



Научно-методический  
журнал

№ 1/2  
(38/39)

(январь – июнь)

2005

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

### Образование: федеральный аспект

- А. Ю. Слепухин.** Интеграция образовательного пространства высшей школы: глобальное и локальное ..... 3
- А. Ю. Ховрин.** Социальное партнерство в государственной молодежной политике: реализация потенциала студенчества ..... 7
- Н. И. Куликов, Н. П. Старовойтова.** Интеграция образовательной и научно-производственной деятельности в вузе — основа эффективной подготовки специалистов ..... 13

### Мониторинг образования

- Л. Н. Давыдова.** Критерии качества образования на локальном подуровне субъект-субъектных отношений ..... 17
- Т. А. Снигирева, Е. В. Ворсина.** Мониторинговые исследования при диагностике структуры знаний обучаемых ..... 20
- В. А. Масленников.** Исследование активности младших школьников в процессе интеллектуальной деятельности ..... 24

### Академическая интеграция

- Л. Н. Орлова.** Основные направления методической подготовки учителей биологии ..... 29
- С. Ф. Подуст.** Применение принципа проблемности при изучении гуманитарных и социально-политических дисциплин ..... 34
- Л. И. Гурье, Н. С. Сагитова.** Инженеринг в подготовке специалистов в техническом вузе ..... 40

### Непрерывное образование

- З. Н. Сафина.** Образование взрослых в условиях негосударственного образовательного учреждения ..... 45
- И. Р. Лазаренко.** Интеграционные процессы в системе дополнительного профессионального образования руководящих педагогических кадров ..... 50

### Интеграция образования и воспитания

- Г. Р. Хамзина.** Образование и жизненный старт как определяющие факторы социальной мобильности ..... 56
- С. С. Быкова.** Особенности интегративного подхода к воспитанию гуманности у младших школьников ..... 62

### Инновации в образовании

- Н. Н. Логинова, С. В. Сарайкина.** Некоторые аспекты методики преподавания географии населения в школе ..... 66
- С. А. Суровикина.** Место многозначных физических терминов в процессе развития мышления учащихся при изучении школьного курса физики ..... 71
- О. П. Еремина.** Интеграция как один из основных процессов в модернизации массовой и специальной систем российского образования ..... 77

### Философия образования

- Е. А. Курносилова.** Духовные истоки модели моральной рефлексии ..... 79
- П. А. Левчаев.** Особенности мышления и научного познания в современном мироустройстве ..... 84
- Ж. В. Чашина.** Интеграция общества как итог существования нравственных возможностей и их взаимопроникновения ..... 89

**Информатизация образования**

- С. В. Полутин, М. Б. Никишин, А. В. Захряпин, А. Р. Мухаметзянова. Применение сетевых и виртуальных технологий в решении проблем реабилитации и дистанционного образования людей с ограниченными возможностями ..... 97
- С. В. Гордина. Нестандартные технологии контроля в процессе обучения информатике ..... 101

**История образования**

- Л. Л. Салехова. Тенденции развития школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках в России (1950—2000 гг.) ..... 108
- С. В. Шмачилина. Социально-педагогические и исторические предпосылки формирования исследовательской культуры социального педагога ..... 112
- В. А. Иванов. Проблемы специальной и общеобразовательной подготовки кадров марийской областной милиции в 1930-е гг. .... 122
- Л. Р. Шакирова. Система поиска и подготовки будущих ученых-педагогов в Казанском университете .. 128

**Психология образования**

- Т. Н. Князева. Проблема психокоррекционной помощи детям при переходе из начальной в основную школу ..... 131
- О. Н. Романова. Методические подходы к проблеме формирования психологической культуры ..... 139
- С. Р. Геворкян. Проблемно-конфликтные ситуации и экзистенциальная рефлексия личности ..... 143

**Педагогическое образование**

- Т. Д. Андропова. Структурно-интегративный подход в исследовании и разработке технологий высшего образования ..... 147
- М. А. Панфилов. Проектирование как ключевой компонент педагогической деятельности ..... 149

**Социология и образование**

- И. Р. Гафуров, Г. Р. Хамзина. Прогнозирование образовательного процесса в провинции на базе эмпирических данных ..... 157
- Г. П. Кулешова. Образовательный ресурс как фактор социальной защищенности и адаптации в современном российском обществе ..... 162
- С. Б. Думов. Условия и причины возникновения насилия как формы проявления девиантности среди несовершеннолетних ..... 166
- О. В. Чернова. Основные факторы формирования межэтнических установок старшеклассников ..... 171

**Образование и культура**

- И. В. Кархалев. От правовой культуры до «акме» в правовой компетентности ..... 181
- Б. А. Фролов. Роль эстетического компонента культурной коммуникации ..... 186
- О. Г. Беломоева. Универсализм культуры и образовательный процесс ..... 194

**Экономическое образование**

- О. Д. Каверина. Некоторые проблемы преподавания курса «Бухгалтерский (управленческий) учет» в связи с переходом на международные стандарты финансовой отчетности ..... 197
- В. Г. Гурьянова. Преимущество экономической подготовки школьников ..... 203

**Филологическое образование**

- А. К. Григорьева. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции ..... 209
- О. А. Красильникова. Диагностика литературного развития слабослышащих школьников ..... 216
- А. Н. Злобин. Интегрированный подход к изучению отечественной переводческой мысли в ретроспективном дискурсе ..... 223
- Д. Н. Жаткин. Вопросы интерпретации творческого наследия А. А. Дельвига в вузовском курсе «История русской литературы» ..... 230
- Т. И. Кубанцев. Общность финно-угорских литератур и пути ее изучения ..... 233
- Е. А. Николаева. XVIII век: текст, написанный женщиной: (К вопросу о включении женской литературы в образовательные программы школы и вуза) ..... 241

**Рецензии, отзывы, информация**

- Организация как объект изучения ..... 247
- Стратегическое планирование ..... 249
- Вышли в свет ..... 251

## ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

### ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ГЛОБАЛЬНОЕ И ЛОКАЛЬНОЕ

*А. Ю. Слепухин, проректор по учебной работе Саратовского государственного технического университета, доцент*

В статье рассмотрены некоторые проблемы влияния процессов глобализации на образовательное пространство высшей школы России. Особое значение отведено международному обмену сотрудниками, студентами вузов, развитию научных связей и совместной академической деятельности высших учебных заведений различных стран. Выделены основные проблемы, возникающие на пути международного обмена. Делается вывод о необходимости проведения мероприятий, направленных на развитие международного сотрудничества в сфере образования не только в отношении ведущих вузов страны, но и в отношении «провинциальных» высших учебных заведений.

В 2003 г. в Саратовском государственном техническом университете был выполнен исследовательский проект «Влияние глобализационной трансформации отечественного образовательного пространства высшей школы на развитие провинциальных университетов». Его результаты были получены при помощи анализа современных концепций глобализации высшего образования, изучения опыта интеграции вузов в международное образовательное пространство, участия провинциальных вузов в глобальном рынке труда и влияния такого участия на развитие вузовской науки и образовательных программ, а также посредством исследования характера, направления и результатов мобильности студентов, преподавателей и ученых из провинциальных вузов в международных программах. Были выявлены условия, направленность и природа институциональных трансформаций вузов в процессе их интеграции в международное образовательное пространство.

В условиях глобализации производства управление российскими университетами стремится соответствовать растущим требованиям различных групп, обеспечивающих развитие высшей школы, — правительства, работодателей и потребителей образовательных услуг. Для достижения этой цели формируются новые ориентиры в области образовательных стандартов, которые приобретают все более интернациональный характер. Глобализация высшей школы выражается также в увеличении роли наднациональных институтов в разработ-

ке правил и норм учебного процесса, что наглядно демонстрирует ситуация в объединенной Европе, и в частности те социальные процессы, которые связаны с так называемой Болонской декларацией.

В настоящее время в Европе ширится интеграция во всех сферах общественной жизни: введена единая валюта, формируется общее правовое поле, бурными темпами происходит экономическое сближение. Подобные тенденции характерны и для сферы образования, что отражается в трансформации множества образовательных систем в единую, общеевропейскую (разумеется, при сохранении различий, обусловленных традицией и культурой). И процесс этот необратим. С Болонской декларацией вначале, в 1999 г., выступили четыре страны — Германия, Франция, Великобритания и Италия. На сегодняшний день ее подписали уже 40 стран.

Развитие международных связей в большинстве провинциальных вузов стало возможно только в 1990-х гг. в связи с увеличением интенсивности академических обменов и расширением академической независимости высших учебных заведений. В системе высшего технического образования развал системы централизованного планирования и распределения и переход к рыночным отношениям потребовали также пересмотра экономической подготовки будущих инженеров с целью повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

Международная кооперация создает условия для интеграции российской высшей школы в глобальное образователь-



ное пространство. Однако процессы интеграции могут развиваться только в определенных институциональных и экономических условиях. Кроме того, они порождают широкий спектр социальных последствий, для оценки которых нужны глубинные социологические исследования. С разрушением суверенности национальных государств социальные структуры деформируются, и в центре внимания исследователей высшей школы оказываются потоки людей, информации, технологий, символов и капитала. Международное пространство высшей школы формируется в условиях, когда меняется легитимность власти, особую роль приобретают управление конфликтами, кооперация и структуризация глобального мира.

В ходе исследования изучение процессов глобализации рынка труда опиралось на анализ таких показателей, как участие вуза, вузовских ученых, преподавателей в международных программах кооперации в области науки и образования; приглашение преподавателей и ученых из-за рубежа; приглашение вузовских ученых и преподавателей за рубеж. Анализ мобильности студентов, преподавателей, ученых в международных программах проводился с использованием таких индикаторов, как интенсивность поездок, объем мобильности (количество индивидов, вовлеченных в мобильность), широта мобильности (участие в поездках сотрудников и студентов различного статуса и года обучения). Для анализа институциональной трансформации вузовских образовательных программ были исследованы соответствие вузовских программ условиям Болонской конвенции, наличие в учебном процессе и в управлении вузом международных элементов, стандартов. Участие вуза на институциональном уровне и на уровне отдельных ученых в глобальном обмене информацией было раскрыто посредством анализа публикаций результатов исследований, проводимых в вузе, за рубежом и в Интернете, собственных изданий вуза на иностранных языках.

Как выяснилось в процессе исследования, по мнению сотрудников международных отделов вузов одного из провинциальных университетских городов, международное сотрудничество имеет ус-

тойчивую тенденцию к расширению. Прогнозируемое возрастание потока иностранных студентов связывается с вхождением России в ВТО. Предложения и рекомендации специалистов по международным обменам можно разделить на организационные и пропагандистские.

Среди организационных выделяются предложения, связанные с привлечением административного ресурса (далее — цитаты из интервью): *Обязать кафедры участвовать в международных обменах. Найти какие-то рычаги воздействия на людей, замотивировать их; Вуз обязательно должен иметь в своем бюджете статью «международное сотрудничество»; Узаконить, что определенная часть рабочего времени профессора идет на написание заявок на гранты; Замотивировать преподавателей на изучение языка, введя специальные надбавки к зарплате.*

К пропагандистским относятся мероприятия, направленные на демонстрацию преимуществ и перспектив, которые связаны с активным участием в международных обменах: *Здесь, я думаю, с другого надо начинать. Здесь мировоззрение у людей сформировано таким образом сейчас, что поиски финансирования... Я могу вам сказать, будучи исполнительным директором двух проектов... часто мне говорят, что я за 50 долларов буду еще и консультировать... человек не понимает, что сейчас 50 долларов, в следующем проекте будет 100...*

Исследование выявило, что эффективность международных обменов и соответствие вызову времени сдерживаются целым рядом объективных и субъективных факторов: неопределенностью статуса деятельности по международным обменам в вузах, неодинаковой заинтересованностью в развитии международных обменов между отечественными и зарубежными вузами, отсутствием общих критериев в оценке работы организатора международных обменов, слабой интеграцией между вузами по методической и организационной координации и кооперации международных обменов, диктатом принимающей стороны в определении содержания программ, в выборе учебных заведений и пр.,

отсутствием продуманной политики отечественной системы образования в отношении международных обменов (финансирование, визовые проблемы и т. д.). Подготовка квалифицированных кадров для международных обменов требует пристального внимания. Сейчас ситуа-

ция в этой области весьма неопределенная. Кроме того, наблюдаются разнообразные и значительные субъективные барьеры активного участия в международных обменах преподавателей и специалистов: языковые, финансовые, мотивационные и др. (рис. 1).



Р и с. 1. Факторы эффективности международных обменов (МО) в провинциальных вузах (международные обмены — поездки сотрудников, студентов, научные связи, совместная научная и академическая деятельность)

Анализ данных социологического опроса иностранных студентов (2002 чел., более половины которых представляют провинциальные вузы), показал, что в целом российская система высшего образования воспринимается иностранными студентами позитивно и дает солидный багаж профессиональных знаний, которые позволят им найти хорошо оплачиваемую работу после завершения обучения (рис. 2).

Для поддержания интереса иностранных студентов к российскому высшему образованию необходимо обеспечить их комфортное и безопасное пребывание в вузе, в городе, в котором располагается университет. Ясно, что эта проблема не может решиться без повышения уровня безопасности для всех граждан России. Но необходимы и специальные усилия, направленные на формирование

толерантности местного населения к студентам-иностранцам, разработку определенных правил их взаимодействия с местными органами административного управления, бюрократической системой системы образования.

Насущной задачей российских университетов является внесение изменений в модель языковой подготовки иностранных студентов. Их уровень знания русского языка затрудняет процесс обучения в российском вузе, адаптации к новым бытовым условиям, а существующая система обучения русскому языку вызывает частые нарекания.

Улучшение условий пребывания иностранных студентов в России позволит надеяться на существенное увеличение их числа за счет, например, девушек, которых пока вдвое меньше, чем юношей. Не случайно основные





претензии к российским вузам укладываются в несложную схему: условия проживания — досуг и спорт, организуемые вузом — медицинское обслуживание — защита прав администрацией вуза — питание.

Другой важной составляющей является работа по изменению ситуации с

признанием российских дипломов в других странах. Повышение статуса российского диплома сделает наше образование более привлекательным для иностранцев, укрепит его авторитет, что наряду с относительно низкой стоимостью будет способствовать увеличению числа зарубежных студентов в вузах страны.



Р и с. 2. Факторы привлекательности российских вузов для иностранных студентов

В настоящее время европейские страны объединяют свои усилия в направлении создания «единой образованной Европы». В целях повышения качества обучения в университетах, внедрения в учебный процесс самых перспективных и эффективных образовательных технологий, повышения привлекательности и конкурентоспособности европейской системы высшего образования, обеспечения мобильности и трудоустройства выпускников вкладываются огромные средства. Пересматриваются базовые и прикладные составляющие университетского образования. Не отказываясь от собственного оригинального опыта, европейские страны унифицируют учебные программы, сроки обучения, входные и выходные требования к обучаемым, системы подсчета набираемых учебных баллов, ученые степени и дипломы. Они даже вносят изменения в свое законодательство, пытаясь противодействовать утечке «европейских мозгов» за океан.

К сожалению, именно в этот период мирового образовательного бума вузы России попали в режим государственного недофинансирования. К тому же смена акцентов в политике, экономике, социальной сфере вызвала потребность в переориентации большинства вузов, в первую очередь технических. В погоне за открытием престижных специальностей даже некоторые именитые вузы стали «терять свое лицо». На какое-то время недопустимо сократился приток талантливой молодежи в научно-педагогическую среду, что поставило под угрозу существование ряда научных школ. Катастрофически постарела за десятилетие учебно-материальная база многих вузов страны и др. Стал расширяться и углубляться разрыв между «центром» и «периферией» отечественного образовательного пространства, между крупнейшими столичными и провинциальными вузами.

Поступила 28.10.04.

## СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНЧЕСТВА

*А. Ю. Ховрин, директор Института молодежной политики  
и социальных технологий «МАТИ» — Российского государственного  
технологического университета им. К. Э. Циолковского*

Автором теоретически обосновывается необходимость использования общественного потенциала студенчества в процессах реализации государственной молодежной политики на основе социального партнерства. Описываются условия, принципы, направления и механизм сотрудничества студенчества и государства.

На современном этапе развития общества государственная молодежная политика (ГМП) признана важной составной частью социально-экономического, культурного и национального развития России.

Сегодня достаточно интенсивно идут процессы, связанные с институциональным обеспечением государственной молодежной политики. Они вбирают в себя две группы явлений: формирование органов по молодежной политике на государственном и муниципальном уровнях и расширение системы учреждений, осуществляющих работу с молодежью.

Во всех субъектах РФ функционируют органы исполнительной власти по молодежной политике, причем в 56 регионах самостоятельные. В 17 регионах функции регулирования молодежной политики отнесены к ведению органов управления физической культуры и спорта, 6 — социальной защиты, в 5 — образования. Как видим, две трети субъектов Российской Федерации имеют профильные органы по делам молодежи, занимающиеся исключительно молодежными проблемами. При органах по молодежной политике действуют свыше 1,5 тыс. учреждений социального обслуживания молодежи, более 1,3 тыс. клубов молодой семьи, свыше 1,2 тыс. подростково-молодежных клубов, более 7 тыс. центров отдыха, оздоровления и занятости детей и молодежи, десятки тысяч региональных, межрегиональных и общественных детских и молодежных общественных объединений. По экспертным оценкам, в инфраструктуре сферы ГМП уже задействовано около 100 тыс. чел.

В настоящее время наблюдаются активизация процесса формирования кадрового корпуса обеспечения молодежной политики; совершенствование механизма программно-целевого подхода к реализации ГМП. Радикально расширяется состав субъектов ГМП. К их числу отнесены не только органы государственной власти и их должностные лица, молодежные объединения и их ассоциации, молодые граждане, но и органы местного самоуправления, работодатели, общественные объединения, физические и юридические лица, осуществляющие деятельность по созданию необходимых и достаточных условий для жизни молодежи, ее образования, воспитания и развития.

Ведущую, ключевую роль в реализации государственной молодежной политики сегодня играет система российского образования. Это обусловлено тем, что Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию выполняют, в том числе, и функции федеральных органов исполнительной власти по молодежной политике.

В целом закрепление в 2000 г. за Минобразованием России (ныне Минобрнауки России) полномочий по реализации ГМП на федеральном уровне позволило достаточно эффективно решить несколько крайне актуальных проблем.

Во-первых, данное управленческое решение обеспечило формирование нового методологического подхода к организации деятельности в сфере работы с молодежью, предусматривающего интеграцию воспитания и государственной молодежной политики как взаимодопол-



няющих друг друга компонентов процесса социализации молодого поколения.

Во-вторых, удалось преодолеть эффект межведомственной разобщенности, объединив сферы деятельности федеральных органов управления образованием и по делам молодежи, оптимально соединив функции по реализации политики в сфере образования и ГМП. В-третьих, указанное слияние усилило институциональное и ресурсное обеспечение ГМП за счет придания образовательным учреждениям различного уровня и профиля статуса субъектов реализации ГМП.

В-четвертых, существенно возросла степень координации и интеграции практической деятельности органов управления образованием и по делам молодежи различного уровня.

Однако несмотря на эти и другие достигнутые позитивные результаты, по-прежнему главной проблемой рассматриваемой сферы остается ее мизерное (по сравнению с реальными потребностями) финансирование. Яркой иллюстрацией сложившегося положения является то, что даже в последние относительно благополучные годы Федеральная целевая программа «Молодежь России (2001—2005 гг.)» финансируется крайне ограниченно (2003 г. — 66,92 млн, 2004 г. — 76,92 млн руб.). Очередной профицитный бюджет страны на 2005 г. предусматривает на цели реализации ГМП только 96,92 млн руб. Причем данные средства направляются на оплату расходов по проведению не только общероссийских, но и значительного числа региональных мероприятий.

Хотя консолидированный бюджет молодежной политики (совокупные средства федерального бюджета, субъектов Российской Федерации, расходы муниципальных образований) многократно больше, но при этом, по экспертным оценкам, он также не покрывает и половины от необходимого. Какое-либо логическое объяснение данной ситуации отсутствует, так как наблюдается субъективное противоречие между нормативно закрепленным выделением молодежи

как особой социально-демографической группы, нуждающейся в поддержке со стороны государства, и минимальным приращением финансирования, выделяемого для нужд молодежной политики, при ежегодном значительном увеличении расходной части федерального бюджета.

Наличие данного противоречия является очевидным просчетом в социальной политике, осуществляемой государством, а его возникновение, по-видимому, можно объяснить, как минимум, тремя причинами:

— отсутствием социально ориентированного мышления у части персонала органов государственного управления, ответственных за формирование среднесрочной и долгосрочной стратегии социально-экономического развития страны;

— выделением в качестве основных приоритетов этих стратегий высоких макроэкономических показателей при явном ослаблении внимания к социальным проблемам (задачам);

— недостаточным использованием в текущем и стратегическом планировании методов и средств социального прогнозирования и проектирования.

В условиях недостаточного ресурсного обеспечения ГМП, приводящего к относительно низкой активности государства в этой сфере, одним из механизмов, позволяющих более эффективно решать проблемы молодежи, на взгляд автора, является выделение в ее составе ведущих групп, потенциально способных при комплексной специально организованной, системной поддержке со стороны органов власти различного уровня исполнять функции субъектов ГМП, осуществляя широкомасштабную социально значимую деятельность с различными категориями молодого населения.

Одной из таких групп является студенчество, которое занимает особое положение в социальной структуре общества в силу осуществления им функций воспроизводства профессиональной интеллигенции. Спецификой современного студенчества стало то, что оно потеряло присущую ему в советский период гомогенность и резко дифференцирова-



лось по ряду параметров (уровень материальной обеспеченности и социальный статус семьи, регион происхождения, отношение к религии, неоднородность политических взглядов, ценностных ориентаций, источники оплаты стоимости получаемых образовательных услуг и т. д.), при этом резко увеличившись численно (1992 г. — 2,638 млн, 2002 г. — 5,926 млн чел.). Кроме того, оно потеряло свою пространственную локализованность. Так, если ранее высшие учебные заведения традиционно концентрировались в крупных городах — промышленных и научных центрах, то в 1990-х гг. в стране было создано не только значительное число новых учебных заведений в средних и малых городах, но и осуществлено формирование развитой филиальной сети вузов в более мелких населенных пунктах, позволяющей включить в процесс получения высшего профессионального образования молодых людей непосредственно в регионе их проживания или вблизи от него<sup>1</sup>.

Занимаясь особой образовательно-интеллектуальной деятельностью, которая выражается в систематическом накоплении, усвоении научных знаний и овладении навыками той или иной профессии, студенчество можно охарактеризовать как самостоятельную группу, являющуюся частью молодежи и отличающуюся от других наличием высокого уровня личностной и групповой культуры, широких контактов с различными поколениями и стратами общества, а кроме этого обладающую большим ресурсом адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям.

В нестабильные или кризисные периоды общественного развития в силу ряда причин студенчество, как правило, попадает в гущу протекающих конфликтов, пытаясь не только обрести собственные более полные представления об окружающем мире, но и подчас активно включаясь в его переустройство. Причем инновационный потенциал студенчества в таких случаях может иметь самую разную направленность: от экстремистско-революционной до позитивно-созида-

тельной. В последнем случае максимально выгодным, оптимальным для учащейся молодежи, государства и социума является активное использование возможностей студенчества в решении социально значимых проблем<sup>2</sup>. Для внедрения такого подхода в социальную практику необходимо отказаться от взгляда на студенчество как на исключительно безответного потребителя социальных услуг, помощи, сконцентрированного только на решении личностных и узкогрупповых проблем и признать бинарный характер его общественной природы (как объекта и субъекта государственной молодежной политики).

Почти десятилетие органами власти студенчество рассматривалось в основном через призму социально-экономических проблем молодежи в сфере образования. Внимание государства было сконцентрировано на решении вопросов стипендиального обеспечения, социальной защиты учащихся, а политика по отношению к студенчеству выстраивалась через политику в сфере образования. В целом она имела ярко выраженный компенсаторно-патерналистский характер. Лишь в 1999 г. Государственным комитетом Российской Федерации по молодежной политике было зафиксировано, что студенчество это — «...лидирующая группа в молодежной среде. Компактная, достаточно единая, стремящаяся к современному образованию и профессии, студенческая молодежь объективно является ядром молодежи. Ее мы рассматриваем как надежную опору разработки и реализации государственной молодежной политики и в целом политики возрождения России»<sup>3</sup>.

Радикально ГМП по отношению к студенчеству изменилась после Всероссийского студенческого форума, который проводился Минобразованием России в апреле 2001 г. Участники форума, представлявшие все субъекты Российской Федерации, заявили: «Строительство эффективного демократического государства, обеспечивающего гражданские, политические, экономические свободы, во многом определяется степенью от-



ветственности, гражданской зрелости молодых россиян, и в первую очередь их самого организованного отряда — студенчества, его позитивным участием в процессе реформирования общества».

В том же году работа со студенческой молодежью впервые выделяется в Федеральной целевой программе «Молодежь России (2001—2005 гг.)» и таким образом занимает самостоятельное место в деятельности органов государственного управления.

Научной основой для установления субъект-субъектного взаимодействия между государством и студенчеством в сфере реализации ГМП является социальное партнерство, теория которого существенно шире, чем привычное для нас восприятие этого феномена только как инструмента профилактики и регулирования производственных конфликтов, упорядочения трудовых отношений, механизма предоставления социальных и экономических гарантий работникам со стороны работодателей. В отечественных условиях эта однозначность была предопределена особенностями сложнейшего переходного этапа, сопровождающегося не только сменой общественно-государственного строя, но и радикальной реформацией экономической системы, выраженной в создании свободного рынка товаров, услуг, рабочей силы и др., где и наблюдалась наиболее массовая концентрация различных противоречий. Для их сглаживания, устранения и начали активно использоваться возможности партнерских отношений.

В качестве базовой сущности социального партнерства можно выделить мировоззренческую (идеологическую) доктрину, предусматривающую ориентацию на согласование и защиту интересов различных социальных групп, классов и институтов общества (в частности, государства), а также их взаимовыгодное взаимодействие, сотрудничество.

Социальное партнерство на макро- и мезоуровне отношений позволяет выявить и реализовать оптимальные подходы к согласованию интересов различ-

ных общественных групп, определить типы солидарного поведения людей, создать новые формы взаимоотношений в социально-политической и трудовой сферах жизнедеятельности общества, а на микроуровне (личность, индивид) осознанно выработать индивидуальную линию поведения в тех или иных условиях, обстоятельствах.

Сегодня партнерство, партнерские отношения должны стать одним из ведущих компонентов духовно-нравственной сферы всего общества, так как по сути это особая культура сосуществования, диалога, сотрудничества, нацеленная на достижение общественного мира и согласия, гармонизацию социального взаимодействия, предполагающая отказ от революционных, радикальных методов разрешения противоречий. При этом общественное назначение социального партнерства состоит в разработке и воплощении согласованной, рациональной социальной политики. Кроме того, партнерство государства и различных социальных групп потенциально позволяет разгрузить органы власти от выполнения ими многих социальных функций или повысить эффективность их реализации, в том числе и в сфере ГМП<sup>4</sup>.

В рамках установления партнерского взаимодействия студенчества и государства студенческая молодежь, получая статус субъекта ГМП, приобретает не только определенный круг дополнительных обязанностей (на добровольной основе), но и широкий спектр возможностей для организации эффективной, многоплановой социализации, личностного развития и самореализации при соблюдении баланса интересов общества, государства и личности. В то же время, исполняя указанные общественные функции, студенческая молодежь сохраняет за собой и привычную роль получателя различной государственной помощи, предусмотренной действующим законодательством.

В качестве возможных и реализуемых в настоящее время направлений практического использования потенциа-

ла студенчества (сфера общественного воспитания) можно выделить:

— организацию социально-педагогической работы с детьми и подростками по месту учебы и жительства;

— кадровое обеспечение процессов летнего отдыха и оздоровления детей и молодежи;

— ведение профилактической и коррекционной (совместно со специалистами) работы с подростковыми и молодежными «группами риска»;

— выполнение функций по пропаганде здорового образа жизни, привитию толерантности, вовлечению детей и молодежи в осуществление социально значимой деятельности;

— участие в организации внеучебной, воспитательной работы в образовательных учреждениях различного уровня и профиля;

— организацию временной и вторичной занятости подростков, различных категорий молодежи и др.

Субъектами социального партнерства с органами власти при реализации ГМП могут являться студенческие и молодежные общественные объединения, органы студенческого самоуправления, студенческие отряды, коммерческие и некоммерческие организации, созданные студентами.

Включение студенчества в процессы реализации ГМП с учетом вышеописанных его особенностей требует соблюдения ряда обязательных условий, необходимых для обеспечения эффективного сотрудничества в социальной сфере. Среди них:

— наличие разработанной стратегии и тактики партнерства как основы практического взаимодействия;

— наличие нормативно-правовой базы, легитимирующей взаимодействие сторон;

— наличие ресурсов, необходимых для организации совместной деятельности студенчества и органов власти;

— создание единого информационного пространства деятельности;

— создание и организация функционирования соответствующего управлен-

ческого (консультативно-экспертного) органа, состоящего из представителей сторон, и др.

К важнейшим принципам, на основе которых уже практически осуществляется или должно осуществляться партнерство, относятся следующие:

— равноправия сторон и равенства степени их ответственности;

— соответствия содержания деятельности субъектов взаимодействия целям и задачам ГМП;

— адресной направленности взаимодействия;

— разделения управленческой и иной компетенции сторон;

— координации совместной деятельности;

— оптимизации информационного обмена между партнерами;

— многоканального финансирования совместной деятельности;

— обеспечения комплексного контроля за осуществлением совместной деятельности сторон;

— безусловного соблюдения баланса интересов студенчества как субъекта и объекта ГМП.

Ведущим механизмом рассматриваемого партнерства могут выступать комплексные программы, которые позволяют объединять и согласовывать усилия различных органов управления, организаций различной ведомственной принадлежности, форм собственности, а также молодежных общественных формирований по достижению совместных социально значимых целей.

Программа дает возможность документально зафиксировать цели, задачи, направления и конкретные формы деятельности сторон, определить перечень действий, выполнение которых будет способствовать достижению планируемых результатов. Сотрудничество органов государственного и муниципального управления и студенческих объединений, осуществляемое на основе целевых программ, отличается комплексностью, системностью и результативностью. Причем уровень и масштаб программ могут иметь широчайший диапазон: от про-



граммы взаимодействия какого-либо учреждения по работе с молодежью до программы сотрудничества федеральных органов управления молодежной политикой и других ведомств со значительным числом студенческих (молодежных) организаций различного уровня.

Конкретным примером такой практики может служить программа «Московский студенческий педагогический отряд». В ее реализации принимают участие Комитет по делам семьи и молодежи города Москвы, Комитет общественных связей города Москвы, Государственное учреждение города Москвы «Московский городской штаб молодежно-студенческих отрядов», Московская федерация профсоюзов, Совет профсоюза работников образования и науки города Москвы и «МАТИ» — Российский государственный технологический университет им. К. Э. Циолковского, являющийся инициатором разработки программы и главным исполнителем ее мероприятий. Программа утверждена 21.05.02 распоряжением первого заместителя мэра Москвы Л. И. Швецово́й. По существу указанная программа представляет собой реально действующий механизм социального партнерства органов государственного управления, профсоюзов и студенчества в решении актуальных задач молодежной сферы, реализации государственной молодежной политики.

Промежуточные итоги осуществления программы показывают, что подобное сотрудничество различных социальных институтов и студенчества приводит к возникновению позитивного мультипликативного эффекта, когда ресурсы, усилия органов государственного управления, общественный потенциал профсоюзов, направленные на обеспечение развития студенчества как активно-

го созидательно настроенного субъекта социального взаимодействия, способствуют решению острых проблем в сфере воспитания детей и молодежи.

В целом, несмотря на имеющиеся достижения в экономике, политико-государственном и правовом строительстве, государственная молодежная политика остается одним из проблемных мест нашего общественного развития. Хотя в качестве неоспоримого плюса реформ следует отметить возможность и необходимость участия самой молодежи, в том числе студенчества, в ее реализации. В современных условиях от государства требуется не только активнее развивать механизмы, технологии партнерства с молодежными группами населения, но и, наконец, предусмотреть выделение соответствующих финансовых ресурсов для целей ГМП, что в совокупности позволит сформировать в стране необходимые условия для воспитания социально активных, профессионально и личностно компетентных поколений молодых россиян.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Петрова Т. Э.* Традиции становления социокультурной общности российского студенчества / Т. Э. Петрова // *Российское образование : традиции и перспективы.* Н. Новгород, 1998. С. 263.

<sup>2</sup> См.: *Ховрин А. Ю.* Актуальные подходы к формированию государственной молодежной политики / А. Ю. Ховрин, Л. Ф. Шаламова // *Вестн. МЦРЛС.* 2000. № 5/6. С. 92.

<sup>3</sup> Доклад председателя Государственного комитета Российской Федерации по молодежной политике В. И. Деникина. *Воспитание и развитие личности студента в условиях современного вуза.* М., 2000. С. 23.

<sup>4</sup> См.: *Михеев В. А.* Основы социального партнерства : теория и политика / В. А. Михеев. М., 2001. С. 6, 7, 114, 123.

Поступила 10.12.04.

## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ — ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Н. И. Куликов, профессор кафедры электроэнергетических, электромеханических и биотехнических систем Московского авиационного института (государственного технического университета),*

*Н. П. Старовойтова, доцент кафедры электроэнергетических, электромеханических и биотехнических систем Московского авиационного института (государственного технического университета)*

В статье изложена концепция развития и совершенствования учебного процесса по специальности 190600 «Инженерное дело в медико-биологической практике» на базе диверсификации процесса обучения. Представлен опыт подготовки специалистов в области исследования, разработки, эксплуатации и сервисного обслуживания наукоемкой медицинской техники на основе интегрированной научно-образовательной структуры, разработанной и эффективно действующей на кафедре электроэнергетических, электромеханических и биотехнических систем Московского авиационного института.

Современные направления развития медицины основаны на интеграции медицинских и технических систем, обеспечивающей наиболее полное использование достижений науки и техники для повышения уровня отечественного здравоохранения.

Переоснащение поликлиник и больниц современной медицинской техникой, неизбежное в ближайшие годы, требует опережающей подготовки большого количества специалистов в области разработки, производства и специализированного обслуживания медицинской техники. Использование в современном медицинском оборудовании технических достижений из самых различных научно-технических областей требует для реализации программы качественной подготовки специалистов привлечения лучших отечественных инженерных вузов политехнического профиля. Основой для подготовки технических специалистов системы здравоохранения страны является подготовка инженеров по специальности 190600 «Инженерное дело в медико-биологической практике».

Интеграция научной и образовательной деятельности в вузе — один из главных путей повышения эффективности подготовки специалистов. В первую очередь это относится к направлениям, свя-

занным с созданием наукоемкой техники. В Московском авиационном институте (МАИ) на кафедре электроэнергетических, электромеханических и биотехнических систем разработана и действует модель интегрированной научно-образовательной структуры, на базе которой осуществляется подготовка инженеров по специальности 190600 «Инженерное дело в медико-биологической практике», входящей в направление подготовки 653900 «Биомедицинская техника». Элементами этой структуры являются собственно кафедра МАИ, осуществляющая подготовку инженеров по специализации «Биотехнические системы восстановления функций организма», базовая кафедра технических систем поддержки кровообращения и дыхания, созданная в Научно-исследовательском институте трансплантологии и искусственных органов (НИИТиО), Учебно-научно-производственный центр МАИ «Биотехнические системы», Научно-производственная фирма «Российские электрические машины» («РЭЛМА») и Московский медицинский колледж № 1 (ММК1). Разработанная модель содержит взаимосвязанные элементы и является замкнутой.

Учебный процесс на кафедре ведется с использованием результатов много-





летних НИР в области медицинской техники. Созданная на кафедре Научно-производственная фирма «РЭЛМА» разрабатывает и серийно выпускает сертифицированное медицинское оборудование: стоматологические комплексы, стерилизаторы, биоцентрифуги и др. На кафедре в течение более 25 лет проводятся научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы по тематике, связанной с созданием технических систем восстановления функций организма, в том числе на основе новейших систем поддержки кровообращения.

«РЭЛМА» — один из главных разработчиков первой в России автономной имплантируемой системы обхода левого желудочка сердца. Совместно с НИИТиИО создана система вспомогательного кровообращения длительного применения, конкурентоспособная на мировом медицинском рынке. Проведены успешные медико-биологические испытания (первая в России имплантация отечественной автономной системы проведена в НИИТиИО бычку по кличке «Снайпер» в 2002 г.).

Проводимые совместно МАИ и НИИТиИО научно-исследовательские работы позволили создать ряд уникальных образцов сложного наукоемкого медицинского оборудования, защищенных авторскими свидетельствами и патентами и доведенных до серийного производства. Разработки «РЭЛМА» имеют общественное признание, отмечены многочисленными дипломами, золотыми и серебряными медалями международных форумов и выставок.

В связи с ростом требований к качеству подготовки специалистов по медицинской технике необходимо объединить усилия технических вузов, осуществляющих такую подготовку, и медицинских учреждений, для которых и готовятся эти специалисты. Требуется создание системы подготовки и переподготовки специалистов в условиях, приближенных к реальным, т.е. создание учебных центров непосредственно в медицинских учреждениях. Для организации подобной подготовки наиболее перспективной формой

участия технического вуза, в котором осуществляется подготовка специалистов медико-технического профиля, является базовая кафедра, организованная непосредственно в медицинских центрах, больницах и т. п. Такая организация учебного процесса призвана приблизить профессиональную подготовку к реальным потребностям медицинских учреждений, на ранней стадии обучения заинтересовать студентов в выполнении научных исследований по медицинской и медико-биологической тематике. Эта же кафедра может успешно решать задачи повышения квалификации и переподготовки кадров, уже работающих в здравоохранении.

В 2002 г. решением ученого совета МАИ на факультете «Системы управления, информатика и электроэнергетика» создана базовая кафедра технических систем поддержки кровообращения и дыхания в одном из ведущих медицинских центров страны — НИИТиИО (директор — академик РАН В. И. Шумаков). Объединение усилий кафедры МАИ и базовой кафедры позволило повысить эффективность подготовки инженеров по специальности 190600, усилить практическую направленность учебного процесса, использовать для обучения студентов новейшее медицинское оборудование и привлечь ведущих специалистов в области медицинской техники к участию в учебном процессе.

Работу по координации всех видов деятельности по направлению «Биотехнические системы» осуществляет созданный в 2003 г. Учебно-научно-производственный центр «Биотехнические системы» под научным руководством ректора МАИ академика РАН А. М. Матвеевко.

С 2001/02 учебного года обучение студентов по специальности 190600 ведется совместно кафедрой МАИ и базовой кафедрой на основе нового учебного плана, разработанного в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки дипломированных специали-

стов 653900 «Биомедицинская техника», введенным в действие в 2000 г. При этом дисциплины ядра Государственного образовательного стандарта читаются преподавательским составом кафедры МАИ, а специальные дисциплины — преподавателями базовой кафедры — ведущими специалистами в области медицины и медицинской техники. Подготовка специалистов проводится на основе лабораторной базы, учебно-методических и научно-технических разработок кафедры МАИ в сочетании с использованием современного клинического оборудования НИИТиЮ. В МАИ и на базовой кафедре в НИИТиЮ созданы учебные лаборатории, где студенты изучают принципы действия, конструктивные решения и эксплуатационные характеристики аппаратов, приборов и элементов систем медицинского оборудования.

С целью дальнейшего повышения качества процесса обучения студентов по специальности 190600 представляется целесообразным создание сети базовых кафедр для обеспечения профилирования подготовки специалистов для различных областей медицины. Это позволит в рамках даже одной специализации вести подготовку инженеров по нескольким направлениям. Число таких направлений определяется готовностью кафедр диверсифицировать процесс обучения и возможностью привлечения специалистов соответствующего медицинского профиля.

Диверсификация позволяет обеспечить или упростить решение целого ряда проблем. Прежде всего она позволяет гибко отзываться на запросы рынка труда, регулируя численность студентов, обучающихся инженерному делу в той или иной области медицины, не изменяя общей численности выпускников и, соответственно, плана приема на I курс. Одновременно это решает проблемы размещения студентов на предприятиях при прохождении производственных практик, выполнения дипломных проектов по реальной тематике и возможного трудоустройства по окончании вуза.

В настоящее время работу вузов по трудоустройству выпускников нельзя признать удовлетворительной. В связи с

этим создание в вузах центров по изучению спроса и предложения на рынке труда в сфере разработки, технического обслуживания и ремонта медицинской техники, обеспечивающих маркетинг рынка и способствующих трудоустройству выпускников, позволило бы резко поднять престиж данной специальности и соответствующих вузов на рынке образовательных услуг.

Кафедра электроэнергетических, электромеханических и биотехнических систем имеет тесные связи со многими ведущими медицинскими учреждениями страны; в дальнейшем предполагается создание сети базовых кафедр с целью обеспечения профилирования подготовки специалистов для различных областей медицины (травматология и ортопедия, стоматология, кардиология, физиотерапия, хирургия и др.). Обучение студентов в этом случае может проводиться целевым назначением, по индивидуальным программам и учебным планам.

Примером такого сотрудничества является взаимодействие указанной кафедры с санаторием-профилакторием МАИ с целью организации процесса обучения инженеров по проектированию, эксплуатации и сервисному обслуживанию медицинского оборудования для лечения и реабилитации опорно-двигательного аппарата.

Интересным представляется опыт подготовки так называемых «сочетанных» специалистов, владеющих рядом смежных специальностей. Студенты, обучающиеся по специальности 190600, имеют возможность получения дополнительного среднего медицинского образования. Дополнительное медицинское образование студенты — будущие инженеры по медицинской технике получают параллельно (за время обучения в институте), что позволяет:

— значительно повысить качество подготовки клинических инженеров;

— улучшить взаимопонимание медиков и инженеров, разрабатывающих и обслуживающих медицинскую технику;

— повысить эффективность и качество разрабатываемых медицинских приборов и аппаратов;



— поднять престиж специальности «Инженерное дело в медико-биологической практике».

Получение дополнительного к высшему техническому среднего медицинского образования дает возможность и создает условия для овладения рядом смежных специальностей, расширяет поле деятельности таких специалистов, обеспечивая им соответствующий юридический и правовой статус, повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Обучение ведется на основе договора между МАИ и ММК1, при этом распределение видов учебной нагрузки осуществляется в соответствии с имеющимися у сторон лицензиями. Обучение студентов проводится на основе учебного плана, объем и структура учебной нагрузки которого соответствуют Государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования по специальности 0406 «Сестринское дело» (базовый уровень среднего профессионального образования). Дисциплины учебного плана МАИ по специальности 190600, соответствующие указанному стандарту, по которым студентами успешно сданы экзамены или зачеты в институте, перезачитываются.

Реализация разработанной и эффективно действующей модели интегрированной научно-образовательной структуры дает возможность:

— повысить качество обучения за счет привлечения ведущих специалистов в области медицины и медицинской техники, использования современной материальной базы ведущих медицинских учреждений, создания на их основе базовых кафедр;

— осуществлять профилирование подготовки технических специалистов в различных областях медицины путем целевой подготовки инженеров по индивидуальным программам и учебным планам с последующим трудоустройством;

— осуществлять интеграцию учебного процесса и научных исследований, привлекать студентов к участию в НИРС, организовывать проведение производственных практик на предприятиях медицинского профиля, выполнять курсовые и дипломные проекты по реальной тематике;

— повысить престижность труда специалистов по медицинской технике, их заинтересованность в результатах работы путем предоставления им возможностей и создания условий для овладения рядом смежных специальностей.

Предполагается совершенствование интегрированной научно-образовательной структуры путем: дальнейшей диверсификации процесса обучения, создания сети базовых кафедр и научно-учебных центров; развития центра коллективного пользования в НИИТиЮ для проведения фундаментальных исследований, разработки современных технологий двойного назначения и повышения эффективности подготовки инженеров; расширения материальной базы и создания новых учебных лабораторий по медицинской технике в МАИ; профориентационной работы со школами и повышения эффективности работы с предприятиями — потребителями инженеров по медицинской технике; создания учебных центров повышения квалификации, подготовки и переподготовки кадров по новейшей наукоемкой медицинской технике.

Поступила 05.04.05.

## МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

### КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ЛОКАЛЬНОМ ПОДУРОВНЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Л. Н. Давыдова, зав. кафедрой педагогики и предметных технологий Астраханского государственного университета, доцент*

В данной статье излагается один из возможных подходов к определению критериев качества образования. Автор выделяет пять типологических групп критериев качества образования на локальном подуровне субъект-субъектных отношений (обучаемый — обучающий) с целью привлечения дополнительного внимания к обозначенной проблеме и организации оценочно-диагностической деятельности в процессе управления качеством образования.

В настоящее время в академической среде обсуждается широкий спектр вопросов качества образования, отражающих стремление к его улучшению. Это инициирует поиск подходов к определению критериев качества образования. В теории и практике чаще рассматриваются критерии качества образования на различных уровнях: федеральном, региональном, муниципальном, внутривузовском. Однако без внимания остается локальный подуровень субъект-субъектных отношений (обучаемый — обучающий), который поистине является источником качества образования.

Образовательный процесс, как известно, многоаспектен, сложен, противоречив. Сложна и работа по определению результатов образования. Не все результаты можно зафиксировать. Необходимо не только специальные стандарты, нормы, но и описания, характеристики, критерии, параметры, измерения. Оценить образовательную деятельность по результатам однозначно как только положительную или только отрицательную, пожалуй, невозможно. Сами результаты могут восприниматься как положительные и в то же время как отрицательные. Порой положительный эффект образовательного процесса в одном может приводить к отрицательному эффекту в другом. Иногда результаты образовательного процесса в полной мере проявляются спустя несколько лет, поэтому непосредственно в ходе образовательного процесса не могут быть точно зафиксированы. Несмотря на это, их все равно необходимо учитывать при педагогическом целеполагании. Для таких результатов можно только создавать условия, чтобы они

возникли (если речь идет о позитивных), или, наоборот, устранять предполагаемые условия, из-за которых возможно проявление негативных эффектов. В этом случае речь может идти о ситуациях, при которых положительные или отрицательные результаты зависят от скрытых или случайных факторов или от конкретных субъектов образовательного процесса.

Результаты образовательного процесса различаются по степени проявления и характеру оценивания. Согласно М. М. Поташнику, некоторые из них можно определить количественно, например в процентах или баллах, но обязательно в измеряемых параметрах. Другие — квалиметрически, т. е. описательно в виде монохарактеристик или в виде балльной шкалы. При этом каждый балл необходимо соответственно описать или использовать уровневую шкалу с набором описанных уровней. Еще признаются результаты образования, которые невозможно явно обнаружить, так как они относятся к внутренним, глубинным, переживаниям личности обучаемого (например, возникновение внутренней ситуации катарсиса, преодоления самого себя, чувство исполненного долга и др.)<sup>1</sup>.

В конечном счете о качестве образования можно судить не только по уровню знаний, умений, навыков, по развитию потребности-мотивационной сферы личности, но и по совокупности устойчивых психологических новообразований в структуре личности, характеризующих ее культуру, социальный опыт. Следовательно, необходимо учитывать широкий диапазон критериев качества образования.

Анализ научных работ ряда авторов показал, что в исследованиях описыва-

© Л. Н. Давыдова, 2005



ются различного рода критерии качества образования. По содержанию они иногда идентифицируются, а порой и интегрируются. Сегодня очень сложно выделить полный комплекс однозначно четко определяемых критериев, показателей, по которым можно было бы говорить об уровне качества образования. Многообразие целей образования, в свою очередь, приводит к некоторым затруднениям при выборе критериев. Сравнительный анализ и логическая систематизация материалов публикаций по этой проблеме позволили нам выявить пять типологических групп критериев качества образования на подуровне субъект-субъектных отношений: классические, функциональные, иррациональные, системные, интегральные.

Как бы критически мы ни относились к такому критерию, как знания, умения, навыки, отказаться от него в ближайшее время (хотя бы в силу того, что государственный образовательный стандарт четко обозначает, что должен знать и уметь выпускник<sup>2</sup>), не представляется возможным. Учитывая это, знания, умения и навыки со всем спектром своих свойств и проявлений можно отнести к группе *классических критериев качества образования*. Еще раз обратим внимание на ограниченность и относительность данного критерия, если он учитывается без диагностического основания. Другими словами, знания и умения обучаемых не целесообразны для управления качеством, если они взяты сами по себе, без анализа и выяснения причин, а также определения условий с целью повышения их качества.

Для выявления критериев качества образования на подуровне субъект-субъектных отношений необходимо обратиться не только к педагогической литературе, но и к исследованиям по психологии. Психолого-педагогический и социально-психологический анализ структуры личности позволяет решить эту задачу и дать ее методологическое обоснование.

С учетом того что личность представляет собой единство и взаимосвязь

биологического и социального, сторонники разнообразных подходов в психологии демонстрируют собственные взгляды на структуру личности. Тем не менее встречаются близкие по содержанию основные структурные компоненты, которые различаются лишь в их комбинировании. Так, В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев выделяют синтез сложных подструктур направленности (потребности, интересы, идеалы), способности, характер. К. К. Платонов отмечает социальную обусловленность (направленность, отношения, моральные качества), опыт (знания, умения, навыки, привычки). С. Л. Рубинштейн указывает на два тесно взаимосвязанных между собой момента: первый — предметное содержание, поскольку направленность — это всегда направленность на что-то; второй — создаваемое внутреннее психологическое напряжение<sup>3</sup>. Это означает, что по мере того как потребность «опредмечивается», у человека появляется стремление. Динамическая тенденция может иметь внешнее проявление, а психологический механизм, скрытый от глаз наблюдателя, — «мучительное» напряжение. Направленность претерпевает изменения, которые обеспечиваются внешними условиями и внутренними факторами, и переходит в функциональную особенность личности. Такого рода психологические новообразования личности, формирующиеся в процессе обучения и воспитания, мы относим к группе *функциональных критериев качества образования*.

Особенность духовного становления личности такова, что накопление изменений, которые приводят к качественно скачку в развитии, чаще всего происходит скрыто, без каких-либо внешних проявлений. Эти изменения могут сопровождаться неадекватными поступками, высказываниями, что может вызвать ошибки при оценивании. Вместе с тем учитывается и отдаленность результатов, что, в свою очередь, затрудняет и деформирует обратную связь. В таком случае необходимо указывать на истечение значительного промежутка време-



ни, прежде чем количественное накопление «духовных приобретений» приведет (либо не приведет) к переходу внутреннего состояния на качественно новую стадию духовного развития. Несмотря на то что это непросто, а на первый взгляд даже невозможно, результаты, отдаленные во времени и явно не проявляющиеся, необходимо «закладывать» и содержательно представлять в социально-личностном и потребностно-целевом компонентах качества образования. Считаем, что эти результаты могут составить группу *иррациональных критериев качества образования*.

В традиционном понимании «личность» — это индивид, субъект социальных отношений и сознательной деятельности; системное качество индивида, определяемое включенностью в общественные отношения и формирующееся в совместной деятельности и общении<sup>4</sup>.

Подобно тому как человек в образовательном процессе приобретает опыт применения знаний, решения познавательных задач, творческий опыт, он овладевает и системным качеством быть личностью. Становление личности связано с выполнением специфических личностных функций — избирательности, рефлексии, смыслоопределения, волевой саморегуляции, социальной ответственности, креативности, автономности. Из этого следует, что в процессе жизнедеятельности, а также в совместной деятельности и общении у индивида формируется системное качество — личность, обладающая типическими свойствами, которые мы относим к группе *системных критериев качества образования*.

Развитие личности, как показывает анализ жизненных «траекторий» конкретных личностей, представляет собой сложную взаимосвязь эволюционного накопления опыта при выполнении разнообразных видов деятельности, новых «ролей» из жизненных событий. Источником накопления опыта личности выступают различные сферы ее деятельности. Так, М. В. Кларин справедливо утверждает, что опыт может приобретаться в сфере интеллектуально-познавательного поиска,

в процессе коммуникативно-диалоговой деятельности, в сфере эмоционально-личностных проявлений.

Согласно В. С. Ледневу, базисным (основным) видам деятельности человека соответствуют некоторые базисные компоненты опыта личности. Автором выделяются следующие базисные виды деятельности: ценностно-ориентационная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая, физическая. Им соответствуют базисные компоненты опыта личности: направленность, познавательные, созидательные (трудовые), коммуникативные, эстетические и физические качества. Но кроме опыта личность характеризуется еще и уровнем развития функциональных механизмов психики (развитие памяти, мышления и др.), и интегральными типологическими качествами (характер, способности и др.), являющимися продуктами деятельности личности. Некоторые результаты образовательного процесса могут иметь интегральный оттенок (например, компетентность, воспитанность, обученность). Они составляют группу *интегральных критериев качества образования*.

В процессе исследования и систематизации выделенные нами типологические группы критериев качества образования расширяют методологическую базу диагностики качества образования на подуровне субъект-субъектных отношений. Предложенная типология критериев заменила множество разнонаправленных характеристик и микрокритериев на комплексные, отображающие состояние и динамику изменений на данном подуровне образовательного процесса. Ввод комплексных критериев позволит «отранжировать» по значимости показатели качества образования. Полагаем, что это будет способствовать эффективному решению локальных задач повышения качества образования. Дальнейшее исследование должно быть направлено на разработку технологии педагогического диагностирования как системообразующего компонента управления качеством образования.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. М., 1999. С. 52.

<sup>2</sup> См.: *Сенашенко В. С.* Государственные образовательные стандарты как основа качества образования / В. С. Сенашенко, О. И. Смирнова // Инновационные процессы в высшей школе : мате-

риалы IX Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар, 2003. С. 14.

<sup>3</sup> См.: *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. М., 1989. Т. 2. С. 104.

<sup>4</sup> См.: Психология : слов. / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990. С. 193.

Поступила 28.01.05.

---

## МОНИТОРИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИ ДИАГНОСТИКЕ СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ ОБУЧАЕМЫХ

*Т. А. Снигирева, доцент кафедры физики с курсом высшей математики  
Ижевской государственной медицинской академии,*

*Е. В. Ворсина, преподаватель кафедры физики с курсом высшей  
математики Ижевской государственной медицинской академии*

В статье приводятся результаты диагностики структуры знаний выборки студентов на основе тестовых технологий. Сравнительный анализ экспериментальных данных, полученных в результате текущего и итогового контроля, позволил авторам обнаружить количественные изменения уровня обученности студентов, выделить качественные и количественные показатели уровня формирования структуры знаний обучаемых, выявить пробелы при ее формировании и на основе этого наметить пути для дальнейшего повышения качества учебного процесса.

Современная государственная политика по обеспечению качества профессионального образования в России предусматривает решение целого комплекса проблем, стоящих перед высшей школой. Среди них можно выделить проблему оценки качества высшего образования, а именно оценки качества подготовки специалистов, в том числе диагностики формирования у них структуры знаний. Анализ проводимых педагогических исследований в высшей школе показывает, что совершенствование методов и средств изучения различных сторон деятельности обучаемого идет медленно из-за отсутствия научно обоснованных процедур по проведению наблюдений и экспериментов. Необходим переход от субъективных и только качественных описаний педагогических явлений и процессов к более объективным и количественным их оценкам на основе технологий, разработанных на базе квалиметрического и тезаурусного подходов и включающих в себя и диагностику структуры знаний обучаемых<sup>1</sup>.

Технологию диагностики, базирующуюся на методологии педагогической квалиметрии, тезаурусном подходе с использованием тестовых измерителей,

можно назвать качественной, так как она предполагает оценку качества обучения. Специфическая особенность педагогической квалиметрии — превращение качественного психолого-педагогического описания образовательного процесса в количественное, содержащее эмпирически определяемые характеристики, которые поддаются сравнению с эталонными величинами.

В отличие от квалиметрии диагностика предполагает качественный анализ полученных эмпирических данных, что позволяет поставить тот или иной диагноз состояния учебного процесса. Отслеживание диагностических данных на протяжении всего исследуемого процесса привело к возникновению термина «мониторинг». Под педагогическим мониторингом понимается форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития<sup>2</sup>.

Педагогический мониторинг охватывает все структурные элементы и их системообразующие связи в педагогической системе и играет важную роль в ее функционировании и дальнейшем разви-

тии. Мониторинг структуры знаний обучаемых, являющийся одной из составляющих педагогического мониторинга, обеспечивает постоянное наблюдение за состоянием обученности студентов или учащихся, что способствует принятию своевременных управленческих решений и составлению достоверных прогнозов в учебном процессе.

Чтобы реализовать прогностические возможности мониторинга, необходимо воспользоваться не только диагностическими, но и квалиметрическими методами. Диагност должен делать выводы о качестве образовательного процесса и перспективах его дальнейшего развития на основе данных об уровнях достижений обучаемых или результатах тестирования, количественно сравнивая полученные показатели с эталонными (например, требованиями ГОС, рабочей программы курса, ЕГЭ и т. д.).

Мониторинговое исследование на основе качественной технологии диагностики было выполнено при сравнительном анализе результатов текущего и итогового контроля знаний студентов по теме «Кинематика колебаний». Исследование проводилось на кафедре физики Ижевской государственной медицинской академии. Выборка составила 125 случайно отобранных студентов I курса лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов. Целью исследования являлось сравнение качества формирования структуры знаний при проведении практического занятия (текущий контроль знаний, который проводится в конце занятия) и качества формирования

структуры знаний перед экзаменом (итоговый контроль через 5 мес. на основе результатов тестового контроля).

В основу технологии разработки педагогических тестов были положены научные принципы дидактической тестологии<sup>3</sup>.

Тест для диагностики структуры знаний студентов состоял из 4 вариантов, в каждом из которых было 30 тестовых заданий (ТЗ), распределенных по трем уровням сложности. ТЗ I уровня предполагали узнавание формул, законов, наличие представления о свойствах, явлениях и знания условных обозначений, единиц измерения, констант (10 заданий); ТЗ II уровня включали типовые расчеты по формулам, качественную и количественную оценку свойств, явлений (11 заданий); ТЗ III уровня предусматривали применение знаний свойств, явлений, законов для решения практических задач, задач, требующих умения аналитически мыслить, самостоятельно разрабатывать алгоритм решения, задач по трансляции и трансформации знаний (9 заданий).

Для определения содержания педагогического теста использовался учебный тезаурус медицинской и биологической физики<sup>4</sup>.

Основой для конструирования теста является спецификация, представленная таблицей-матрицей, в которой в одном столбце расположены виды диагностируемых знаний и соответствующие классы дескрипторов учебного тезауруса медицинской и биологической физики, а в другом — уровни сложности ТЗ<sup>5</sup>.

Структура теста представлена в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Структура теста «Кинематика колебаний»

Вид диагностируемых знаний	Класс дескрипторов	Общее число дескрипторов в ИСС*	Количество дескрипторов в тесте	Уровень сложности ТЗ		
				I	II	III
Фактуальные	Понятия	21	18	24	2	
Классификационные	Классификации	2	2	4		
Системные	Формулы	6	6	12	20	4
Системные	Законы	3	3		10	16
Алгоритмические	Графические объекты	10	4		12	16
Общее количество		42	33	40	44	36

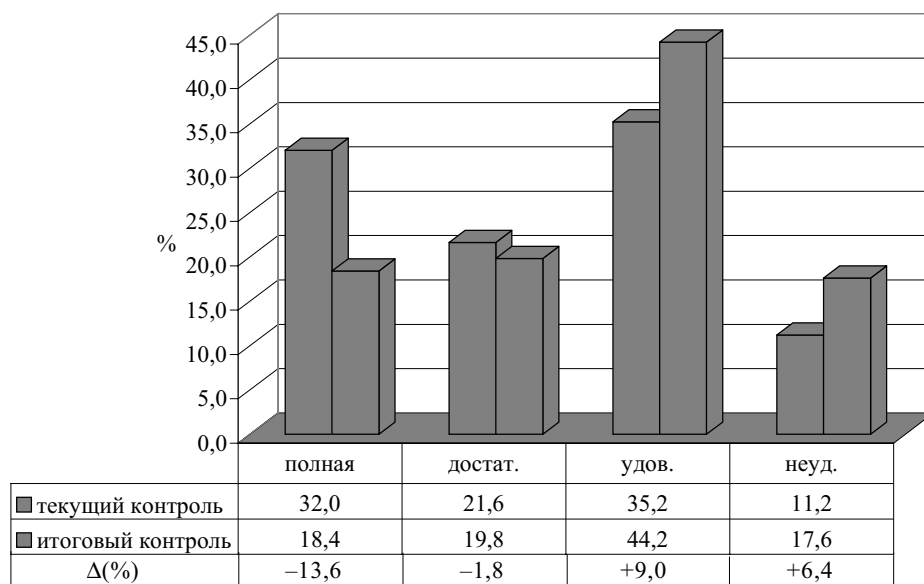
\* ИСС — информационно-семантическая структура (учебный тезаурус медицинской и биологической физики).



На основании матрицы распределения тестовых результатов и использования математического аппарата теории *Item Response Theory* была проведена оценка статистических параметров, характеристик теста и испытуемых.

С помощью вычисленного критерия уровня структуры знаний ( $\gamma$ , который рассчитывается по формуле  $\gamma = X_i/B$ , где

$X_i$  — индивидуальный балл испытуемого;  $B$  — максимально возможное количество баллов, которые может получить испытуемый при выполнении всего теста) построены диаграмма распределения студентов по уровню структуры знаний (рис. 1) и диаграмма формирования среднего уровня структуры знаний студентов (рис. 2).



Р и с. 1. Диаграмма распределения студентов по уровню структуры знаний



Р и с. 2. Диаграмма формирования среднего уровня структуры знаний

Диаграмма распределения студентов по уровню структуры знаний показывает, что их успеваемость понизилась на

6,4 %, показатель качества (процент студентов с «полной» и «достаточной» структурой знаний) — на 15,4 %.

Оценим полученные результаты на основании вычислений объема диагностируемых знаний с учетом фактора забывания.

Объем диагностируемых знаний  $\bar{N}_{ij}$  вычислим по формуле

$$\bar{N}_{ij} = N_{ij} / N_{sj},$$

где  $N_{ij}$  — число базовых дескрипторов  $j$ -го модуля учебной дисциплины  $i$ -го вида диагностируемых знаний;  $N_{sj}$  — общее число дескрипторов  $j$ -го модуля учебной дисциплины (число  $N_{ij}$  — определяется методом групповых экспертных оценок,  $N_{sj}$  — на основании требований ГОС соответствующей дисциплины).

Объем диагностируемых знаний с учетом фактора забывания  $N_j$  определим по формуле

$$N_j = \bar{N}_{ij} \exp(-\lambda_{ij} t_j),$$

где  $\exp(-\lambda_{ij} t_j)$  — фактор забывания;  $\lambda_{ij}$  — скорость «забывания»  $i$ -го вида знаний  $j$ -го предмета (определяется экспериментально либо расчетным путем)<sup>6</sup>;  $t_j$  — время забывания диагностируемых знаний  $j$ -го модуля учебной дисциплины.

$$\lambda_{ij} = 0,02 \text{ мес.}^{-1}; t_j = 5 \text{ мес.};$$

$$\bar{N}_{ij} = 33 / 42 = 0,79;$$

$$\exp(-\lambda_{ij} t_j) = \exp(-0,02 \text{ мес.}^{-1} \cdot 5 \text{ мес.}) = 0,9;$$

$$N_j = 0,79 \cdot 0,9 = 0,71.$$

Через 5 мес. объем знаний по теме «Кинематика колебаний» уменьшился примерно на 10 %. Это подтверждается экспериментальными данными рис. 1.

Сравнительный анализ текущего и итогового контроля представлен в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов диагностики текущего и итогового контроля знаний

Показатели		Вид диагностируемых знаний		
		Фактуальные, классификационные, системные (формулы)	Системные (формулы, законы), алгоритмические	Системные (формулы, законы), алгоритмические
Номер ТЗ		1—10	11—21	22—30
Уровень сложности ТЗ		I	II	III
Уровень структуры знаний $\gamma_{cp}$	Текущий контроль	0,78 (достаточный)	0,87 (достаточный)	0,56 (удовлетворительный)
	Итоговый контроль	0,86 (достаточный)	0,54 (удовлетворительный)	0,46 (неудовлетворительный)
$\Delta = \gamma_{cp}(\text{итог.}) - \gamma_{cp}(\text{текущ.})$		+0,08	-0,33	-0,10
$\Delta = \gamma_{\max} - \gamma_{\min}$	Текущий контроль	0,09	0,41	0,24
	Итоговый контроль	0,13	0,52	0,06

Таким образом, мониторинговые исследования при диагностике структуры знаний на основе квалиметрического и тезаурусного подходов позволяют:

— провести сравнительный анализ уровня формирования структуры знаний студентов по результатам текущего и итогового контроля;

— получить качественные (с помощью матрицы тестовых результатов) и количественные (при вычислении критерия уровня структуры знаний  $\gamma$ ) показате-

ли уровня формирования структуры знаний;

— выявить пробелы студентов в усвоении изучаемого материала по результатам анализа диаграммы формирования структуры знаний;

— сравнить объем знаний после практического занятия с объемом знаний по этой же теме через 5 мес., учитывая при этом фактор забывания знаний;

— наметить дальнейшие пути для повышения качества и эффективности





учебного процесса, а именно изменить методику проведения занятия, больше внимания уделить решению качественных и количественных задач.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Чернова Ю. К. Квалитативные технологии обучения : моногр. / Ю. К. Чернова. Тольятти, 1998 ; Снигирева Т. А. Диагностика структуры знаний обучаемых на основе тезаурусного и квалиметрического подходов : дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2001 ; Снигирева Т. А. Вопросы разработки КИМ-ов для оценки структуры знаний обучаемых / Т. А. Снигирева, Г. Я. Камашев, Е. В. Ворсина // Развитие тестовых технологий в России : тез. докл. V Всерос. науч.-метод. конф. / под ред. Л. С. Гребнева. М., 2003. С. 187—188.

<sup>2</sup> См.: Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. СПб., 1998.

<sup>3</sup> См.: Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. М., 2002 ; Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М. Б. Чельшкова. М., 2001 ; Нейман Ю. М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. М., 2000.

<sup>4</sup> См.: Снигирева Т. А. Диагностика структуры знаний обучаемых...

<sup>5</sup> См.: Снигирева Т. А. О формировании структуры знаний обучаемых / Т. А. Снигирева, Е. В. Ворсина // Вопр. тестирования в образовании : всерос. науч.-метод. журн. 2004. № 9. С. 82—90.

<sup>6</sup> См.: Черепанов В. С. «Пороговые знания» в структуре обученности / В. С. Черепанов, О. В. Любимова // Проблемы теории и методики обучения. 2002. № 6. С. 16—19.

Поступила 28.10.04.

## ИССЛЕДОВАНИЕ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В. А. Масленников, доцент кафедры родной словесности, педагогики и психологии института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*

В статье приводятся результаты диагностики интеллектуальной активности младших школьников. Автором установлено, что в ситуации неуспеха диагностика менее информативна, чем в ситуациях успеха или в ситуациях переменного успеха и неуспеха. Выявлено, что ситуативная интеллектуальная активность детей в значительной мере зависит от их самооценки успешности выполнения предложенных интеллектуальных заданий.

Младший школьный возраст — это возраст, когда можно эффективно развивать интеллектуальные способности. Огрехи, допущенные в интеллектуальном воспитании младших школьников, очень трудно компенсировать в старших классах. Поэтому проблема воспитания интеллектуальной активности младших школьников в процессе учения принадлежит к числу наиболее актуальных в педагогической науке и практике.

Несмотря на обширность применения понятия «активность» в психологической и педагогической литературе, здесь можно выделить два основных направления. Одни авторы рассматривают ее как любую деятельность, действие, жизнедеятельность вообще<sup>1</sup>, другие же — только как некоторую характеристику деятельности<sup>2</sup>.

Приравнивание понятия активности к понятию деятельности представляется не совсем оправданным, ибо при такой постановке первое утрачивает собственный смысл. Что же касается понимания активности как некоторой характеристики деятельности, то такая постановка правомерна даже в семантическом аспекте, так как слово «активность» происходит от латинского *activus*, которое переводится на русский язык не только как «деятельный», но и как «сильный». Поэтому не случайна та динамическая окраска понятия активности, которая просматривается у большинства авторов. Разница только в том, что одни акцентируют внимание на динамической стороне внутренних (мотивационных) характеристик, а другие — на внешне выраженных параметрах деятельности.

© В. А. Масленников, 2005

Внутренняя — мотивационно обусловленная — и внешне выраженная — формальная — стороны деятельности неразрывно связаны между собой. А. Ф. Лазурский обобщенно называет эту совокупность явлений «степенью интенсивности взаимоотношений личности со средой»<sup>3</sup>. Именно к такому выводу пришли в настоящее время и другие отечественные психологи и психофизиологи, рассматривающие активность как *силу внутренней тенденции индивида к действию*, выражающуюся в энергичности совершаемых действий.

Таким образом, под интеллектуальной активностью можно понимать активность индивида в процессе интеллектуальной деятельности, характеризующуюся силой стремления к ее осуществлению и энергичностью предпринимаемых для этого действий.

Было бы неверным утверждать, что интеллектуальная активность является полностью заданным от природы качеством человека. Ряд отечественных исследователей считают, что устойчивые личностные качества формируются в процессе повторяющихся состояний, соответствующих этим личностным качествам<sup>4</sup>. «Чтобы сформировать у ученика новую черту личности, — писал Н. Д. Левитов, — прежде необходимо создать ситуацию, при которой ученик впервые пережил бы соответствующее данной черте психическое состояние, а затем это состояние закрепить, сделать устойчивой чертой личности ученика»<sup>5</sup>. Можно предположить, что в основе формирования устойчивой черты личности и в основе соответствующего ему состояния лежат некоторые сходные закономерности. В случае справедливости данной гипотезы исследование динамики состояния интеллектуальной активности, выявление факторов, влияющих на него, способствовали бы разрешению не только проблемы регулирования состояния этого вида активности, но и проблемы формирования интеллектуальной активности как устойчивой черты личности.

Д. Б. Эльконин высказал очень плодотворную мысль, что развитие мотивационно-потребностной сферы должно

предшествовать развитию операционно-технической сферы деятельности ребенка<sup>6</sup>. Напрашивается вывод, что формирование интеллектуальной активности детей является одной из важнейших задач интеллектуального воспитания, если не самой главной.

Чтобы обеспечить высокую активность детей в процессе интеллектуальной деятельности, важно среди факторов, влияющих на их интеллектуальную активность, выделить наиболее существенные, системообразующие, а также выяснить характер связи факторов между собой. Но прежде всего необходимо определить наиболее информативные методики для диагностики интеллектуальной активности детей младшего школьного возраста. Поэтому первой задачей исследования было выявление информативных методик диагностики ситуативной активности младших школьников в процессе интеллектуальной деятельности.

Для решения указанной задачи во 2-м классе школы № 23 г. Великого Новгорода были проведены 4 эксперимента, в ходе которых изучалась ситуативная активность учащихся в процессе интеллектуальной деятельности. Ситуативная активность определялась в условиях свободной и полусвободной ситуации.

В первом случае ситуативная активность изучалась как в ситуации успеха (эксперимент 1), так и в ситуации неуспеха (эксперимент 2).

Для выявления активности в ситуации успеха с учащимися ( $n = 24$ ) была проведена игра «Наборщик», в которой нужно было составить как можно больше слов из букв слова «лекарство». Игра была известна детям и нравилась им. Учащимся было сказано, что каждый из них может в любой момент прекратить выполнять игровое задание, сдать тетрадь и идти домой, так как игра проводилась в конце учебного дня. Активность ученика определялась продолжительностью выполнения задания в минутах. Наибольшая продолжительность выполнения задания составила 32, наименьшая — 15 мин. Средняя продолжительность — 21 мин 27 с. Коэффициент кор-



реляции между продолжительностью выполнения учеником задания и ранговой оценкой его интеллектуальной активности независимым экспертом был равен  $+0,61$  ( $p < 0,01$ ).

Для определения интеллектуальной активности учащихся в условиях неуспеха была использована методика В. С. Юркевич<sup>7</sup>. Детям было предложено решить после уроков очень трудную задачу, с которой практически никто из них не мог справиться. Ученики могли в любой момент прекратить свою ответственную деятельность и уйти. Активность в этой свободной ситуации оценивалась по продолжительности решения задачи, несмотря на неуспех. Наиболее упорный ученик решал задачу 30 мин, а наименьшая продолжительность составила 9 мин. Средняя продолжительность выполнения задания по классу — 13 мин 44 с, т. е. значительно меньше, чем в ситуации успеха. Коэффициент корреляции этого показателя интеллектуальной активности с независимой экспертной оценкой был значительно ниже ( $r = +0,41$ ;  $p < 0,05$ ).

При анализе результатов было установлено, что наибольшее разнообразие показателей ситуативной активности проявляется в ситуации неуспеха (коэффициент вариации 30 %), наименьшее — в ситуации успеха в игре «Наборщик» (коэффициент вариации почти в 2 раза меньше — 18,3 %).

Казалось бы, что большая вариативность результатов, полученных в ситуации неуспеха, говорит и о большей информативности такой методики. Но низкая валидность, о которой можно судить по меньшей тесноте связи с экспертной оценкой, свидетельствует не в ее пользу. Проявления интеллектуальной активности в ситуации неуспеха характеризуют скорее всего настойчивость, чем интеллектуальную активность, что и подтвердилось в дальнейшем при ранжировании испытуемых по настойчивости. Коэффициент корреляции с независимой экспертной оценкой настойчивости детей составил  $+0,69$  ( $p < 0,01$ ), т. е. оказался значительно больше.

Диагностика интеллектуальной активности детей в условиях полусвободной ситуации и переменного успеха проводилась по модифицированной авторской методике<sup>8</sup>. Для этого в эксперименте 3 всем второклассникам были выданы листы с 40 игровыми заданиями (типа «Черный ящик») различной категории трудности. Причем ученики имели возможность варьировать объем выполняемых заданий в заданных границах ( $30 \pm 10$ ), другими словами, им задавались минимальные и максимальные объемы интеллектуальных заданий (от 20 до 40). Интеллектуальная активность определялась по формуле

$$A = (\Phi - M) : (L - M) \cdot 100 \%,$$

где  $A$  — степень интеллектуальной активности;  $\Phi$  — количество заданий, выполненное на занятии;  $M$  — минимальное,  $L$  — максимальное количество заданий, предусмотренных в инструкции.

Ситуация переменного успеха создавалась за счет чередования заданий малой, средней и большой трудности.

Средний индекс интеллектуальной активности ( $A$ ) в экспериментальной ситуации составил  $+39,9 \pm 5,4$  % ( $p < 0,05$ ). Коэффициент вариации был довольно большим ( $CV = 31,8$  %). Коэффициент корреляции с независимой экспертной оценкой равнялся  $+0,69$  ( $p < 0,001$ ), что свидетельствует о хорошей валидности данной методики. Она оказалась и наиболее информативной, так как средний коэффициент корреляции индекса активности с другими показателями активности был наибольшим ( $r = +0,53$ ). Даже аналогичный показатель экспертной оценки учителя был несколько ниже ( $r = +0,48$ ).

Эксперимент 4 предполагал определение интеллектуальной активности детей в процессе творческой деятельности. Последняя заключалась в том, чтобы придумать и записать в тетради задания для известных учащимся развивающих игр («Черный ящик», «Найди закономерность» и «Ромашка») в условиях полусвободной ситуации (от 3 до 10 заданий). Число придуманных игровых заданий у школьников колебалось от 4 до

16. Два ученика даже превысили установленный максимум в 10 заданий. Средний индекс активности по классу составил +29,4 %. Коэффициент вариации был равен 38,8 %. Коэффициент корреляции с независимой экспертной оценкой оказался ниже, чем в предыдущем эксперименте ( $r = +0,49$ ;  $p < 0,05$ ). Более низкая теснота связи, возможно, была обусловлена фактором новизны и отсутствием опыта в данном виде творческой деятельности. Детям впервые приходилось самим разрабатывать интеллектуальные игровые задания.

Как и следовало ожидать, ситуативная интеллектуальная активность детей в значительной мере зависела от успешности выполнения. Так, по результатам дисперсионного анализа влияние эффективности выполнения интеллектуальной деятельности (которая определялась отношением количества правильных ответов к числу заданий, которые ученик выполнял) на ситуативную активность в полусвободной ситуации с переменным успехом по результатам эксперимента 3 было довольно сильным и в высшей степени достоверным ( $\eta_x^2 = 0,61 \pm 0,14$ ;  $p < 0,001$ ). Значительное увеличение ситуативной активности наблюдалось в зоне эффективности свыше 50 %, хотя и не гарантировало предельно высокие показатели. Только в двух случаях довольно высокая интеллектуальная активность была отмечена при эффективности выполнения менее 50 % (при показателях 40,5 и 48,1 %). Но, как выяснилось в дальнейшей беседе, прогноз этих учеников был намного выше, чем полученный результат.

С интеллектуальной подготовленностью детей, которая определялась по методике Равена, из исследуемых показателей интеллектуальной активности наиболее тесно была связана экспертная оценка интеллектуальной активности ( $r = +0,62$ ;  $p = 0,001$ ). Достоверной была также связь индекса активности в полусвободной ситуации в условиях переменного успеха ( $r = +0,53$ ;  $p < 0,01$ ). Связь остальных исследуемых показателей была недостоверна (коэффициенты корреляции от +0,15 до +0,38; вероятность ошибки более 5 %).

Более высокая теснота связи экспертной оценки с уровнем интеллектуального развития объясняется, возможно, тем, что на экспертную оценку интеллектуальной активности детей, осуществляемую учителем, влиял фактор интеллектуальных способностей школьников. Ведь учитель оценивал личностную интеллектуальную активность, а другими методиками определялась активность ситуативная. Однако не следует исключать и другие возможные причины.

Факт, что ситуативная интеллектуальная активность не имеет очень тесной связи с уровнем развития интеллектуальных способностей, обнадеживает. Это означает, что, создавая благоприятные условия, можно вызывать высокую интеллектуальную активность и у детей, имеющих слабую интеллектуальную подготовленность.

Описанные выше свободные и полусвободные ситуации, когда школьник «со спокойной совестью» может прекратить учебную деятельность, встречаются в учебной практике не так уж часто, по крайней мере, они не являются типичными. Поэтому нами были проанализированы все записи учеников в тетрадях, сделанные в процессе самостоятельной работы на уроках при выполнении интеллектуальных заданий, когда необходимо было сделать все предложенные задания. Были зафиксированы все случаи, когда ученик прекращал выполнение заданий, т. е. «выключался из учебного процесса». Всего были проверены записи в тетрадях у 148 учеников 1, 2 и 3-го классов, сделанные в течение учебного года.

Результаты анализа заключаются в следующем.

1. «Выключение» из процесса выполнения самостоятельной работы в большинстве случаев (94,1 %) происходит из-за несоответствия трудности интеллектуальных заданий возможностям ученика.

2. Основными причинами такого «выключения» являются длительная серия неудач (от 3 и более) подряд и низкая средняя эффективность выполнения заданий (менее 50 %).

Первая причина отмечалась значительно чаще — в 70,3 % случаев. До-



стоверной разности результатов по классам не обнаружено. Так как два перечисленных синдрома наблюдались только у детей с низкой интеллектуальной подготовленностью, то, вероятно, частота случаев зависела от интеллектуальной подготовленности детей в классе.

Можно предположить, что на интеллектуальную активность влияет субъективное «чувство» успеха, которое зависит от частоты успеха в процессе интеллектуальной деятельности.

Три неудачи подряд, очевидно, вызывают отрицательные эмоции, которые у многих детей резко снижают активность. В пользу этого предположения можно сослаться на исследования В. Рэя<sup>9</sup>, который изучал влияние эмоциональных и мотивационных состояний учеников на эффективность интеллектуальных действий. По его данным, после предварительных неудач успешность выполнения интеллектуальных заданий снижалась на 34 %. Следует заметить, что снижение эффективности интеллектуальной деятельности иногда отмечалось и при длительном успехе, т. е. при наличии продолжительных положительных эмоций<sup>10</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., например: *Ительсон Л. Б.* Общая характеристика деятельности личности / Л. Б. Ительсон

// *Общая психология* / под ред. А. В. Петровского. М., 1970. С. 138—170; *Семин В. Н.* К вопросу о структуре активности / В. Н. Семин // *Вопросы психологии личности*. Рязань, 1973.

<sup>2</sup> См.: *Лингарт Й.* Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт : пер. с чеш. М., 1970; *Крупнов А. И.* Динамические характеристики активности поведения и их электроэнцефалографические корреляты : дис. ... канд. психол. наук / А. И. Крупнов. М., 1971; *Богословский В. В.* Психология воспитания школьника / В. В. Богословский. Л., 1974.

<sup>3</sup> *Лазурский А. Ф.* Классификация личностей / А. Ф. Лазурский. М., 1924. С. 124.

<sup>4</sup> См.: *Левитов Н. Д.* Психическое состояние учащихся на уроке / Н. Д. Левитов // *Вопросы психологии личности*. М., 1960. С. 130—145; *Подкорытова Л. А.* Психическое состояние как условие формирования устойчивых качеств личности / Л. А. Подкорытова // *Вопросы психологии*. Свердловск, 1967.

<sup>5</sup> *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. М., 1964. С. 292.

<sup>6</sup> См.: *Эльконин Д. Б.* Введение в детскую психологию / Д. Б. Эльконин // *Избр. психол. тр.* М., 1989. С. 35.

<sup>7</sup> См.: *Развитие творческой активности школьников* / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1991. С. 76.

<sup>8</sup> См.: *Масленников В. А.* Исследование влияния активности тяжелоатлетов в процессе тренировочной деятельности на ее результативность / В. А. Масленников // *Материалы всесоюз. симп. «Практические аспекты психологической подготовки спортсменов»*. М., 1975.

<sup>9</sup> *Ray W. S.* Mild Stress and Problem Solving / W. S. Ray // *Amer. J. Psychol.* 1965. Vol. 78.

<sup>10</sup> См.: *Эльконин Д. Б.* Указ. соч.

Поступила 02.11.04.



## АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

*Л. Н. Орлова, зав. кафедрой зоологии Омского государственного педагогического университета, доцент*

В статье представлены основные направления методической подготовки учителей биологии, а также связанные с этим проблемы и противоречия. Приводятся характеристики профессиональной модели специалиста, показатели профессиональной компетентности педагога.

В настоящее время перед педагогической наукой и практикой встает проблема реального осмысления сущности профессиональной компетентности педагога в условиях проективной парадигмы образования. В рамках этой проблемы необходимо выделить следующие противоречия:

— между потребностями меняющегося общества и традициями сложившейся системы педагогического образования;

— изменившимися условиями деятельности образовательного учреждения и консервативными методами управления профессиональным развитием педагогов;

— востребованностью технологизации в образовании и недостаточностью исследования этого феномена в педагогической теории;

— современными требованиями к педагогам и реальным уровнем их профессиональной компетентности;

— реальной потребностью практики в проектировании педагогических объектов для конкретных условий и недостаточностью у педагогов знаний и умений, необходимых для соответствующей деятельности;

— потребностями педагогической практики в проективно-технологической деятельности педагогов и отсутствием научно обоснованных механизмов становления проективно-технологической компетентности учителя-практика.

Система методической подготовки учителя — это педагогическая система, включающая в себя совокупность функциональных и структурных компонентов, взаимодействие которых порождает интегративное качество личности — мето-

дическую готовность. К функциональным компонентам системы методической подготовки относятся функции управления учебно-методической деятельностью студента: целеполагающая, мотивационная, операционная, контрольно-корректирующая. Структурными компонентами системы являются цель, средства, технологии и результаты функционирования<sup>1</sup>.

Перечислим основные направления современной профессиональной подготовки студентов, особое внимание обратив на то, какие качества, свойства личности нужно развивать и как развивать, используя возможности содержания учебного предмета:

— подготовка студентов к осуществлению творческих поисков новых методов и форм организации учебных занятий, обеспечивающих активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся, развитие познавательных интересов, творческих способностей, критического мышления;

— формирование у студентов умений и навыков самостоятельной работы с учебной и научной литературой, культуры учебного труда, рациональных приемов познавательной деятельности. Требуются пересмотр методики проведения практических работ, отказ от репродуктивного метода их выполнения по готовой инструкции. Необходимо перейти к работам, при выполнении которых студент сам формирует цель гипотезы и выбирает метод выполнения;

— воспитание у студентов общей культуры и культуры педагогического труда;

— выявление и максимальное использование возможностей учебного

© Л. Н. Орлова, 2005



предмета в решении задач экологического воспитания молодежи;

— усиление внимания к вопросам связи обучения с жизнью, использование знаний предметов естественного цикла в повседневной жизни. В содержание лекций и лабораторно-практических занятий необходимо включать краеведческий материал;

— преодоление в преподавании формализма, приводящего к снижению у обучаемых познавательного интереса.

Работа учителя в условиях современной школы сопровождается рядом существенных противоречий. Среди них можно выделить следующие:

— между динамикой профессиональных задач, требованиями к учительской профессии и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;

— неопределенностью воспитательной политики, нравственно-идеологических установок в обществе и стремлением учителя занимать четкую и определенную педагогическую позицию;

— естественной личностной потребностью учителя к самореализации и возможностями ее достижения в современных условиях педагогической работы в школе.

Во всем мире школьное образование всегда находилось в ситуации выбора: усвоение сведений или обучение способам деятельности. В странах Западной Европы и Америки этот выбор давно сделали в пользу способов деятельности, т. е. предметной деятельности. В нашей современной школе ставится знак равенства между учебным предметом и профессиональной деятельностью.

В настоящее время работа учителя становится все более творческой, но для этого необходимо, чтобы были сформированы компоненты творческой деятельности. Настало время перехода от подготовки «традиционного» учителя к подготовке педагога-исследователя, обладающего обширными методологическими знаниями, умеющего вести исследовательский поиск, готового работать в школе инновационного типа, способного к самообразованию и реализации в пе-

дагогической деятельности гуманистических принципов<sup>2</sup>.

В модели будущего учителя способность и психологическая готовность к созданию, освоению и исследованию новшеств, т. е. умение осуществлять инновационную деятельность, должны занимать центральное место. Поэтому сегодня необходимо готовить не учителя-предметника, а «профильника». Только такая глубокая модернизация вернет школе высокие рейтинги в структуре интересов учащихся и превратит само школьное образование из доведка устаревшего дисциплинарного знания в активный элемент общесоциальных процессов развития.

Творческая по самой своей сути проблема формирования и своевременная опережающая корреляция содержания профессионального образования требуют построения профессиональных прогностических моделей специалистов.

Одна из таких моделей предложена О. Мельничук, А. Яковлевой<sup>3</sup>. Авторы считают, что профессиональная модель специалиста должна включать следующие характеристики:

— *интеллектуальную компетентность*, под которой понимается особый тип организации знаний — структурированность, категориальность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности;

— *интеллектуальную инициативу* — свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного и развить не стимулированную извне интеллектуальную деятельность;

— *самореализацию*, которая предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий; самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии;

— *саморегуляцию*, означающую умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов культурной самокоррекции.

В настоящее время предметное образование находится в кризисе. Но появляются новые области знания, новые технологии и новые профессии. Закономерно встает вопрос: насколько современный учитель компетентен?

*Компетентность* — это способность, необходимая для эффективного выполнения конкретных действий и достижения требуемого результата. Она включает специальные знания, навыки, способы мышления, а также ответственность за свои действия. Учителю необходимо уметь самостоятельно учиться, постоянно стимулируя свой профессиональный рост.

Показателями профессиональной компетентности учителя являются:

— способность к прогнозированию (умение планировать работу, предвидеть затруднения, предсказывать ход событий);

— успешность деятельности (частота успеха, уровень достижений);

— степень осознанности деятельности (работа с опорой на научные знания, понимание смысла деятельности);

— понимание мотивов деятельности людей;

— опора в деятельности на знание индивидуальных возрастных особенностей детей;

— умение правильно ставить стратегические, тактические и оперативные задачи, принимать оптимальные решения.

К показателям операционно-технологической готовности к профессиональной деятельности можно отнести:

— многообразие активно используемых в профессиональной деятельности форм, методов и приемов работы;

— способность решать сложные профессиональные задачи;

— степень целесообразности в действиях;

— оптимальность использования средств обучения и воспитания;

— способность работать по разным методическим системам, технологиям;

— степень овладения диагностическими умениями и навыками;

— степень овладения исследовательскими умениями и навыками;

— речевое развитие студентов;

— развитие организационных способностей.

В настоящее время к нетрадиционным формам обучения, используемым в высшей школе, можно отнести «лекции вдвоем», «лекции с ошибками», «семинар-шоу», заседания клуба знатоков, «семинар-аукцион», «игры-путешествия», «уроки-рекламы», «уроки-спектакли» и т. д.

С. Козлов проанализировал ответы студентов вузов на вопрос «Чем сегодня является методика обучения биологии?». 32 % респондентов считают, что это — искусство; оно проявляется в узкой области интеллектуальной деятельности, предполагает образное мышление, творчество, наличие таланта. Что это — наука, утверждают 24 % студентов, относя методику к сфере человеческой деятельности, направленной на теоретическую систематизацию знаний о действительности, и выделяя в ней, как в любой науке, фундаментальную и прикладную составляющие. «Это — ремесло», — ответил 21 % студентов, отождествляя методику с мелким кустарным производством, где решающее значение имеет личное мастерство учителя-ремесленника, а педагогический процесс носит характер индивидуального производства<sup>4</sup>.

Успешность функционирования системы образования в первую очередь определяется педагогическими кадрами, реализующими задачи, стоящие перед современной школой. По мере развития общества требования к педагогическим кадрам постоянно возрастают. Поэтому актуальной становится проблема совершенствования подготовки педагогических кадров, т. е. проблема методического образования. Очевидно, что методическое образование является одним из элементов общей системы педагогического образования. Считаем, что система педагогического образования должна обеспечивать *непрерывность* про-



фессиональной подготовки специалистов. Указанная цель может быть достигнута посредством ее ступенчатого построения и преемственности как по вертикали (между ступенями), так и по горизонтали (между разными формами образования).

При построении системы непрерывного педагогического образования необходимо учитывать постоянно изменяющийся заказ общества. Гуманизация и демократизация системы педагогического образования создают условия, обеспечивающие социальную защищенность личности. Ступенчатость педагогического образования позволяет каждой личности получить такое образование, которое лежит в плоскости ее интересов, склонностей и способностей. Преемственность образования предполагает, что каждый может продолжить свое образование, перейти на следующий уровень или приобрести новую профессию.

Система педагогического образования должна носить интегративный характер, что означает построение профессиональной подготовки на основе современных социально-экономических, психолого-педагогических и содержательно-предметных требований. Требование интегративности в области подготовки педагогических кадров выражается в единстве общеобразовательной и профессиональной подготовки. Это, в свою очередь, позволяет сформировать профессионально значимые свойства и качества специалиста.

Вариативность и динамичность связываются не столько с ориентацией на требования, предъявляемые к специалисту сегодня, сколько с прогнозированием требований, которые могут быть предъявлены завтра.

Анализ педагогической и методической литературы и наш опыт работы в педвузе убедительно доказывают, что необходимы качественные изменения системы профессиональной подготовки будущих учителей, и в частности учителей биологии. Изучая основные направления развития системы высшего педагогического образования, мы пришли к выводу, что изменения должны коснуть-

ся: сферы содержания методического образования (вариативность с учетом регионального компонента, профиля подготовки и т. п.); сферы технологии обучения (внедрение современных концепций обучения, информационных технологий, элементов интеграции учебных дисциплин); воспитательной области (внедрение психологических служб и центров, диагностических подходов, методов индивидуальной работы).

Особого внимания заслуживает диверсификация системы образования, которая заключается в создании разных типов образовательных учреждений с новыми авторскими концепциями и технологиями.

В основу реализации перечисленных направлений развития системы методической подготовки могут быть положены следующие принципиальные положения:

1) непрерывное профессиональное развитие учителя: ранняя профориентация, высокий уровень базовой подготовки, постоянное профессиональное совершенствование;

2) единство фундаментальности и практической направленности в целомом процессе подготовки учителя;

3) ориентация на подготовку творческой личности каждого учителя при соблюдении индивидуального подхода к его подготовке;

4) направленность содержания, форм и методов подготовки учителя на широкое использование современных инновационных технологий обучения.

В нашем исследовании мы исходим из того, что преподаватель и студент дополняют друг друга, осуществляя взаимодействие в педагогическом процессе. Выпускник вуза на собственном опыте остро ощущает противоречие между типовой системой подготовки учителя и творческим характером его труда, требующегося в современной школе.

Существуют различные пути овладения методикой обучения в области избранной науки. Кроме традиционного преподавания базового курса методики обучения биологии мы предложили студентам на выбор посещение спецкурсов,

творческих мастерских, лабораторий, клубов по интересам, где происходит индивидуальное взаимодействие преподавателя и студента в ходе обсуждения, консультирования, создания творческих проектов.

Исследование показало, что указанные выше направления развития методического образования, реализованные в виде определенных инноваций, могли бы быть использованы в современной концепции. Сегодня педвузы самостоятельно определяют актуальное содержание образовательных программ, представляющих спектр современного знания предмета и методики его преподавания. Если система подготовки утрачивает гибкость, способность адекватно реагировать на требования времени, то наступает ее кризис, который проявляется в принципиальных противоречиях. Научный поиск путей преодоления противоречий должен быть направлен на изменения целевой ориентации, статуса знаний (из цели обучения в средство), характера взаимодействия «учитель — ученик», пересмотр содержательной стороны учебного процесса, на развитие нового стиля, в основе которого лежит не процесс «запоминания и воспроизведения», а творческое мышление. Все это требует новой системы профессиональной подготовки будущих учителей биологии.

Таким образом, развитие профессиональных качеств предполагает творческую переработку разнообразных знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения вузовских дисциплин. Иными словами, для подготовки к творческой деятельности в школе необходимо формировать у студентов стиль научного мышления, т. е. учить их мыслить общенаучными понятиями, принципами, а не усваивать готовые практические рекомендации; вооружать их методологией и инновационной технологией обучения.

Считаем, что в настоящее время происходит переоценка ценностей в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. На современном этапе преобладает репродуктивный характер обучения, т. е. от обучаемого требуется только воспроизведение

полученной информации. Такой подход исключает развитие индивидуальных качеств личности. Поэтому высок процент студентов, чьи знания формальны. Как указывает Е. П. Белозерцев, в массовом опыте существует разрыв между теоретической и практической подготовкой учителя<sup>5</sup>.

Актуальной становится задача создания новой системы подготовки будущих учителей биологии. Необходимо отметить, что современные учебные планы перегружены дисциплинами, никак не связанными между собой. В результате студенты получают узкоспециальные знания, которые не могут найти своего применения в школе.

Педвузы сегодня ориентированы на подготовку учителя-предметника. В итоге общество получает специалиста, который знает свой предмет, способен передать информацию, но не может научить, как самостоятельно приобретать новые знания. Школа требует не предметника, а мастера, стремящегося к творчеству. Для решения этой проблемы необходимо готовить учителя к инновационной деятельности. Таким образом, в настоящее время наблюдается тенденция перестройки учебных планов с ориентацией их на будущую квалификацию специалиста.

Все перечисленные тенденции в области высшего педагогического образования делают очевидной необходимость пересмотра структуры и содержания системы подготовки педагогических кадров.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Земцова В. И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики / В. И. Земцова : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1994.

<sup>2</sup> См.: Абасов З. Инновационность в образовании и подготовка учителей / З. Абасов // *Alma mater*. 2001. № 4. С. 7—9.

<sup>3</sup> См.: Мельничук О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева // *Высш. образование в России*. 2000. № 5. С. 19—25.

<sup>4</sup> См.: Козлов С. Методика: наука? Искусство? Ремесло? / С. Козлов // Там же. 2001. № 2. С. 112—115.

<sup>5</sup> См.: Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. М., 1989.

Поступила 10.11.04.





## ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА ПРОБЛЕМНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*С. Ф. Подуст, доцент кафедры философии Южно-Российского государственного технического университета (г. Новочеркасск)*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с методическим подходом к изучению гуманитарных и социально-политических дисциплин. По мнению автора, применение логико-проблемного подхода способствует повышению эффективности самостоятельной работы обучаемых, формированию у них необходимых умений и навыков, активизации учебной деятельности с учетом профиля учебного заведения и будущей специальности, лучшей подготовке к зачетам и экзаменам. Использование структурно-логических схем открывает новые возможности для применения активных методов изучения гуманитарных и социально-политических дисциплин.

Для достижения оптимального усвоения студентами изучаемого материала используются различные методические приемы. В первую очередь речь идет о соединении принципов проблемности и логического структурирования материала в ходе изучения дисциплины.

Применение принципа проблемности заключается в том, что логика развертывания темы сначала изучается в «чистом виде» как способ построения плана занятия, а затем усваивается через последовательное рассмотрение теоретических положений, решение задач и проблемных заданий по каждому основному вопросу. Исходя из этого можно предложить различные варианты проблемной формулировки темы и каждого занятия в ее рамках.

Проблемная формулировка темы может быть названа сквозной проблемой. Ее назначение заключается в том, чтобы организация изучения темы позволяла делать каждое занятие, каждый основной вопрос занятия и каждый подвопрос основного вопроса своеобразными ступеньками разрешения сквозной проблемы. Это дает возможность строить каждое занятие в такой последовательности:

- формулировать тему занятия в проблемном варианте;
- выносить на занятие соответствующее количество основных вопросов;
- определять структуру каждого основного вопроса;
- приводить исходные теоретические положения для создания проблемных ситуаций к каждому основному вопросу с учетом его структуры;

— формулировать проблемные ситуации по исходным теоретическим положениям;

— составлять по теме занятия задачи программированного обучения и контроля;

— оформлять разрешение сквозной проблемы в заключительных выводах.

Предложенная методика позволяет проводить занятие в форме диалога. Это достигается решением проблемных ситуаций и задач в логической последовательности. Сквозная проблема темы используется преподавателем в качестве вступительного слова. Ступеньками ее совместного разрешения должны стать проблемные ситуации, задачи, структурные элементы вопросов, к которым даны исходные теоретические положения. Разрешение каждой проблемы — это как бы этап изложения темы.

Завершая очередное занятие, преподаватель обычно дает студентам задание для самостоятельной работы, важнейшим элементом которого является подготовка к следующему занятию. Такая методика позволяет дифференцировать домашнее задание с учетом особенностей обучаемых и для внесения разнообразия в их самостоятельную работу. Готовясь к предстоящему занятию, одни студенты составляют план ответа на основной вопрос темы, другие дают обоснование ответа при решении задач программированного обучения и контроля, третьи выявляют в рекомендованной литературе необходимые теоретические положения и выводы, четвертые решают конкретную проблемную ситуацию

© С. Ф. Подуст, 2005

и т. д. Главное заключается в том, чтобы самостоятельная работа способствовала развитию творческого и логически последовательного мышления, и на этой основе — усилению связи теории с жизнью.

Данный подход не претендует на звание истины в последней инстанции. В нем лишь отражено движение к тому, как можно использовать принцип проблемности. Все изложенные здесь советы следует воспринимать творчески. Нужно вносить в них изменения, диктуемые особенностями и самого преподавателя, и студентов, и конкретного факультета.

Какова последовательность действий преподавателя? Первый шаг на этом пути — моделирование логической структуры темы.

«Запишите план семинара...» Эту фразу многие из нас не раз слышали и произносили, не задумываясь о том, что студент сам может сформулировать план семинарского занятия. Такой вид работы заставляет его более вдумчиво, с интересом читать учебные пособия, другую рекомендованную литературу. Конечно, можно пойти вслед за автором какого-то конкретного учебника, выписать в столбик названия параграфов — и план готов. Гораздо интереснее, однако, идти своим путем, тем более что логика семинарского занятия далеко не всегда совпадает с логикой изложения темы в учебном пособии. Задание предполагает серьезную теоретическую работу, которую должен совершить студент. Это проявляется на занятии, когда возникает необходимость «отстоять» предполагаемый вариант плана. Ведь каждый имеет свой вариант, свое видение темы. Отсюда — множество замечаний: почему бы 1-й и 2-й вопросы не поменять местами, причем здесь данная проблема — она выходит за рамки темы, отчего бы не сформулировать 3-й вопрос по-другому, и т. д. Чтобы ответить на подобные вопросы, необходимо видеть логику изложения темы.

Такие семинары проходят очень оживленно. Студенты по очереди выступают то в роли «планирующих», то в роли

«критиков». Иногда и двух часов оказывается недостаточно для того, чтобы прийти к единому мнению. Да и следует ли добиваться единообразия? Ведь одна и та же тема структурируется по-разному, если исходить из различных логических оснований. Действительно, явление можно рассматривать исторически: как оно возникло, какие этапы прошло в своем развитии, чем стало. План занятия в этом случае будет одним. Если же исходить из понимания явления как тождества противоположностей, то план изучения темы будет уже иным.

Польза от такой работы несомненна. Студент, читая литературу по теме, не просто усваивает знания, уподобляясь губке, впитывающей влагу. Он выступает в роли теоретика, исследователя, по своему осмысливающего текст, его содержание. Свою «гипотезу» он выносит на суд товарищей, проверяет ее продуктивность и логическую неуязвимость. Желательно дать возможность каждому проявить себя теоретиком, осмысливающим логику темы в ее различных вариантах.

Отметим одно очень важное обстоятельство. К такому занятию надо очень серьезно готовиться, прочитать материал учебника и рекомендованную литературу. Причем чтение носит ярко выраженный поисковый характер — ведь зная заранее основные требования логико-проблемного подхода к изучению теории (составление плана, нахождение основных понятий, формулирование исходных теоретических положений), студент творчески осваивает текст. Простого заучивания, зубрежки здесь быть не может. Материал должен быть логически осмыслен, а под основные вопросы плана подведен фундамент — исходные теоретические положения. Студент выступает в непривычной для себя роли преподавателя, ибо готовит сценарий занятия, в котором будет участвовать. Смена ролей становится мощным психологическим стимулом к творчеству, активизирует познавательный интерес.

Важным результатом такого обучения является то, что студент достигает



новой «степени свободы» в планировании своей собственной познавательной деятельности. Интеллектуальный «приз» достаточно велик: только правильно осмыслив различные логические основания, «способы» раскрытия содержания темы, можно избрать свой путь получения знания. Другими словами, студент выбирает тот план (из числа смоделированных правильно), который для него является наиболее интересным.

Следующий шаг в логическом структурировании темы — выделение подвопросов в каждом основном вопросе. Их количество должно быть оптимальным — от 2 до 4. Все в конечном счете зависит от логики изучения темы. Логическая отточенность плана имеет важное значение для последовательной реализации педагогического замысла. И основные понятия, и исходные теоретические положения, и проблемные ситуации, и обучающие и контролирующие задачи в разных формах воссоздают логическую структуру темы. Другими словами, каждому подвопросу соответствуют «свои» исходные теоретические положения, проблемные ситуации и т. д.

На этапе нахождения основных понятий наполняется содержанием та логическая структура, которая изначально заложена в плане занятия. Логический «скелет» темы должен обрасти живой плотью содержательных идей, расположенных в определенной последовательности. К основным относятся узловые понятия, отражающие суть главных вопросов темы. Их особенность состоит в том, что они несут новое для студента содержание. Поэтому их должно быть два-три в одном занятии. Разумеется, предполагается использование категориального аппарата предыдущих тем.

Выявление основных понятий желательно осуществлять в проблемной форме. Проблемность здесь не самоцель, а способ достижения лучшего понимания связи содержания основных понятий с логической структурой темы.

Особо следует остановиться на нахождении исходных теоретических положений, этого свода теоретических вы-

водов, сделанных в тезисной форме к каждому основному вопросу темы и к подвопросам. Усвоение тезисов — условие осмысленного решения проблемных ситуаций. Исходные теоретические положения есть тот инструментарий, с помощью которого возможно анализировать и обобщать общественные явления и процессы.

Студентам можно предложить сравнить исходные теоретические положения, найти в результате этой операции оптимальный вариант. Процедура и смысл сопоставления исходных теоретических положений — примерно те же, что и при сравнении планов. Правда, здесь дело обстоит несколько сложнее. Сопоставлять надо не столько формулировки, сколько содержание того или иного вывода, который включает в себя не просто конкретный тезис, но и их совокупность как некую целостность. Сопоставлять исходные теоретические положения нужно не в деталях, а главным образом в их целостности — насколько целое работает на понимание живой действительности.

Работа по составлению исходных теоретических положений не терпит топливости. Она должна быть основательной. К сожалению, нередко содержание темы расслаивается на части, между которыми нет методической и логической связи. Теория и практические задания автономны. В лучшем случае их объединяет наименование темы. Но внутренние связи, обеспечиваемые особыми методическими приемами, отсутствуют.

Практическая часть занятия (решение разнообразных проблемных ситуаций, обучающих и контролирующих задач, прогнозирование и т. д.) оправдана, когда она является логическим продолжением изучения темы, где каждая новая ступень познания связана с предыдущей и ведет к последующей.

Не следует забывать сделать заключительные выводы. В выводах содержится главное, основное знание занятия, без них занятие похоже на дерево, не дающее плодов. Такая учеба просто бессмысленна.

Специфика работы с выводами заключается в том, что с их помощью обучаемый имеет возможность в краткой, «свернутой», форме воссоздать основные этапы занятия. Как мы помним, первая его часть — изучение теории вопроса. Теоретический вывод соответствует этой части не только в содержательном аспекте, но и в методологическом, в использовании определенных методических приемов. Они возникают в результате «скрещивания» методики моделирования логической структуры темы и методики моделирования исходных теоретических положений.

В начале своей работы над заключительными выводами студент выбирает тот аспект содержания, который наиболее интересен и важен для него. Теоретический результат самостоятельного анализа отражает индивидуальность мышления, и каждый полученный срез проблемы специфическим образом раскрывает содержание.

Важнейшая часть занятия — применение теории к практике — соответствует следующему этапу работы над заключительными выводами, а именно

формированию практических выводов. Они фиксируют значимость для студентов изученной темы, показывают практическую применимость к жизни полученных знаний. Практические выводы — это теория вопроса, преобразованная в сознании обучаемого в определенный жизненный ориентир, правило поведения.

Усвоив обобщенный практический вывод, надо идти дальше. Необходимо поставить перед собой вопрос: «Что значит полученная истина для меня? В чем ее практический смысл для моей жизни?» Ведь специфика политико-социологического знания во многом заключена в его мировоззренческой основе. Практический вывод превращает «чистое» знание в знание-убеждение.

В качестве иллюстрации изложено выше логико-проблемного подхода к изучению той или иной гуманитарной или социально-политической дисциплины далее приведем примерную структуру учебного проблемного занятия, критерии его анализа, типологии проблемных заданий практикума, проблемных ситуаций и учебных вопросов.

### ***Примерная структура учебного проблемного занятия (лекции, семинара)***

Структура занятия	Методика проблемного изложения (изучения) темы занятия
Вступление	Тема, план, литература Место темы в курсе Цель содержательная ( <i>что необходимо усвоить, чем овладеть: теория, новые понятия, методология...</i> ) Цель методическая: <i>формирование умений, навыков, использование теории, методологии, активных методов обучения, приемов умственной деятельности...</i> Цель воспитательная: <i>формирование политической культуры, гражданской ответственности, нравственности...</i> Определение основной (главной) учебной проблемы, ее актуализация и постановка в виде глобальной (сквозной) проблемной ситуации любого типа  <i>1-й вопрос плана</i>
Основная часть: изложение, позволяющее организовать и решить основную учебную проблему занятий (глобальную, сквозную проблемную ситуацию)	Частная проблемная ситуация к 1-му вопросу плана, создаваемая с помощью поисковых вопросов (литература, где?, что?, как?). Организация разрешения частной проблемной ситуации (информация, теория, методология, логика, методика, диалог, итог, переход ко 2-му вопросу плана занятий)

*2-й вопрос плана*

Система знаний, гипотеза, теория и методология решения основной (главной) учебной проблемы (глобально-сквозной проблемной ситуации)

## Заключение

Теоретическое и практическое значение (теоретический, практический вывод) разрешенной основной учебной проблемы (сквозной проблемной ситуации).

Достижение поставленных во вступлении целей; связь решенной проблемы (темы) с последующими в курсе.

Задание для самостоятельной работы обучающихся (что читать, какие задания практикума выполнять: задачи, упражнения, составленные СЛС, СЛК, таблицы...)

## Примечания

О методах проблемного обучения (проблемно-сообщающем, частично-поисковом, исследовательском) см.: Преподавание общественных наук: факторы повышения эффективности и качества. М., 1979. Гл. 3.

О типологии проблемных ситуаций и заданий практикума см.: Проблемы и перспективы развития политологии в вузах России. Ростов н/Д, 1991. Вып. 1. С. 71—75

***Критерии анализа учебного проблемного занятия (лекции, семинара)***

Структура занятия	Критерии и оценка его основных частей
Вступление	<ul style="list-style-type: none"> <li>— как формулируется тема, ее место в курсе;</li> <li>— позволяет ли план занятия раскрыть содержание темы (проблемы);</li> <li>— каковы качественные и количественные параметры рекомендованной литературы;</li> <li>— ставится ли цель занятия (содержательная, методическая, воспитательная);</li> <li>— актуализируются ли проблемы;</li> <li>— как определяется и в какой форме ставится основная (главная) учебная проблема;</li> <li>— используется ли для этого типология поисковых вопросов и проблемных ситуаций</li> </ul>
Основная часть	<ul style="list-style-type: none"> <li>— ставятся ли частные проблемные ситуации к основным вопросам плана занятия и насколько органично связаны они с основной (главной) учебной проблемой, сквозной проблемной ситуацией;</li> <li>— как организуется разрешение частных проблемных ситуаций, поставленных к основным вопросам плана (качество информации, используемая теория, методология);</li> <li>— используются ли активные методы и приемы обучения;</li> <li>— запрограммированы ли диалог с обучаемыми, использование средств наглядности, ТСО, преодоление порога усталости у обучаемых, формирование умений и навыков;</li> <li>— прослеживается ли логичность изложения, присутствуют ли выводы, обобщения, логика перехода от вопроса к вопросу, заключение;</li> <li>— содержит ли заключение указание на использованную систему знаний, теорию и методологию, гипотезу, обеспечивающую решение основной (главной) учебной проблемы (сквозной проблемной ситуации);</li> <li>— решена ли основная учебная проблема (полностью, частично, не решена), достигнуты ли поставленные цели занятия</li> </ul>



Заключение	<ul style="list-style-type: none"> <li>— подчеркивается ли теоретическое и практическое значение разрешенной на занятии основной учебной проблемы (сквозной проблемной ситуации), дается ли теоретический и практический вывод;</li> <li>— есть ли указание на связь решенной проблемы (темы) с последующими в курсе (или темой семинара);</li> <li>— предусматриваются ли задания для самостоятельной работы обучающихся, каковы их количество и качество</li> </ul>
Примечание	На основании этих примерных критериев можно оценить методический уровень работы преподавателя

### **Типология проблемных заданий практикума**

1. *По содержанию проблемы:*
  - теоретические;
  - методологические (Идентичны ли понятия «авторитаризм», «тоталитаризм», «диктатура»? Как бы Вы определили понятие «политический риск»?).
2. *По форме постановки проблемы — дидактические:*
  - вопросительные (Каковы основные направления, характер, виды политики?);
  - альтернативные (или-или) (Для чего рождается новая цивилизация: чтобы погибнуть, не справившись с глобальными угрозами, или чтобы выработать качества иные правила общежития, совершенно новую мировую политику?);
  - антиномичные (и-и) (Политика всемерной демократизации — цель или средство решения проблем в России? Наиболее распространенная на Западе концепция политической социологии определяет ее как науку о власти, об управлении, об авторитете, о командовании во всех человеческих сообществах и группах, а не только в национальном сообществе, другая толкует ее как науку о государстве. Дайте научную оценку этим концепциям);
  - аналитические (Почему постулат «средства должны быть таковы же, как цель» уже не условен, как у Н. Г. Чернышевского, а безусловен для всех людей Земли?);
  - комментаторские («Политическим выражением конвергенции в перспективе должно быть создание Мирового правительства» (Сахаров А. Д. Тре-

вога и надежда / А. Д. Сахаров. М., 1990. С. 267)).

3. *По целевому назначению* (К чему ведет принцип приоритета политики над нравственностью?)

4. *По характеру и степени сложности:*

- воспроизводящие (Как тот или иной автор определил политику?);
- частично-исследовательские, поисковые (Как бы вы проанализировали программные принципы Российской социалистической партии с позиций политологии?);

5. *По способам решения* (использования активных методов обучения):

- анализ конкретных ситуаций (Раскройте понятие «политическая сила» и дайте анализ политических сил в вашем городе, районе, коллективе (вуза, факультета, группы));
- долевая или ролевая игра;
- дискуссия («Совместимо ли стремление к политическому лидерству и партнерству, сотрудничеству?»);
- решение задач и др.

6. *По технической оснащенности:* использование обучающих и контролирующих программ по предмету с помощью ТСО (компьютеров).

### **Типология проблемных ситуаций**

1. *По содержанию науки, предмета* — теоретические:
  - категориальные (на знание категорий, уточнение понятий);
  - поисковые (по дискуссионным вопросам теории);
  - методологические (на выявление и применение способов подхода и мето-



дов анализа общественных явлений, связи понятий с общественной практикой).

2. По форме постановки проблем изучаемой науки, учебной дисциплины — дидактические:

- альтернативные (или-или);
- антиномичные (и-и);
- вопросительные;

- оценочные;
- аналитические;
- парадоксальные;
- методические;
- для актуализации;
- на выбор наиболее правильного, полного ответа;
- смешанные (комбинированные) и др.

**Типология учебных (поисковых) вопросов**

Ос- и у	Еі оі ді а- оє і і і у а	Аєу аєооаєє- çàоєè	İ î è ñëî âú â				
			ÿ î è- ðè ÷â- ñèè â	âèèð ÷â- í èÿ	ñðââî âí èÿ	ââòâðî è- í âí îí ú â	î ðí âèâî í ú â
Óó è- оèè	Кі аа è аа пòàèè âí âðâú â óí î ððââ- ëÿòúñÿ í î í ÿòèÿ: "çí òèí èí- âèÿ", "í î èè- òèèâ", "èçèòòò- ðí èí âèÿ"?	Кàèè â í î- âú â ÿâèâ- í èÿ, ÷âðòú òâðâèòâð- í ú âèÿ í î èèòè ÷â- ñèî é пòâðú í âð ââí í âú âñòââ?	Ñèî èúèî âè âí â è èâèè â âè âú í î èè- òèèè âú ì î âèè âú í à- çââòú?	Кàè âú âú ðâñèðòú èè í âú ââ è í ñí ââí í î â â èçââñò- í ú ò ââí í î èèòè ÷â- ñèè ò ðâæè ì âð? ðâæè ì âð?	×òí î âú ââí è ÷âí ðâçèè ÷âð ò- ñÿ í î í ÿòèÿ "í î èèòè ÷â- ñèè é ðâæè ì " è "í î èèòè ÷â- ñèâÿ ñèòòâî à"?	İ î ÷âí ó í âú â ÷âèí ââ- ÷âñèè òâí í î ñòÿì í ðèí ââèâ- æè ò í ðèí ðèòâð í î í î í ò â- í èð è èèâññî âú î ?	Кàèí é âí âèèç í âú âñò- ââí í î âñ ðâçâèòèÿ âââò í î âèèí í î â çí âí è â í î âí : óí ðì âèèí í î í è èèè òèâèèè çàòèí í - í ú é? Ñí âí âââð ò èèè í âò í âú â ÷âèí ââ ÷âñèè â è èèâññî âú â òâí í î ñòè? Ñí òè âèòúí âÿ ðââí èð - òèÿ — í ðí òâññ ñí çè ââòâèòúí ú é èèè ðâçòòò è ðâèòúí ú é?

Поступила 17.09.04.

**ИНЖЕНЕРИНГ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Л. И. Гурье**, зав. кафедрой методологии инженерной деятельности  
Казанского государственного технологического университета,  
профессор, заслуженный деятель науки РТ,

**Н. С. Сагитова**, доцент кафедры методологии инженерной  
деятельности Казанского государственного технологического  
университета

Важнейшей задачей высшей технической школы является обучение инженерингу как методологии и технологии инженерной деятельности. Наибольший эффект достигается в случае, если такая работа начинается с младших курсов. В статье приводятся предварительные результаты преподавания нового интегративного курса «Введение в инженерную деятельность» в Казанском государственном технологическом университете. Отмечается роль достижений инженерной акмеологии при формировании мировоззрения будущего специалиста.

В условиях постиндустриального общества происходят объективные изменения в характере и содержании профес-

сиональной деятельности инженеров. Она становится все более интегративной, требуя для успешного решения профес-

© Л. И. Гурье, Н. С. Сагитова, 2005

сиональных задач разнообразных, не только естественно-научных и технических, но и социальных, экономических, гуманитарных, экологических, психолого-педагогических знаний и умений. Для современного производства, которое во все большей степени ориентируется на последние достижения научно-технического прогресса, нужны профессионалы с большим интеллектуальным потенциалом, в основе которого — высокий уровень профессиональной компетентности.

В настоящее время главными чертами инженера как личности и как работника, по мнению ведущих специалистов, должны быть:

— понимание инженерной деятельности как интегративного процесса, в котором анализ и синтез подкрепляются восприимчивостью к потребностям общества и пониманием хрупкости окружающей среды;

— аналитическое мышление со способностью критической оценки объектов и проблем моделирования: имитации, оптимизации на базе глубоких знаний в области фундаментальных естественных и гуманитарных наук;

— способность синтезировать нововведения на этапах проектирования и производства с рациональной оценкой последовательности и полноты их реализации;

— способность контекстуального понимания сферы и ситуации: учет экономических, производственных, международных и других условий, в которых осуществляется инженерная деятельность;

— способность пополнять свои знания в течение всей трудовой деятельности и адаптироваться к изменениям технической и технологической среды, требованиям мирового рынка.

В новых образовательных парадигмах основной акцент делается на развитии мыслительной деятельности, творческих возможностей человека. В соответствии с новыми требованиями к инженеру его обучение нужно начинать именно с формирования стиля, способа мышления, т. е. с технологии мышления.

И здесь на первый план выступает инженеринг, без практической реализации которого в настоящее время невозможно ни педагогическая деятельность по подготовке инженера современного производства, ни нормальное исполнение им своих функций в решении производственных задач сегодняшнего дня. Введение этого понятия в педагогическую и производственную практику вызвано принципиально новыми условиями, в которые попадает инженер:

1) выдвижением на первый план технологических задач по сравнению с задачами совершенствования технического оборудования;

2) включением в функции инженера не только научно-организационных, но и экономических и социальных задач, взятых в их системной целостности;

3) появлением и необходимостью решения экологических задач.

Есть еще одно важное обстоятельство: будущие инженеры воспринимают учебный материал на том языке и на том уровне понятий, который присущ техническому мышлению, т. е. на языке формул, графиков, чертежей, диаграмм. Обучать инженера нужно так, чтобы он мог полностью понять и использовать предлагаемый материал. Именно с этим связаны причины непродуктивного для студента прослушивания курсов общей гуманитарной подготовки. Обучаемый просто не знает, как применить те философские, экономические, политические, психологические, социальные и тому подобные концепции к своей конкретной технической специальности. И здесь вновь на первый план выступает инженеринг.

Понятие «инженеринг» введено В. Ф. Взятышевым<sup>1</sup> для обозначения совокупности методов и приемов, направленных на эффективное использование фундаментальных и специальных знаний, а также практических навыков в инженерной деятельности. Инженерная же деятельность понимается как разработка, проектирование и исследование с использованием всего арсенала организационных и научных средств для решения технических задач. Таким образом, ин-



женеринг представляет собой технологию инженерной деятельности. Это — производственный аспект рассматриваемой проблемы и первое определение инженеринга.

В то же время для преодоления узкопрофессиональной направленности, связанной с отраслевым характером организации большинства вузов, системе инженерного образования необходимо освоить новую парадигму. Интеграция частных дисциплин связана с преобразованием знаний в технологии, использованием деятельностного подхода как средства организации междисциплинарных связей. Поэтому необходимо помочь обучаемым сформировать новый стиль мышления — «инженерное мышление», основанное на умении преобразовывать знания в технологии.

Если учесть значение сказанного для определения содержания инженеринга лишь в качестве учебной дисциплины, то базой инженеринга как технологии обучения оказывается системный подход, в котором «сырьем» являются предметные знания, а инструментом — методы научно-технического творчества. Инженеринг как технология инженерной деятельности есть обработка (использование) предметных знаний с помощью методов научно-технического творчества с целью получения наибольшего эффекта при решении инновационных задач. Это — учебно-методологический аспект проблемы и второе определение инженеринга.

Выступая в роли своеобразной «философии инженера», инженеринг берет на себя в процессе обучения инженеров выполнение следующих задач:

- 1) сформировать у обучаемых гуманистические основы методологии преобразования окружающего мира;
- 2) развить системное миропонимание и системное мышление;
- 3) дать возможность перейти к инновационному обучению, базирующемуся на деятельностном подходе в интеграции знаний частных дисциплин;
- 4) излагать материал на уровне категорий, понятных будущему инженеру, имеющему техническую подготовку.

При этом необходимо учесть, что наибольший эффект достигается при использовании инженеринга применительно к инженерной деятельности обучаемого.

По И. К. Корнилову, инженеринг как технология инженерной деятельности подразделяется на *теоретический* — социально-техническую часть, изучающую объект, предмет и методы исследования, философские аспекты, и *практический* — методологическую часть, задача которой состоит в том, чтобы, опираясь на сформулированные теоретические положения, создавать возможность управления социальной стратой — инженерными и научными работниками, давать практические рекомендации по организации и рациональному устройству обучения инженерингу и использованию полученных знаний на практике<sup>2</sup>.

В целом инженеринг, если его рассматривать в качестве учебной дисциплины, является примером открытой системы, позволяющей развивать методологию обучения применительно к данной предметной области, с использованием как логических, так и интуитивных типов знаний<sup>3</sup>.

Для осуществления инновационной деятельности необходимы «инновационные инструменты». При этом основная проблема заключается в разработке технологии гуманизации процесса обучения. В системе инженерного образования следует перейти к осознанию и внедрению в практику новой парадигмы — инновационного обучения, основанного на взаимодействии преподавателя и студента, и развитию личности в процессе обучения с помощью продуктивных, творческих задач.

В целях многоуровневой методологической подготовки инженеров нового типа, способных к инновационной деятельности, в нашем вузе разработан и читается студентам всех инженерных специальностей учебный курс «Введение в инженерную деятельность». Содержание курса направлено на формирование целостного мировоззрения студента-первокурсника при существующей практике обучения дисциплинам общеобразова-

тельного цикла, где, как правило, слабо развиты межпредметные связи, особенно между естественно-научным и гуманитарным блоком дисциплин. Курс, включающий историю и философию науки и техники, позволяет реализовать принцип гуманитаризации образования, увидеть перспективы развития инженерного дела через гуманизацию общества, через создание социальных технологий.

При преподавании курса преследуются 3 основные цели:

- 1) формирование основ инженерного мышления;
- 2) создание положительного образа профессии;
- 3) формирование целостного представления о профессиональной деятельности инженера и перспективах ее развития.

Мы считаем, что к реализации инженеринга, к формированию основ профессиональной культуры и инженерного мышления необходимо приступать с самого начала обучения. Уже на I курсе студентам демонстрируется связь предлагаемого учебного материала с их будущей инженерной деятельностью, перспективами технического, технологического, экономического и социального развития общества. Такой педагогический прием позволяет выработать у них столь необходимую мотивацию к обучению, большую восприимчивость к теории при освоении ее через практику. Повышению мотивации способствует также создание позитивного курса инженерного дела, положительного образа профессии.

Общеизвестно, что I курс является довольно сложным в плане адаптации вчерашнего школьника к взрослой самостоятельной жизни, к системе образования. Полученные при изучении дисциплины «Введение в инженерную деятельность» знания об особенностях инженерной подготовки в вузе позволяют студенту легче перенести период адаптации.

Одним из перспективных методов, используемых в инновационном инженерном образовании, выступает «контекстное обучение», когда мотивация к усвоению знания достигается путем выстраи-

вания отношений между конкретным знанием и его применением. Этот метод достаточно эффективен, так как аспект применения является для студентов критически важным. Не менее важным представляется «обучение на основе опыта», когда студенты имеют возможность ассоциировать свой собственный опыт с предметом изучения. Данные методы считаются *методами активного обучения*, поскольку в центре внимания в том и другом случае находится студент, приобретающий знания через деятельность и на основе опыта.

Раннее знакомство с основами изобретательской деятельности и решение эвристических задач во время практических занятий помогают овладевать новыми знаниями и приводят к формированию у первокурсников навыков творческого мышления.

Проблемно-ориентированный подход к обучению позволяет сфокусировать внимание студентов на анализе и разрешении какой-либо проблемной ситуации, что становится отправной точкой в процессе обучения. При этом иногда важно не столько решить проблему, сколько грамотно ее поставить и сформулировать. Проблемная ситуация максимально мотивирует к тому, чтобы осознанно получать знания, необходимые для ее решения. Междисциплинарный подход к обучению позволяет научить студентов самостоятельно «добывать» знания из разных областей, группировать их и концентрировать в контексте конкретной решаемой задачи.

Введение основ инженерного дела на младших курсах способствует становлению личности будущего инженера. Ранняя осознанная профориентация, ознакомление с моделью специалиста XXI века, воспитание на положительных примерах выдающихся инженеров воздействуют на повышение жизненных стандартов студентов, закрепляют убежденность в необходимости достижения высокого уровня самореализации, в том числе и в предстоящей деятельности.

На наш взгляд, для успешной подготовки молодых специалистов необходи-





мо использовать акмеологический подход. Инженерная акмеология — одна из дисциплин, относящихся к области профессиональной акмеологии. Предметом инженерной акмеологии является творческий потенциал человека, посвятившего себя инженерной деятельности, закономерности и условия, позволяющие субъекту этой деятельности достичь вершин самореализации в решении инженерных задач, раскрыть свой творческий потенциал в этой сфере. Положительная самореализация специалиста обязательно предполагает адекватное самосознание, должное представление о своей социальной роли, значимости своей личности, своем интеллекте, знании традиций, оценочных норм, тезауруса, ценностей своей профессиональной сферы.

Повышение мотивации личностно ориентированного обучения путем внесения вариативного и творческого компонентов образования в учебный процесс достигается через ознакомление первокурсников с историей развития инженерного дела в мире, России, Татарстане, в КГТУ, на факультете. Проведенный социологический опрос студентов указывает на повышенный интерес к изучению

данного предмета, к получению любых знаний, касающихся их будущей специальности.

Таким образом, при использовании активных методов в сочетании с личностно ориентированным обучением у студентов формируется проблемно-ориентированная методологическая культура. Инженеринг как технология обучения призван дать будущему инженеру «мост» для перехода от предметно-логически-информационного вида знаний и соответствующей жесткой алгоритмизированной профессиональной деятельности к универсально-гуманистическому и интуитивно-иррациональному виду знаний и соответствующей творческой деятельности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Взятышев В. Ф.* Введение в методологию инновационной проектной деятельности / В. Ф. Взятышев. М., 2000.

<sup>2</sup> См.: *Корнилов И. К.* Методологические основы инженерной деятельности : моногр. / И. К. Корнилов. М., 1999.

<sup>3</sup> См.: *Гурье Л. И.* Методологическая подготовка в технологическом университете / Л. И. Гурье // Высш. образование в России. 2004. № 2. С. 67—74.

Поступила 25.10.04.

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*З. Н. Сафина, директор Института непрерывного образования  
Академии управления «ТИСБИ» (г. Казань), доцент*

В статье рассматриваются практика и опыт деятельности негосударственных образовательных учреждений, работающих в системе образования взрослых. Находясь в рыночной среде, они способны производить качественный образовательный продукт и обменивать «свои компетентные услуги на другие ресурсы», тем самым удовлетворяя профессиональные запросы и образовательные интересы определенных групп населения и социальных институтов. Выводы автора свидетельствуют о необходимости серьезного теоретического осмысления негосударственного образования как нового социального феномена российского общества.

Образование взрослых как социальный институт представляет собой часть социально-культурного пространства, один из способов воздействия на жизнедеятельность социума, все его структурные элементы, фактор, позволяющий регулировать социальное поведение, и одновременно инструмент, содействующий гармонизации и стабилизации социокультурных отношений. В. Г. Онушкин и Е. Г. Огарев рассматривают образование взрослых как «обособленное подразделение в системе общественного разделения труда, обеспечивающего жизнедеятельность социального организма посредством осуществления присутствующих ему специфических функций»<sup>1</sup>.

Среди наиболее значимых целей образования взрослых специалисты называют обеспечение функциональной грамотности взрослого населения, непрерывное образование, удовлетворение личностных образовательных потребностей, дополнительное образование, профессиональную подготовку и переподготовку<sup>2</sup>.

Ведущим принципом структурно-функциональных изменений в образовании взрослых является развитие многообразия, вариативности образовательных систем, когда «сами образовательные учреждения становятся многофункциональными комплексами с наиболее полной мобилизацией образовательных ресурсов на реализацию непрерывного образования»<sup>3</sup>. Если до 1991 г. повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов осуществля-

лись в специализированных отраслевых институтах, то после известных кризисных процессов центром «возрождения» системы дополнительного профессионального образования (ДПО) стали вузы. «Этот процесс имеет свое логическое объяснение. Во-первых, вузы сохранили высокий научно-педагогический потенциал, богатый методический опыт. Во-вторых, научные исследования, проводимые учеными вузов, носят не только фундаментальный, но и прикладной характер, то есть проблемы той или иной отрасли им также знакомы. И наконец, вузы имеют тесные связи с предприятиями — потребителями кадров, которые и являются основными заказчиками образовательных услуг ДПО»<sup>4</sup>.

Процесс возрождения системы ДПО совпал с периодом создания негосударственных вузов. На рынке образовательных услуг появилось многообразие типов и видов учреждений ДПО: государственные, муниципальные и негосударственные (созданные коммерческими или общественными организациями, частными лицами). Наиболее устойчивыми среди них специалисты считают «интракуррентные формы, то есть формы, возникающие внутри уже функционирующей организации»<sup>5</sup>. К такому типу образовательных учреждений относится Институт непрерывного образования (ИНО) как структурное подразделение Академии управления «ТИСБИ». Опыт образовательной деятельности ИНО может служить примером целенаправленно проек-



тируемых и реализуемых образовательных моделей для взрослого населения города, республики, региона в условиях негосударственного образовательного учреждения.

Определенный период развития негосударственных образовательных учреждений (НОУ) с уверенностью демонстрирует их специфику и конкурентные преимущества. Важно, что в условиях самофинансирования политика негосударственного образования сформирована по экономическим законам, где основным механизмом, регулирующим жизнедеятельность вуза, являются рыночные образовательные отношения, где спрос определяет предложение образовательных услуг, его вариативность, качество образовательного продукта, социально-экономические гарантии.

Несмотря на то что негосударственные вузы отличаются мобильностью, гибкостью и адекватностью реагирования на запросы рынка труда, качественная сторона их деятельности в силу ряда причин значительно дифференцирована.

«Условно всю сеть негосударственных вузов можно разделить на три группы:

— продвинутые, экономически активные вузы, функционирование которых в основном носит инновационный характер;

— вузы, качество обучения в которых соответствует образовательным стандартам высшей школы;

— вузы, не прошедшие государственную аттестацию, которые не предоставляют потребителям образовательных услуг общественно необходимого уровня образования, однако выдают своим выпускникам дипломы о высшем образовании»<sup>6</sup>.

К сожалению, статус аккредитованного вуза не для всех является показателем качества образования, что наносит ущерб имиджу негосударственных образовательных учреждений. Лишь немногие НОУ характеризуются сформировавшимся научно-инновационным потенциалом, высококвалифицированным кадровым составом преподавателей и персонала, использованием технологий

дистанционного обучения и сетевого управления, корпоративной культурой, социальным партнерством в профессиональной подготовке и переподготовке специалистов широкого профиля. Миссией таких образовательных учреждений выступает оказание обществу качественных образовательных услуг.

Для Академии управления «ТИСБИ» эффективность внедрения системы качества в организации прямо зависит от политики качества — основных направлений и целей образовательного учреждения в области достижения качества, официально сформулированных высшим руководством. В этом процессе значимая, и даже ведущая, роль принадлежит руководству вуза, учредителям, ректорату, лично ректору, взгляды, интересы которых формируются в имидж организации, стратегии поведения на рынке образовательных услуг.

Возможности успешного сочетания административных и экономических методов, бюджетного и частного финансирования, апробации новых образовательных и управленческих технологий, эффективное использование кадрового, материально-технического, интеллектуального, инновационного потенциалов Академии управления «ТИСБИ» послужили основанием для начавшегося созидательного процесса, проблемного самоопределения Института непрерывного образования как сознательного акта выявления и утверждения собственной позиции.

Будучи полифункциональным и многопрофильным образовательным учреждением, Институт непрерывного образования выполняет комплекс актуальных задач и реализует следующие функции:

— социализации и индивидуализации личности;

— реализации образовательных ресурсов культуры;

— формирования ключевых компетенций взрослых обучающихся;

— социальной защиты населения;

— личностно-профессионального развития.

Деятельность ИНО отличают открытость к социуму, постоянная «обратная связь», готовность решать социальные

проблемы общества. Подобная позиция позволяет быстро реагировать на социально-экономические, культурологические и образовательные потребности социальных структур, институтов, различных групп населения: молодежи, взрослых, пожилых людей, что нашло отражение в реализации вариативных образовательных систем.

Таким образом, участниками начавшегося процесса институционализации в образовании взрослых стали «взрослые с определенными ожиданиями по отношению к образованию; актор (активный социальный субъект), взявший на себя труд реализации актуальных ценностей образования; исследователи, концептуализирующие создавшуюся ситуацию»<sup>7</sup>.

Опыт образовательной деятельности ИНО позволяет сделать вывод, что в условиях рыночной экономики у системы образования взрослых сформировался полисубъектный потребитель образовательных услуг: обучающийся, работодатель (рынок труда), государство, общество, сама система ДПО как профессиональное сообщество.

В каждом случае требования к образовательной услуге существенно отличаются. Заказчик-государство требует прежде всего получения обучающимися знаний, предусмотренных государственным образовательным стандартом и лицензионными нормами. Заказчик-работодатель при покупке образовательной услуги намерен получить квалифицированного, компетентного работника, способного решать конкретные производственные задачи. Заказчику-слушателю в большей степени нужны способы решения проблемы, заботящей его в настоящий момент, а знания выступают лишь условием ее решения.

Полисубъектный потребитель требует соответственно разработки вариативных образовательных программ. А. М. Лукашенко преимущества привлечения потребителя к формированию концепции товара видит в том, что они позволяют:

— провести исследование с целью поиска и локализации потребности для ее последующего удовлетворения;

— создать предпосылки для осознанного и продуманного формирования спроса у потенциального потребителя-покупателя;

— исключить (или минимизировать) возможность различного восприятия замысла товара со стороны его производителя и потребителя;

— сформировать у потенциального потребителя-покупателя благоприятное впечатление и ощущение сопричастности к процессу разработки, что не только влияет на принятие решения о покупке данного образовательного товара, но и распространяется на иные товары данного производителя<sup>8</sup>.

В Институте непрерывного образования процесс создания образовательной услуги или образовательного продукта совместно с потребителем и социальными партнерами стал реальностью. Ведущими социальными партнерами Академии управления «ТИСБИ» являются Академия наук Республики Татарстан, республиканские министерства образования, социальной защиты, экономики и промышленности, труда и занятости, Управление по налогам и сборам МНС РФ по РТ, Агентство по развитию предпринимательства РТ, Торгово-промышленная палата РТ, Татарстанское отделение Всероссийского общества инвалидов, другие учреждения и ведомства.

В реальной образовательной практике ИНО — это, например, повышение квалификации налоговых служащих, профессиональное обучение предпринимателей, профессиональная переподготовка безработных и незанятого населения, в том числе инвалидов, дополнительное образование студентов, действующий Университет третьего возраста, обучение специалистов, работающих в общественных организациях, и многое другое. Социальное партнерство образовательного учреждения с государственным сектором, неправительственными организациями и бизнес-сообществом позволяет решать как отраслевые проблемы профессионального образования, так и проблемы фундаментального усовершенствования и модернизации системы непрерывного образования, инициировать



действия, направленные на формирование обучающегося общества. Вместе с тем социальное взаимодействие субъектов образования облегчает процедуру признания образовательной деятельности, отвечающей критериям и требованиям определенных общественных, образовательных, профессиональных, научных, производственных или других организаций<sup>9</sup>, что и выступает гарантией качества образования.

Существенным для образовательной деятельности негосударственных образовательных учреждений следует считать тот факт, что образовательные услуги предоставляются любому человеку, но приобрести эти услуги может только обладающий возможностью их оплатить. Поэтому при сбыте образовательных услуг важной задачей становится выявление платежеспособного потенциального потребителя, нуждающегося в образовательной услуге. Анализ маркетинговой среды образовательного учреждения позволяет оценить конкурентоспособность учебного заведения на рынке образовательных услуг, в том числе в ценовой политике. Сегментация рынка по группам потребителей образовательных услуг определяет реальных и потенциальных покупателей. Представляется важным, что социальные партнеры в образовании взрослых в соответствии с объемом интересов каждого поддерживают свой канал финансирования и несут коллективную ответственность за совместное инвестирование образовательных проектов. В процессе взаимодействия формируются собственные финансово-экономические механизмы, нормативно-правовая база финансирования на разных уровнях, отрабатываются вопросы стимулирования качества образовательной деятельности с помощью финансовых рычагов.

В практике образовательной деятельности ИНО имеются различные варианты оплаты доступа к образовательным ресурсам учреждения. При первом варианте оплату берет на себя государство, исходя из потребностей народного хозяйства в профессиональной переподготовке специалистов и повышении ква-

лификации. Вторым вариантом предполагается оплата образовательных ресурсов потребителями-покупателями, которые представлены на рынке труда различными юридическими и физическими лицами. В одном случае это могут быть корпоративные заказчики, которые инвестируют в обучение собственных сотрудников фирмы, в другом — отдельные граждане, которые реализуют свои ситуативные образовательные потребности. При третьем варианте реализуется многоканальное финансирование, чем обеспечивается консолидированная ответственность всех субъектов дополнительного образования взрослых.

Отличительной особенностью негосударственных образовательных структур выступает автономия, определенная свобода принятия решений относительно своих рыночных стратегий, означающая самостоятельность в подборе, расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной деятельности в соответствии с законодательством и уставом учебного заведения. Одним из наиболее важных факторов развития негосударственных образовательных учреждений является активная инновационная деятельность, охватывающая все стороны их функционирования. Инновационная направленность прослеживается и в организационной структуре ИНО, которая позволяет оперативно реагировать на образовательную ситуацию субъекта в трансформирующемся обществе, что в целом способствует повышению социальной эффективности образования. Здесь созданы кадровое агентство, социально-психологическая служба, маркетинговая, рекламная службы, кафедра андрагогики, комиссия по качеству образования, эффективное взаимодействие которых позволяет проектировать и реализовать образовательные программы любой сложности.

Будучи одним из самых масштабных социальных институтов общества, образование требует изменения не только содержания, форм развития, но и управления этой системой. Система образования взрослых представляет собой



классический образец весьма сложной организационной системы. Особую сложность ей придает социальный момент, так как в ней присутствуют люди с их навыками, традициями, характеристиками, ценностями и т. д. Кроме того, это не изолированная, а открытая система, она имеет множество связей, действующих как в вертикальном, так и в горизонтальном направлении, и в процессе своего функционирования активно взаимодействует с окружающей средой. В этом смысле система образования взрослого населения прежде всего предполагает переход от управления функционированием к управлению развитием, осуществлению проектного управления. Системно-маркетинговый подход в управлении образованием в ИНО обеспечивается деятельностью соответствующих служб: попечительского совета, совета по развитию, ассоциации выпускников академии, профессиональными сообществами, в состав которых входят субъекты образования: обучающиеся, педагоги и андрагоги, социальные партнеры в образовании взрослых. «Субъектность» в управленческом смысле всех представителей образовательной системы состоит в том, что все они осуществляют управленческую по характеру деятельность, что и определяет специфику системы образования взрослых. Поэтому в институциональных структурах негосударственной сферы образования, таких как ИНО, успешно переплетаются виды формального и неформального образования, что значительно обогащает социальные и культурные связи, делает ярче среду развития, которая становится для взрослых людей источником психологической стабильности и средством социальной защиты.

Как показывает опыт последних лет, основным инвестиционным ресурсом развития системы образования взрослых является массивная интеграция негосударственного образовательного учреждения как субъекта рынка образования в образовательную, хозяйственно-промышленную и социально-бытовую сферы города и региона.

Достижению указанной цели служат:

— системно-маркетинговый подход к управлению образованием взрослых;

— отлаженные механизмы социального партнерства;

— лично ориентированный подход, способствующий формированию индивидуального образовательного маршрута, целенаправленно организованного как образовательным учреждением, так и личностью;

— проектное управление, позволяющее эффективно использовать синергетические возможности ресурсных и процессных подразделений института;

— вариативность образовательных и образовательных программ, предполагающая определенную свободу субъектов образования в формировании содержания образования, многообразии способов, путей, форм и методов реализации программ;

— система инновационной практики.

Таким образом, в условиях социально-экономических преобразований для развития системы образования в одинаковой степени значимы образовательные учреждения различных форм собственности. Практика и опыт деятельности свидетельствуют, что негосударственные образовательные учреждения, находясь в рыночной среде, способны производить качественный образовательный продукт и обменивать «свои компетентные услуги на другие ресурсы», тем самым удовлетворяя профессиональные запросы и образовательные интересы определенных групп населения и социальных институтов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Онушкин В. Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. Г. Огарев. СПб. ; Воронеж, 1995. С. 102.

<sup>2</sup> См.: Образование взрослых как социальный институт / под ред. Е. П. Тонконогой, В. И. Подобеда. СПб., 1999. С. 43.

<sup>3</sup> Гавриков А. Л. Региональный университетский комплекс : от концепции до ее воплощения / А. Л. Гавриков. СПб., 2001. С. 143.

<sup>4</sup> Иванов В. Г. Новый этап в развитии системы дополнительного профессионального образования



в Республике Татарстан / В. Г. Иванов // Службная лестница. 2004. № 4. С. 16 — 19.

<sup>5</sup> Образование взрослых на рубеже веков : вопросы методологии, теории и практики. Т. 4, кн. 2 : Проектирование новых институциональных форм образования педагогов / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. СПб., 2000. С. 116.

<sup>6</sup> Гневко В. А. Научные основы становления и развития негосударственных инновационных образовательных учреждений высшей школы /

В. А. Гневко, А. А. Горбунов, Н. П. Литвинова, Г. И. Лукин, Т. А. Селютинина. СПб., 2004. С. 4.

<sup>7</sup> Образование взрослых на рубеже веков... Т. 4, кн. 2. С. 8

<sup>8</sup> См.: Лукашенко М. А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг : актуальные проблемы управления / М. А. Лукашенко. М., 2003. С. 30 — 31.

<sup>9</sup> См.: Федеральный закон от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ «Об образовании». Ст. 33, п. 25 // Правовая система «Гарант».

Поступила 23.11.04.

---

## ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДЯЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*И. Р. Лазаренко, старший научный сотрудник кафедры управления развитием образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Барнаульского государственного педагогического университета*

В статье представлен материал по результатам исследования инновационных процессов в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Рассматривается реализация в практике ДПО двух тенденций: интеграции потенциала образовательных учреждений и управленческих структур в целях удовлетворения профессионально-образовательных потребностей школы и ее руководителей; интеграции в отечественную практику ДПО зарубежного опыта. По мнению автора, данные тенденции расширяют возможности системы ДПО в целом, способствуют развитию ее мобильности, обеспечивают непрерывность повышения квалификации руководителей образовательных учреждений с учетом современных требований и на основе научных исследований, расширяют спектр дополнительных профессионально-образовательных услуг.

Развитие стало символом современности, смыслообразующим фактором существования любой системы. Понимание развития как ценности заложено в философии, культуре организации, в настоящее время движение вперед неразрывно связывают с возможностями сохранения стабильности системы и ее продвижения. Сегодня, как никогда, актуальны слова: «Чтобы оставаться на месте, нужно двигаться вперед». Исследования показывают, что особенностью современного состояния общества является непрерывное увеличение объема информации. По данным специалистов, ежегодно обновляется 5 % теоретических и 20 % профессиональных знаний. Изменение информационного поля настолько динамично, что некоторые из знаний, полученные студентом к момен-

ту окончания вуза, становятся частично устаревшими, а через 10 лет устаревают полностью. В американской литературе фигурирует даже особая единица измерения устаревания знаний специалиста — так называемый период полураспада компетентности, который отражает продолжительность времени после окончания высшего учебного заведения, когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50 %. Таким образом, высшее образование уже не может претендовать на окончательную подготовку специалистов к различным видам профессиональной деятельности — в современных условиях экспансии знаний и технологий профессиональное образование не является достаточным. Сегодня обу-

© И. Р. Лазаренко, 2005

чение в вузе — всего лишь база, позволяющая человеку развиваться дальше, продолжая индивидуальную образовательную траекторию.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) в целом и руководящих педагогических кадров в частности занимает важное место в системе непрерывного образования. По существу оно есть его интегрирующий этап, так как, во-первых, актуализирует имеющиеся знания и опыт, во-вторых, позволяет констатировать профессиональные затруднения и, в-третьих, дает возможность определить перспективы профессионального совершенствования.

В отечественной научной литературе, посвященной проблемам дополнительного профессионального образования и профессионального развития специалистов, такие понятия, как «постдипломное образование», «послевузовское образование», «повышение квалификации и профессиональная переподготовка», «дополнительное профессиональное образование», рассматриваются в едином проблемном поле, нередко заменяя друг друга. Перечисленные дефиниции отражают процессы становления и развития одной из подсистем системы образования — дополнительного, тем не менее их синонимичное использование некорректно.

Понятие *дополнительное профессиональное образование* встречается в современной нормативной и научной литературе по проблемам образования взрослых и определяется как «система непрерывного образования, включающая в себя совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по отдельным дополнительным профессиональным образовательным программам и направлениям, сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций»<sup>1</sup>. В экономичес-

кой науке совокупность, качественно однородную группу предприятий и организаций, роль которых (т. е. производимая продукция, выполняемые работы, оказываемые услуги) предопределяется общественным разделением труда, принято называть отраслью<sup>2</sup>. В соответствии с этим все образовательные учреждения независимо от формы собственности и (или) ведомственной принадлежности, расположенные на территории Российской Федерации, образуют отрасль «система образования», относящуюся к сфере услуг. В контексте данного толкования относительно внутриотраслевого деления можно сказать, что разделение сфер деятельности в рамках системы образования выделяет систему дополнительного образования в отдельную подсистему, а дополнительное профессиональное образование — в ее компонент. Поэтому представленное в Программе развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002—2005 гг. понятие может выступать лишь основой для последующего анализа любой подсистемы непрерывного образования при условии осуществления ее конфигурации, раскрывающей состав, структуру, указывающей на отраслевую специфику — направленность деятельности системы на конкретный объект, а также характеризующейся спецификой деятельности в рамках системы.

Система ДПО управленческих кадров образования отличается от других подобных образовательных систем объектом и целями деятельности, функциями, содержанием и результатами, временными параметрами. Объектом выступают образовательные системы различных организационно-правовых форм, ступеней образования (дошкольные образовательные учреждения, образовательные учреждения общего среднего, начального и среднего профессионального образования). Специфику деятельности в рамках педагогических систем определяет управленческий аспект. С учетом этого под *дополнительным профессиональным образованием* руково-



дящих педагогических кадров мы понимаем совокупность преемственных профессиональных (управленческих) образовательных программ, комплекс требований к минимуму содержания и уровню подготовки управленческих педагогических кадров по программам дополнительного профессионального образования, сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов, органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций, обеспечивающих непрерывность повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленцев.

Состояние ДПО управленческих кадров системы образования на современном этапе представлено отраслевой моделью, разнообразными формами взаимодействия подразделений системы с образовательными учреждениями, научным и кадровым потенциалом, тенденциями развития. К тенденциям развития системы ДПО мы относим следующие:

— дифференциацию содержания, форм, методов повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленцев;

— приоритетность субъектных детерминантов — пересмотр концепции учебного процесса в рамках курсовых мероприятий, акцентирование внимания на диалоговом подходе к его организации;

— интеграционные процессы, в частности организационно-структурные преобразования — интеграцию различных образовательных учреждений;

— интеграцию зарубежного опыта в отечественную практику дополнительного профессионального образования;

— регионализацию дополнительного профессионального образования, реализуемую через специфику содержания как учебных модулей, так и образовательных программ в целом (целевой, содержательный, технологический компоненты);

— диверсификацию дополнительных профессиональных образовательных услуг.

Анализ деятельности системы ДПО руководящих педагогических кадров сви-

детельствует о том, что в России накоплен значительный опыт в разработке и реализации инновационных проектов, программ, образовательных моделей, направленных, в том числе, и на интеграцию потенциала различных образовательных и управленческих структур (организационно-структурные преобразования).

В изменении организационной структуры системы ДПО четко прослеживаются три направления.

1. Использование базы и образовательного потенциала инновационных общеобразовательных, средних специальных учебных заведений в целях повышения квалификации управленцев, включение внутренних ресурсов как самого образовательного учреждения, так и его конкретных участников (Барнаул, Москва и др.).

2. Создание в структуре ФПК и ИПК центров модерации, центров активных методик, интегрирующих отечественный и позитивный зарубежный опыт (Барнаул, Белгород, Волгоград, Кострома, Красноярск).

3. Укрупнение учреждений системы ДПО: создание центров повышения квалификации, институтов управления развитием образования.

Одним из значимых аспектов для развития системы ДПО в контексте заявленной темы является формирующаяся тенденция создания на базе общеобразовательных учреждений структур, в функции которых входит организация повышения квалификации педагогических и управленческих кадров (например, образовательная программа «Образовательная система „Школа-парк“» в Екатеринбурге; Центр гуманитаризации профессиональной деятельности учителя в Барнауле и др.).

Интересной с точки зрения совершенствования практики повышения квалификации является проблема поиска механизмов управления профессиональным развитием педагогов в условиях инновационной образовательной практики (Л. Н. Шкуркина, г. Барнаул). В частности, рассматриваются способы и пути ее

решения с позиций совершенствования структуры ДПО, управления процессами развития данной системы, возможности для расширения сферы деятельности как образовательного учреждения, так и учреждений системы дополнительного профессионального образования при условии объединения усилий и выработки соответствующих механизмов взаимодействия.

Не менее интересен и опыт по подготовке организаторов гуманитарных практик (М. Н. Фроловская, г. Барнаул). Вариативная по структуре и содержанию программа подготовки предполагает создание условий для обнаружения собственных ценностей и смыслов педагогической деятельности и гуманитарных основ педагогического процесса у руководителей школ. Содержание программы обеспечивает теоретико-методологическую базу для разработки и организации гуманитарных образовательных практик. В процессе подготовки создаются необходимые организационно-педагогические условия для проектирования слушателями образовательной деятельности и ее самооценки.

Основу программы повышения квалификации управленцев в школе-парке составляет лично значимый для слушателей принцип деятельности студий (г. Екатеринбург). По мнению авторов модели, слушатели не должны «проходить» составленную заранее программу, пытаюсь «выучить» часто непонятный набор понятий и терминов или овладеть чуждыми собственному педагогическому менталитету педагогическими технологиями. Единственный путь реального повышения квалификации — выращивание и развитие в себе собственной педагогики, конструирование собственных способов работы с коллегами и собственное понимание образования в целом. Такой способ деятельности не имеет ничего общего с «прохождением» программы<sup>3</sup>.

Подобная практика интересна и привлекательна для педагогов и руководителей образовательных учреждений — очевидно, что повышение квалификации

по направлению инновационной деятельности целесообразнее организовывать в формате самой образовательной системы. Формирующаяся тенденция интеграции характеризует образовательное учреждение как саморазвивающуюся систему и выступает показателем высокого уровня ее самоорганизации. Однако, если рассматривать ее в структуре ДПО, эта тенденция внутренне противоречива. Выступая позитивной характеристикой деятельности образовательного учреждения, она в то же время потенциально содержит в себе элемент дестабилизации системы ДПО в целом. Разрешение данного противоречия возможно при интеграции усилий образовательных учреждений и учреждений системы повышения квалификации на новом качественном уровне — уровне управления инновационными процессами в системе ДПО на основе принципа образовательного партнерства.

Под принципом образовательного партнерства мы понимаем деятельность коллективных и индивидуальных субъектов, направленную на решение различных образовательных и управленческих проблем, получение взаимовыгодных результатов. Эта деятельность основана на равноправных возможностях участия субъектов в процессах разработки, принятия и реализации решений по совершенствованию педагогических систем: их целей, содержания и форм развития, саморазвития субъектов. Осуществляется она в формах, обеспечивающих учет интересов всех участников образовательной деятельности, и может приводить к созданию новых или модификации имеющихся образовательных и управленческих структур. Реализация данного принципа обеспечивает учет профессиональных (образовательных и управленческих), индивидуальных и корпоративных интересов субъектов при управлении процессами развития системы дополнительного профессионального образования; способствует формированию ценностно-смыслового единства участников взаимодействия; предполагает соответствующую подготовку кадров из числа





практиков (андрагогов, модераторов), готовых к творческой деятельности и профессиональному участию в повышении квалификации управленцев; актуализирует необходимость целенаправленного перспективного планирования научных исследований, интенсификацию развития исследований, опирающихся на выявленные тенденции, органическую связь с практикой управления педагогическими системами и практику повышения квалификации, высокий уровень разработанности результатов исследований и информационно-методическое выражение. Деятельность в данном направлении — интеграция знаний, опыта, ресурсов — создает условия и возможность не только для непосредственного профессионального развития, но и для привлечения слушателей, руководителей образовательных учреждений к управлению инновационными процессами в системе ДПО.

В современном мире все больше внимания уделяется изучению опыта стран в различных областях общественной жизни. Система образования, в том числе и последиplomного, не является исключением. «Мировое сообщество, приняв к исполнению концепцию выживания и устойчивого развития, определяет наступивший век как век не только информатики, глубоких технологий, освоения космоса, экологии, творчества, но и гармонизации и интеграции. Чтобы выполнить свою миссию, образование должно развиваться и постоянно обновляться»<sup>4</sup>. В контексте цитаты вполне правомерно одним из направлений развития образования считать интеграцию в отечественную образовательную практику зарубежного опыта.

Среди инновационных программ Барнаульского государственного педагогического университета есть и программа международного сотрудничества Германии (земля Северный Рейн-Вестфалия) и России (Алтайский край) по повышению квалификации учителей и руководителей образовательных учреждений. Опыт совместной деятельности в рамках этого международного проекта, специальные исследования становления и

развития системы повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений в Германии, в земле Северный Рейн-Вестфалия позволяют утверждать, что в целях повышения мобильности, гибкости отечественной системы дополнительного профессионального образования управленцев возможно и целесообразно использование германского опыта. Этот вывод опирается на следующие основания<sup>5</sup>.

Первое — репрезентативность оригинальных источников, в которых представлены не только информационные материалы по системе образования Германии, повышению квалификации педагогов и управленцев, но и теоретические разработки в области образования взрослых, инструктивно-методические материалы.

Второе — степень разработанности теоретико-прикладных основ модерации: рассмотрение генезиса модерации как социально-педагогического феномена, ее полипредметного характера (М. А. Лобанова, А. П. Пересыпкин); изучение модерации как педагогической системы, инновационной формы повышения квалификации (С. А. Жезлова, И. К. Шалаев); разработка научно-методических основ подготовки школьных модераторов (А. П. Пересыпкин); управление повышением квалификации в Германии — уровневый, функциональный и субъектный аспекты (И. Р. Лазаренко, М. А. Лобанова).

Третье — опыт многолетнего сотрудничества, результаты опытно-экспериментальной деятельности по внедрению и использованию идей модерации, в частности модераторской технологии, подготовки модераторов-управленцев, в отечественной практике ДПО. Целенаправленное взаимодействие систем повышения квалификации России и Германии на этапе экспериментальной апробации позволило прогнозировать новые целевые ориентиры и направления в развитии системы ДПО; активизировало управленческий потенциал руководителей образовательных учреждений через их целенаправленное участие в прогнозировании и проектировании повышения квалифика-

ции своих коллег и в целом участие в развитии системы последипломного образования управленческих кадров; расширило спектр проблематики научных исследований, способствовало увеличению научно-педагогического потенциала кафедр, развитию их экспериментальной базы.

Целесообразность использования зарубежного опыта, с нашей точки зрения, определяется непротиворечивостью основных идей, принципов модерации отечественной теории и практики дополнительного профессионального образования; сохранением целостности существующей системы; наличием потенциала для развития российской системы ДПО в целевом, содержательном и технологическом аспектах; соотносимостью потенциала с внутренними процессами в отечественной системе дополнительного профессионального образования (тенденции, противоречия, проблемы) и управления ею.

Современная образовательная практика в целом и практика ДПО руководящих педагогических кадров в частности развиваются исходя из принципа сохра-

нения многообразия в единстве и достижения единства в многообразии. Верным ориентиром в реализации этого принципа выступают интеграционные процессы, задача которых состоит как в объединении потенциала различных образовательных и управленческих подсистем и компонентов, так и в придании им нового импульса для непрерывного совершенствования, в раскрытии внутреннего потенциала каждой из подсистем.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Программа развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002—2005 гг. С. 3.

<sup>2</sup> См.: *Балыхин Г. А.* Управление развитием образования : организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. М., 2003. С. 60.

<sup>3</sup> См.: *Гольдин А. М.* Образовательная система «Школа-парк» : Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) / А. М. Гольдин // *Управление школой* (прил. к газ. «Первое сентября»). 2002. № 1. С. 7—10.

<sup>4</sup> *Загвязинский В. И.* Проектирование региональных образовательных систем / В. И. Загвязинский // *Педагогика*. 1999. № 5. С. 8.

<sup>5</sup> См.: *Лазаренко И. Р.* Основы модерации : учеб. пособие / И. Р. Лазаренко. Барнаул, 2002.

Поступила 30.11.04.



# ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

## ОБРАЗОВАНИЕ И ЖИЗНЕННЫЙ СТАРТ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

*Г. Р. Хамзина, референт ПЭО «Татэнерго» (г. Казань)*

В статье рассматривается одна из актуальных проблем отечественной социологии, связанная с факторами и каналами социальной мобильности в трансформирующемся российском обществе, региональной спецификой их функционирования. Автором дан сравнительный анализ значимости каналов социальной циркуляции в советский и постсоветский периоды развития российского общества (армия, школа, семья, профессиональные группы, экономика, политика и др.), отдельно выделены селективная функция образования и роль жизненного старта в достижительских практиках. Впервые вводятся в научный оборот материалы нарративов историй семейных династий студентов ряда татарстанских вузов, представляющие собой опыт апробации качественного метода в социологическом исследовании.

В постсоветском российском обществе одни слои подверглись восходящей, другие — нисходящей социальной мобильности. Изменились предпосылки мобильности, как интергенерационной (статусных позиций человека по отношению к позициям его родителей), так и интрагенерационной (позиций человека в различные циклы его трудовой деятельности), абсолютный и относительный уровни социальной мобильности (соответственно соотношение мобильных и иммобильных индивидов в пределах конкретной статусной позиции; появилось неравенство жизненных шансов выходцев из различных слоев общества, т. е. неравенство на рынках труда и потребления, в обладании общественными благами и т. п.). Например, жизненные шансы получить высшее образование в престижных московских вузах для детей родителей из высших слоев общества, к тому же проживающих в столичном или крупном городе, более высоки, чем для детей жителей малого города или деревни. Если вертикальная восходящая интергенерационная и интрагенерационная социальная мобильность предполагает позитивную динамику социальных перемещений, то нисходящая мобильность отражает обратное.

В послеоктябрьский (1917 г.) период социальная мобильность стала чрезвычайно динамичной. Целые социальные группы прекратили свое существование (буржуазия, мелкая буржуазия, зажиточные слои в деревне); прежние негативно

привилегированные группы стали позитивно привилегированными: выходцы из рабочих и крестьян пополнили ряды советской интеллигенции, партийно-государственного аппарата, получили широкий доступ к образованию. По данным социологического исследования, проведенного в интервале между 1924 и 1928 г., из 5 тыс. ленинградских партийных «выдвиженцев» 98 % являлись выходцами из рабочих, 68 были членами большевистской партии, 50 % до руководящей работы были неквалифицированными рабочими в возрасте от 30 до 40 лет, проработавшими на производстве более 10 лет<sup>1</sup>.

Подобная динамичность социальных перемещений была зафиксирована и в материалах проведенного нами нарративного интервью об истории семейных династий студентов ряда татарстанских вузов (Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева, Елабужского государственного педагогического института, Нижнекамского муниципального института, Казанского педагогического училища, недавно переименованного в Татарский гуманитарный институт). Как видно из собранных материалов, подвергались различным видам репрессий (были раскулачены, высланы, расстреляны) близкие родственники у 9,8 % студентов педагогического училища, 10,6 — Нижнекамского муниципального института, у 18,8 % студентов одного из технических фа-

культетов Казанского технического университета им. А. Н. Туполева.

В то же время получена и другая информация, согласно которой именно в советский период были реализованы практики восходящей мобильности, которые могли и не состояться, если бы не было социалистических преобразований: у 24,6 % студентов педагогического училища, 22,6 — Нижнекамского муниципального института, 23,8 — Елабужского педагогического института, у 14,5 % студентов технического университета близкие родственники в годы советской власти выдвинулись на руководящие должности (были военачальниками, председателями колхозов, секретарями партийных организаций и т. п.).

Приведенные данные могут быть распространены лишь на исследованный массив. Ссылаясь на них, нельзя считать что репрессиям подверглись, например, родственники каждого пятого казанца. Во-первых, нарративное исследование не требует обоснования репрезентативности полученной информации. Во-вторых, своеобразен социальный состав студентов, который не идентичен социальной структуре населения Республики Татарстан. Например, у 22,5 % студентов технического вуза оба или один из родителей к моменту исследования являлись рабочими, 11,7 — руководителями среднего звена, 4,5 — высшего звена, 8,1 — инженерами (сведения о других группах социальной принадлежности родителей студентов здесь не приводятся); у 7,2 % студентов педагогического училища родители были крестьянами, у 29,2 — рабочими, 29,3 — инженерами, 12,2 — представителями гуманитарной интеллигенции, 21,9 % — служащими. В-третьих, в некоторых случаях информация могла быть неточной из-за возрастных особенностей памяти интервьюированных или из-за того, что носители информации ее подавали так, как им это передавалось из поколения в поколение.

Как видим, все послереволюционные преобразования непосредственно коснулись личной жизни людей. Соответственно в последующих поколениях жизненные

шансы складывались либо достаточно благоприятно (получение высшего образования, профессиональная карьера и т. п.), либо отмечалась нисходящая в сравнении с родителями социальная мобильность (семья была зажиточной — стала бедной; родители ориентировались на получение их детьми образования — у последних не было возможности учиться, другие обстоятельства жизни с противоположными характеристиками). Факторами таких практик социальной мобильности стали революция, Гражданская война (по материалам историй семейных династий, одни воевали на стороне Красной Армии, другие были белогвардейцами; одни были батраками, другие — кулаками и репрессированы). Во всех семейных историях социальное происхождение и образование являлись определяющими факторами социальных перемещений.

Приведем некоторые сюжеты из историй (стиль изложения респондентами сохраняем).

«Мой прапрадед переехал в Казанскую губернию из Сибири. Купил две деревни и занялся хозяйством, начал скупать окрестные земли. Сразу после октябрьской революции отобрали его имущество и расстреляли как врага народа. Мой прадед вырос в детском доме. Потом получил высшее образование, заведовал сберкассой, но в 1935 году его арестовали как сына врага народа и отправили в лагерь, оттуда он уже не вернулся. Дед окончил школу, ушел на войну, после войны работал председателем колхоза».

«Мой прадед имел поместье, прабабушка окончила гимназию, была из знатного рода. Они жили в достатке. Бабушка уже в советское время окончила 9 классов, пела в хоре, в годы войны работала в госпитале, ее семья имела средних достаток. Моя мама получила среднее образование, работает диспетчером на автотранспортном предприятии. По рассказам матери, ее семья всегда жила хорошо, а свой нынешний уровень жизни мать оценивает как худший в сравнении с ее родителями».



«Мой прадед был муллой. Его семья не бедствовала. Один из его пятерых детей стал лесником, переехал в город, жил в достатке, трое его детей получили среднее специальное образование, один — высшее, в семье ценилась образованность».

«Прадед был купцом, в годы революции пропал без вести, прабабушка умерла в молодости, все их трое детей воспитывались в детском доме. Бабушка, имевшая три класса образования, всегда жалела, что не смогла учиться дальше. „Кто-нибудь дал бы мне тогда хотя бы дырявые валенки, чтобы могла зимой ходить в школу, но таких не нашлось, а ведь были родственники, но никому не было дела до сироты“, — часто вспоминала она свое детство. Однако бабушка ни на кого зла не держит, трудолюбива, честна, обязательна, любит во всем порядок, всех своих детей воспитала в любви к труду, добру, человечности. Все ее дети в школе учились хорошо, двое получили высшее образование».

«Мой прадед был крестьянином-иконописцем, с началом полевых работ он оставлял кисть и работал в поле, так как надо было кормить семью, а зимой расписывал иконы (мои предки жили в Палехе). Мастерство иконописи тогда ценилось, он построил дом, его семья не знала бедности. Два его замечательных произведения сейчас хранятся в Крестовоздвиженском храме в Палехе, ныне музее. Он умер накануне Октябрьской революции. Прабабушка была очень красивой. В 17 лет вышла замуж за прадеда. У нее была самая длинная на всю округу коса, она часто позировала прадеду, помогала ему, готовила традиционным способом краски на яичном желтке, прописывала детали рисунка „твореным золотом“. Моему деду, который был восьмым ребенком в семье, было 6 лет, когда умер прадед. Он потом также освоил ремесло своего отца, расписывал шкатулки, так как в советское время уже иконописью заниматься было нельзя. На художественно-промышленной выставке 1923 г. была представлена и его работа.

Некоторые его работы (шкатулки, бисерницы, марочницы) и сейчас хранятся в нашей семье. Дед прошел всю войну, был ранен, контужен, после войны женился, а в 1951 г. у них родилась дочь — моя мама. Дед отстроил большой красивый дом. Бабушка (умерла в 2000 году) имела высшее образование, преподавала в институте, всю жизнь собирала книги, у них была большая библиотека. Несмотря на все испытания и трудности в их жизни, мой дедушка считает, что „все не так плохо и можно жить“. Дед выращивает рассаду овощей и продает ее на рынке, как он сам говорит, „бизнесом занимается“. Моя мама окончила институт, сейчас работает ведущим специалистом-конструктором».

Анализ историй семейных династий студентов показывает, что деревенским жителям старшего поколения была свойственна преимущественно нисходящая социальная мобильность.

«Мой прадед и прабабушка жили в деревне. Прадед был на войне, вернулся с фронта контуженный. Оба работали в колхозе, у них было 5 детей. Прабабушке было некогда их воспитывать, так как она всегда выполняла тяжелые работы в колхозе — в годы войны их отправляли рыть окопы, на лесоповал, а после войны была дояркой на ферме. Ни один из их детей не получил среднего специального или высшего образования, но все окончили среднюю школу, переехали в Казань, обосновались в городе. Их внучка, моя мать, окончила медицинское училище, внук — школу милиции. Я буду первой в этой семейной династии, кто получит высшее образование».

«Мой прадед был зажиточным крестьянином, образования не имел. От первой жены, когда она умерла, у него осталось двое детей, от второго брака родилось пятеро детей. Прабабушка была из зажиточных, так как до того, как вышла за моего прадеда, была замужем за мельником, а после овдовения ей досталась мельница. В 1930 году прадеду предложили вступить в колхоз, но он отказался. За это у него отобрали дом, все имущество, в саду собрали весь урожай



и продали, а вырученные деньги отдали колхозу. Чтобы семья не умерла с голоду, он пошел работать в колхоз. Во время раскулачивания его избили, после этого его здоровье сильно пошатнулось, и он через четыре года после этого умер. Мельницу прабабушке удалось продать за четыре мешка картошки и маленький домик, в котором она и прожила потом вместе с детьми после раскулачивания прадеда».

«Я плохо знаю историю своей семьи, так как в свое время не узнала от бабушки ничего о ее детстве, было неинтересно. Знаю только, что прадед и прабабушка всю жизнь прожили в одной и той же деревне, жили в бедности, занимались батраками, испытывали унижения. Бабушка нигде не училась, но умела читать на арабском, пела, у нее был сильный, красивый голос. Если бы она занималась музыкой, наверно, стала бы певицей. Дед был из приезжих, был грамотен, читал книги. На войне не был, так как был уже в возрасте (был намного старше бабушки). Семья жила всегда очень бедно. Беднее их в деревне, наверно, никого и не было. У них из 6 детей выжили только двое — мой дядя и моя мама. Дедушка умер рано. По рассказам бабушки (в одно время они жили в Узбекистане с дедушкой, потом вернулись на родину бабушки), у них был приемный сын, который был направлен на курсы красных командиров, стал как-то „начальником“, а потом был арестован, пропал без вести. Мой дядя хотел в одно время писать куда-то, чтобы узнать его судьбу, но это было в советское еще время, он чего-то побоялся и не стал наводить справки. Бабушка рассказывала, как в их деревне женщина, мать троих детей, чтобы ее дети не умерли во время войны от голода, подобрала с колхозного поля, после того, как уже урожай был собран, колоски пшеницы, и ее за это посадили на год в тюрьму, а дети ее, пока она сидела, жили по семьям ее родственников. Может быть поэтому, бабушка была робкая, всегда боялась сказать что-нибудь лишнее. Это, наверно, от того сурового времени. В

семье очень уважительно относились к людям образованным. Моя мама и ее брат получили высшее образование. Чтобы мама могла окончить институт, сначала ее брат (старше ее на 10 лет) работал, помогал ей, потом уже институт закончил заочно. Мама в советское время была на комсомольской, потом на партийной работе, сначала работала в районе, потом — в Казани, основалась здесь. Ее брат живет в деревне, учительствовал до ухода на пенсию. Я уже родилась в Казани. В нашей семье до сих пор высоко ценятся порядочность, трудолюбие, образованность, знания, стремление к новому, хотя в материальном отношении мы живем не очень хорошо».

В социологической литературе (П. Сорокин) среди каналов социальной циркуляции указываются армия, церковь, школа, политические, экономические и профессиональные группы, семья<sup>2</sup>. Все они неоднозначно функционировали в советском обществе и не утратили своих возможностей в настоящее время.

1. *Армия*. Служба в армии в советский период обеспечивала в дальнейшем льготы при устройстве на работу, поступлении в вуз, оргнаборе рабочей силы на всесоюзные стройки. Это был мощный канал мобильности для тех, кто не мог иначе совершить социальное восхождение. В постсоветский период армия перестала быть таким каналом (основная часть призывников — жители сел, городов, не сумевшие «откосить» от армии; послеармейская перспектива у отслуживших — возвращение к своемуначальному жизненному старту). Введение контрактной военной службы положительно скажется на имидже армии, но, по-видимому, пока не ликвидирует ее «провинциального акцента».

2. *Конфессиональные институты*. В советский период духовный сан не был привлекателен для молодежи и образованной части общества в связи с осуществлявшейся идеологической травлей религии. Сейчас отношение общества к ней меняется. Указанные институты обновляются за счет молодежи, главным образом проживающей в крупных горо-



дах. Провинциальная молодежь из-за низкого уровня религиозной культуры пока конфессиональные институты не считает для себя престижным каналом социального восхождения. Потребуется время, чтобы выросло новое поколение, которое будет рассматривать конфессиональные институты как престижную сферу профессиональной деятельности.

3. *Школа.* Институт образования и в советском обществе был «лифтом, идущим вверх». В тот период действовал закон о всеобщем среднем образовании и практически все население советской формации в 1960—1990-е гг. получило, как минимум, формальное среднее образование, а широкая сеть профессионально-технических училищ обеспечивала желающим получение конкретной рабочей специальности с последующей гарантией трудоустройства. В настоящее время численность профессионально-технических училищ сокращена, в них сконцентрирована значительная часть социально проблемной молодежи.

В неблагоприятной ситуации оказались школы в малых городах и селах: качество образовательных услуг в них ниже из-за дефицита педагогических кадров высокой квалификации, слабой технической базы. Их выпускники хуже подготовлены по математике, информатике, иностранным языкам, а следовательно, не выдерживают конкурсы в престижные учебные заведения и в целом в вузы для обучения на госбюджетной основе. Лишь у ограниченной части выпускников таких школ, располагающих стартовым капиталом (дети состоятельных родителей), есть шанс получить высшее образование на платной основе. В конечном счете провинция имеет интеллектуальные кадры и в недостаточном количестве, и не по всем требуемым отраслям знаний, удовлетворяясь слабо подготовленными местными кадрами. Селективная функция провинциальной школой выполняется в негативном контексте, закрывая своим выпускникам путь к восходящей социальной мобильности.

Социальная среда в школах в целом в настоящее время все более дифферен-

цируется, что позволяет констатировать нарастание стратифицирующей роли школы. В этом отношении был прав П. Сорокин, утверждавший, что всеобщее образование не только не устраняет умственных и социальных различий, а лишь усиливает их: даже самая демократическая, открытая каждому школа является механизмом «аристократизации», а не «выравнивания» и демократизации. Школа есть первичное, тестирующее, селекционирующее и распределяющее средство. Провинциальная школа в этом отношении менее дифференцирована, тем не менее она таким средством тоже является. Западная школа (а теперь и российская), устанавливая различные барьеры контроля знаний, поклассное продвижение, представляет собой «сито», которое отделяет «хороших» будущих граждан от «плохих»; «способных» от «неспособных»; подходящих для высокого социального восхождения от недостойных занимать верхние ступени социальной лестницы<sup>3</sup>. Такое положение дел в демократическом обществе П. Сорокин поддерживал. По его мнению, когда верхний слой «здания» слишком громоздок, оно может рухнуть. Перепроизводства кандидатов «в верхние слои» не должно быть. Сейчас идет их массовое перепроизводство через такой канал, как вуз. Это — издержки начального этапа капитализации общества.

4. *Политика.* Как канал социальной циркуляции политика в советский период действовала безотказно. Альтернативность выборов в представительные органы начиная с 1990-х гг. открыла шлюзы этого канала, через которые устремилась к власти как к средству достижения успеха и самореализации самая амбициозная часть населения столичных и других крупных городов, но для основной части жителей малых городов и села этот канал пока закрыт.

5. *Экономика.* Накопление богатства П. Сорокин считал одним из самых простых и действенных способов социального продвижения<sup>4</sup>. Имущественная дистанция в постсоветском российском обществе удлиняется. Лишь у немно-

численных выходцев из малых городов и сел есть шансы занять высшие управленческие и профессиональные должности в столичных городах, обучать своих детей в престижных отечественных учебных заведениях или за границей.

6. *Профессиональные группы.* В советский период были определенные квоты для выходцев из семей рабочих и крестьян, «допускающие» в престижные профессии (партийного функционера, учителя, врача, юриста, военного и т. п.). Сейчас эти квоты сняты. Усилились спонтанные, хаотические перемещения людей из одной профессиональной сферы в другую из-за неудовлетворенности материальным вознаграждением труда или в результате сокращений. В период становления новых экономических отношений значительная часть общества осуществляла профессиональную мобильность по материальному расчету (учительница, ставшая «челноком», торгующая на рынке или открывшая свое дело; аспирант, уходящий без защиты диссертации из аспирантуры в бизнес; врач с научной степенью, работающий не в медицинском учреждении, и т. п.). Повышение роли профессиональной группы в социальном тестировании и селекции в российском обществе произойдет позднее.

7. *Семья.* Она тестирует общие качества людей, но ее вердикт о том, в какую из основных страт попадет индивид и каким видом деятельности он будет заниматься, не окончателен. В постсоветском российском обществе семья либо открывает, либо закрывает выход в привилегированные профессии, предоставляя неравные стартовые возможности индивидам. П. Сорокин, на наш взгляд, умалял роль семьи в социальной

селекции, так как был не критичным последователем широко эксплуатируемой в его время в западной социологии идеологии об обществе «равенства возможностей», где индивид сам достигает всего того, что в конечном счете он имеет. Более убедителен Э. Гидденс: почти никто из богатых, пишет он, не начинал с нуля, значительная часть использовала полученное наследство или имела первоначальный капитал. Самый надежный способ разбогатеть — родиться богатым<sup>5</sup>. И в постсоветском российском обществе семья остается мощным каналом распределения индивидов по стратам и внутри страт, послешкольной селекции индивидов по социальным нишам.

Таким образом, в российском обществе все каналы социальной циркуляции тестируют индивидов по-разному. Есть существенная региональная специфика в их функционировании. Общество еще находится в переходном состоянии, поэтому социальные перемещения остаются спонтанными. За образованием как действенным каналом восходящей мобильности — большое будущее, тогда как по мере стабилизации общества и достижения нового уровня экономического развития следует ожидать ослабления роли жизненного старта индивидов для реализации достижительских стратегий.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Борисов В. А. Социальная мобильность в России / В. А. Борисов // Социол. исслед. 1994. № 4. С. 114.

<sup>2</sup> См.: Сорокин П. Человек. Общество. Цивилизация / П. Сорокин. М., 1992. С. 392.

<sup>3</sup> Там же. С. 410.

<sup>4</sup> Там же. С. 403.

<sup>5</sup> См.: Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. М., 1999. С. 224.

Поступила 15.03.04.



## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ ГУМАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*С. С. Быкова, старший преподаватель кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета*

Статья посвящена рассмотрению интегративного подхода к воспитанию гуманности у младших школьников. Актуальность проблемы обосновывается, с одной стороны, потребностью общества в воспитании гуманности у школьников, а с другой — необходимостью противостоять практицизму и относительной жестокости современного общества, что ведет к дефициту добра и чуткости в отношениях людей.

В настоящее время наблюдается усиление внимания к проблемам формирования личности человека с учетом его индивидуальных особенностей. Важным условием максимальной индивидуализации личности служат складывающиеся гуманные отношения между учителем и учеником. Такие отношения Л. А. Байкова считает «первым уровнем структурно-иерархической модели» гуманистической педагогической системы. «Модель характеризуется субъект-субъектным взаимодействием, диалогическим общением, саморегуляцией субъектов, основанной на собственном достоинстве и на взаимном уважении»<sup>1</sup>. Идея поликультурности, представленная А. А. Сыродеевой, дополняет гуманные отношения между учителем и учеником взаимным уважением разных культур как социальной реальностью в свете глобальной интеграции.

Самоактуализация каждой личности в рамках процесса гуманизации образования происходит в процессе ее стимулирования с целью усвоения «определенных культурных норм» (М. Н. Берулава), в частности, такими традиционно русскими мировоззренческими принципами, как гуманизм, духовность и нравственность.

Подход к личности как к целостной структуре предполагает решение задачи главного системообразующего качества личности. Таким базовым качеством личности является нравственность; гуманность выступает ее составляющей. В рамках данной проблемы правомерно характеризовать личность как системное образование, приобретаемое индивидом в предметной деятельности, в общении и характеризующее его вклю-

ченность в социальные отношения. Это подчеркивает необходимость рассмотрения гуманности через интеграцию качеств.

Процесс формирования и интеграции качеств у младшего школьника является постепенным и осуществляется в направлении усложнения как структурных, так и содержательных компонентов. По мнению В. Т. Чепикова, этот процесс имеет следующие закономерности:

1) формирование сложных нравственных качеств происходит на основе сформированных менее сложных;

2) количество нравственных качеств, которые необходимо воспитать, имеет тенденцию уменьшаться из года в год;

3) родственные по содержанию нравственные качества объединяются.

Данное положение имеет большое значение для организации воспитания гуманности у младших школьников. Прежде чем начать работу по воспитанию гуманности как нравственного качества, учителю необходимо определить его структурные составляющие и направить педагогические усилия на их формирование и интеграцию.

Гуманность рассматривается нами как отдельное нравственное качество, которое является сложным интегративным психическим образованием, включающим осознание и понимание норм морали, наличие гуманных чувств (доброты, сочувствия, сопереживания, милосердия, справедливости, чуткости, отзывчивости, жалости) и повседневное нравственное поведение. Таким образом, структура гуманности представлена познавательным, эмоциональным и поведенческим компонентами.

© С. С. Быкова, 2005

С нашей точки зрения, основополагающей категорией воспитания гуманности является понятие «гуманные чувства». Как и всякие другие, гуманные чувства могут рассматриваться в двух смыслах. Во-первых, они проявляются в переживаниях. Переживание — это начальный этап в изменении эмоциональной сферы. Чтобы стать чувством, т. е. относительно устойчивым эмоциональным отношением, оно должно повторяться, становиться значительным для личности. Во-вторых, выделяясь среди многих переживаний, гуманные переживания преобразуются в устойчивые психологические состояния и выступают как отношение, черта личности. Таким образом, гуманные чувства превращаются в побудительное начало действий, поступков, становятся мотивом поведения.

Нас интересуют гуманные чувства, которые являются составной частью нравственных, неразрывно связанных с формированием нравственного сознания, поведения человека. В них выявляется доброжелательное и чуткое отношение человека к человеку, а эмоциональной формой этого отношения становятся чувства жалости, сострадания, симпатии и др.

На основании исследования трудов ученых (Т. П. Гаврилова, В. А. Сухомлинский, М. Г. Яновская и др.) мы выделили гуманные чувства, такие как доброта, эмпатия, справедливость, отзывчивость, жалость, милосердие, которые характеризуют содержательную сторону гуманности как интегративного качества личности младшего школьника.

При рассмотрении проблемы воспитания гуманности мы придерживаемся интегративного подхода (В. М. Коротов, Б. Т. Лихачев, И. С. Марьенко, И. Ф. Харламов). Его аспектами являются, во-первых, единство обучения и воспитания; во-вторых, использование межпредметных связей в процессе обучения и воспитания; в-третьих, опора на принцип преемственности в знаниях; в-четвертых, успешная реализация функций учителя начальных классов.

Для выработки педагогических основ в воспитании гуманности мы опирались на положения о единстве и взаимо-

связи учебной и внеклассной работы, разработанные в трудах Ю. К. Бабанского, В. С. Ильина, В. А. Караковского, В. М. Коротова, Б. Т. Лихачева, Г. А. Победоносцева, В. А. Сластенина и др.

Единство и взаимосвязь обучения и воспитания составляют содержательную сторону педагогического процесса. Основой обеспечения обучения и воспитания выступает органическое единство содержания обучения и воспитания, методов и форм, результата. Органическое единство целей и задач состоит в том, что воспитание и обучение дают единую систему взглядов, убеждений, идеалов, знаний, умений и навыков, определяющих поведение личности. Ю. К. Бабанский, Г. А. Победоносцев совершенно верно отмечают, что «подход, при котором выбор содержания, организационных форм и методов работы подчинен решению комплекса воспитательных задач, обеспечивает более тесное взаимодействие обучения и воспитания школьников»<sup>2</sup>.

Таким образом, образование и воспитание взаимодополняют друг друга. Содержание внеучебной воспитательной деятельности должно быть компенсирующим и синтезирующим знания, полученные по разным предметам.

В рамках рассмотрения единства и взаимосвязи учебной и воспитательной работы необходимо остановиться на межпредметных связях как принципе обучения (Н. А. Лошкарева). Сущность принципа состоит в «органическом объединении наиболее крупных идей, фактов, обобщений смежных и родственных наук в едином учебном предмете»<sup>3</sup>. Опираясь на это, можно сказать, что любой изучаемый в школе предмет при условии интегрированного обучения может дать положительный результат.

Принцип преемственности используется как взаимодействие историко-педагогического опыта и современных знаний в целях сохранения и развития лучших педагогических традиций и как связь теории и практики учебно-воспитательного процесса.

Эффективность воспитания гуманности младших школьников во многом зависит от педагогического мастерства





учителя, его методических умений и навыков. Педагогическая деятельность учителя реализуется в определенных ситуациях через выполнение следующих функций: диагностирующей, ориентационно-прогностической, компенсаторной, конструктивно-проектировочной, организаторской, интегрирующей, коммуникативно-стимулирующей, эмоциональной, аналитико-оценочной (Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенко, А. И. Щербаков). Реализация этих функций способна обеспечить целостность учебно-воспитательного процесса.

З. И. Равкин подчеркивает, что, применяя методы стимулирования, педагог отходит от авторитарной позиции и становится побудителем и вдохновителем (фасилитационная функция). Действенным фактором эффективности воспитания личности выступает педагогическое стимулирование, которое позволяет воздействовать на воспитанника как побудитель его нравственного развития. Оно способно косвенно направлять чувства посредством деятельности, в которой они проявляются и развиваются. Как положительные, так и отрицательные эмоции могут сыграть свою роль в воспитании гуманности (Р. С. Немов).

Воспитанию гуманности, осуществляющемуся в процессе деятельности и общения, способствуют методы стимулирования, в частности эмоциональные (игра, соревнование, проблемно-поисковый, эмоционально-образный и общественно-оценочный стимулы), которые соответствуют возрастным особенностям младших школьников (З. И. Равкин, М. Г. Яновская).

Применение эмоциональных стимулов требует от учителя достаточно высокого уровня научно-педагогической подготовки, методического мастерства, проявления широкой творческой инициативы и самостоятельности в решении как теоретических, так и практических вопросов стимулирования, личностного подхода и такта во взаимоотношениях с учащимися, терпения к проявлениям с их стороны инициативы и самостоятельности.

Таким образом, воспитание гуманности как интегративного качества лично-

сти младших школьников будет более эффективным, если используется интегративный подход в учебно-воспитательной деятельности.

Экспериментальной площадкой по изучению состояния уровня воспитанности гуманности у младших школьников служили средние школы № 17 и 33 г. Кирова. В основу оценки уровня воспитанности гуманности нами было положено определение уровня сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Для этого использовались специальные диагностики, составленные на основе методик О. С. Богдановой, С. Г. Вершловского, И. Я. Каплунович, Т. А. Пушкиной, М. М. Фридмана, М. И. Шиловой.

Исходя из данных констатирующего эксперимента мы сделали вывод о том, что организация воспитания гуманности в младших классах требует целенаправленной работы со стороны педагогов. Выявленный недостаток в их деятельности позволил сформулировать цель эксперимента — воспитать гуманность как интегративное качество через отношение к себе, людям, природе. На этапе формирующего эксперимента проводились тренинговые занятия для учителей и курс «Я — житель третьего тысячелетия» для младших школьников.

В ходе опытно-экспериментальной работы учитывались результаты проведенного констатирующего эксперимента, где были выделены три группы учащихся с разным уровнем воспитанности гуманности. Вариативность использования методов и форм осуществлялась с учетом особенностей учащихся с высоким, средним и низким уровнем воспитанности гуманности.

Обогащение практического опыта поведения учащихся младших классов происходило через реализацию принципов активизации эмоциональной сферы: синтеза взаимопроникающих видов деятельности, эмоционально-ценностного «наполнения» образовательного процесса, сотрудничества-сотворчества, которые обеспечили стимулирующее влияние на применение полученных гуманных знаний в практической деятельности школь-

ников (М. Г. Яновская). В нашей опытно-экспериментальной работе мы применяли проблемно-поисковые ситуации, предлагали поручения по оказанию поддержки и помощи одноклассникам, близким и родным людям (игра «Великаны и карлики»), организовывали совместную эмоционально-ценностную деятельность, творческие дела (конкурс «Я и мои поступки», викторина «Край родной — земля Вятская», стенгазета), интеллектуальные и спортивные соревнования.

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о положительном сдвиге в воспитании гуманности, позволяют проследить изменения в уровнях развития экспериментальных и контрольных классов, а также найти зависимость уровня воспитанности от года обучения. Динамика воспитанности гуманности у младших школьников в экспериментальных и контрольных классах показана в нижеприведенной таблице.

Динамика воспитанности гуманности у младших школьников, %

Группа	Нравственные знания		Гуманные чувства		Нравственные поступки	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
1-й экспериментальный класс	38	52	39	48	41	50
1-й контрольный класс	40	47	40	45	41	49
2-й экспериментальный класс	45	82	46	85	48	78
2-й контрольный класс	39	42	42	43	43	45
3-й экспериментальный класс	46	88	52	83	50	91
3-й контрольный класс	44	46	47	52	49	50

Как видим, в контрольных классах существенных изменений не произошло. В экспериментальных же увеличилось количество учащихся с высоким уровнем и снизилось количество учащихся с низким уровнем воспитанности гуманности. Дети, прошедшие через компенсаторную работу, повысили свой уровень понимания, осознания себя как гуманной личности и оказались значительно более способными к нравственному поведению в ситуациях, требующих проявления гуманности. Полученные изменения проявились и в повседневных отношениях. Учителя отмечали, что дети стали добрее, справедливее, научились самостоятельно разрешать многие конфликтные ситуации.

Таким образом, специально организованная учебно-воспитательная дея-

тельность с использованием интегративного подхода, диагностика уровней воспитанности гуманности и практическая реализация гуманности как интегративного качества личности младшего школьника позволяют получить положительный результат в воспитании данного качества.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения / Л. А. Байкова : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. С. 12.

<sup>2</sup> Бабанский Ю. К. Комплексный подход к воспитанию школьников / Ю. К. Бабанский, Г. А. Пободоносцев. М., 1980. С. 8.

<sup>3</sup> Лихачев Б. Т. Педагогический курс лекций / Б. Т. Лихачев. М., 1992. С. 329.

Поступила 30.11.04.

**ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ****НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ГЕОГРАФИИ НАСЕЛЕНИЯ В ШКОЛЕ**

*Н. Н. Логинова, доцент кафедры экономической и социальной географии МГУ им. Н. П. Огарева,*

*С. В. Сарайкина, доцент кафедры экономической и социальной географии МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья посвящена проблемам методики преподавания географии населения в школе. Рассматриваются основные компоненты и организация процесса преподавания географии населения. Исследуются также современные проблемы демографической политики в странах и регионах мира и их отражение в учебном процессе школы.

Методика преподавания географии в школе — одна из дисциплин системы педагогических наук. Она изучает содержание, закономерности, методы и средства организации процесса обучения школьников основам географической науки и должна приспособить научную географию к нуждам школьного обучения, сделать из нее школьный предмет.

Общими задачами методики преподавания географии выступают следующие:

- отбор научного материала, нужно и годного для школы;
- приведение материала в определенную последовательность;
- выработка системы способов изложения, проработки и усвоения материала;
- выработка системы методов и способов закрепления, повторения и проверки знаний учащихся.

Среди главных задач современной экономической и социальной географии следует назвать исследование населения, его численности, структуры и распределения по территориям и поселениям различного уровня.

Очевидно, что показатель плотности населения исключительно важен для характеристики степени освоенности территории, равно как процент городского населения — для показа степени индустриализации.

В школьном преподавании экономической географии знакомство учащихся с категорией «население» имеет свои особенности и должно строиться как

живой рассказ о населении той или иной страны. Картины жизни населения разных стран, районов, местностей, которые создает учитель на уроке, необходимо соединить с количественными показателями, к которым относятся плотность населения, численность, рождаемость, смертность и т. д.

Давая экономико-географическую характеристику страны или района, учитель должен показать основные черты размещения населенных пунктов, их виды и типы в различных регионах мира. При этом надо учитывать национальные особенности, поскольку они имеют экономическое значение (трудовые навыки, различия в образовании, технической квалификации).

Особое внимание следует обратить на деление населения на городское и сельское, их процентное соотношение. Различие между городским и сельским населением имеет для экономической географии первостепенное значение. Однако чтобы составить полное представление о населении страны, нужно еще иметь данные о классовом и профессиональном составе.

В настоящее время процесс школьного преподавания географии необходимо сделать более оживленным и интересным, а чтобы достигнуть этого, нужно больше внимания уделять изучению населения, особенно при характеристике регионов мира и отдельных стран.

Ответ на вопрос: «Как живут люди?» — включает в себя очень многое: и культуру, и быт, и нравы, и полити-

ческий строй, и общественные порядки. Проиллюстрировав основную черту двумя-тремя конкретными примерами, можно создать у учащихся общее представление об особенностях национального характера народов.

Приведем ряд методических рекомендаций по теме «География населения мира» (10-й класс).

1. На данную тему отводится 6 ч. Основные положения темы получают дальнейшее развитие на последующих уроках — при знакомстве с региональным обзором и разделом «Глобальные проблемы человечества».

2. Учащиеся подготавливаются к усвоению новых знаний при изучении содержания курсов 7—9-го классов, когда они получают представление о плотности населения, формах расселения, естественном и механическом движении, трудовых ресурсах, урбанизации, агломерации и др.

3. Задачей данной темы является знакомство с новыми понятиями, такими как «демографическая политика», «религиозный состав», «половозрастная пирамида» и др. Особое внимание обращается на умение получать информацию из географических, статистических и картографических источников. Работа с ними ведется на уроках и предусмотренных домашними заданиями.

4. У учащихся формируется умение слушать лекции с опорой на план и тезисы. На уроке учащиеся получают специальные задания, нацеленные на выделение узловых вопросов, раскрытие главных положений. На примере предложенных схем-конспектов они учатся сверять информацию, приобретают навыки самоконтроля за усвоением содержания уроков и закрепления нового материала.

5. Задания позволяют осуществить дифференцированный подход в обучении на каждом уроке и отдельных этапах урока. Но особое внимание следует обратить на возможные варианты творческих работ с учетом различных склонностей учащихся. Это может быть составление карт, подготовка рефератов, работа со средствами массовой информации.

6. Для проверки знаний учащихся можно использовать тестовые задания.

Правильно выработанная методика преподавания указанной темы позволит доступно изложить материал учащимся разного уровня подготовленности, что, в свою очередь, будет способствовать лучшему усвоению знаний и формированию необходимых умений. Кроме того, учащиеся будут иметь представление об объективной картине мира, поняв, что население является главным звеном между природой и обществом.

Приемы обучения, которые использует учитель, играют огромную роль в развитии интеллектуальной сферы школьника. Целенаправленно формируя у последнего навыки умственной деятельности, учитель одновременно развивает активность мышления, его самостоятельность, глубину, широту, быстроту, критичность, гибкость и систематичность. При этом развиваются и совершенствуются внимание, память и воображение ученика.

Обязательный минимум содержания географии населения в 10-м классе включает 2 уровня.

**Уровень А.** Постоянный рост населения, крупные расы и народы мира. Теория этногенеза. Географические различия в плотности, качестве жизни населения. Типы расселения. Религии. Цивилизационные регионы мира.

**Уровень Б.** Численность и воспроизводство населения. Естественный прирост и его типы. Демографическая политика. Половой, возрастной и этнический состав. Крупные народы и языковые семьи. География мировых религий, география международных миграций. Урбанизация и ее формы, темпы, уровни. Крупные города и городские агломерации мира. Уровень и качество жизни населения крупных стран и регионов мира.

Перечислим ведущие идеи темы «География населения мира».

1. Население представляет собой основу материальной жизни общества, активный элемент нашей планеты.

2. Люди всех рас, наций и народностей одинаково способны к участию в



материальном производстве и духовной жизни.

Далее приведем главные научные знания темы.

1. Понятие о воспроизводстве населения. Сущность и географические особенности естественного движения населения мира.

2. Сущность и географические особенности полового, возрастного состава населения, трудовых ресурсов.

3. Классификация народов мира по языковым семьям и основные черты их распространения.

4. Основные черты размещения населения по территории земной суши и причины его неравномерности.

5. Виды миграции населения и основные районы внешних миграций.

6. Понятие об урбанизации. Уровни и темпы урбанизации во всем мире и в отдельных регионах.

7. Представление о географии населения как о ветви экономической и социальной географии.

8. Ключевые слова темы: а) воспроизводство населения; б) типы воспроизводства; в) демографический кризис (депопуляция); г) демографический взрыв; д) демографическая политика; е) демографический переход; ж) качество жизни населения; з) экономически активное население; и) этнос; к) однопациональное и многонациональное государство; л) трудовые миграции, м) утечка умов; н) урбанизация; о) городской взрыв.

В результате усвоения материала по вышеуказанной теме учащиеся должны овладеть необходимыми знаниями и практическими умениями: применять показатели воспроизводства, состава населения, уровней и темпов урбанизации; использовать карты, графики и таблицы для анализа, конкретизации и доказательства отдельных положений текста учебника, производить при этом необходимые расчеты и сравнения; читать и анализировать половозрастную пирамиду; составлять таблицу по тексту и картам учебника; самостоятельно формулировать задания по тексту; готовить краткое устное сообщение по

теме; составлять аннотацию на прочитанный текст.

Основные задачи, стоящие перед учителем, по теме таковы:

1) познакомить учащихся с одной из ветвей социально-экономической географии мира — географией населения — и основными объектами ее изучения, среди которых: численность, движение, состав, размещение;

2) ввести новые понятия: воспроизводство населения, демографическая политика, эмиграция и иммиграция, религиозный состав, мировые и национальные религии и др.;

3) осуществить преемственность в работе с картами и географическим материалом, научить учащихся чтению и анализу карт, половозрастных пирамид, столбчатых диаграмм, графиков, отражающих естественное движение населения;

4) формировать умения слушать лекции с целевыми заданиями, самостоятельно работать с различными источниками информации, отчитываться о проделанной работе;

5) довести до сознания учащихся, что без знаний национальных и религиозных особенностей, культурного наследия нельзя понять многоликий современный мир; демографические проблемы приходится решать каждому государству; трудовые ресурсы оказывают непосредственное воздействие на хозяйственное развитие страны; концентрация населения в городах — главная черта современной демографии, а управление процессами урбанизации — одна из глобальных проблем.

В старшей школе особенно полно и многоаспектно можно реализовать такие свойства географических знаний, как интегральность и междисциплинарность. В этой связи в преподавании особое место должны занимать комплексные географические практикумы, семинары, конференции. Практикум в обучении географии следует рассматривать в самом широком аспекте — как систему практических работ со статистическим материалом, с картой, рисунками, таблицами и др. В основе этих работ должна



лежать самостоятельная деятельность учащихся. Семинары и конференции могут проводиться как самостоятельно, так и в системе лекционно-семинарской формы обучения. Деятельность учащихся должна быть направлена на решение географических задач в первую очередь геоэкономического и геоэкологического содержания. Можно уделить внимание творческим работам и самостоятельному поиску ответов на вопросы.

В задачи учителя входит достижение оптимального соотношения между фактическим и теоретическим материалом, единичными и общими понятиями, формированием и усвоением этих понятий школьниками. Задачами учащихся являются овладение обязательным минимумом содержания географии населения, т. е. главными научными знаниями по данной теме; приобретение умения самостоятельно применять эти знания при выполнении определенных практических заданий, при подготовке к семинарам, конференциям, междисциплинарным урокам и т. д. Все это ведет к разработке новых путей самообразования учащихся.

В настоящее время происходит кардинальное реформирование школьных курсов и программ, в том числе и географии, что связано с процессами гуманизации и социологизации образования. В области экономической и социальной географии гуманизация означает отказ от сугубо производственного толкования предмета, отход от представлений о населении лишь как о трудовом ресурсе и потребителе продукции и продовольствия. Школьная география должна включать в себя, наряду с элементарными основами хозяйственной географии, географию культур и религии, этническую и историческую географию, объединенные в общецивилизационном региональном синтезе.

С гуманизацией тесно связано и второе сквозное направление в содержании школьной географии — социологизация. Она отражает внимание к личностному фактору, к социальным системам. При составлении программы по географии,

необходимо исходить из известного положения Н. Н. Баранского, который считал, что география должна знакомить не только с ростом, размещением, составом и переселением населения, но и отвечать на основной вопрос: «Как живут люди?» Последний, в свою очередь, включает в себя очень и очень многое: и культуру, и быт, и нравы, и политический строй, и общественные порядки. В соответствии с этим в населенческих темах по возможности должны быть усилены социальные аспекты, касающиеся социального состава, расовых, национальных, религиозных проблем, занятости, качества и уровня жизни населения.

В современной школьной географии населенческая проблема довольно последовательно представлена в содержании всех курсов. В 6-м классе это, например, тема равенства рас, в 7-м — раздел о населении материков, в 10-м — тема «География населения мира». Много очерков социально-географического содержания учащиеся и учителя могут найти в «Географической картине мира» В. П. Максакковского. А в «Глобальной географии» для 11-го класса Ю. Н. Гладкого и С. Б. Лаврова едва ли не в качестве основы всего изложения выступает проблема социальной экономики. Как положительный фактор хочется отметить повышение интереса к этнографическим понятиям, что должно способствовать повышению уровня социальной культуры молодежи.

Все многообразие тем, отражающих проблемы населения мира, с нашей точки зрения, можно разделить на три крупных блока: 1) демографическое состояние мира: численность и динамика населения, воспроизводство, половозрастной состав, миграция и размещение населения, урбанизация; 2) география культур, религий и цивилизаций (межнациональные и религиозные отношения, этнолингвистический состав); 3) качество, уровень жизни населения и глобальные проблемы.

Первый блок тем широко представлен в двух основных учебниках по экономической и социальной географии мира



для 10-го класса: В. П. Максаковского, Ю. Н. Гладкого и С. Б. Лаврова. В них довольно подробно, логично и доступно рассматриваются такие понятия и процессы, как воспроизводство населения, демографический взрыв и кризис, депопуляция, экономически активное население, миграции, урбанизация, а также причины и факторы возникновения этих процессов, их география и проблемы.

Второй блок тем, связанный с географией культур, религий, цивилизаций, этносов, также нашел отражение в учебнике В. П. Максаковского, где такая информация дана в дополнительном тексте (интересные факты) после каждого раздела или темы. В учебнике Ю. Н. Гладкого и С. Б. Лаврова она выделена в отдельную главу «География культур, религий, цивилизаций». Здесь приводятся определения таких новых и недостаточно устоявшихся в науке понятий, как цивилизация, география культуры. Важность изучения географии культур и религий обосновывается тем, что и та, и другая оказывают влияние на жизнь, трудовую деятельность человека и специализацию хозяйства. В главе говорится о связи религии и культуры, об основных особенностях различных религий, цивилизаций, об их географическом распространении.

Географии образа жизни населения практически полностью впервые посвящена книга для чтения, адресованная учащимся 10-м класса, «Экономическая и социальная география мира», вышедшая в серии «За страницами учебника». Ее автор-составитель — А. П. Кузнецов. Главы к ним, соответствующие частям света: «Европейцы и их образ жизни», «Жители Азии и их образ жизни», «Жители Америки и их образ жизни» и т. п., — заключают в себя множество интересных сообщений, например: «Вашингтон темнокожих», «Бразильский карнавал», «Город добрых ветров» и т. п. Книга составит комплект с любым школьным учебником по курсу «Экономическая и социальная география мира». Ее можно использовать при подготовке к урокам, написании рефератов, а тем,

кто любит географию, путешествия, мы рекомендуем прочитать ее просто для души.

А. П. Кузнецову принадлежит и учебник для 10-го класса «География. Население и хозяйство мира». В числе наиболее интересных тем учебника стоит отметить следующие: «География религий», «Человечество — мозаика народов», «Особая роль европейской цивилизации», «Особенности традиционной африканской цивилизации», «География культур современной Америки».

Второй тематический блок представлен и в «Глобальной географии» Ю. Н. Гладкого и С. Б. Лаврова, где в теме «География человечества» говорится о географии этносов, рас, религий (с краткой характеристикой каждой из них) и географии цивилизации.

Что же касается третьего блока тем, характеризующего экономический достаток, уровень жизни (здоровье и образование) и качество населения мира, то он представлен в курсах школьной географии, на наш взгляд, недостаточно.

Информацию, причем довольно скудную, об уровне и качестве жизни в узком понимании удалось найти лишь в двух учебниках — Ю. Н. Гладкого и С. Б. Лаврова, а также А. П. Кузнецова.

В «Глобальной географии» в теме «Север — Юг: проблема отсталости» говорится, что указанные понятия используются для определения степени отсталости населения различных стран, что бедность влияет не только на физическую, но и на духовную жизнь людей. В теме «Продовольственная проблема» дается характеристика типов питания населения разных регионов. На форзаце в начале учебника впервые в практике школьной географии приведена карта цивилизаций, выделенных на религиозной основе С. Хантингтоном (представителем цивилизационной теории, высказавшим спорное и очень широко обсуждаемое мнение об обязательном конфликте между цивилизациями). На форзаце же в конце учебника помещена не менее интересная карта «География региональных типов питания» по Г. Кэриелу. В отдель-



ные темы выделены проблемы этнических кризисов, здоровья и долголетия человека, проблемы урбанизации.

В учебнике «География. Население и хозяйство мира» есть отдельная глава, посвященная вышеуказанным вопросам: «Проблемы потребления. Уровень и качество жизни человека». Здесь конкретно характеризуются понятия уровня жизни, качества жизни, индекса человеческого развития; говорится о месте различных стран, и в частности России, в мире по этому показателю.

Несомненно, проблематику уровня и качества жизни населения и их индикато-

ров, имеющих такое большое значение для характеристики жизни людей, необходимо всячески развивать в курсах школьной географии. В целом можно надеяться, что изучению проблем населения и человека будет уделяться больше внимания и школьная география превратится, наконец, в цельный, гармоничный курс, ориентированный на человека и его жизнь.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> Баранский Н. Н. География населения / Н. Н. Баранский // Избранные труды. Становление советской экономической географии. М., 1983. С. 202.

Поступила 13.07.04.

## МЕСТО МНОГОЗНАЧНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

*С. А. Суловикина, доцент кафедры теории и методики обучения физике  
Омского государственного педагогического университета*

В статье поднимается проблема необходимости формирования у учащихся представления о многозначных физических терминах в контексте понимания учебных текстов по физике, показан способ решения этой проблемы, предложены определения видов понятий в их связи друг с другом. Все теоретические разработки, апробированные автором с учащимися 5—11-х классов, студентами III—V курсов физического факультета, учителями физики, на научных конференциях, показывают значимость формирования у школьников физических понятий для развития их мышления, интеллекта.

В складывавшейся десятилетиями практике преподавания физики и ее дидактике выделилась проблема понимания текста учебника, слов, используемых учителем при объяснении нового материала. Она связана с многими причинами, одна из которых — смешение содержания различных понятий, обозначаемых одним термином (физических омонимов). Мы с А. А. Бобровым назвали их многозначными, потому что в одном случае этими словами обозначают свойства, явления либо процессы, а в другом — физические величины, их характеризующие<sup>1</sup>. Термин один, а понятий — два. Например, когда учитель говорит, что «тела (частицы) обладают электрическим зарядом», что «электроны несут на себе отрицательный заряд»<sup>2</sup>, то подразумевает под электрическим зарядом

одно из свойств тела (частицы). Если же говорится об «электрическом заряде электрона», то имеется в виду количественная характеристика этого свойства. А раскрывает ли учебник или учитель многозначность подобных понятий учащихся?

При формировании каждого из вышеуказанных понятий (в нашем примере — свойства и величины, характеризующей это свойство) в сознании учащихся выстраиваются локальные связи (локальные ассоциации, по Ю. А. Самарину), затем эти понятия образуют частносистемные ассоциации при изучении одной темы, внутрисистемные ассоциации при изучении различных разделов одного учебного предмета и межсистемные при изучении разных предметов. Если мы неправильно сформируем понятия на «нижней ступень-



ке» при построении локальных ассоциаций, то и все сооружение в итоге окажется «кривым». В таком случае развитие мышления очень затруднено.

При анализе учебников физики, методики ее преподавания в школах, ответов учащихся (в том числе при сдаче ЕГЭ) и студентов физических факультетов создается впечатление, что в физике изучаются в основном одни величины. Почему это происходит? Например, учитель посвящает целое занятие раскрытию содержания величины «сила упругости», причем проговаривает только одну фразу — о том, какое явление она характеризует (этим же грешат некоторые учебники). А каковы внешние признаки этого явления, условия и механизм его протекания, определение и т. п.?

Другой пример. При решении задачи ученик подбирает формулу, не проводя первоначально анализ условия. Это происходит из-за того, что нередко учителя сразу после записи условия задачи переходят к выбору формулы для ее решения, что ведет к непониманию учащимися и неумению объяснять свойства тел, веществ и полей, явления, процессы, протекающие в природе. Поэтому школьники очень плохо решают качественные задачи.

Возникает противоречие: с одной стороны, физика — одна из наук о природе, а с другой — о физических величинах, которые в природе отсутствуют, так как являются продуктом мыследеятельности человека. В результате этого противоречия у школьников пропадает интерес к предмету.

По словам К. К. Гомоюнова, «все учебники написаны „птичьим языком“... Дефекты учебников — результат „коллективного творчества“. Они — общественное явление, имеющее далеко идущие последствия — несформированность у учащихся опыта, стремления и способности к научному пониманию»<sup>3</sup>. Суть этого явления автор видит в том, что в текстах одновременно используются одни и те же слова в значениях, принадлежащих разным эпохам и поэтому не имеющих между собой ничего общего. Как след-

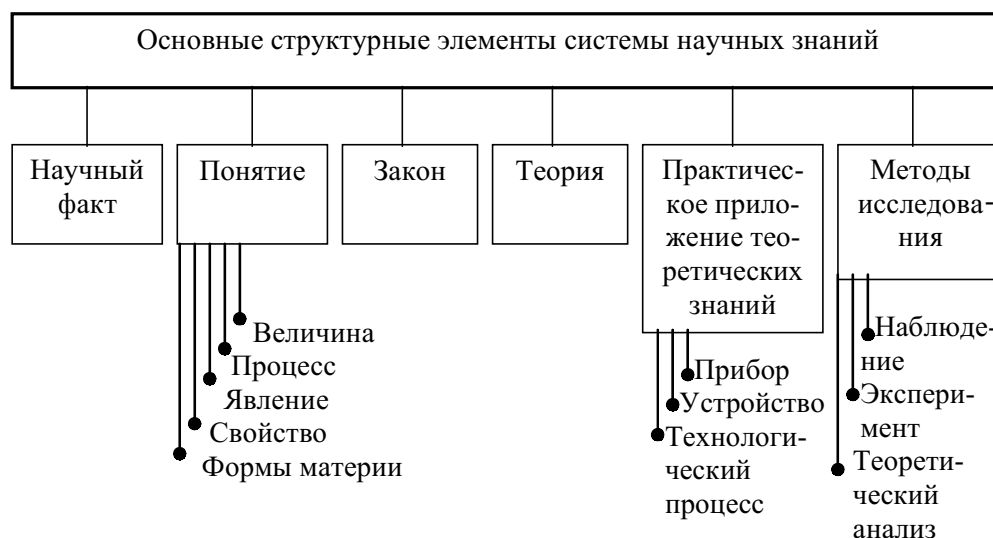
ствие, учащиеся многого не понимают и, главное, у них вырабатывается привычка удовлетворяться непониманием, чувство отвращения к непониманию не формируется<sup>4</sup>. Деятельность по преодолению ошибок в учебниках К. К. Гомоюнов называет «врачеванием знаний».

Д. С. Лотте отмечает: «...всякую терминологическую систему следует рассматривать не как какой-то произвольный набор кодовых слов, а как совокупность терминов, тесно, органически связанных друг с другом»<sup>5</sup>. Напомним, что под *термином* понимается «слово или словосочетание, являющееся названием определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства»<sup>6</sup>.

Любое расхождение в значениях терминов в индивидуальном сознании обучающихся приводит к возникновению частичного или полного непонимания. М. Е. Бершадский пишет: «Ученик понимает новый материал, если в его сознании известные и новые предметы мышления могут быть соединены с помощью известных ученику видов связей. Отсюда следует, что ситуация непонимания возникает тогда, когда ученик либо не знает тех значений исходных понятий, которые необходимы для формирования нового знания, либо ему неизвестны те способы связи между понятиями, которые используются в изучаемой предметной области»<sup>7</sup>.

Рассмотрим различные виды понятий и связь между ними.

При изучении физики мы формируем у школьников следующие структурные элементы физических знаний: научные факты, понятия, законы, теории, практическое приложение теоретических знаний, методы исследования (рисунок). Здесь мы рассматриваем понятие в узком смысле, а в широком смысле понятиями можно назвать все структурные элементы. А. В. Усова дает следующее определение: «Понятие есть знание *существенных* свойств (сторон) предметов и явлений окружающей действительности, знание *существенных* связей и отношений между ними»<sup>8</sup>.



При введении нового структурного элемента необходимо определить его место в системе научных знаний. Наша практика показывает, что при изучении физики это надо делать на учебных занятиях начиная с 7-го (восхождение от конкретного к абстрактному) и даже с 5-го класса при изучении пропедевтического курса физики или естествознания, если раньше школьники учились в рамках теории развивающего обучения. Для осуществления теоретического обобщения (по В. В. Давыдову) структурные элементы следует выделить в каждой теме и оформить в виде таблицы. Развитие такого обобщения можно эффективно реализовать, например, в профильном обучении или на факультативных занятиях в основной школе.

При анализе учебников физики у школьников, учителей и преподавателей вузов начинаются проблемы с отнесением термина к одному из видов понятия. Авторы оперируют понятиями «свойство», «явление», «процесс» и «величина», но в большинстве случаев не дают определения и никогда не показывают иерархию понятий, их связь друг с другом. Иногда одно и то же понятие называется и явлением, и процессом. Поэтому представляется целесообразным проанализировать определения вышеуказанных понятий, сформулированные в различных словарях.

В Словаре русского языка С. И. Ожегова *свойство* толкуется как «качество, признак, составляющий отличительную особенность кого-чего-нибудь»<sup>9</sup>; в Философском словаре под редакцией И. Т. Фролова — как «сторона предмета, обуславливающая его различие или сходство с другими предметами и проявляющаяся во взаимодействии с ними»<sup>10</sup>; в Логическом словаре-справочнике Н. И. Кондакова — как «то, что присуще предметам, что отличает их от других предметов или делает их похожими на другие предметы»<sup>11</sup>.

Согласно словарю С. И. Ожегова *явление* есть «то, в чем сказывается, обнаруживается сущность, а также вообще всякое проявление чего-нибудь, событие, случай»<sup>12</sup>, по словарю-справочнику Н. И. Кондакова — это «обнаружение сущности через свойства и отношения, доступные чувствам. Сущность — совокупность всех необходимых сторон и связей (законов), свойственных вещи, взятых в их естественной взаимозависимости, в их жизни»<sup>13</sup>.

Процессом в толковом словаре называется «ход, развитие какого-нибудь явления, последовательная смена состояний в развитии чего-нибудь»<sup>14</sup>, в философском — «закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление»<sup>15</sup>, в логическом — «закономерная, последовательная непрерыв-





ная смена следующих друг за другом моментов развития чего-либо»<sup>16</sup>.

Свойства, явления, процессы количественно характеризуются величиной. Словарь-справочник Н. И. Кондакова дает такое ее определение: «Величина — то, что можно измерить, исчислить»<sup>17</sup>. Словарь С. И. Ожегова: «Величина — 1. Размер, объем, протяженность предмета. 2. То (предмет, явление и т. п.), что можно измерить, исчислить»<sup>18</sup>. Наконец, словарь И. Т. Фролова: «Величина — одно из основных математических понятий, возникшее как абстракция от числовых характеристик физических свойств»<sup>19</sup>.

Проанализировав и уточнив приведенные выше определения, мы предлагаем для учащихся, учителей и авторов учебников следующие<sup>20</sup>.

*Свойство* — сторона (качество, признак) материального объекта, обуславливающая его различие или сходство с другими материальными объектами и проявляющаяся во взаимодействии с ними.

*Явление* — это изменение существенных свойств материальных объектов или проявление новых свойств, обусловленных взаимодействием с другими материальными объектами.

*Процесс* — закономерная, последовательная, непрерывная смена следующих друг за другом явлений, состояний материальных объектов.

*Физическая величина* — количественная характеристика свойств, явлений или процессов, которую можно выразить в процессе измерения или вычисления.

Как видим, между приведенными видами понятий прослеживается связь, поэтому они способствуют пониманию как отдельных элементов знаний, так и учебного текста в целом.

В подавляющем большинстве учебников физики для определения понятия используется классическая форма через род и вид: видовое понятие = ближайшее родовое понятие + существенный видовой признак(и). Выполненная нами опытно-экспериментальная работа доказывает необходимость анализа этой структуры с учащимися, выполнения упражнений с определениями, понятиями, что способствует пониманию учебного текста, развитию мышления. К тому же при изучении физики начиная с 7-го класса есть на что опереться: в учебнике физической географии для 6-го класса О. В. Крыловой этому посвящено несколько параграфов, есть и соответствующие задания<sup>21</sup>.

Итак, в системе физических знаний большое значение имеют явления, свойства, процессы и величины, количественно их характеризующие. Среди них особое место занимают многозначные физические термины — омонимы, ряд которых показан в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Многозначные физические термины

Свойство	Явление	Процесс	Величина
Плотность	Сила Давление	Работа	Плотность Сила Давление Работа Мощность Электрический заряд Сопротивление Емкость Индуктивность

Выше отмечалось, что авторы учебников оперируют многозначным термином то в одном смысле, то в другом в одном и том же тексте (даже в одном абзаце), не обращая внимания на то, что

речь идет о разных понятиях, пусть и названных одним словом.

При работе со студентами, учителями мы предлагаем продолжить табл. 1, заполнив ее терминами по какой-нибудь

теме, пользуясь учебником физики. Задание, как правило, вызывает у них затруднения, поэтому можно воспользоваться для анализа фразами, взятыми из учебников (например, приведенными в табл. 2).

Практика показывает, что в совместной работе с учениками 7—9-го классов табл. 2 заполняется быстрее (как на обычных занятиях при изучении нового для них многозначного термина, так и на факультативных занятиях).

Т а б л и ц а 2

## Анализ текстов учебников физики

Фраза в учебнике	Вопрос к тексту
Разные вещества могут иметь разную <i>плотность</i> <sup>22</sup> <i>Плотность — это физическая величина, которая равна отношению массы тела к его объему</i> <sup>23</sup>	Имеют ли вещества величины?
Силу, как и любую физическую величину, можно измерить, т. е. сравнить с силой, принятой за единицу <i>Сила является причиной изменения скорости тела</i> <sup>24</sup> Возникновение сил упругости и силы трения обусловлено силами электромагнитного взаимодействия между заряженными частицами, из которых состоят все макроскопические тела. <i>Сила упругости восстанавливает первоначальные размеры и форму тела</i> <sup>25</sup> <i>Модуль силы упругости, возникающей при деформации тела, пропорционален его удлинению</i> <sup>26</sup> <i>Сила, с которой Земля притягивает к себе тело, называется силой тяжести</i> <sup>27</sup> <i>Величина, равная отношению силы, действующей перпендикулярно поверхности, к площади этой поверхности, называется давлением</i> <sup>28</sup> Земная поверхность и тела, находящиеся на ней, испытывают давление всей толщи воздуха, или, как обычно говорят, испытывают <i>атмосферное давление</i> <sup>29</sup> . Это явление используется в водяных насосах <sup>30</sup> <i>Электрический заряд — физическая величина, определяющая силу электромагнитного взаимодействия</i> <sup>31</sup> Тело, получившее после натирания способность притягивать другие тела, <i>наэлектризовано</i> или ему сообщен <i>электрический заряд</i> <sup>32</sup> Работу измеряют в <i>джоулях</i> <sup>33</sup> Электрическое поле совершает работу. Работу сил электрического поля, создающего электрический ток, называют <i>работой тока</i> <sup>34</sup> Электрическое сопротивление — физическая величина <sup>35</sup> Зависимость силы тока от свойств проводника объясняется тем, что разные проводники обладают различным <i>электрическим сопротивлением</i> <sup>36</sup> . Причиной электрического сопротивления проводника является взаимодействие электронов с ионами кристаллической решетки металла <sup>37</sup>	Может ли величина являться причиной изменения скорости тела? Могут ли величины возникать? Может ли на тело действовать величина? Испытывает ли земная поверхность величины? Можно ли телу сообщить величину?
	Может ли величина совершаться? Может ли проводник обладать величиной?

Необходимо отметить, что приведенные в табл. 2 фразы взяты из хороших, с моей точки зрения, учебников физики А. В. Перышкина и В. А. Касьянова, где достаточно подробно и грамотно описываются свойства, явления, процессы, но многозначные термины не разграничиваются.

К сожалению, в практике обучения физике используются некорректные фразы: «вещество состоит из молекул» (надо:

«вещество состоит из частиц», так как вещество может состоять и из атомов, ионов и т. п.); «электрический заряд движется» (надо: «электрически заряженная частица (тело) движется»); «сила упругости возникает при деформации тел, их растяжении или сжатии» (надо: «сила упругости возникает при деформации тел», так как растяжение и сжатие относятся к видам деформации наряду с кручением, сдвигом и изгибом) и т. п. Ду-



мается, что такие факты — одно из следствий непонимания учебного материала.

Грамотное построение семантического пространства ученика через показ структурных элементов системы научных знаний, видов понятий, их взаимосвязи друг с другом, родо-видовых отношений между ними, многозначности физических терминов способствует пониманию учебного материала, успешному применению знаний, формированию у школьников целостного представления о мире, приобретению опыта познания, развивает мышление, интеллект.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Бобров А. А., Суrowикина С. А. Формирование многозначных физических понятий / А. А. Бобров, С. А. Суrowикина // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов : тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 1995. Ч. 1. С. 167.

<sup>2</sup> Габриелян О. С. Химия. 8 класс / О. С. Габриелян. М., 2002. С. 21.

<sup>3</sup> Гомоюнов К. К. Вращение знаний / К. К. Гомоюнов // Научные понятия в учебно-воспитательном процессе школы и вуза : тез. докл. XXV междунар. науч.-практ. семинара. Челябинск, 1995. Ч. 1. С. 29—30.

<sup>4</sup> См.: Он же. Главная причина функциональной неграмотности // Научные понятия в современном учебном процессе школы и вуза : тез. докл. на XXI междунар. науч. семинаре. Челябинск, 1993. Ч. 1. С. 28—29.

<sup>5</sup> Лотте Д. С. Краткие формы научно-технических терминов / Д. С. Лотте. М., 1971. С. 17.

<sup>6</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С. И. Ожегов. Екатеринбург, 1994. С. 690.

<sup>7</sup> Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория : (Мониторинг когнитивной сферы : понимает ли ученик то, что изучает?) / М. Е. Бершадский. М., 2004. С. 13.

<sup>8</sup> Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования физических понятий / А. В. Усова. Челябинск, 1986. С. 7.

<sup>9</sup> Ожегов С. И. Указ. соч. С. 612.

<sup>10</sup> Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М., 1991. С. 401.

<sup>11</sup> Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. М., 1975. С. 524.

<sup>12</sup> Ожегов С. И. Указ. соч. С. 793.

<sup>13</sup> Кондаков Н. И. Указ. соч. С. 578.

<sup>14</sup> Ожегов С. И. Указ. соч. С. 544.

<sup>15</sup> Философский словарь. С. 373.

<sup>16</sup> Кондаков Н. И. Указ. соч. С. 495.

<sup>17</sup> Там же. С. 81.

<sup>18</sup> Ожегов С. И. Указ. соч. С. 63.

<sup>19</sup> Философский словарь. С. 61.

<sup>20</sup> См.: Суrowикина С. А. Многозначные физические термины / С. А. Суrowикина. Омск, 1998.

<sup>21</sup> См.: Крылова О. В. Физическая география : нач. курс : учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений / О. В. Крылова. М., 2000.

<sup>22</sup> Перишкин А. В. Физика. 7 кл. / А. В. Перишкин. М., 2002. С. 48.

<sup>23</sup> Там же. С. 49.

<sup>24</sup> Там же. С. 62.

<sup>25</sup> Касьянов В. А. Физика. 10 кл. / В. А. Касьянов. М., 2001. С. 99.

<sup>26</sup> Там же. С. 101.

<sup>27</sup> Перишкин А. В. Указ. соч. С. 58.

<sup>28</sup> Там же. С. 78.

<sup>29</sup> Там же. С. 97.

<sup>30</sup> Там же. С. 98.

<sup>31</sup> Касьянов В. А. Указ. соч. С. 350.

<sup>32</sup> Перишкин А. В. Физика. 8 кл. / А. В. Перишкин. М., 2002. С. 58.

<sup>33</sup> Там же. С. 118.

<sup>34</sup> Там же. С. 90.

<sup>35</sup> Там же. С. 98.

<sup>36</sup> Там же.

<sup>37</sup> Там же. С. 99.

Поступила 14.05.04.

## ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРОЦЕССОВ В МОДЕРНИЗАЦИИ МАССОВОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О. П. Еремина, директор колледжа инновационных технологий  
Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций*

Статья посвящена процессам интеграции, охватывающим в настоящее время системы массового и специального образования в нашей стране. Основное внимание уделено менее изученной проблеме — специфике интеграции для лиц с проблемами в развитии. Данный вопрос особенно актуален в условиях демографического кризиса и увеличения численности детей-инвалидов.

В контексте необходимости модернизации системы образования одно из ведущих мест занимают процессы интеграции как образовательных уровней в целом, так и отдельных образовательных областей. В этой связи для достижения нового качества образования необходимы отработка различных моделей интеграции общеобразовательных и профессиональных школ, а также систем начального и среднего, среднего и высшего профессионального образования, обеспечение реальной многоуровневости и создание новой структуры университетских комплексов.

Несмотря на то что российское профессиональное образование имеет свои особенности, налицо тот факт, что и его затронули интернационально-интеграционные процессы. Это выражается не только в новых названиях квалификаций выпускников, но и в глобальных процессах реструктурирования внутри самой системы профессиональной подготовки кадров, что определяется вертикальной и горизонтальной интеграциями образовательных учреждений страны.

Варианты горизонтальной и вертикальной интеграции образовательных систем порождают целый ряд интеграционных процессов, связанных непосредственно с внутренней перестройкой самого образовательного комплекса. Эти процессы в системе массовых учебных заведений сопряжены прежде всего с интеграцией образовательных структур, и каким бы способом они не осуществлялись, неизбежно влекут за собой интеграцию направлений и уровней подготовки, а те, в свою очередь, интеграцию отдельных учебных дисциплин, что в ко-

нечном счете должно выливаться в создание интегрированных учебных планов и программ по определенной специальности. На сегодняшний день пока сложно определить, к каким проблемам и последствиям приведут эти взаимосвязанные процессы, но совершенно очевидно, что они назрели и требуют разрешения и апробации с целью поиска оптимальных вариантов существования на ниве российской системы образования.

Понятие интеграции с точки зрения коррекционной педагогики имеет несколько иное значение, нежели процессы интеграции в системе массовых образовательных учреждений. Тем не менее это тоже процесс объединения, имеющий свои разновидности и специфику, непосредственно связанную с различным контингентом обучающихся, внедряемым в разные образовательные комплексы.

Интегрированное обучение как одна из составных частей процесса социальной интеграции детей с нарушением развития в настоящее время представляет собой важную научно-практическую проблему, привлекающую к себе внимание отечественных и зарубежных ученых. В свете решения этой проблемы развитие всей образовательной системы, решающей вопросы обучения лиц с нарушениями развития, осуществляется в двух направлениях:

— дифференциации существующих в настоящее время специальных учреждений и создания новых реабилитационных служб помощи детям со специальными потребностями;

— развития процесса интеграции и существующих моделей интегрированного обучения.



Именно в рамках данных направлений возможно решение тех задач, которые стоят перед специальным образованием:

— достижения детьми с нарушениями развития потенциально возможного уровня образованности в соответствии со степенью и вариантом обучения;

— социальной реабилитации ребенка;

— интеграции ребенка с особыми потребностями в общество.

Основным вопросом становится вопрос о том, насколько оправданно обучение ребенка с ограниченными возможностями в учебных заведениях общего назначения.

Специальная психология и педагогика начали разработку интегрированных подходов к обучению в 1976—1981 гг., т. е. в тот период развития государства и общества, когда в стране проблема социальной и образовательной интеграции в контексте прав человека не поднималась. Исследователи подошли к интегрированному обучению в логике развития научных исследований об использовании сенситивных периодов становления высших психических функций, необходимости предотвращения и компенсации вторичных отклонений в развитии.

В настоящее время отечественная концепция интегрированного обучения лиц с отклонениями в развитии строится на трех основных принципах интеграции: через раннюю коррекцию; через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному; через обоснованный отбор для интегрированного обучения. При таком подходе интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм организации обучения. Можно сказать, что интеграция сближает две образовательные системы (общую и специальную), делает проницаемыми границы между ними, отражает новые тенденции и механизмы взаимодействия этих систем.

При анализе исследований особенностей интегрированных подходов к обуче-

нию детей с нарушениями в развитии было обнаружено, что в России в 1990-е гг. тенденция к развитию интегрированных подходов возникла в ситуации перехода к новому пониманию прав детей-инвалидов, под явным влиянием западных образцов, но при отсутствии необходимой законодательной базы, в иных социокультурных условиях. Доказано, что поспешное широкое внедрение идей интеграции в образование в современных российских реалиях, попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к искомому равенству прав, а к потере детьми с особыми нуждами возможности получить образование, обеспечивающее продвижение в развитии.

Признавая интеграцию стратегической задачей развития системы специального образования на современном этапе, следует рассматривать этот процесс как один из возможных и необходимых подходов к образованию лиц с ограниченными возможностями, который будет осуществляться в совокупности с другими подходами. Необходимо искать особый путь развития интеграции, который работал бы на продвижение в образовательной области, развивал взаимодействие структур массового и специального образования, но при этом не приводил бы к свертыванию специальных образовательных учреждений, не блокировал бы развитие дифференцированной системы специального образования. Интеграция в данном случае предполагает активную работу с микросоциумом, в который войдет исключительный ребенок, с обществом в целом.

Тем не менее, подводя итог вышесказанному, следует отметить, что интегрированный подход необходимо осуществлять, так как для части детей с отклонениями в развитии он эффективен. Кроме того, реализация данного подхода позволяет оказать специальную психолого-педагогическую помощь большему числу детей, нуждающихся в ней.

Поступила 24.02.05.



## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ДУХОВНЫЕ ИСТОКИ МОДЕЛИ МОРАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

*Е. А. Курносикова, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье анализируются духовные истоки моральной рефлексии, в качестве которых рассматриваются мифология, эпос, слово, практическое дело, ремесло. Объектом размышления выступило знание относительно норм человеческого поведения, выраженное в мифологии, эпосе, литературных произведениях, философских трудах, народной нравственности. Понимание сущностной природы рефлексии в сфере этики ведется на двух уровнях. Первый связан с особенностями обыденного сознания вообще, второй — с теоретическим мышлением.

В резервах внутреннего мира человека, в его духовной и душевной жизни находится начало становления человеческого в человеке. Этот сложный процесс связан с явлениями рефлексивной деятельности в первую очередь на уровне чувств, мыслей, а далее — на уровне поступка. Анализируя эволюцию взглядов на модель моральной рефлексии, необходимо обратиться к ее духовным истокам.

В настоящее время не прекращаются споры о происхождении, предмете этического знания. Не вызывает сомнений одно — «повсюдность», «вездесущность» морали, которая пронизывает все многообразие связей общественного человека, все виды и конкретные проявления его социально значимой деятельности. В силу этого мораль, в отличие от онтологии, гносеологии, эстетики, в большей степени зависит от социально-экономических условий жизни общества, политических и идеологических пристрастий, а сугубо логический анализ этики не может дать подлинной, истинной картины природы феномена. Отсюда понимание, интерпретация сущностной природы, структуры рефлексии в сфере этики должны происходить на двух уровнях. Первый связан с особенностями обыденного сознания вообще, второй — с теоретическим мышлением. Высший уровень рефлексии свойствен теоретической этике.

Объектом размышлений для нас выступало знание в целом относительно катехизисов человеческого поведения, выраженное в мифологии, эпосе, литературных произведениях, философских трудах, народной нравственности.

Проблема самосознания, самопознания — одна из древнейших. Другое дело,

что ее психологический, нравственный механизм человек открывает всегда заново. Это — важнейшее приобретение человечества в процессе собственной эволюции. Выдающийся французский гуманист П. Тейяр де Шарден в работе «Феномен человека» уподобляет рефлексии порогу, рву, который отделяет человека как родовое существо от животных, понимает ее как специфическое историческое культурное образование — индивидуализацию человека внутри себя<sup>1</sup>. Русский философ Б. П. Вышеславцев в исследовании «Этика преображенного эроса» говорит, что за этим понятием стоит слово «самость», обозначающее некоторую индивидуальность, имманентную идентичность, которая сохраняется вопреки всему, воспроизводя собственную структуру<sup>2</sup>.

Существует точка зрения, что обыденный уровень сознания лишен рефлексии. В. П. Зинченко полагает, что в бытийном, операционально-техническом слое сознания действуют в основном его архетипы, схематизация, стереотипы, автоматизмы и пр., рефлексивный же слой более аксиологичен, концентрируясь на ценностях, смыслах, в их отношениях к значениям и действиям<sup>3</sup>. Думается, что последнее как раз и опровергает то положение, что обыденному сознанию не соответствует ценностное ориентирование. Рефлексия всегда направлена не столько на внешний, сколько на внутренний результат. Предметом моей моральной оценки могут быть как я сам, так и другие люди, их поступки.

Исследователь творчества древнегреческого философа Эмпедокла Л. В. Семушкин справедливо замечает, что моральная рефлексия пронизывает

© Е. А. Курносикова, 2005



все уровни сознания античного общества полисного периода<sup>4</sup>. Не следует забывать историческую истину, согласно которой вместе с формированием полисной государственности в VII—VI вв. до н. э., когда отмирали аристократические родовые связи, обычаи, когда господствовали произвол, случай, беззаконие, шел процесс выработки представлений о достойной жизни, о «мере» в ней. Причем прежде это осуществлялось на уровне рефлексии обыденного нравственного сознания. В. Виндельбанд назвал переходный период от рода к государству временем этических идей<sup>5</sup>. Многими исследователями отмечается тот факт, что именно этика дала начало всей греческой философии. И. Кант и Г. В. Ф. Гегель определяли философию Сократа как моральную. Словосочетание «моральная (нравственная) философия» — одно из широко употребительных как в западной, так и в отечественной культуре.

Объектом нашего внимания будут проблемы возникновения духовных истоков теоретического мышления, теоретического отношения к действительности. Речь пойдет не столько о регистрации отдельных научных знаний, теоретических доктрин, философских, этических систем, сколько об анализе искусства теоретически мыслить, «мыслить о мысли», «мыслить о чувстве». В этой связи особое значение приобретает исследование тех преобразований в духовной жизни общества, когда в нем создаются условия для возникновения именно «моральной теории морали», т. е. рефлексивной природы теоретической этики. Осмысление природы морали невозможно и без ее связи с различными факторами бытия. Поэтому в качестве «прафеноменов» в высшей, интенсивной форме рефлексии (этической, философской, психологической), по мнению автора, можно рассматривать слово, практическое дело, ремесло, мифологию, эпос. Они же являются и основаниями для обыденного нравственного сознания, которое выражено в нравах, обычаях, традициях. Исходным пунктом обыденного сознания выступает непосредственное созерцание

вещей, явлений в их чувственном многообразии, в их живой и текучей изменчивости. Собственно, ионийская натурфилософия начинала с этого же. Другое дело, что в отличие от повседневного сознания ионийские философы пошли дальше. Созерцательность учит видеть неочевидное, себя внутреннего, сокровенного.

Исторически первой возникла религиозно-мифологическая картина мира, затем — поэтически-художественное преобразование его по «законам красоты и гармонии», и лишь за ними — теоретическое осмысление по законам логики.

Анализ ряда источников, посвященных античной мифологии, позволяет сделать вывод о том, что в некоторых из них наличествуют различные точки зрения по поводу того, присуща ли мифологическому сознанию способность к рефлексии. Большинство ученых считают, что древнегреческая литература непсихологична и неинтроспективна. Античная литература, по мнению И. С. Кона, всегда была литературой обстоятельств, не знавшей проблемы формирования личности<sup>6</sup>.

В. М. Розин<sup>7</sup>, К. Леви-Стросс<sup>8</sup> и некоторые другие исследователи утверждают, что мифологическому сознанию присуща невербализированная, некритичная, а следовательно, нерелексивная стадия сознания.

Объектом рефлексии в античности были Космос и прежде всего сам миф. Английский этнограф Дж. Фрезер с мифом, магией связывает корни рефлексии. В работе «Золотая ветвь» он усматривает в так называемой варварской психологии серьезные, конструктивные моменты, закладывающие основы ориентирования в мире, отделения человека от него, т. е. подготавливающие все условия к рефлексии<sup>9</sup>.

А. Ф. Лосев вообще идентифицировал личность с мифом. Последний «...всегда синтетически жизнен и состоит из живых личностей, судьба которых освящена эмоционально и интимно ощутительно...»<sup>10</sup>. А там, где появляется личность, по замечанию Е. Н. Трубецко-

го, образуются и рефлексивные формы сознания<sup>11</sup>. Если миф — это сама жизнь, само бытие, «энергичное самоутверждение личности» в выразительных функциях, «данная личностная история», то можно говорить о том, что уже на бытийном уровне сознания формируется рефлексия.

Поскольку личность есть самосознание, то она всегда — противопоставление себя всему внешнему, что она не есть сама. Речь идет о том, что в мифе выражена антитеза субъекта и объекта. Характерно, что дореволюционный исследователь греческой мифологии К. Воеводский писал о том, что эллины уподобляли своих богов людям, так как смогли подметить, что никто не может быть так жесток и ужасен, как человек, никто не может быть так добр, благороден и прекрасен, как человек. Исследователем делается четкий вывод о нравственных и эстетических ценностях греческой мифологии<sup>12</sup>.

На нравственное содержание греческой мифологии обращали внимание авторы «Истории религии», изданной в 1909 г., — А. Ельчинов, Ц. Эрне, П. Флоренский, С. Булгаков. Подобной позиции придерживается и современный автор Н. Дубов, видя триумф античной мифологии не столько в ее эстетических достоинствах, сколько в нравственных. Им подчеркивается факт неагрессивности содержательного повествования<sup>13</sup>.

Следует обратить внимание и на то обстоятельство, что миф генетически восходит к слову<sup>14</sup>. Понятно, что изучать историю сознания, мышления можно только через его материальный носитель — язык. Парадокс заключается в том, что мы не можем изучать язык, не обращаясь к помощи самого языка. А он является продуктом долгой эволюции. По выражению М. К. Мамардашвили, «...язык содержит в себе (в упакованном виде) многое такое, что отдельным расщепленным усилием индивидуального ума мы не можем раскрутить, но тем не менее невольно раскручиваем, когда употребляем слова. Ибо употребление слов как раз и потянет за собой то понима-

ние, которое в них вложено, но которое в то же время может и не быть достоянием нашего эксплицитного сознания»<sup>15</sup>. Так, понятийная часть языка связывается с этическими началами, а образная — с космогоническими. Но природа у них общая.

Для доисторического грека религиозно-мифологическое мировоззрение было идеологией, жизненно нормативной ценностью, формирующей его поведение и сознание. Нравственная, эстетическая рефлексия несомненно были здесь представлены, пусть и не в высшей теоретической форме. Заметим, что существует и другое мнение, согласно которому высшая ступень знания достигается не умом, а сердцем. Его высказывал Б. Паскаль, оно разделялось отечественными философами П. Я. Чаадаевым, Н. О. Лосским.

Следующим аргументом, свидетельствующим в пользу наличия в обыденном сознании рефлексии, в том числе и моральной, может служить эпос.

Существуют различные точки зрения на предмет того, что представляет собой гомеровский эпос. Одни утверждают идею его аристократической ориентированности. Другие считают поэмы Гомера народной эпопеей. М. И. Оссовская решает вопрос в пользу признания гомеровских поэм эпосом, в котором описывается жизнь рыцарской элиты<sup>16</sup>.

Думается, что нецелесообразно разделять эпос по приоритетам выражения чьих-то интересов. В нем находили отражение интересы, надежды различных слоев общества. Эпос был продуктом исторического времени, когда сознание не могло замыкаться рамками только мифологических, традиционно-вневременных представлений. В то же время мы не разделяем позицию А. В. Семушкина, считающего, что «Гомер не столько учит о богах, сколько глумится над ними, и потому гомеровское мировоззрение (эпос) не в большей мере религия, чем прямое издевательство над религией»<sup>17</sup>. Эта мысль подкрепляется утверждением, что именно благодаря моральной рефлексии эпос преодолевал, подрывал



религиозную функцию мифа. Считаем, что можно согласиться с тем, что в эпохе действительно присутствует моральная рефлексия как относительно нравственного сознания, зафиксированного в мифе, так и относительно сакрализации нравственно-умозрительных установок того времени. Но согласиться с оценкой Гомера как гонителя религии трудно.

В отечественной культуре существует иное мнение на этот счет. Н. О. Лосский приводит письмо Ф. М. Достоевского брату Михаилу, в котором Гомер сопоставляется с Христом<sup>18</sup>. Е. Н. Трубецкой замечает: «...а если величайшие поэты, как Гомер и Гесиод, кажутся нам нечестивыми клеветниками богов, то подобное кажущееся богохульство есть лишь признак сокровенного, тайного смысла, который нельзя раскрывать непосвященным, непомазанным»<sup>19</sup>.

В том же ключе пишет и Вл. Соловьев. Сошлемся на другой аспект оценки русским философом творчества Гомера. В работе «Оправдание добра» им анализируются формы нравственного сознания в связи с рефлексией (по его терминологии — с самосознанием, самопознанием) и в качестве одного из иллюстрирующих примеров как раз берется Гомер, точнее его герой — Одиссей. Говоря о нем и о Телемаке, автор подчеркивает безупречность их личной нравственности, благочестие, мудрость, справедливость, семейные добродетели<sup>20</sup>.

Известно, что философское мышление как следующий этап, более сложный в развитии рефлексии, рождается и развивается внутри определенного практического ремесла и является уже его анализом, истолкованием, переконструированием. Поэтому дальнейшее исследование развития форм рефлексии возможно в аспекте мусического искусства. Мусические искусства занимали важное место в духовной жизни античного общества. По замечанию А. В. Ахутина, музыка и пластика были центром, через который вечные начала проектировались в уклончивость человеческого мира. Музы, с одной стороны, обращены к Зевсу, «к вечным законам», к тому, «что было, что есть и что будет», а с дру-

гой — к смертным, которым они прорицают и вещают волю божественного полиевса, а также одаривают их способностью судить, управлять, упорядочивать, умиротворять и успокаивать<sup>21</sup>.

Хорея небесных тел, их космичность, как замечает А. В. Ахутин, т. е. благоустроенность и упорядоченность мусических искусств, — это два источника формирования античной мудрости мышления как особого искусства, содержащего в себе начала всякой мудрости и искусности.

Платон, а до него пифагорейцы называли музыку философией и утверждали, что мир устроен гармонически, все относящееся к музыке рассматривали как дело богов. Понятие гармонии есть уже известная рефлексия над Космосом как олицетворением благоустроенности, соразмерности, одушевленности, заключающая в себе определенные принципы, формы. Прежде всего это эстетическая форма. Она служит предметным выражением онтологического начала, воплощением красоты Космоса. В то же время в ней зафиксированы живая деятельность человека, мастерство, активное, творческое начало.

К духовным истокам моральной рефлексии следует отнести и ремесло. Для понимания этого положения обратимся к «Метафизике» Аристотеля, где наука, которую мыслитель определяет словом «episteme», сопоставляется с опытностью ремесла (emperia) и первая определяется как знание начал, принципов второй. Предмет деятельности врача, строителя заключается не столько во врачевании, строительстве, сколько в изучении общих принципов своего искусства. Согласно А. В. Ахутину, если отдельные ремесла (потенциально отдельные науки) занимаются теми или иными частными предметами, то ремесло всеобщей науки заинтересовано в анализе всеобщего «первого» предмета — целого, единого, сущего как такового, олицетворяемого с бытием как сущим<sup>22</sup>.

Блистательный знаток греческой культуры и цивилизации А. Боннар, анализируя значимость легендарного Сократа в истории мировой культуры, обраща-



ет внимание на тот факт, что ремесленники были его первыми учителями в искусстве мылить. Сократ осознал ту истину, что ремесленники не могут легкомысленно обращаться ни с материалом, который у них в руках, ни с той целью, которую они себе поставили. Вещи, сделанные их руками, должны соответствовать своему назначению<sup>23</sup>. Не случайно во всех беседах Сократа присутствуют столяр, каменщик, тележник, башмачник.

Б. Рассел подчеркивает, что Сократ был постоянно занят поиском ответа на рефлексивный вопрос, как добиться того, чтобы власть в государстве принадлежала компетентным людям, и поэтому имел обыкновение спрашивать окружающих: «Если бы я хотел починить башмак, к кому я должен был бы обратиться?» Ему искренне отвечали: «К сапожнику, о Сократ». В другой раз он задавал вопрос: «Кто должен чинить корабль Государства?» И когда к власти пришли тридцать тиранов, то глава их Критий, некогда учившийся у философа, заявил: «Нет, тебе придется, Сократ, отказаться от этих сапожников, плотников, кузнецов: думаю, они совсем уже истрепались от того, что вечно они у тебя на языке»<sup>24</sup>.

Таким образом, благодаря моральной рефлексии были созданы этические концепции Сократа, Платона, Эмпедокла, Аристотеля, стоиков и сформированы этические понятия, не потерявшие актуальности по сей день.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. М., 1987. С. 136.

<sup>2</sup> См.: *Вышеславцев Б. П.* Этика преображенного эроса / Б. П. Вышеславцев. М., 1994. С. 258.

<sup>3</sup> См.: *Зинченко В. П.* Наука — неотъемлемая часть культуры / В. П. Зинченко // *Вопр. философии.* 1990. № 1. С. 43.

<sup>4</sup> См.: *Семушкин А. В.* Эмпедокл / А. В. Семушкин. М., 1985. С. 182.

<sup>5</sup> См.: *Виндельбанд В.* История древней философии / В. Виндельбанд. СПб., 1908. С. 26.

<sup>6</sup> См.: *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. М., 1989. С. 76.

<sup>7</sup> См.: *Розин В. М.* Психология и культурное развитие человека / В. М. Розин. М., 1994.

<sup>8</sup> См.: *Леви-Стросс К.* Структурная антропология / К. Леви-Стросс // *Вопр. философии.* 1992. № 7. С. 64—76.

<sup>9</sup> См.: *Фрезер Дж.* Золотая ветвь : исследование магии и религии / Дж. Фрезер. М., 1986. С. 251—253.

<sup>10</sup> *Лосев А. Ф.* Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // *Философия. Мифология. Культура.* М., 1991. С. 29.

<sup>11</sup> См.: *Трубецкой Е. Н.* История философии и права / Е. Н. Трубецкой. Киев, 1901. С. 43.

<sup>12</sup> См.: *Воеводский К.* Каннибализм в греческих мифах / К. Воеводский. СПб., 1874. С. 23.

<sup>13</sup> См.: *Дубов Н. А.* Почему нужно знать античную мифологию / Н. А. Дубов // *Юность.* 1970. № 7. С. 65.

<sup>14</sup> См.: *Тахо-Годи Х. А.* Миф у Платона как действительное и воображаемое / Х. А. Тахо-Годи // *Платон и его эпоха.* М., 1979. С. 78.

<sup>15</sup> *Мамардашвили М. К.* Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. М., 1993. С. 215—216.

<sup>16</sup> См.: *Оссовская М. И.* Рыцарь и буржуа / М. И. Оссовская. М., 1987. С. 39.

<sup>17</sup> См.: *Семушкин А. В.* Указ. соч. С. 68.

<sup>18</sup> См.: *Лосский Н. О.* Бог и мировое зло / Н. О. Лосский. М., 1986. С. 39.

<sup>19</sup> *Трубецкой Е. Н.* Указ. соч. С. 142.

<sup>20</sup> См.: *Соловьев Вл.* Оправдание добра. Нравственная философия / Вл. Соловьев // *Соч. : в 2 т.* М., 1990. Т. 1. С. 47—548.

<sup>21</sup> См.: *Ахутин А. В.* У истоков теоретического мышления / А. В. Ахутин // *Вопр. философии.* 1979. № 1. С. 128.

<sup>22</sup> Там же. С. 120.

<sup>23</sup> См.: *Боннар А.* Греческая цивилизация. От Антигоны до Сократа / А. Боннар. М., 1992. С. 302.

<sup>24</sup> *Рассел Б.* История западной философии / Б. Рассел. Новосибирск, 1994. Т. 2, кн. 1. С. 246.

Поступила 28.12.04.





## ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ И НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРОУСТРОЙСТВЕ

*П. А. Левчаев, докторант кафедры менеджмента Мордовского  
государственного университета им. Н. П. Огарева, доцент*

В статье рассматриваются характерные для современного мышления и научного познания факторы и тенденции. В первую очередь это касается факторов времени и пространства как универсальных координат материи. Показываются особенности передачи и получения информации, раскрывается значение образной и качественно более высокой формы мышления. Раскрываются современные тенденции образования.

Вселенная сама ведет нас к своим истинам, ибо именно они лежат в основе всего, что мы воспринимаем. Поэтому мы, так или иначе, движемся в одном направлении. Таким образом, от крупных достижений нас зачастую отделяет небольшое изменение в реальном или математическом восприятии, соединяющее уже известные вещи иным способом.

*Б. Грини*

Динамичность, изменчивость современной жизни характерны практически для всех сфер человеческой деятельности, в том числе и для таких фундаментальных, как наука и образование. Важность этих составляющих общественной жизни заставляет задуматься об особенностях современного мироустройства, ибо, не осознав их, мы рискуем не только оказаться в стороне от вектора развития современной цивилизации, но и не найти достойного места в грядущей расстановке мировых сил. Ниже мы попытаемся выделить, актуализировать наиболее значимые, на наш взгляд, положения, определяющие особенности мышления, научного познания, условности распространения знаний в современном мироустройстве.

Очевидно, что человек как представитель живой высокоорганизованной материи немаловажен вне времени и пространства, он не только принадлежит им, но и организует свое существование и разумную деятельность здесь и сейчас. Именно поэтому характеристики времени и пространства являются не просто исходными, а определяющими.

Подчеркнем двойственность рассматриваемых понятий. С одной стороны, время и пространство — объективные характеристики материи, с другой — как «система координат» человеческой

деятельности они субъективны и несут на себе «отпечаток» его восприятия и деятельности. Трудно не согласиться с мнением, что у каждого из нас своя скорость, свои единицы измерения. «Ясно одно — в зависимости от ситуации каждый по-своему ощущает скорость жизни»<sup>1</sup>. Такой подход позволяет соизмерять объективные и субъективные параметры указанных «координат».

Для основополагающих факторов, каковыми являются время и пространство, свойственны изменения, влияющие в последующем на факторы производные, или факторы второго порядка, уровня. Так, для времени характерно перманентное ускорение. Для пространства — процессы глобализации. Результирующим показателем этих двух процессов выступает скорость перемещения (например, информации) во времени и пространстве.

Относительно времени можно сказать, что если само это понятие в последнее десятилетие и не изменилось, то акцент в его измерении переместился на более мелкие составляющие: житель XXI в. в отличие от жителя XX или XIX в. счет ведет на секунды или доли секунды — именно в подобных единицах измеряются быстродействие вычислительной техники, скорость передачи информации, спортивные достижения, можно

© П. А. Левчаев, 2005

даже сказать, вся жизнь современного человека. Как отмечают ученые, «глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни»<sup>2</sup>. Но то, что с каждым днем жизнь ускоряется, не столь уж и замечательно, «поскольку такое быстрое движение жизни требует от нас ускорения реакций, решений, мыслей и действий»<sup>3</sup>.

Подобная постановка проблемы заставляет задуматься: если единица измерения представлена малыми составляющими, то не будет ли аналогичным и восприятие мира? Другими словами, речь уже идет о восприятии и познании явлений и событий соответствующего уровня (вспомним хотя бы развитие науки о нанотехнологиях и материалах), масштаба. Часто такой акцент уводит исследователя в сферы второго плана — за отдельными деревьями становится не видно леса. Современная наука представлена множеством областей специализированного знания, из которых потом и создается знание, видение мира качественно более высокого уровня — здесь мы наблюдаем известный закон перехода количественных изменений в изменения качественные. Нередко в подобном мировосприятии знания глобального характера и порядка остаются «за кадром», не воспринимаются исследователем, ибо у них другие параметры функционирования (например, иная цикличность развития, масштаб трансформаций). Как гласит даосская мудрость, «тот, кто вглядывается в кончик волоска, не замечает, как велик мир. Тот, кто внимает близкому, не достигнет отдаленного».

Не отвергая описанной постановки вопроса, отметим лишь, что приоритет в решении, рассмотрении любой проблемы должен отдаваться качественному восприятию и передаче информации и знания, ибо за совокупностью частных, отрывочных знаний теряется целостность картины мира. Так и культивируется узконаправленное сознание современного человека, специалиста определенной области знаний. В этой области ему удобно и комфортно, а вот воспринимать зна-

ние нового, более высокого, качественного порядка уже затруднительно, ведь такое знание будет представлять иную модель мира, его познание и восприятие требуют огромных затрат энергии и сил, не говоря уже о дальнейшем развитии и поступательном движении в новом векторе. Можно сказать, что система знаний из количественной модели прошлого перешла в качественную модель настоящего, но вряд ли у нее хватит сил развить в себе эти изменения и стать моделью будущего. Совокупность отдельных знаний, знаний узкоспециализированных, может так и остаться совокупностью либо, в лучшем случае, интегрироваться в смежные сферы, но не создать основу знания нового порядка, поскольку здесь уже действуют, определяют логику вещей иные принципы построения.

С другой стороны, на фоне быстро ускоряющегося субъективного времени человеческого восприятия и действия происходят процессы глобализации, в связи с чем полученные знания нужно оперативно транслировать и передавать во все усложняющейся и расширяющейся внешней среде. И вновь мы сталкиваемся с проблемой качества передаваемых знаний. Если эти знания не современные, либо узкоспециализированные, то системы, получившие их, никогда не выйдут на качественно новый уровень развития — для этого требуется информация более высокого порядка. Подобная передача знаний не только малоэффективна и затратна, но и не несет в себе ростки будущего определяющего видения картины мира.

Очевидно, что показатель скорости (передачи информации) зависит от отношения пути (в пространстве) ко времени (субъективно ускоряющемуся), за которое он пройден. Напомним, что расширяющееся пространство и процессы глобализации здесь рассматриваются на фоне ускоряющегося ритма человеческой жизни — так человек пытается решить две разнонаправленные цели и достичь максимизации результирующего эффекта и качества, т. е. скорости. И если объективно невозможно расширить



пространство и остановить время, то нужно увеличить плотность событий и сферу возможностей за счет более стремительного темпа, т. е. за минимальное время охватить активностью максимум пространства. Поэтому в решении выше-названной дилеммы скорость человеческой жизни и скорость его мировосприятия нередко становятся главным преимуществом. И, как правило, современным человеком акцент делается на максимальном сокращении пути между восприятием, пониманием и передачей информации<sup>4</sup>.

Что же касается условности передачи информации и знаний в современном мире, то определяющим здесь является не фактор субъективности, а, скорее, тот факт, что человек познает, а тем более осмысливает, формулирует и передает знание, видение мира постфактум. Иными словами, событие (явление) произошло, и только после этого идет реакция (да и то субъективная) человека. Представим последовательность распространения и передачи той или иной информации, знания.

1. Исследователь логически, по выбранному, видимому им признаку выделяет ряд закономерных событий интересующего его явления, формулирует гипотезу.

2. Выстроенная логическая цепочка, система знаний оформляется в теорию.

3. Теория оформляется, проходит научную, практическую апробацию, признание и транслируется вовне.

4. Теория переводится и распространяется в иных национальных образованиях, государствах, часто отличающихся не только набором ценностей и мировосприятием, но и весьма посредственными каналами (поскольку и они уже должны быть адекватными новым условиям) передачи этой новой системы взглядов, что обуславливает иную интерпретацию, а то и искажение первоначально транслируемых знаний, оригинала.

Таким образом происходит передача относительно верной, индивидуально воспринятой и осознанной и уже устаревшей информации (знаний) о мире. Понятно, что за это время мир изменился если не

до неузнаваемости, то очень значительно и факторы, выделенные исследователем как основополагающие и решающие, уже не являются таковыми в новом мироустройстве<sup>5</sup>, к тому же на фоне ускорения темпа, ритма жизни. Обратимся, например, к теории циклов в экономике, согласно которой выделяются, в частности, 10—15-летние циклы, обусловленные износом машин и оборудования. На сегодня это — практически недопустимый горизонт планирования; технология и машины гораздо быстрее устаревают морально, чем изнашиваются физически. А ведь есть еще и циклы продолжительностью 48—55 лет! Современная экономика является уже информационной, а не индустриальной. Как пишет Б. М. Смитиенко, «обладание всесторонней информацией и способность управлять информационными ресурсами (в том числе глобального масштаба) уже стали мощными факторами международной конкуренции»<sup>6</sup>. Наиболее развитые страны вступили в эпоху постиндустриализма, основанного в первую очередь на новых информационно-компьютерных технологиях»<sup>7</sup>. Не потому ли полученные знания часто не действуют в изменившейся действительности?

Н. Карев приводит некоторые факты, касающиеся объема и качества накапливаемой и передаваемой информации: «...за прошлый век общий объем информации многократно превысил объем информации, накопленный за предыдущую историю человечества; ...по нескольким устаревшим данным, прибавление в скорости вычислений составляет уже 55 % в год; при сохранении нынешней скорости прогресса огромный технологический прорыв, равный всем достижениям XX века, будет достигнут за 25 лет»<sup>8</sup>. Подобные особенности технического и информационного прогресса заставляют говорить о так называемой сингулярности, или о революционных, качественных изменениях технологий (обусловленных критической массой), предполагающих создание сверхчеловеческого интеллекта. К вышерассмотренному аспекту относительности познания можно добавить, что «сингулярность предстает пиком ско-

ростного прогресса, временем, когда многие из ныне действующих законов перестанут действовать, и нет возможности предсказать дальнейшее развитие ситуации»<sup>9</sup>. В данном случае это своего рода крайние звенья логической цепочки от передачи искаженной устаревшей информации до ее практически полной неприменимости.

Добавим, что один из основных признаков современной науки — формализация используемой информации или решаемой задачи. Именно в таком случае задача поддается решению с точки зрения имеющихся алгоритмов. Вместе с тем остается значимым и актуальным вышерассмотренный тезис о качестве транслируемого объема информации — о создании и использовании качественно нового варианта подачи информации и знаний (о сингулярности индивидуального познания). Например, чтобы воспринять новую мысль, информацию, концепцию, необязательно штудировать огромный объем информации (книги, конспекты, видеоматериалы и т. д.) — достаточно использовать особую синтетическую, интегральную единицу информации, заключающую в себе качественно новое знание на основе определенным образом объединенных наиболее значимых компонентов уже известного. Формой такого синтеза часто предстает реклама (хотя цель у нее не познавательная, а коммерческая), где информация, сжатая, обработанная и представленная высококлассными специалистами, содержит компоненты (исторического, музыкального, визуального характера), влияющие на все каналы человеческого восприятия. Можно, например, воспринимать (читать) буквы, слога, текст из слов (включая игру слов), абзацев и т. д., а можно добавить к этому звук, видеоизображение, образ, всплывающий в подсознании... Этот качественный скачок в восприятии информации знаменует собой изучение только одной буквы, одного символа, одного элемента выстраиваемого «алфавита». Что будет после изучения всего «алфавита», предположить трудно. Само же мышление из формального превращается в образное.

Надо полагать, что подобная образная форма мышления не только расширяет возможности человека в сфере принятия и передачи информации по различным каналам, она кардинально расширяет его модель мира — быть может, действуя большее количество измерений (чем три общепринятые) открывшегося, преобразившегося мира. Кстати, уже сегодня физика делает попытки доказать существование шестимерного измерения! Нет необходимости говорить о том, что подобное мировосприятие существенно увеличивает познавательные, преобразующие возможности науки. Логично предположить, что если изменяется мировоззрение, то появляется возможность использовать и качественно иные средства познания, ранее же используемые следует считать устаревшими.

Рассмотренные особенности и тенденции предполагают новый образ мышления, обуславливают необходимость создания новых подходов к обучению студентов, будущих специалистов, мыслить, мыслить системно, глобально и быстро<sup>10</sup>. Любые же новые знания должны ложиться на подготовленный к новому восприятию образ мышления, в противном случае эффективность транслируемых, передаваемых знаний снижается, они входят в противоречие с устаревшей моделью восприятия и мышления. Так, например, надо согласиться с тем, что часто «...экономические курсы читаются так, как будто предмет их изучения существует сам по себе и определяется небольшим количеством строгих экономических законов, тенденций, корреляций. Но идеально чистых замкнутых систем не бывает»<sup>11</sup>.

Структурные сдвиги в человеческом мышлении, социальной и экономической сферах заставляют говорить о так называемой экономике знаний или «экономике, которая учится». Этот термин отражает явление, возникшее в последние десятилетия в странах с передовой экономикой, определяющее способность учиться как ключевой, определяющий фактор конкурентоспособности индивидуума и организаций и используемый для обозначения экономического эффекта от



знаний. Так, уже с определенностью можно сказать, что «...XX век стал свидетелем все возрастающего спроса на неосвязаемый капитал в виде образования и исследований» и что традиционные факторы, оставаясь значимыми, «...перестают быть ключом к конкурентоспособности... На уровне индивидуума, фирмы и экономики в целом обучение все больше превращается в ключевой, решающий фактор успеха»<sup>12</sup>.

На фоне подобных значимых трансформаций восприятия и мышления осмысливаются роль и особенности качества современного образования, его структур, фундаментальной и прикладной составляющих. Речь идет уже о новой парадигме<sup>13</sup> использования информации и знаний.

Уже упомянутые процессы глобализации привели к тому, что возникает глобальная индустрия образования, предполагающая в первую очередь коммерческую продажу продукта — информации и знаний. Подобный академический капитализм активно интегрируется в мировую информационную систему, создавая сферу киберобразования<sup>14</sup>, а значит, задействуя огромный информационный ресурс, предполагающий переход к образному характеру используемой в науке и образовании информации. Характер обучения в контексте происходящих глобальных изменений (мегатенденций) также меняется — в нем находят свое место понятия нового качества знаний, их непрерывности и адаптации к меняющимся условиям, креативного способа мышления и т. д.

Однако ключевой, определяющей фигурой в условиях любых трансформаций выступает Учитель, не только как носитель опыта и образной формы мышления, но и как человек, имеющий более широкую, объективную, качественно более высокую модель мироустройства, творец будущего. Акцентируем внимание на том, что здесь образная форма как раз и представляет собой упомянутую ранее перспективную форму получения и передачи информации. Вспомним, как многие ученые, педагоги говорят, что они «видят» то или иное решение проблемы, что как раз и означает не просто анали-

тическую деятельность ума, последовательность умозаключений, но целостное, единовременное восприятие и переработку огромного пласта информации, идущей по многим каналам восприятия.

Нельзя сказать, чтобы роль учителя в современных условиях возрастала — она всегда достаточно важна и ответственна. Но, подчеркнем, от того, насколько ученик заинтересован в получении знаний, в перенятии модели мировоззрения учителя будут зависеть успех обучения, эффективность передачи информации, а в последующем и социализация им нового знания. Речь не идет о простом копировании и воспроизводстве знаний. Мы говорим именно о взаимопонимании ученика и учителя, о желании получить и соответственно передать знание, сформировать новый образ мышления. Формой подобного контакта выступают беседы, дискуссии с учителем, его монологи. Подобную форму личного общения пока (а возможно, и никогда или, по крайней мере, очень долго) не могут заменить иные, например дистанционные, формы передачи знаний.

В «эпоху перемен», трансформаций происходит переоценка, или, что более точно, переосмысление ценностей. И если в таких условиях прерывается контакт Учителя с последователями, то вполне возможно, что научная школа перестанет существовать. А это уже будет потерей для всего общества, поскольку канет в небытие одно из представлений о мироустройстве — то знание, которое являет собой не простую совокупность сведений, а качественно иное, более высокое и объективное видение действительности. Утерянная образная форма мышления будет заменена простым накоплением информации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Узрютова Г. Все течет / Г. Узрютова // Факел. 2004. № 2. С. 17.

<sup>2</sup> Данильченко В. М. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования / В. М. Данильченко // ИО. 2004. № 1. С. 15.

<sup>3</sup> Жила А. Идеальный мир / А. Жила // Факел. 2004. № 2. С. 27.





<sup>4</sup> См.: Денеф Н. Третья космическая / Н. Денеф // Факел. 2004. № 2. С. 29.

<sup>5</sup> См. об этом, например: Миронченко С. С. О вводимом курсе в экономику / С. С. Миронченко // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании : сб. ст. XI Междунар. науч.-метод. конф. Пенза, 2004. С. 185—187.

<sup>6</sup> Смитиенко Б. М. Россия в мировой экономике к началу XXI века : что впереди? / Б. М. Смитиенко // Вестн. финанс. акад. 2000. № 1. С. 51.

<sup>7</sup> См.: Думная Н. Н. Драма российской экономической теории — акт второй? / Н. Н. Думная // Там же. С. 82—89.

<sup>8</sup> Карев Н. Что ждет нас в ближайшем будущем? Конец эры Homo sapiens или начало эволюции? / Н. Карев // Факел. 2004. № 2. С. 103.

<sup>9</sup> Там же. С. 101.

<sup>10</sup> Отметим, что многие из приведенных положений близки к нашему предмету научного исследования, аспектам его познания и преподавания, в частности, это финансовые ресурсы предприятий национальной экономики, системный подход научного познания, адаптация систем, преподавание экономических дисциплин (например, «Менеджмент финансовых ресурсов») с использованием методологии системного подхода.

<sup>11</sup> Миронченко С. С. Указ. соч. С. 186.

<sup>12</sup> Давенпорт П. Канадские университеты и «Экономика знаний» / П. Давенпорт // Вестн. финанс. акад. 2000. № 1. С. 41.

<sup>13</sup> См.: Мельникова Н. И. Академический капитализм в глобальном информационно-коммуникационном образовательном пространстве / Н. И. Мельникова // ИО. 2004. № 1. С. 6—11.

<sup>14</sup> Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. М., 1975. С. 11.

Поступила 10.08.04.

## ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕСТВА КАК ИТОГ СУЩЕСТВОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ИХ ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЯ

*Ж. В. Чашина, доцент кафедры философии для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье в результате рассмотрения автором цивилизационного устройства общества в рамках научно-философского контекста выявляется взаимосвязь естественно-природных и социально-исторических процессов человечества. Определяются важнейшие ориентиры системы ценностей современного общества: выживание и духовное совершенствование человека, обеспечением которых является сохранение интеграции и расширения знания.

Эволюционно-исторический разворот научного мировоззрения обусловил сдвиг интереса исследователей с проблемы бытия к проблеме становления и далее — к проблеме сохранения. Чем лучше мы поймем, почему цивилизация еще сохранилась, тем больше у нас шансов для преодоления кризисов в будущем. Люди пока не истребили друг друга и не разрушили до основания природу лишь потому, что до сегодняшнего дня смогли адаптировать свое сознание к развивающимся технологиям.

Прогресс — не цель и не путь к конечной цели, а средство сохранения неравновесной системы в фазах неустойчивости. Как пишет А. П. Назаретян, «апостериорно отслеживаемая векторность развития не является следствием заложенных программ или врожденных человеку стремлений: это последователь-

ность вынужденных преобразований, каждое из которых, способствуя решению актуальных жизненных проблем, рождает множество новых, еще более сложных проблем»<sup>1</sup>.

В 1980 — 1990-е гг. появилась «волновая» теория исторического развития А. Тоффлера, вышла работа Э. Янча «Самоорганизуемая Вселенная. Научные и гуманные факторы возникающей парадигмы эволюции», в которой история общества трактуется как продолжение универсальных негэнтропийных процессов, а также еще целый ряд трудов по этой проблематике. Гораздо раньше собственную точку зрения на эволюционное мировоззрение высказали отечественные ученые П. А. Сорокин и Н. А. Бердяев. Они не принимали идею социального прогресса. Сорокин доказывал, что это сугубо вкусовое понятие исключает вразу-



нительные научные критерии<sup>2</sup>, а Бердяев считал, что прогрессистская идеология насквозь безнравственна, так как усматривает в предыдущих поколениях только средства и ступени к вершине, лишенной самостоятельной ценности<sup>3</sup>. При этом не учитывается, что когнитивная сложность повышает устойчивость психики к внешним стимулам и внутренним эмоциональным импульсам, а также уровень волевого контроля над спонтанными побуждениями. Люди с такими психологическими качествами делают социальную систему устойчивой, иными словами, у них появляется способность комплексно и в большом временном интервале соотносить причины со следствиями, действия с результатами, что сказывается на содержании целеориентаций и на качестве культурных ценностей<sup>4</sup>.

Все социальные законы суть законы человеческой деятельности, которая регулируется психикой, т. е. становится функцией определенных ценностей. Факты истории говорят о том, что культуры представляют собой единую систему, причем изначально, а их расхождение есть типичный процесс эволюционной дифференциации. В пользу данного тезиса можно привести следующие доводы: наличие единого вектора изменения, который свидетельствует о том, что различные общества развивались в одном и том же направлении; наличие общечеловеческого праязыка, который дивергировал в возрастающее множество национальных языков и диалектов; переход лидерства в развитии технологий от одного региона Земли к другому, что характерно и для современного этапа развития общества (на ведущую роль в производстве технологий в современном мире претендует Китай).

Акцент на том, что человечество имеет единое происхождение и единый путь развития, хотя многие факты противоречат этому, делает К. Ясперс. Он критикует «физиогномический» метод Шпенглера, с помощью которого можно толковать явления душевной жизни, стили искусства, типы «настроений», но

нельзя установить никаких законов. Кроме того, в шпенглеровской концепции истории, по мнению Ясперса, биологические аналоги неправомерно переносятся на историческую реальность, приобретающую из-за этого фаталистический характер.

Прежние летописцы были склонны отождествлять историю своего народа с универсальной историей. Истории же отдельных стран и наций появились в последние два века и почти всегда представляют собой идеологические конструкции, подчиненные политическим задачам. По мнению многих современных исследователей данной проблематики, начиная с Нового времени координаты макрогрупповой идентичности многократно увеличились и включают научные, гендерные, спортивные и массу других оснований солидарности. «Религиозный ренессанс» и рецидивы прочих форм фундаментализма, напротив, превращаются в одну из самых грозных опасностей ближайшего будущего, так как содержат в себе дифференцирующий признак, приводящий к пагубным для существования людей конфликтам. Задачей человека является выстраивание таких структур, которые могли бы обеспечить мирное и комфортное существование общества. Социум же подрывает естественные основы своего бытия, и причины этого кроются в диспропорциях культурного развития. В противовес шпенглеровскому абсолютному делению на изолированные, параллельно существующие культуры Ясперс указывает на их эмпирически выявляемые соприкосновения, влияния, заимствования (буддизм в Китае, христианство на Западе). И если по мнению Шпенглера эти соприкосновения ведут только к нарушениям, то по Ясперсу они указывают на лежащую в их основе общность. Доказательство родства людей Ясперс проводит, опираясь не на их биологические свойства, а на то, что они могут понять друг друга, что все люди обладают сознанием, мышлением, духом.

Однако истина, апеллирующая только к рассудку, не составляет единство

человечества. Такой прогресс может объединить людей лишь в сфере рассудочного мышления. Они могут вести рациональную дискуссию, но могут и уничтожить друг друга одинаковым оружием. Кроме того, единство, происходящее из единства земного шара, в смысле замкнутости в пространстве и во времени, есть лишь внешнее единство, которое нетождественно единству истории. Следовательно, единство, выявленное как биологический вид, общезначимое, рассудочное мышление, общие черты человеческой природы, не есть единство как таковое. «Предположение, что человек потенциально повсюду один и тот же, столь же верно, как и противоположное, — что человек повсюду различен, что он дифференцирован вплоть до особенностей отдельных индивидуумов»<sup>5</sup>. Вообще, как писал Ясперс, «единство вырастает из смысла, к которому движется история»<sup>6</sup>. Идея ученого проста: подлинная связь между людьми — духовная. По его мнению, все несчастья возлагаются на некий фантом, название которого находится либо среди исторических преобразований, таких как капитализм, либерализм, христианство и т. д., либо среди становящихся козлами отпущения представителей отдельных групп.

В 1870 г. Я. Буркхардт в своих «Размышлениях о мировой истории» будущее представлял себе так: «Способность к рассуждению будет вытеснена готовностью к подчинению, единичное и множественное — целостным и единым. Вместо культуры речь будет вновь идти только о существовании... Люди вынуждены будут понять, что приобретательство и общение отнюдь не являются главным в их жизни... Господствующим типом жизни станет целесообразность»<sup>7</sup>.

В настоящее время, по мнению большинства мыслителей, наблюдается процесс деградации, причем он охватывает не только Запад, не отдельные народы, а все человечество. Однако этот процесс может быть приостановлен, и может быть начато обратное движение. Но для этого должны быть сформированы новые

научно-философские основания нашей цивилизации, определена та ценность, которая станет необходимой для эволюции, выдержит критическую проверку и будет вызывать доверие у людей.

Объяснить причины глобальных кризисов только в парадигме естествознания, для которого такие категории, как управление, цель, информация, ценность, история, являются чужеродными и связанными с субъективностью, довольно затруднительно. Естественно-научное и техническое знание непосредственно включается в процесс социального целеполагания, осознания этических ориентиров, ценностей и норм. Это обусловлено, с одной стороны, объективной необходимостью, а с другой — глубокой перестройкой собственных парадигм науки. Задача выживания не относится ни к идеологической или религиозной, ни к собственно научной сфере. Если принять сохранение цивилизации за определенную ценность, то вся остальная иерархия ценностно-нормативных предпочтений сегодня не может строиться иначе, как при прямом участии междисциплинарного научного знания.

Великая задача духа — создание мировоззрения как совокупности волнующих общество и человека мыслей о сущности окружающего мира, о положении и назначении человечества и человека в нем. Так, для И. Г. Фихте состояние вечного мира в результате достижения совершенства человека очевидно, как и извечное совершенство природы. В отличие от Фихте, а также И. Канта и Ф. Шиллера у И. В. Гёте природа есть нечто в себе, а не только нечто, соотносимое с человеком. Поэтому он не видит в природе смысла, что не противоречит теории эволюционизма, которая утверждает случайность возникновения любых природных превращений. Гёте придает смысл жизни и ищет его в полезной деятельности, что является, по существу, внутренней необходимостью, способной преобразовывать и сохранять мир.

А. Фулье и Ж. Гюйо были величайшими из всех мыслителей, развивающих



вопросы мировоззрения. Они признавали наличие не замеченного в прежней философии конфликта между мировоззрением и жизнеутверждением, не приводя при этом никаких разъяснений. Дальше них пошел А. Швейцер. По его мнению, только миро- и жизнеутверждение способно породить стремление относиться к бытию с максимальной бережностью. Природа не пытается объединять отдельные жизни во всеобщей жизни. Она представляет собой лишь творческую и вместе с тем бессмысленно разрушительную силу, в связи с чем сущность универсума есть осмысленное и бессмысленное в осмысленном. Швейцер приходит к выводу, что попытки вывести жизневоззрение из мировоззрения свидетельствовали об обратном. То, что выдавалось за философию мира, на самом деле было ее интерпретацией через жизневоззрение. В мировоззрении объединялись два воззрения — на мир и на жизнь, которые находятся в гармонии и дополняют друг друга. Швейцер настаивает на том, что скрывать их несовместимость больше нельзя. «Мы не можем наивно полагать, что жизневоззрение порождается воззрением на мир. Мы не можем больше втайне возводить жизневоззрение в мировоззрение. Мы переживаем новый момент в мышлении»<sup>8</sup>. Исходя из этого ставятся две задачи. Первая заключается в переходе от наивного миро- и жизнеутверждения к осознанному, вторая — в переходе от этических побуждений к созданию логически стройной этики.

По Швейцеру, углубленное миро- и жизнеутверждение состоят в том, что жизнь следует рассматривать как высшую ценность. А это, в свою очередь, требует признания идеалов материального и духовного совершенствования людей, общества и человечества и постоянного руководства ими в их деятельности и стремлениях. Не следует в действиях ограничиваться только самими собой, необходимо проявлять живой и деятельный интерес ко всему совершающемуся вокруг. «Мировоззрение должно стремиться указать смысл жизни че-

ловеку таким образом, чтобы он не успокаивал себя идеей о том, что закономерно существует в бесконечном бытии, оно должно сделать это так, чтобы человек постиг эту закономерность в акте сознания как принадлежащую ему внутренне и духовно»<sup>9</sup>. Иными словами, истинная философия должна исходить из факта сознания, который заключается в следующем: «Я жизнь, которая хочет жить, я жизнь среди жизни, которая хочет жить»<sup>10</sup>. Швейцер переводит формулу Р. Декарта, положив в основу самоидентификации человеческого сознания не факт мысли, а факт существования: «Я существую, следовательно, и мыслю». Благоговение перед жизнью, по мысли Швейцера, не позволяет человеку пренебрегать интересами мира, кроме того, оно способствует деятельному участию не только в поддержании и развитии жизни как таковой, но и в том, чтобы поднять ее во всех отношениях вплоть до уровня высшей ценности.

Основной вопрос нашей эпохи состоит в том, завершится ли эволюционный цикл на Земле появлением вида *Homo sapiens* или следствием бифуркации станет перерастание в новую, «послечеловеческую», фазу эволюции. Создателями и носителями культуры на протяжении сотен тысяч лет были не люди, а существа иных зоологических видов. «Неоантропы вырвали эстафетную палочку из рук палеоантропов, те, в свою очередь, — у архантропов, причем это каждый раз сопровождалось физическим истреблением предшественников. Печальная констатация того, что теперь и нынешний носитель культуры исчерпал свои возможности, не перекрывается даже надеждой на мягкие, компромиссные формы передачи эстафеты... О том, насколько силен эгоцентризм многих наших современников, свидетельствует простое наблюдение. Указав на неизбежную в близком будущем перемену расового состава человечества (из-за неравномерности демографических процессов), мы можем натолкнуться на такую же болезненную реакцию, как при упоминании о „послечеловеческой“ цивили-

зации. Особенно если речь пойдет не только о человечестве вообще, но и о населении родной страны»<sup>11</sup>.

Кризисные симптомы современного цивилизационного состояния общества, обусловленные переживанием постиндустриальной и постэкономической ментальности общественного развития, имеют антропогенетический характер, связанный с деформирующими тенденциями со стороны современных социокультурных сред — экономической, технической, политической, знаково-семантической — по отношению к «человечности» как некоему каноническому, историческому синтезу, образу антропородовых механизмов в современном обществе<sup>12</sup>. Антропологическая недостаточность современного общества проявляется не только в расслоении «жизненного мира» и структур социальной системы, но и в интервенции государства в сферу частной жизни, в «опошлении повседневности», что явно угрожает семантическому потенциалу человеческой репродукции.

Нельзя начинать поиск необходимой мудрости без предварительного согласования целей науки и ценностей общества, которые, как многие полагают, лежат вне сферы науки или являются предметами изучения метафизики, философии или религии. Положение, что человек — единство биологической и духовной природы, позволяет высказать мнение, что духовные ценности не должны рассматриваться вне биологических фактов.

Судьба мира зависит от сохранения интеграции и расширения знания, которым обладает относительно небольшое количество людей. Человечеству необходима новая мудрость, которая явилась бы знанием о том, как использовать знания для выживания человечества и улучшения его жизни. Р. Ногар отмечал, что философы не смогли понять, что «...когда дарвинист прямо утверждает о случайности как о достаточной причине для организации мира, тогда он полностью отбрасывает существование внутренней законченности среди организмов», а когда говорит о том, «что органические агенты просто не могут действовать для

достижения какой-либо цели или конца, он просто имеет в виду, что случайность является внутренней по отношению к его биологической теории эволюции видов. Это не есть недозволенная экстраполяция, натяжка дарвиновской теории — это заложено в самой теории и всегда в ней присутствовало»<sup>13</sup>.

Отбор не гарантирует вечного существования видов. В прошлом, указывает Т. Добржанский, большая часть видов исчезла. Ни один биологический закон не может обеспечить успешное развитие. Но человек — это единственный продукт эволюции, который знает о степени своего развития и способен предпринять определенные шаги на пути обеспечения выживания, что является одним из главных условий прогресса<sup>14</sup>. Уместно задать вопрос: каково же знание и возможно ли найти способ объединения знаний отдельных людей в целях достижения коллективной мудрости? Этим же вопросом задается Д. Лилиенталь, придерживающийся научно-философской концепции прогресса: «Могут ли отличительные качества и стандарты, присущие политике научного метода, так воздействовать на умы и мышление людей, не занимающихся профессиональной наукой, чтобы привести к изменению их ценностей, горизонтов видения, отношения к вещам, качества их отношения к ближним? Одним словом, может ли наука быть полезной, может ли оказывать решительное влияние на общество, подобное этической революции, сопоставимой разве что по важности с научной революцией в физике?»<sup>15</sup> Ответ Лилиенталья утвердительный.

Каким же образом наука может помочь человеку в улучшении условий существования? Долгое время считалось, что она призвана увеличивать материальное благосостояние человечества и быть организующей силой в обществе. По убеждению Поттера, такое знание является источником беспорядка и заблуждений общества, одно из которых — готовность уже сейчас управлять миром<sup>16</sup>. Идея о том, что человеческое выживание — это проблема экономичес-





ких и политических наук, — миф, который утверждает независимость человека от сил природы. Эти дисциплины могут только помочь понять то, что человек хочет от социума, но для объяснения того, что человек может иметь, необходимы естественные знания, т. е. знания о том, какие принудительные силы действуют во взаимоотношениях человечества и природного мира.

Человек от рождения стремится упорядочить свою жизнь, именно этим и объясняется тяготение людей к религии или науке как к определенным механизмам, упорядочивающим действительность. Но из истории мы знаем, что тяга к знаниям не всегда ведет к положительным результатам. Идея опасности знания ненова. Об этом впервые говорится в Книге Бытия, в которой рассказывается об изгнании Адама из сада Эдема за то, что он поддался искушению и сорвал плод с дерева познания: «И теперь как бы не простер он руки своей, и не взял бы также от дерева жизни, и не вкусил, и не стал бы жить вечно» (Быт. 22). Опасное знание — то, которое накапливается быстрее, чем необходимая для управления им мудрость, т. е. когда происходит социальный дисбаланс.

На протяжении столетий философы размышляли о причинах основания мира, представляя последовательность событий как своего рода историческую линейность. Противоположностью ей является концепция обратных связей, согласно которой результат действия оказывает обратное воздействие на свою причину для того, чтобы стимулировать (положительная обратная связь) или тормозить (отрицательная обратная связь) процесс получения конечного результата. Т. Смит и М. Грин указывают на то, что в трудах великих философов, начиная с Р. Декарта и заканчивая И. Кантом, не обнаруживается идея обратных связей, несмотря на то что последний, как и Д. Юм, и Дж. Локк, боролся с философией рационального понимания причинно-следственных связей<sup>17</sup>. Концепция обратной связи появилась на исторической арене идей тогда, когда философов

классиков уже не было в живых, поэтому на их взгляды не могло повлиять изобретение Дж. Уаттом (1736 — 1819) релостата для регулирования скорости паровых двигателей. Лишь после того как релостаты и термостаты стали применяться на практике, концепция получила признание, стала ассоциироваться со словом «кибернетика» и развиваться в духе философских представлений о целесообразности<sup>18</sup>. Целесообразности эволюция достигла путем проб и ошибок, ценой смерти отдельных особей или снижения репродуктивности других — таким было наказание за ошибки механизма обратной связи.

В настоящее время критерием изменения ценности может быть только жизнь в смысле живого вещества, поэтому любые знания должны уравниваться такими ценностями, как выживание человека и его нравственное совершенствование. Главное, что сегодня нужно, — это реализм взглядов на природу человека и того мира, в котором он живет.

Традиционные представления естественных и гуманитарных наук из-за их искусственности нуждаются в пересмотре. Реалистическое знание — это то, которое включает понимание роли человека как адаптивной управляющей системы со встроенным механизмом, позволяющим совершать ошибки. Такой механистический взгляд, объединяющий как редуционистские, так и холистические элементы, не мог бы быть мудростью, если бы не подкреплялся гуманистическим и экологическим мировоззрением.

Дифференциация двух взаимодополнительных ипостасей культуры, материально-технической и гуманитарно-регулятивной, восходит к И. Канту. Различая культуру простых умений и культуру дисциплины, он отмечал, что первая способна проложить дорогу злу, если вторая не составит ей надежного противовеса. В этой связи уместно вспомнить слова М. Хайдеггера, который утверждал, что «опасна не техника сама по себе. Подлинная угроза уже подступила к человеку в самом его существе»<sup>19</sup>. Эта угро-

за — от нас самих, от свободы нашего правосознания, от нашей «бездомности», от забвения нашей подлинной «естественности», которая определяет нормоформирующее положение нравственных ценностей в онтоцентрической традиции<sup>20</sup>. В настоящее время кризис цивилизации определяется техногуманитарным дисбалансом. И если он не будет устранен, то мир погибнет независимо от того, случится ли ядерная война или нет. По мысли Поттера, общество нуждается в знании, соединяющем в себе новейшие знания и традиционную мудрость, что даст возможность видеть истину, как абсолютную, так и достижимую. Целью этого знания должно стать создание концепции порядка при помощи категорий нравственности, а также дальнейшее углубление понимания значения беспорядка при рассмотрении новых подходов к совершенствованию жизни человека<sup>21</sup>. Поттер предлагает создать междисциплинарные группы, которые, с одной стороны, изучали бы культурную эволюцию и адаптацию в свете биологических фактов, а с другой — накапливали бы знания и разрабатывали бы методы исследования биологической эволюции человека при помощи методов гуманитарных и социальных наук.

Дж. Платт писал, что в прошлом наука существовала для интеллектуального удовлетворения и для управления природой, а также для ведения войны. Сегодня исход эксперимента с участием всего человечества зависит от того, как быстро мы можем заставить развиваться науку, цель которой — выживание<sup>22</sup>. Такой наукой, по нашему мнению, может стать *биософия* как проявление мудрости к жизни, которая будет определять методы и границы всех наук с позиции сохранения человечества. Выживание человека на Земле должно стать основой практической идеи нашего общества, объединяющего политиков, ученых, военных и людей всей планеты. Невозможно остановить информационное движение материи, но «мы не должны торопиться в эту чуждую для нас виртуальную среду, переход в которую бесследно невозможен для вида *Homo sapiens*, хотя воз-

никновение более сложных биологических структур в процессе эволюции не приводило к исчезновению их предшественников»<sup>23</sup>.

Выживание мировой цивилизации будет под угрозой до тех пор, пока между отдельными странами не будет достигнута договоренность относительно общей системы ценностей и не будет выработана концепция обязательств перед будущими поколениями. Если государства хотят найти, используя термин Поттера, «мост в будущее», то они должны осознать необходимость объединения. Для того чтобы не было доминирования одного народа над другим, нужно развивать идею сотрудничества, без которой трудно обеспечить выживание.

В работе «Влияние концепции культуры на концепцию человека» К. Гирц изложил идею о том, что культура есть комплекс механизмов для контроля или программирования поведения человека. По Гирцу, человек — это животное, преимущественно зависящее от внешних, негенетических механизмов контроля, а одним из самых значительных фактов является то, что люди представляют собой только один из тысячи разнообразных вариантов жизни, заложенных в человечестве природой. Вследствие этого культура должна считаться с принципами сохранения здоровой экологии в перспективе нашей жизни. Цель культуры должна заключаться в обеспечении существования жизни и природы без апелляции к способности будущей науки спасти нашу планету. Обязанность культуры — воспитание сознательного подхода к формированию адаптивной способности и ее совершенствованию. Такая адаптация будет результатом систематического столкновения человека с физическими и интеллектуальными задачами, возникающими в соответствующее время и не выходящими за пределы индивидуальных способностей.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Назаретян А. П. Цивилизационные кризисы в контексте универсальной истории / А. П. Назаретян. М., 2001. С. 133.



<sup>2</sup> См.: *Сорокин П. А.* Обзор теорий и основных проблем прогресса и новые идеи в социологии. Сб. № 3 : Что такое прогресс? / П. А. Сорокин. СПб., 1914. С. 144—145.

<sup>3</sup> См.: *Бердяев Н. А.* Смысл истории / Н. А. Бердяев. М., 1990.

<sup>4</sup> См.: *Назаретян А. П.* Указ. соч. С. 103.

<sup>5</sup> *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс. М., 1991. С. 281.

<sup>6</sup> Там же. С. 261—262.

<sup>7</sup> Цит. по: *Ясперс К.* Указ. соч. С. 157.

<sup>8</sup> *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. М., 1992. С. 200.

<sup>9</sup> Там же. С. 213.

<sup>10</sup> Там же. С. 217.

<sup>11</sup> *Назаретян А. П.* Указ. соч. С. 204.

<sup>12</sup> *Федорова Т. Д.* Гуманизм как самообоснование человека : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Т. Д. Федорова. Саратов, 2000.

<sup>13</sup> Цит. по: *Green J.* Darwin and the Modern World View / J. Green. Baton Rouge, 1961. P. 66.

<sup>14</sup> См.: *Dobrzhansky T.* Evolution at Work / T. Dobrzhansky // Science. 1958. Vol. 127. P. 1091—1098.

<sup>15</sup> Цит. по: *Поттер В. Р.* Биоэтика — мост в будущее / В. Р. Поттер. Киев, 2002. С. 59—60.

<sup>16</sup> См.: *Potter V. R.* Bridge to the Future : The Concept of Human Progress / V. R. Potter // Land Economics. 1962. Vol. 38, № 1. P. 42 — 54.

<sup>17</sup> См.: *Smith T.* From Descartes to Kant / T. Smith, M. Green. Chicago, 1940. P. 784 — 899.

<sup>18</sup> См.: *Wiener N.* Cybernetics / N. Wiener // Science. Conflict and Society / ed. by G. Hardin. San Francisco, 1969. P. 119 — 125 ; *Tustin A.* Feedback / A. Tustin // Ibidem. P. 126 — 133.

<sup>19</sup> *Хайдеггер М.* Время и бытие / М. Хайдеггер. М., 1993. С. 234.

<sup>20</sup> См.: *Силуянова И. В.* Биоэтика и мировоззренческие традиции / И. В. Силуянова // Биоэтика : принципы, правила, проблемы. М., 1998. С. 333.

<sup>21</sup> См.: *Поттер В. Р.* Указ. соч. С. 77.

<sup>22</sup> См.: *Platt J.* What We Must Do / J. Platt // Science. 1969. Vol. 166. P. 1115 — 1121.

<sup>23</sup> *Бурдюжа В.* Космическое будущее / В. Бурдюжа // Будущее Вселенной и будущее нашей цивилизации. М., 2002. С. 303.

Поступила 04.02.05.

## ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ПРИМЕНЕНИЕ СЕТЕВЫХ И ВИРТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ РЕАБИЛИТАЦИИ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ\*

*С. В. Полутин, заместитель директора по науке НИИ регионологии при МГУ им. Н. П. Огарева, профессор,*

*М. Б. Никишин, доцент кафедры информатики и вычислительной техники МГУ им. Н. П. Огарева,*

*А. В. Захряпин, старший научный сотрудник кафедры философии для гуманитарных факультетов МГУ им. Н. П. Огарева,*

*А. Р. Мухаметзянова, научный сотрудник сектора социального развития региона НИИ регионологии при МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются вопросы применения сетевых и виртуальных технологий в социальной реабилитации и образовании людей с ограниченными возможностями (инвалидов). Применение таких технологий в рамках современной государственной политики реабилитации инвалидов позволит более эффективно и экономически выгодно использовать имеющиеся у общества интеллектуальные, социальные, экономические, политические и другие ресурсы в этой области.

Одним из основных признаков современного информационного общества является стремительное развитие компьютерных информационных технологий и систем телекоммуникаций. За последние годы в этой области произошел качественный скачок. Сегодня сеть Интернет перестала быть просто системой хранения и передачи сверхбольших объемов информации и стала новым слоем нашей повседневной реальности и сферой жизнедеятельности огромного числа людей. В результате у пользователей компьютерных сетей возникает целый ряд интересов, мотивов, целей, потребностей, установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с этим новым пространством.

Усовершенствование средств коммуникации (телекоммуникации, глобальная сеть Интернет и т. д.), компьютерных технологий, технологий виртуальной реальности в рамках информационного общества привели к виртуализации общества, к замещению реальных вещей / действий их образами / симуляциями.

Приоритетным в последние годы XX в. стало развитие симуляционных технологий — технологий виртуальной реальности. Вследствие наращивания оперативной памяти и быстродействия компьютеров, а также создания нового программного обеспечения не только возникают качественно новые формы передачи и обработки данных, но и достигается все большее сходство между работой на компьютере и управлением реальными объектами, а также между коммуникациями в режиме online и общением в реальном пространстве-времени.

Компьютеризация повседневной жизни вводит в обиход виртуальную реальность в качестве подобия, компьютерной симуляции реальных вещей и поступков. Например, сегодня можно не только совершать процесс покупки с помощью компьютера, подключенного к глобальной сети Интернет, но и организовать посещение виртуального магазина. Если средствами компьютерной графики веб-страница продавца симулирует расположение товара на витрине, его осмотр и обмен на плату в виде банкнот или чека, то это следует трактовать как симуля-

\* Исследование выполнено в рамках ведомственной научной программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект № 11642).



цию институциональной формы товарного обмена. Данная институциональная форма превращает обмен из технической операции в род экономического взаимодействия, в исполнение социальных ролей покупателя и продавца. Обмен посредством сети Интернет позволяет совершать операцию купли-продажи без соблюдения указанной институциональной формы. В таком случае взаимодействию недостает привычной социальности, общества как среды взаимодействия, что чревато сбоем во взаимодействии. Во избежание сбоя общество в традиционном его понимании замещается киберпротезом (термин введен Д. И. Ивановым для обозначения объектов в виртуальном пространстве или так называемом киберпространстве сети Интернет<sup>1</sup>). С помощью технологий виртуальной реальности создается видимость институциональности обмена. Другими словами, обмен осуществляется как симуляция — виртуальный аналог реального социального взаимодействия.

Киберпротезирование институциональных форм является характерной особенностью и иных видов виртуального взаимодействия — виртуальных сообществ, виртуальных корпораций, виртуальных развлечений, виртуальных преступлений, виртуального суда и виртуального же отпущения грехов. Сегодня с помощью компьютера, оснащенного модемом, можно обсуждать политиков, поп-звезд, погоду или обмениваться шутками с виртуальными друзьями или соседями — участниками чата, т. е. открытой дискуссии в сети Интернет. Можно зарабатывать деньги, принимая заказы на размещение рекламы на виртуальных щитах — баннерах, выигрывать их в виртуальном казино или красть, взламывая виртуальные замки электронной системы учета какого-нибудь банка. Обличить пороки и покаяться в содеянном можно в виртуальных проповедях и исповедях в чатах на web-страницах виртуальных приходо<sup>2</sup>.

Все перечисленные, а также другие взаимодействия осуществляются как виртуальные аналоги реальных социальных взаимодействий. При этом про-

исходит замещение реального исполнения социальных ролей симуляцией, созданием образа реальных атрибутов институциональности. Виртуальные сообщества создают подобие социальной близости людей. Виртуальные корпорации симулируют процедуры заключения контракта и существование организации как субъекта хозяйственной деятельности. Виртуальное казино — соревнование и соблюдение правил партнерами по игре. Виртуальный взлом — нарушение прав собственности вкладчиков банка. Виртуальный приход — воспитание пастырем смиренной паствы.

Столь интенсивное в последние годы использование технологий виртуальной реальности имеет социальный смысл — замещение социальной реальности ее компьютерными симуляциями, причем социальный аспект развития компьютерных технологий явно превалирует над техническим. Поэтому наращивание быстродействия процессора и объема оперативной памяти практически полностью направлено на совершенствование графики и звучания компьютерных симуляций и не сопровождается ощутимыми функциональными изменениями. Обнаружение социального смысла развития технологий виртуальной реальности привело к тому, что социологи и философы используют понятие виртуальной реальности для объяснения общественных изменений и процессов социального развития социума.

Все вышеперечисленные особенности современного информационного общества, на наш взгляд, могут способствовать пересмотру отдельных направлений современной государственной реабилитационной политики в отношении инвалидов как формы их социальной защиты и решению ряда проблем инвалидов в социально-экономическом и психологическом плане.

Реабилитация является приоритетным направлением государственной политики в отношении инвалидов, основным звеном в системе их социальной защиты. Под реабилитацией инвалидов понимают систему социально-экономических, медицинских, профессиональных, педа-



гогических и других восстановительных мероприятий, имеющих целью предупреждение прогрессирования патологического процесса, устранение или максимально возможную компенсацию ограничения жизнедеятельности больного, восстановление здоровья и социальных связей<sup>3</sup>.

В комплексе реабилитационных воздействий выделяются меры медицинского, профессионального и социального характера.

Медицинские меры реабилитации — это комплекс медицинских мероприятий, направленных на улучшение здоровья, восстановление нарушенных функций организма и в целом психофизического статуса индивида (восстановительное лечение, реконструктивные операции, протезирование, ортезирование, санаторно-курортное лечение, диспансерное наблюдение).

Профессиональные меры реабилитации нацелены на восстановление профессиональной трудоспособности в доступных и показанных инвалиду по состоянию здоровья видах и условиях труда, а также на достижение больным материальной независимости и самообеспечения. К ним относятся экспертиза потенциальных профессиональных способностей, профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и образование, рациональное трудоустройство и адаптация к труду.

Социальные меры реабилитации ориентированы на создание и обеспечение условий для социальной интеграции инвалидов, восстановление (формирование) социального статуса, утраченных связей и осуществляются в двух самостоятельных направлениях:

— приспособление окружающей среды к потребностям инвалидов;

— приспособление инвалидов к своему дефекту, их адаптация к окружающей среде путем социально-средовой ориентации, обучения, устройства<sup>4</sup>.

В современном российском обществе проблема социальной защиты и реабилитации инвалидов стоит очень остро. С одной стороны, в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в РФ»

от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ реабилитационную направленность содержат, кроме главы III «Реабилитация инвалидов», статьи по обеспечению жизнедеятельности инвалидов, их воспитанию, обучению и образованию, трудовой занятости и т. д.<sup>5</sup> Таким образом, можно считать, что реабилитация становится стержнем государственной социальной политики по отношению к инвалидам. Примером могут служить модели служб реабилитации людей с ограниченными возможностями, а также стратегии реабилитации инвалидов, разрабатываемые и внедряемые в жизнь на региональном уровне<sup>6</sup>. С другой стороны, в статье 12 того же закона оговаривается создание государственной службы реабилитации: «Государственная служба реабилитации инвалидов — совокупность органов государственной власти независимо от ведомственной принадлежности, органов местного самоуправления, учреждений различного уровня, осуществляющих мероприятия по медицинской, профессиональной и социальной реабилитации». И все же «в России службы реабилитации до сих пор нет! Проблемы людей с ограниченными возможностями занимаются различные ведомства и министерства, но деятельность их никем не координируется и между ними нет взаимодействия»<sup>7</sup>.

Тем не менее актуальность данного вопроса не вызывает сомнения. Так, В. П. Шестаков отмечает: «Ситуация в реабилитации инвалидов сложилась противоречивая. Есть законодательная база, соответствующее решение о создании государственной службы реабилитации. Однако нет должного финансового обеспечения и, что более существенно, общепринятой концепции организации системы такого рода службы»<sup>8</sup>.

В Федеральной целевой программе «Социальная поддержка инвалидов на 2000—2005 гг.» ситуация в указанной сфере описывается аналогично: «Несмотря на принятые меры, до настоящего времени отсутствуют системный подход, последовательность и преемственность в организации и проведении реабилитации, не определен порядок взаимодействия учреждений различной ве-



домственной принадлежности, не разработана система контроля и оценки эффективности проведения реабилитационных мероприятий, не сформирован отечественный рынок реабилитационной индустрии, предусматривающий организацию нормативного обеспечения и системы контроля качества производства технических средств реабилитации инвалидов»<sup>9</sup>.

Наряду с перечисленными проблемами также следует отметить неготовность, а нередко и нежелание государственных и частных предприятий, общественных организаций способствовать реабилитационному процессу инвалидов в стране, что особенно ярко проявляется на региональном уровне.

Учитывая все проблемы и недостатки, возникающие на данном этапе в решении проблем реабилитации людей с ограниченными возможностями (прежде всего инвалидов), а также беря во внимание то, что число инвалидов увеличивается и в рамках современного экологического и индустриального развития общества будет продолжать расти, считаем необходимой разработку концепции и инновационных подходов, адекватных развитию современного информационного общества. Очень важно учесть, что инвалиды представляют собой реальный экономический сектор с недостаточно полно использованным потенциалом, который возможно применить, используя предлагаемую нами концепцию.

Современное общество характеризуется увеличением доли интеллектуального и уменьшением механического труда, поэтому и акцент в трудоустройстве инвалидов должен делаться на освоении ими немеханических профессий и компьютерно-коммуникационных, а также симуляционных технологий виртуальной реальности. К последним можно отнести виртуальный офис, виртуальные сети, виртуальную организацию, виртуальную корпорацию и т. д.<sup>10</sup> Например, виртуальный офис — это создание при помощи компьютера, объединенного через сеть с другими компьютерами, некоторой целостности близких и удаленных субъектов и подразделений, которую можно рассматривать как реально существующую

за счет ее виртуальной фиксации. Эта технология применима исключительно благодаря компьютеру, который позволяет, во-первых, состыковать различные форматы информации, генерируемые разными подразделениями офиса, в некоторую целостную структуру, а во-вторых, связать эти подразделения, даже если они удалены, через компьютерную сеть<sup>11</sup>. Каждый сотрудник будет в состоянии связать свой персональный компьютер с компьютером своего коллеги для проведения видео- или информационных конференций; это делает возможным организацию географически не ограниченной групповой работы виртуального офиса. Новая технология позволяет работать с новым потенциалом и более низкими затратами.

Основной особенностью подобных технологий является то, что человек выполняет свою работу, виртуально находясь на рабочем месте, а реально — дома за экраном компьютера. Географическое местоположение не имеет значения; фактически находясь в Саранске, он может проводить работу формально в Челябинске.

На наш взгляд, использование таких технологий как один из элементов трудоустройства более выгодно в экономическом, моральном и психологическом аспектах, нежели так называемые механические программы и средства реабилитации<sup>12</sup>. Например, экономист банковской сферы, получив инвалидность в результате травмы опорно-двигательного аппарата, с помощью технологии виртуального банка, симулирующей работу реального рабочего места с его атрибутами, более гармонично и менее болезненно в психологическом плане может восстановить свою работоспособность, оставаясь специалистом прежнего класса и принося экономическую пользу корпорации и семье. В данном случае речь может идти не о прежнем рабочем месте, так как все большее количество компаний пытается и успешно производит работы в пространстве сети Интернет, где происходят наем рабочей силы, оплата и т. д. в соответствии с определенными правилами.



Виртуальные и сетевые технологии также способны производить полноценные профессиональную подготовку и образование. Таковыми являются технологии виртуального дистанционного образования.

В рамках социальных мер реабилитации в плане общения несомненный интерес представляют такие технологии, как чаты, «аськи» и т. п. Глобальная сеть и ее способность к обезличиванию (авторизация) психологически более приемлемы для некоторых групп инвалидов, нежели физические контакты с окружающими.

На наш взгляд, современная государственная политика реабилитации людей с ограниченными возможностями (прежде всего инвалидов) должна учитывать последние достижения в области компьютерных, сетевых и виртуальных технологий, что позволит более эффективно и экономически выгодно использовать имеющиеся у общества интеллектуальные, социальные, экономические, политические и другие ресурсы в области социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Иванов Д. И.* Виртуализация общества. Версия 2.0 / Д. И. Иванов. СПб., 2002.

<sup>2</sup> См.: Концепция виртуальных миров и научное познание. СПб., 2000 ; *Титов В. И.* Игра в

жизнь. Размышления о виртуальной реальности / В. И. Титов. М., 1998.

<sup>3</sup> См.: *Гусева Н. К.* Основы социальной защиты больных и инвалидов в Российской Федерации : рук. для проф. образования / Н. К. Гусева. Н. Новгород, 1999. С. 147.

<sup>4</sup> Там же. С. 148.

<sup>5</sup> См.: Федеральный закон РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ // Рос. газ. 1995. 2 дек.

<sup>6</sup> См., например: *Мухаметзянова А. Р.* Служба реабилитации инвалидов в регионе / А. Р. Мухаметзянова // *Фундаментальные и прикладные проблемы регионологии.* Саранск, 2003. С. 322—327.

<sup>7</sup> <http://www.lib.ru/PRAVO/INVALID/zashita.txt>.

<sup>8</sup> *Шестаков В. П.* Актуальные вопросы организации медико-социальной реабилитации / В. П. Шестаков // *Сборник трудов ежегодного Санкт-Петербургского семинара по проблемам реабилитации.* СПб., 1997. С. 3.

<sup>9</sup> Социальная поддержка инвалидов на 2000—2005 гг. : Федеральная целевая программа // *Собрание Законодательства Российской Федерации.* 2000. № 4. Ст. 393.

<sup>10</sup> См.: *Дацюк С.* Ноу-хау виртуальных технологий. 2000 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.uis.kiev.ua/russian/win/~xyz/virtreal.rus.html>.

<sup>11</sup> См.: *Миронов С. В.* Компьютерные технологии виртуальной реальности / С. В. Миронов // *Мир ПК.* 1996. № 4. С. 45—48.

<sup>12</sup> См.: *Захряпин А. В.* Среда Интернет как средство социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями / А. В. Захряпин // *Волжские земли в истории и культуре России : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 10-летию Рос. гуманитар. науч. фонда.* Саранск, 2004. Ч. 2. С. 187—188.

Поступила 24.01.05.

## НЕСТАНДАРТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

*С. В. Гордина, доцент кафедры информационных систем в экономике  
и управлении Мордовского государственного университета  
им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются возможности применения нестандартных технологий контроля в процессе обучения информатике. Как одна из форм контроля и одновременно один из способов развития логического мышления студентов предлагается использование обучающих кроссвордов, что способствует более полному, осознанному усвоению материала, создает условия для формирования у обучаемых системы изученных понятий, а в конечном счете повышает эффективность труда преподавателя и позволяет быстро и эффективно проверить знания студентов.

Информатика — сравнительно молодая, динамически развивающаяся научная и учебная дисциплина. Ее препода-

вание находится в стадии становления, постоянного изменения, накопления опыта в различных образовательных учреж-

© С. В. Гордина, 2005



дениях с разными системами образования и программами. Цель курса информатики — обеспечить прочное и сознательное усвоение учащимися основ знаний о процессах получения, преобразования, хранения и использования информации. При этом от преподавателя требуется не только обращение к уже сложившейся системе знаний и методик преподавания, но и постоянный научный поиск, методическое творчество, овладение новейшими знаниями и современными информационными технологиями.

Для адаптации студентов к жизни в современном информационном обществе необходимо развивать у них логическое и алгоритмическое мышление, способности к анализу и синтезу. Умение выделить систему понятий в любой предметной области, представить их в виде совокупности атрибутов и действий, описать алгоритмы действий и схемы логического вывода улучшает ориентацию человека в этой предметной области и свидетельствует о развитом логическом мышлении.

Как известно, эффективность обучения в значительной степени определяется уровнем взаимодействия преподавателя и студента, качеством учебно-методических материалов, способом их доведения до обучаемого, наличием постоянной обратной связи, а также использованием соответствующих педагогических технологий. Процесс обучения состоит из двух основных взаимосвязанных этапов: обучения и контроля. Последний предполагает использование различных форм и методов проверки и оценки. Считаем, что преподавателю информатики целесообразно отдавать предпочтение таким формам работы, использование которых позволяет оценить знания, умения и навыки каждого студента. К таким формам относятся самостоятельное составление алгоритма решения задач, написание и отладка программы, использование тренажеров, тестирование по отдельным темам на компьютере и т. д. Разработка оперативной системы контроля, позволяющей объективно оценивать знания студентов,

выявлять имеющиеся пробелы и определять способы их ликвидации, — одно из условий совершенствования процесса обучения.

Особую значимость имеет развитие у студентов навыков самоконтроля и взаимоконтроля. Как показывает практика, несмотря на большое число дидактических материалов и методических рекомендаций по различным учебным предметам, адресованных преподавателям, многие из них испытывают трудности в организации контроля усвоения знаний студентами. Нередкими являются формальное применение средств и методов проверки, субъективизм в оценке знаний, преуменьшение обучающей роли проверки. Студенты привлекаются к оценочной деятельности явно не достаточно, вследствие чего нарушается формирование навыка самоконтроля и взаимоконтроля. Ограничение применения разнообразных форм, методов и средств контроля снижает возможности выявления результатов обучения, реализации основных функций проверки.

Проверочно-оценочная деятельность преподавателя — неотъемлемая часть всей его педагогической работы, важный фактор улучшения качества обучения. Она должна проводиться корректно, своевременно. Применение разнообразных методов нестандартных форм контроля позволяет более точно и качественно оценивать знания студентов. В соответствии с требованиями программы контроль и оценка знаний должны ориентировать их на достижение высоких конечных результатов во всех видах учебной деятельности. Большое значение следует придавать освоению специальных умений, отражающих особенности учебного предмета, развитию умственных способностей студентов, формированию навыка самостоятельно учиться, работать с различными источниками информации.

Применение нестандартных форм контроля при изучении информатики позволяет студентам:

— осознать понятия *система, информация, модель, алгоритм* и их роль в современной картине мира;

— раскрыть общие закономерности информационных процессов в природе, обществе, технических системах;

— развивать *алгоритмический* и *логический* стили мышления;

— сформировать умения по организации *поиска информации*, необходимой для решения поставленной задачи;

— приобрести навыки поиска, обработки, хранения информации посредством *компьютерных технологий* для решения учебных задач, а в будущем и в профессиональной деятельности;

— выработать потребность обращаться к компьютеру при решении задач из любой предметной области, базирующейся на осознанном владении *информационными технологиями* и навыках взаимодействия с компьютером;

— сформировать умение *планировать* структуру действий, необходимых для достижения заданной цели, при помощи фиксированного набора средств.

Одним из способов развития логического мышления у студентов и одновременно формой контроля может служить использование кроссвордов в процессе обучения. Выполнение заданий с кроссвордами (их решение и составление) по пройденной теме способствует более полному, осознанному усвоению материала, создает условия для формирования у обучаемых системы изученных понятий, логически связанных друг с другом. В конечном счете это повышает эффективность труда преподавателя и позволяет ему быстро и эффективно проверить знания студентов.

Исходя из обучающих целей можно предложить следующую тематику кроссвордов:

- 1) история информатики;
- 2) информационные величины, единицы их измерения;
- 3) основные темы курса информатики;
- 4) прикладные вопросы информатики;
- 5) общие вопросы.

Кроссворды всех тем, кроме 3-й, можно отнести к обобщающим, итоговым: их вопросы охватывают разные разделы курса информатики.

Довольно трудной задачей представляется определение сложности кроссворда. Одному студенту тот или иной кроссворд кажется простым, другому — сложным. Одним нравятся задания с неизвестными, новыми для них словами; они считают, что кроссворд должен быть прежде всего познавательным и готовы обратиться к десяткам книг, справочников, энциклопедических словарей, чтобы найти ответы. Для этих студентов кроссворд тем интереснее, чем больше нового они узнают, решая его. Другие (их гораздо больше, чем первых) любят задания, которые можно выполнить по памяти; они считают, что в силу своей специфики кроссворд не предназначен для получения новых системных знаний (это делается с помощью учебной и научно-популярной литературы). По мнению таких студентов, главная функция кроссворда — дать возможность вспомнить знакомые термины, закрепить их в памяти, развить интеллект. Такой подход правомерен именно по отношению к учебным кроссвордам. Нами применяется следующая процедура оценки сложности кроссворда. Группа из нескольких студентов-эрудитов выполняет задание, причем исключительно по памяти, без помощи справочной литературы; затем подсчитывается среднее для группы число отгаданных слов. Отношение этого числа к общему числу слов кроссворда принимается за коэффициент сложности. Он позволяет сравнивать трудность кроссвордов, служит инструментом для более обоснованного и объективного их отбора.

Обращаясь в процессе обучения к работе с кроссвордами, нужно иметь в виду следующее. Преподаватель достигнет поставленной учебной цели (формирование, уточнение и систематизация определенного круга понятий и знаний, развитие интеллекта и мышления студентов, воспитание у них определенных качеств личности) и наиболее достоверно определит (проверит) уровень усвоения учебного материала, в том случае если будет соблюден ряд условий:

- 1) заранее проверена доступность кроссворда, т. е. учтены уровень подго-





товки студентов по информатике, требования программы;

2) наличествуют объективные стимулы (мотивы), побуждающие работать на наилучший конечный результат (полное отгадывание кроссворда);

3) создана обстановка естественной игровой ситуации;

4) обеспечены положительные эмоции;

5) в ход решения внесен элемент состязания (это существенно активизирует познавательную деятельность);

б) предусмотрены обсуждение ответов на вопросы кроссворда, их уточнение, а в случае расхождения мнений — проведение дискуссий.

При составлении кроссвордов преподавателю нужно обратить внимание на ряд моментов. Во-первых, задания должны соответствовать содержанию базовой программы. Во-вторых, обязательными требованиями являются простота, краткость формулировки вопросов, наличие одноуровневых по сложности заданий, одинаковое количество заданий при нескольких вариантах кроссвордов по одному и тому же материалу.

Чтобы у студентов не пропадал интерес к решению кроссвордов, можно разнообразить их содержание и форму предъявления: часть из них давать индивидуально (в этом случае оценке подлежат успехи каждого отдельно), а часть — коллективу (оценка ставится группе и тем, кто правильно назвал наибольшее число слов, т. е. у кого коэффициент усвоения максимальный).

Тематические кроссворды, содержащие вопросы конкретного раздела, обычно состоят из 25—35 слов, а итоговые — из 35—50.

Если снабдить кроссворд количественными показателями для оценки уровня эрудиции, то получится принципиально новый тип игры — тест-кроссворд, позволяющий оценить общую подготовку студента, широту его кругозора.

Весьма полезный вид самостоятельной работы студентов — составление кроссвордов. Особенно целесообразно с методической точки зрения составление тематических кроссвордов: оно требует

хорошего знания выбранной темы, умения четко формулировать определения понятий.

Составляют кроссворды студенты или индивидуально, или в группе по 5—6 человек так, что постепенно сложность заданий возрастает.

Нами апробированы несколько видов заданий на составление тематических кроссвордов:

— дается набор терминов и слов по конкретной теме курса. Его нужно пронумеровать, отобрать подходящие по горизонтали и вертикали слова, составить вопросы к ним (чаще всего это индивидуальное задание);

— сообщается перечень терминов и слов по теме. Требуется сконструировать сетку, пронумеровать ее, расставить слова, сформулировать вопросы;

— называется только тема курса, все остальное студенты делают сами.

Первостепенное внимание уделяется формулировке вопросов. Проблема постановки вопроса — это проблема развития логического мышления. Ее решение мы видим в точности любых вопросов, задаваемых преподавателем, и в его умении вызвать у учащихся в процессе обучения потребность четко формулировать то, что они хотели бы узнать. Прежде всего вспоминаем те вопросы, которые задавались при изучении материала темы и его обобщении. Хороший вопрос помогает совершенно по-новому видеть суть изученного и искать ответ путями, о которых раньше никто и не думал. А главное, он свидетельствует о понимании учебного материала: если учащийся смутно представляет себе то или иное явление, закономерность, то он не в состоянии правильно поставить вопрос о нем. (Не менее типичен случай, когда студент, формально правильно описывающий явление, не может верно ответить на вопрос кроссворда, требующий всестороннего и глубокого осмысления этого явления.) Анализ составленных учащимися кроссвордов мы проводим по таким критериям: а) количество вопросов; б) их качество. Количество вопросов оценивается не по абсолютному их числу, а по числу смысловых элементов, с

которыми они связаны. Качество определяется характером мыслительных операций, которые необходимы для конструирования ответа.

С учетом сказанного можно выделить такие типы вопросов:

1) указывающие на сущность понятия, на характерные признаки явления. Такие вопросы активизируют работу памяти, стимулируют к повторению того, что усвоено при изучении конкретной темы;

2) содержащие указания на причины явления. Подобного рода вопросы предполагают установление связей между явлениями, понятиями, величинами, выделение в изучаемой теме узловых моментов, определенной систематизации знаний, т. е. переосмысления полученной информации;

3) акцентирующие внимание на причинно-следственных связях между явлениями, изучаемыми в разных темах (разделах) курса информатики. Эти вопросы требуют обобщения, проведения аналогий, выдвижения гипотез и т. п.; они побуждают к установлению многогранных связей всего изученного материала, к анализу усвоенных знаний под новым углом зрения;

4) выражающие межпредметные связи;

5) выявляющие умение учащихся применять изученные закономерности и теории в нестандартных ситуациях.

Составленные студентами кроссворды должны «работать»; их можно предлагать для решения другим студентам, а их авторов надо извещать об общественной пользе их труда (это приносит им удовлетворение и служит дополнительным моральным стимулом). Небольшие по объему кроссворды можно использовать на семинарских занятиях как элемент проверки усвоения понятий. Составители «правильных» — симметричных — кроссвордов заслуживают высокой оценки.

Создать кроссворд студенту поможет следующая памятка.

1. Составьте список (перечень) слов, которые должны войти в кроссворд. Для этого найдите в своем конспекте специальные понятия и подчеркните их.

2. Выпишите понятия на отдельный лист.

3. Выделите в них повторяющиеся буквы.

4. Расположите слова так, чтобы повторяющиеся буквы одновременно использовались в словах, написанных по вертикали и по горизонтали.

5. Пронумеруйте слова.

6. В соответствии с номерами выпишите определения используемых понятий.

7. Начертите сетку кроссворда (количество клеток должно соответствовать количеству букв в слове).

8. Разметьте сетку кроссворда цифрами.

9. Оформите кроссворд. Подпишите его.

Интересной задачей для студентов являются создание и оформление кроссворда в текстовом редакторе Word. В процессе работы студенты получают навыки работы с макросами, так как некоторые действия можно автоматизировать.

Алгоритм составления кроссворда может быть таким.

1. До начала создания кроссворда на компьютере необходимо представить его на бумаге, чтобы можно было посчитать количество клеток.

2. Вставить в документ Word таблицу, в которой количество строк и столбцов соответствует максимальному количеству клеток подготовленного на бумаге кроссворда по горизонтали и по вертикали.

3. Выделить эту таблицу, установить ширину столбцов и высоту строк таким образом, чтобы ячейки получились квадратными, с помощью пункта меню *Таблица, Свойства таблицы, Строка и Столбец*.

4. Выбрать пункт меню *Таблица*, установить флажок *Отображать сетку*. Убрать оформление ячеек таблицы командой *Формат, Границы и заливка, Нет*.

5. Выделить блок ячеек под первое слово по горизонтали. Оформить ячейки с помощью команд *Формат, Границы и заливка, Все*.

6. Повторить эти же действия для всех остальных слов по горизонтали и для всех слов по вертикали.



7. Выделить полученную сетку кроссворда, установить тип шрифта и расположение символов в ячейках. Поставить цифры в нужных ячейках.

8. Выбрать пункт меню *Таблица*, установить флажок *Скрыть сетку*.

9. Записать вопросы кроссворда.

При оформлении кроссворда можно использовать действия вставки рисунков, символов, автофигур. При этом несколько свободных смежных ячеек надо объединить в одну, а затем вставить в нее рисунок или символ.

Оформление блока ячеек (по горизонтали и по вертикали) можно записать в виде макроса: 1) выделить блок ячеек под первое слово, 2) выполнить команду *Сервис, Макрос, Начать запись*, указать имя макроса, назначить комбинацию клавиш для его запуска, 3) выполнить действия *Формат, Границы и заливка*, установить оформление для всех границ ячеек, указать цвет заливки. Для оформления кроссворда нужно выделять блоки ячеек и нажимать назначенные для макроса комбинации клавиш.

Основная задача, которая решается в процессе самостоятельного составления кроссворда, заключается в формировании

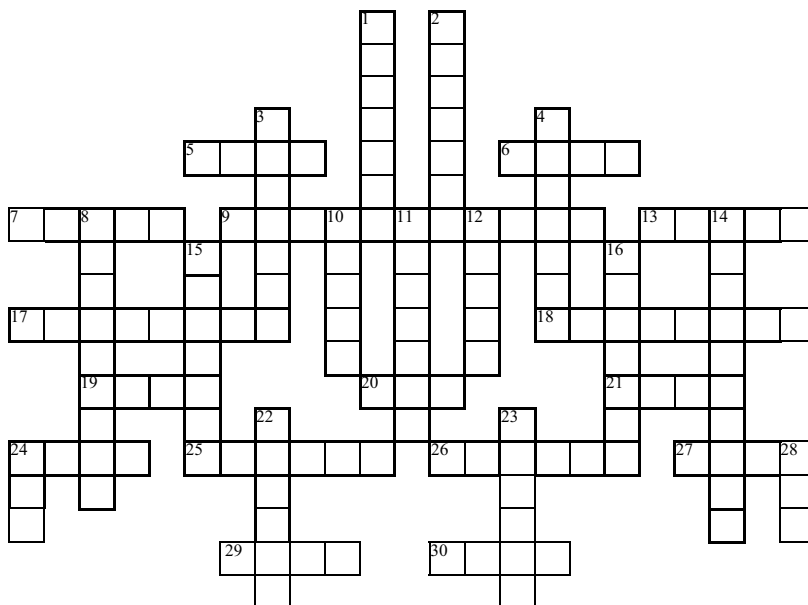
умений осознавать толкование термина, осмысливать его и адекватно применять в учебной деятельности.

При оценке кроссворда учитывается точность формулировок. Если определение понятий записано неточно, оценка снижается. Преподаватель анализирует ошибки, допущенные студентами в процессе работы над кроссвордом, и включает понятия, требующие дополнительного внимания, в следующие варианты кроссворда для решения.

Работа по составлению кроссворда завершается конкурсом кроссвордов. Лучший из них должен отличаться не только точностью формулировок понятий, но и изящным, красивым построением сетки, эстетикой оформления.

Значение использования кроссвордов в обучении обусловлено прежде всего тем, что в процессе работы у студентов складывается представление о предмете науки как цельной и стройной системе. Кроссворд — это прием проблемного обучения, направленный на длительное, эмоционально осознанное запоминание.

Ниже приведен пример кроссворда, составленного студентом.



### Вопросы

*По горизонтали:* 5. Разъем, с помощью которого к системному блоку подключаются периферийные устройства. 6. Системная плата, обеспечивающая ввод/вывод информации. 7. Способ упорядочения файлов. 9. Наука, изучающая все аспекты получения, хранения, преобразования, передачи и использования информации. 13. Группа компьютеров, образующих часть сети и использующих общую базу данных каталога. 17. Команда алгоритма, записанная на языке программирования. 18. Способ решения задачи, записанной по определенным правилам. 19. Информация, хранящаяся на внешнем носителе и объединенная общим именем. 20. Информация о цвете пикселя в видеоадаптере. 21. Унифицированный разъем на материнской плате. 24. Минимальная единица объема памяти. 25. Результат работы плоттера. 26. Устройство для ввода в компьютер текстовой и графической информации. 27. Организованная совокупность данных, предназначенная для длительного хранения во внешней памяти ЭВМ и постоянного применения. 29. Манипулятор. 30. Система компьютеров, связанных каналами передачи информации.

*По вертикали:* 1. Устройство, управляющее работой графического дисплея. 2. Количество выполняемых процессором операций в секунду. 3. Устройство для вывода текстовой и графической информации на бумагу. 4. Гибкий диск. 8. Средства взаимодействия пользователя с системой. 10. Количество информации. 11. Устройство для вывода информации на экран. 12. Символьная информация. 14. Системное устройство передачи данных, через которое все контроллеры взаимодействуют с процессором и оперативной памятью. 15. Элемент файловой структуры. 16. Составляющая часть процессора, размер которой равен размеру машинного слова. 22. Информация, обрабатываемая в компьютере программным путем. 23. Устройство для запоминания и хранения информации. 24. Единица измерения информации. 28. Язык программирования.

### Ответы

*По горизонтали:* 5. Порт. 6. Шина. 7. Стиль. 9. Информатика. 13. Домен. 17. Оператор. 18. Алгоритм. 19. Файл. 20. Код. 21. Слот. 24. Байт. 25. График. 26. Сканер. 27. База. 29. Мышь. 30. Сеть.

*По вертикали:* 1. Адаптер. 2. Частота. 3. Принтер. 4. Дискета. 8. Интерфейс. 10. Объем. 11. Монитор. 12. Текст. 14. Магистраль. 15. Каталог. 16. Регистр. 22. Данные. 23. Память. 24. Бит. 28. Ада.

Поступила 15.02.05.

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛ С ПРЕПОДАВАНИЕМ  
РЯДА ПРЕДМЕТОВ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ  
В РОССИИ (1950—2000 гг.)**

*Л. Л. Салехова, доцент кафедры алгебры, докторант кафедры  
педагогике гуманитарных факультетов Казанского государственного  
педагогического университета*

В статье приведен краткий исторический обзор этапов возникновения, становления и развития школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках в России. Опыт работы школ данного типа представляет собой богатый материал для анализа, осмысления и дальнейшего использования в целях оптимизации взаимосвязанного обучения иностранному языку и другим дисциплинам в современных условиях модернизации российского образования.

Открытость политики любого государства мировому сообществу стимулирует процесс интеграции и интернационализации разных сфер человеческой деятельности. Знание иностранного языка становится в современном обществе частью личной и профессиональной жизни человека. Все большее количество людей ощущают потребность в практическом владении иностранным языком и связывают с этим надежды на шанс занять в обществе более престижное положение как в социальном, так и в материальном отношении. Социальный заказ общества выражается не только в практическом знании языка, но и в умении использовать его в реальной бытовой, социально-политической, культурной и профессиональной коммуникации, он является стратегическим ориентиром образовательной языковой политики государства, что нашло свое отражение в государственных стандартах общего образования. Федеральный компонент образовательного стандарта гарантирует обязательное изучение иностранного языка на всех ступенях средней школы, начиная со 2-го класса, предусматривает существенные изменения в концепции обучения с ориентацией на развитие коммуникативной культуры средствами иностранного языка, вносит реальный вклад в гуманизацию и гуманитаризацию школьного образования<sup>1</sup>.

Очевидно, что требуются осмысленные педагогического опыта преподавания иностранного языка, его роли и места в образовании, повышение его статуса, а

также усиление связи с другими учебными предметами. Межпредметная координация — общая тенденция интеграции предметного знания в содержании образования наступившего XXI в. — помогает реализовать реальные потребности овладения и использования изучаемого языка в информационной, образовательной и социокультурной деятельности. Профиль потребности изменяется в сторону многофункциональности, многоязычия и поликультурности. Широкое распространение получают различные вариативные средства и методы обучения<sup>2</sup>.

В мировой практике появилось такое понятие, как билингвальное образование. Язык при этом рассматривается прежде всего как инструмент приобщения к миру специальных знаний, а содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов. Обращаясь к системе школьного образования в России и в СССР, мы наблюдаем предпосылки возникновения и развития «ростков» билингвального образования в школах с преподаванием предметов на иностранных языках, в дальнейшем — в школах с углубленным изучением иностранного языка, а также в инновационных школах и вузах России.

Особого внимания заслуживает опыт работы школ с преподаванием учебных предметов на иностранном языке начиная с 50-х гг. прошлого столетия. В эти годы реализуются основные положения Постановления Совета Министров СССР 1947 г. «Об улучшении преподавания ино-

© Л. Л. Салехова, 2005



странных языков в средней школе», согласно которому предусматривались введение изучения иностранного языка с 3-го класса при наличии учителей и открытие школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. В 1948/49 учебном году появились первые школы с углубленным изучением иностранного языка в старших классах: 2 в Москве и 1 в Ленинграде. Задача создания школ такого типа диктовалась необходимостью подготовки для народного хозяйства кадров, в совершенстве владеющих иностранными языками.

В связи с ходатайством Министерства просвещения Татарской АССР, Пермского, Воронежского, Горьковского, Ростовского, Тамбовского, Свердловского, Сталинградского, Читинского и Рязанского областных отделов народного образования Министерство просвещения РСФСР постановило организовать с 1 сентября 1959 г. 18 школ нового типа в разных городах России, из них 10 — с преподаванием предметов на английском, 6 — на немецком, 2 — на французском языке<sup>3</sup>. В первые годы своего существования эти школы работали без специальных учебников и программ, преподавание осуществляли учителя-энтузиасты.

Постановление Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. «Об улучшении изучения иностранных языков» явилось новым стимулом перестройки в этой сфере. Советам министров союзных республик было поручено открыть в течение 1961—1965 гг. дополнительно не менее 700 общеобразовательных школ с преподаванием предметов на иностранных языках, улучшить их изучение в школах-интернатах. С 1961/62 учебного года предполагалось начать перевод школ-интернатов, имеющих квалифицированных преподавателей иностранного языка, на занятия по учебным планам и программам общеобразовательных школ с преподаванием предметов на иностранном языке. Например, в Москве в 1961/62 учебном году 9 школ-интернатов были реорганизованы в 4 школы-интерната с английским языком, 2 с немецким языком, 2 с китайским языком, 1 с языком

хинди<sup>4</sup>. Всего в 1962 г. в РСФСР функционировали 61 средняя школа и 39 школ-интернатов с изучением предметов на иностранных языках.

Особенностью таких школ является сочетание обычных форм общего и политехнического образования с повышенным удельным весом иностранного языка в учебном плане. Обучение иностранному языку в этих школах начиналось со 2-го класса, на что отводилось 1 253 ч (по сравнению с 726 ч в других школах). Кроме того, с 6-го класса на иностранном языке велось преподавание ряда учебных предметов: географии частей света (6-й класс), экономической географии зарубежных стран (9-й класс), новой и новейшей истории (9—11-й классы), электротехники и машиноведения (9—11-й классы), что составляло дополнительно 713 ч обучения на иностранном языке. За счет часов, отводимых на иностранный язык, в старших классах изучалась литература страны изучаемого языка, проводилось обучение техническому переводу. На уроках иностранного языка классы делились на группы численностью примерно 10 чел.

Первые школы такого типа, открытые еще в 1948—1949 гг., дали очень хорошие результаты и завоевали большую популярность у родителей. Оканчивающие эти школы учащиеся хорошо владели иностранным языком, при этом их общеобразовательная и политехническая подготовка по сравнению со школами обычного типа не снижалась. За ними закрепилось краткое название — спецшколы.

Подобное обучение осуществлялось и в ряде других стран. В Болгарии, Венгрии, ГДР и Польше преподавание предметов на иностранных языках велось или в особых школах, или в специализированных классах. Среди иностранных языков, изучаемых в школах этих стран, большое место занимал русский. В организации учебного процесса в школах и классах с иностранным языком обучения в каждой стране имела своя специфика<sup>5</sup>.

1. Изучение иностранного языка начиналось на различных возрастных сту-



пенях: в Венгрии — с 5-го класса, в Болгарии — с 7-го, в ГДР — с 3-го, в СССР — со 2-го класса.

2. В учебных планах школ ГДР и Польши на иностранный язык отводилось 6 ч в неделю, в Венгрии — 5—6, в Болгарии — до 24 ч в неделю.

3. В различных странах по-разному подходили к выбору предметов, изучаемых на иностранном языке. В Болгарии это были история, география, физика, химия, биология. В Польше — математика, астрономия, логика, психология, философия.

4. Общее количество времени, отводимое на изучение предметов на иностранном языке, не считая уроков по иностранному языку, в бывшем СССР было примерно 713 ч, в таких странах, как Болгария и Польша, — более 800 ч.

5. В Польше и Венгрии преподавание предметов на иностранных языках осуществлялось и в системе профессионально-технического образования.

Иностранный язык использовался и в процессе воспитательной работы, во внеурочное время. В Венгрии учебным планом предусматривался час классного руководителя, который предполагалось проводить на иностранном языке. В некоторых болгарских школах, созданных в виде интернатов, воспитатели, которые одновременно являлись и специалистами по иностранным языкам, организовывали самостоятельную работу учащихся на иностранном языке.

В Финляндии работали начальные школы и лицеи с преподаванием на английском, русском, французском, немецком языках. В специализированных школах на язык отводилось 2 ч в неделю, кроме того, на иностранном языке преподавались математика, физика, химия, география, история, естествознание, психология, философия.

В Индии, Цейлоне, Лаосе, Камбодже, в государствах Африки школы с частным и полным преподаванием на иностранном языке составляли значительную часть общеобразовательных учреждений. Большое внимание к иностранному языку здесь объясняется историческим раз-

витием этих стран, так как язык метрополии был их государственным языком.

Совет Министров СССР обязал советы министров союзных республик и Министерство высшего и среднего специального образования СССР организовать в университетах и педагогических институтах начиная с 1961 г. на факультетах историко-филологического, физико-математического и естественно-географического направлений подготовку учителей по общеобразовательным дисциплинам для работы в школах с преподаванием предметов на иностранных языках. Министерству высшего и среднего специального образования СССР было дано право в необходимых случаях продлевать срок обучения указанных специалистов на 1 год. Такой учитель должен был быть специалистом широкого профиля, владеющим гуманитарными и естественно-научными знаниями и иностранным языком.

Для школ с преподаванием предметов на иностранном языке в России разрабатывались программы и учебники. По структуре первая программа была идентична программе общеобразовательной школы и отражала уровень развития методической науки того времени. Большое внимание в ней уделялось практическому владению иностранным языком. В 1966 г. в связи с сокращением срока обучения в средней школе с 11 до 10 лет программа была переиздана, однако без каких-либо изменений. Вплоть до 1983 г. она являлась основным документом, определяющим цели, содержание обучения, дающим рекомендации по обучению иностранным языкам в школах рассматриваемого типа. Что касается учебников, то они чаще всего были переводными с русского на иностранный язык и к их изданию привлекались учителя-энтузиасты. Например, учебник «География частей света и важнейших государств» на английском языке для 6—8-го классов (авторы П. Н. Састнев, Л. Г. Терехов, перевод А. Альперина) был напечатан в издательстве «Просвещение» в 1967 г., учебник для средней школы «Органическая химия» на англий-

ском языке (автор Л. А. Цветков, перевод Б. Белецкого) — там же, и т. д.

В 70-е и последующие годы растет число школ с преподаванием предметов на иностранном языке. Создаются новая программа<sup>6</sup> и параллельно учебно-методические комплексы. Например, такой комплекс составили серия учебников, книг для чтения и раздаточный материал к учебникам для 2—3-го классов (авторы И. Н. Верещагина, М. И. Дубровин, Т. А. Прыткина). Программа для школ с преподаванием предметов на иностранном языке строилась по типу программы для общеобразовательной школы. В нее были включены развивающие задачи обучения и указания на то, что учебный процесс основывается на устной речи. Конкретизированы требования к видам речевой деятельности и знаниям по классам.

Существенно модернизируется методика обучения иностранному языку. Меняется общая стратегия обучения в школе в сторону коммуникативной направленности, понимания практической цели обучения, овладения изучаемым языком как явлением социальным, служащим средством общения между людьми в устной и письменной формах. Однако в этот период изменились организационно-педагогические условия обучения иностранным языкам как в общеобразовательных школах, так и в школах с преподаванием предметов на иностранных языках. Было сокращено время на изучение предмета, что налагало на учителей дополнительную ответственность в обеспечении учащихся элементарным уровнем коммуникативной компетенции, в некоторых вузах упразднены экзамены по иностранному языку, обучение сведено к факультативным занятиям, что, несомненно, снизило у учащихся интерес к предмету. Вместе с тем потребность в специалистах со знанием иностранного языка в 80-е гг. неуклонно росла.

Отметим, что и в Министерстве просвещения СССР заслушивалась информация о деятельности школ с преподаванием предметов на иностранном языке. В итоге министерство сочло целесо-

образным сохранить имеющиеся учебные заведения, переименовав их в школы с углубленным изучением иностранного языка, не изменяя существующую в них организацию учебного процесса и условия работы педагогов. В школах и классах данного типа более полно реализуется огромный ценностный, воспитательный, образовательный и развивающий потенциал иностранного языка как учебного предмета, более последовательно осуществляется коммуникативная направленность процесса обучения. Предоставляется возможность лучше учитывать интересы школьников, ориентацию на их профессиональную ориентацию для практического использования иностранного языка как средства развития и удовлетворения этих интересов, в том числе и неязыковых.

В 90-е гг. в преподавании иностранных языков в школе произошли большие изменения. Они были вызваны децентрализацией и плюрализмом школьного образования, появлением школ нового типа: гимназий, лицеев, школ и классов естественного и гуманитарного профиля. В России начал интенсивно развиваться социокультурный подход к обучению языкам международного общения, наряду с речевой и языковой социокультурная компетенция стала одним из компонентов коммуникативной компетенции<sup>7</sup>. В эти годы разрабатываются концепции языковой личности нового типа — личности, владеющей несколькими языками, интегрированной в мировую культуру, толерантной и обладающей общечеловеческими ценностями.

В конце XX в. коммуникационные и технологические преобразования в обществе вовлекли в непосредственное и опосредованное общение (например, через Интернет) довольно большое количество людей самых разных профессий, возрастов и интересов. Значительно усилились образовательная и самообразовательная функции иностранного языка, его значимость в школе, вузе, на рынке труда в целом, что способствовало повышению мотивации в изучении языков международного общения. Если на началь-



ном этапе обучения иностранный язык выступает как учебный предмет, то на следующей ступени — уже как инструмент образования и самообразования. Задачи и содержание иноязычного обучения старшекласников варьируются с учетом профиля школы и расширяются за счет междисциплинарного подключения иностранного языка к изучению других предметов. Встает вопрос о развитии коммуникативно-когнитивного подхода к изучению иностранного языка.

Преподавание предметов гуманитарного цикла на иностранном языке не представляет особой сложности, так как знания политической жизни, экономики, географического положения страны изучаемого языка, ее истории, уровня развития науки, искусства, литературы являются компонентами профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Сложность составляет обучение естественно-научным дисциплинам, так как преподавание таких предметов, как химия, биология, физика, математика, информатика, на иностранном языке требует специальной предметной подготовки.

Изучение и обобщение положительного опыта работы школ с преподава-

нием предметов на иностранном языке позволит в дальнейшем разработать новые концептуальные подходы к обучению иностранному языку на старшей ступени профильной школы и поставить вопрос о необходимости подготовки соответствующих кадров в рамках модернизации педагогического образования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Бим И. Л. Методическое письмо «О преподавании иностранного языка в условиях введения Федерального компонента государственного стандарта общего образования» / И. Л. Бим, В. В. Сафонова, А. В. Щепилова // Иностр. яз. в шк. 2004. № 5. С. 5.

<sup>2</sup> См.: Денисова Л. Г. Вариативность обучения иностранному языку на старшем этапе средней школы (10—11 классы) / Л. Г. Денисова // Там же. 1996. № 2. С. 4.

<sup>3</sup> См.: Хроника // Там же. 1959. № 4. С. 72.

<sup>4</sup> См.: Из опыта работы методического объединения учителей иностранного языка г. Москвы за 1961 год // Там же. 1962. № 5. С. 125.

<sup>5</sup> См.: Володина С. А. В школах с иностранным языком обучения / С. А. Володина // Нар. образование. 1965. № 7. С. 76—78.

<sup>6</sup> См.: Программы. Иностранные языки для школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. М., 1983.

<sup>7</sup> См.: Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. М., 1991. С. 23.

Поступила 15.11.04.

---

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*С. В. Шмачилина, доцент кафедры социальной педагогики Омского  
государственного педагогического университета*

В статье описываются предпосылки формирования исследовательской культуры социального педагога. По мнению автора, они подчеркивают специфику социальной педагогики как новой отрасли педагогического знания, интегративный характер деятельности социального педагога, необходимость развития поисково-исследовательской функции, а также значимость переосмысления теоретического наследия отечественных социальных педагогов.

Необходимость в социальном педагоге возникла в связи с резким обострением социально-политических, экологических, национальных и других противоречий, принимающих вид социально и лично ориентированных проблем.

Последние характеризуются процессом распада нормативных оснований, ростом детской безнадзорности и преступности, наркомании, суицидальности, общей криминализацией среды, усилением общей тревожности и напряженности различных

© С. В. Шмачилина, 2005

групп населения, критическими показателями медико-валеологического, социально-культурного, психологического состояния населения. Совокупность этих проблем можно обозначить понятием «новое качество социализации личности» (С. А. Расчетина). Оно выражается в усилении проблемных состояний отношений в социуме, перерастании их в конфликтные состояния, получившие название кризиса идентичности, что проявляется в потере ориентировки в социальном мире и мире собственной личности.

Решить такие сложные жизненные ситуации, как осуществление индивидуальной помощи человеку в решении жизненных проблем, проектирование новых систем социальной защиты, разработка программ преодоления социальных проблем на государственном, общественном и индивидуальном уровнях, сможет лишь социальный педагог, обладающий интегративным мышлением. В связи с этим главной задачей современного образования становится подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста, умеющего изучать и анализировать не только социально-педагогическую деятельность, но и среду, в которой находится объект деятельности — человек. Важная роль в подготовке такого специалиста принадлежит исследовательской культуре.

На практике формирование исследовательской культуры социальных педагогов может осуществляться с разных теоретических позиций. В нашей работе построение исследовательской культуры социального педагога как системы базируется на следующих четырех концептуально значимых теоретических положениях.

Первое положение касается ***специфики социальной педагогики как науки и как сферы практической деятельности.***

Становление социальной педагогики в нашей стране отличается своеобразным и противоречивым характером, поскольку сначала была создана сеть различных социально-педагогических учреждений, а затем уже была введена

новая специальность «социальный педагог». Профессиональный статус специалиста нового профиля и область его профессиональной компетенции изначально имели неопределенный характер, что, в свою очередь, обусловило разрыв в развитии двух важных сфер — образовательной и профессиональной.

В развитии социальной педагогики как *новой отрасли научного знания* также начали складываться принципиально различные подходы к пониманию сущности и предмета этой науки, а соответственно и специфики профессиональной деятельности социального педагога. Так, например, социальную педагогику понимают как одну из функций, одно из направлений социальной работы (И. А. Зимняя, Е. Н. Холостова и др.); теоретическую базу профессии «социальный педагог» (В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, Г. Н. Филонов и др.); часть общей педагогики, которая акцентирует свое внимание на проблемах социального воспитания (А. В. Мудрик, Ю. В. Василькова, В. Д. Семенов и др.); междисциплинарную науку, интегрирующую педагогику и теорию социальной работы (Е. Р. Смирнова, В. Н. Ярская); междисциплинарную науку, формирующуюся на базе интегративного взаимодействия педагогики и социологии (Э. С. Демиденко, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова и др.).

Как видим, среди исследователей отсутствует единство в трактовке понятия «социальная педагогика». Тем не менее большинство ученых подчеркивают интегративность, комплексность, широкую сферу применения, многообразие функций и выход на практику на самых различных уровнях.

Мы склонны рассматривать социальную педагогику «как отрасль педагогического знания об отношениях человека и социума, о факторах, способах и методах социализации личности и ее адаптации в среде обитания, о выявлении, умножении и использовании педагогического потенциала социума (семьи, учреждений, организаций, предприятий, ведомств, частных лиц) в целях разви-





тия личности и гармонизации отношений субъектов социальной среды»<sup>1</sup>.

Социальный педагог как профессионал должен владеть совокупностью знаний, умений и качеств, позволяющих осуществлять как педагогическое целеполагание, так и *познание в творческой социально-педагогической деятельности*. Данное теоретическое положение конкретизируется рядом аспектов, отражающих специфику социальной педагогики как науки и области практической деятельности. В качестве таких аспектов на основе изучения научных работ, диссертационных исследований, нормативных документов нами выделены: *превентивно-профилактический (предупредительный) характер практической социально-педагогической деятельности; междисциплинарность социальной педагогики; выделение служебных функций социально-педагогической теории, которые сосредоточены на раскрытии сущности профессиональной компетенции; рефлексивный характер социальной педагогики, как науки, так и практики.*

По существу речь идет о необходимости формирования исследовательской культуры социального педагога, так как *главная функция социальной педагогики — исследовать* проблемы жизнедеятельности человека, соотношения самого индивида со средой с учетом ценностных ориентаций, которые формируют семья, школа, среда на основе изучения позиции личности как субъекта самосовершенствования и изменения социума.

Отсюда, в качестве второго положения мы выделяем *проблему теоретического обоснования исследовательской функции социально-педагогической деятельности.*

Прежде всего приводим практически бесспорное утверждение, что *социально-педагогическая деятельность* является разновидностью педагогической. Поэтому для раскрытия данной предпосылки обратимся к выявлению того *общего*, что характерно и для педагогической, и для социально-педагогической

ческой деятельности. Исторически сложилось так, что, сосуществуя параллельно, но не имея своего теоретического осмысления, социально-педагогическая деятельность вбирала в себя то, что было характерно для педагогической деятельности.

Для нашего исследования представляет определенный интерес рассмотрение педагогической деятельности *в социокультурном аспекте* (по Л. А. Беляевой). В целом данный подход подчеркивает то общее, что связывает педагогическую и социально-педагогическую деятельность, а именно тождество функций, которые они выполняют в обществе (функции социального наследования, социокультурного воспроизводства и развития человека). Кроме того, антропологические измерения педагогической деятельности присущи и социально-педагогической деятельности, на основании чего в европейской культуре можно выделить четыре ее модели: теоцентрическую, социоцентрическую, натуроцентрическую, антропоцентрическую<sup>2</sup>. Данные модели позволяют ставить и разрабатывать вопрос о современной модели социально-педагогической деятельности в сравнении с уже давно известными (цель — субъект — функции — средства — объект). Выделенная модель социально-педагогической деятельности свидетельствует *об интеграции научного и вненаучного знания*, что, на наш взгляд, непосредственно характеризует исследовательскую культуру и на что в свое время указывали отечественные гуманисты, призывая человечество к великому единению и сотрудничеству на пути к синтетическому знанию.

Анализируя определения и подходы к рассмотрению исследовательской функции педагогической деятельности, необходимо обратить внимание на то, что *исследовательская функция* называется, как правило, теми авторами, которые обходятся без выделения гностической функции (В. И. Гинецинский, З. В. Голева, А. К. Данилевич, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. И. Щербаков и др.). Другими словами, акцент в основном

ставится на владение *исследовательскими методами и методиками* в деятельности учителя. Именно с этих позиций определяет содержание исследовательской культуры студентов А. Э. Штейнмец. По мнению автора, ее составляющими могут быть постановка исследовательских задач; решение исследовательских задач; использование в решении данных задач различных методов; владение способами психологического анализа педагогических ситуаций, передового педагогического опыта, опыта коллег, уроков, воспитательного мероприятия и др.<sup>3</sup> Все это верно, но недостаточно для раскрытия исследовательской культуры социального педагога как системно-интегративного образования. Подход автора является достаточно узким и отражает лишь гностический компонент исследовательской культуры.

Представляется интересной точка зрения английского профессора Э. Стоунса, которая заключается в том, что *вся педагогическая деятельность и есть исследовательская*. Собственно, той же позиции придерживается тюменская исследовательская школа В. И. Загвязинского, отмечая появление *новой исследовательско-поисковой функции* в образовательных учреждениях, реализация которой придает педагогическому труду творческий характер. «Исследовательский элемент *был*, есть и, как мы полагаем, еще в большей степени *будет* важнейшим элементом практической педагогической деятельности. Именно исследовательский элемент *сближает* научный поиск и учебно-воспитательный процесс. Исследовательское начало оплодотворяет практическую педагогическую деятельность, а последняя способствует научному творчеству»<sup>4</sup>. Развивая проблему, В. И. Загвязинский выделил именно те исследовательские элементы, которые крайне необходимы для выполнения этой функции учителем и позволяют приблизить саму исследовательскую деятельность к школе. По мнению автора, условиями перехода от стихийно-интуитивного к сознательному, планомерному, научно обоснованному педагогическому творчеству являются овладение

закономерностями обучения и развития личности, методами и методиками педагогического поиска, умение правильно вычленять педагогическое знание и догадку, норму и поиск, план и импровизацию, творческую педагогическую интуицию.

Как показывает анализ различных источников, обучению педагогов основам *исследовательской деятельности* способствовал переход школ на программно-целевое управление, которое *частично* решило проблему связи *теории и практики*. В настоящее время ведутся исследования (например, лабораторией профессора В. И. Андреева) по формированию у педагога таких исследовательских умений, как диагностическая, рефлексивно-аналитическая, экспериментальная работа, работа с научной литературой. Так, в диссертационном труде И. В. Носаевой «Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования» описана модель содержания исследовательской культуры, личности школьника, определены этапы и условия ее формирования. Довольно широко также изучен методологический компонент исследовательской культуры. Методологической культуре учителя (но *не социального педагога*) посвящено достаточно большое количество диссертационных исследований и публикаций (Е. В. Бережнова, В. В. Краевский, С. В. Кульневич, А. Н. Ходусов и др.). Кроме того, в последние годы практически каждый исследователь затрагивает данную проблему в том или ином контексте.

Как видим, объектом внимания ученых были лишь отдельные функции исследовательской культуры: знаниевая, диагностическая, мотивационная, конструктивная и т. д. Специально исследовательская культура школьников, учителей, студентов, социальных педагогов не изучалась.

В то же время в условиях усиления социально-педагогического аспекта работы и многопланового характера пред-



мета социальной педагогики: изучение и использование педагогического потенциала социума, возможность его влияния на личность и т. п. — можно утверждать, что *исследовательская функция* оказалась необходимой и востребованной в сфере социальной педагогики и социальной работы, социальной политики и социального менеджмента. Между тем она нуждается в дальнейшей научной разработке. *Смысл* же ее не может быть понят без обращения к категориям социальной педагогики.

В качестве третьего положения, на котором базируется формирование исследовательской культуры социального педагога, мы выделяем ***проблему разработки понятий и категориального аппарата социальной педагогики.***

Категории социальной педагогики образуются как результат обобщения научного поиска и социально-педагогической практики. Необходимо отметить, что в теории социальной педагогики сложился специфический понятийно-категориальный аппарат, с помощью которого раскрываются ее сущность, содержание, закономерности и тенденции. Поскольку социальная педагогика является наукой интегративной, то в своем категориальном аппарате она использует и понятия из других наук, наполняя их особым *смыслом*. Вследствие этого многие понятия имеют парные определения, одно из которых отражает проблему, а другое — ее решение. В качестве интегративного элемента в таких парах выступает термин «социальное», например: социальная дезадаптация — социальная профилактика; социальная дезадаптация — ресоциализация и т. д.

Развитие социальной педагогики как науки повлекло за собой введение новых (ресоциализация) или переосмысление старых (социальное воспитание) понятий. Являясь одной из форм отражения реального мира в процессе познания, понятия развиваются и преобразуются вместе с развитием самой науки. Они изменяются также в зависимости от исторической обстановки, той объективной действительности, которую призваны отра-

жать. Отсюда, как отмечается в работах А. С. Арсеньева, В. С. Библера, Е. К. Войшвилло, В. В. Краевского и др., понятия имеют исключительно сложную структуру, могут выступать *объектом познания, его средством и одновременно результатом*. Подчеркнем, что в формировании понятий социальной педагогики обнаруживаются, как минимум, две тенденции. Первая из них связана с открытостью для знания из другой сферы, расширением содержания, стремлением к синтезу с понятиями из других областей человекознания. Вторая — с ограничением потока нового знания, сужением содержания, установлением четких границ. Процессы интеграции и дифференциации выступают как векторы, задающие границы формируемых понятий. Тем не менее можно констатировать, что в настоящее время *процессы интеграции* преобладают над процессами дифференциации, в связи с чем понятия еще не приобрели устойчивого характера. Это можно обнаружить при анализе основных категорий социальной педагогики, которыми являются *социально-педагогическая деятельность, социализация, социальное воспитание, социальное обучение, социальное образование.*

Динамичность социума, общественных отношений, науки и образования способствует постоянному обогащению понятий социальной педагогики новым содержанием и количественным составом. В учебниках и монографиях по социальной педагогике (В. И. Загвязинский, М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев, Ю. В. Василькова и др.) все чаще используются такие парные понятия, как социализация — ресоциализация; социальная адаптация — дезадаптация; социально-педагогическая реабилитация — социально-педагогическая коррекция; социальное воспитание — перевоспитание. Это означает, что понятийный аппарат пронизывает всю «ткань» социальной педагогики, начиная с ее сущности, предмета, функций до критериев ее эффективности. Носителями понятийного аппарата социальной педаго-

гики в первую очередь являются социальные педагоги.

Для нас представляет определенный интерес ретроспективный анализ элементов исследовательской культуры социального педагога, ввиду того что ее становление происходило на фоне развития общей педагогики как области практической деятельности. Исследовательская культура социального педагога как *системно-интегративное образование* прошла сложный путь, в своем развитии переключаясь с идеями и положениями педагогики и психологии, этнопедагогики, социологии, философии. По мнению М. А. Галагузовой, с которым мы полностью согласны, отсутствие термина «социальная педагогика» до конца XIX в. не означает, что не было ее самой, — не было лишь официально оформленной науки, *но была обширная практика*.

Поэтому четвертое положение, лежащее в основе формирования исследовательской культуры социального педагога, мы связываем с *изучением, обобщением и переосмыслением теоретического наследия отечественных социальных педагогов*.

Анализ работ Н. Н. Иорданского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого показывает, что идеи и положения великих педагогов востребованы и по сегодняшний день и могут служить руководством к «взращиванию» исследовательской культуры социального педагога. Обозначим те позиции ученых, которые значимы для нашего исследования.

К. Д. Ушинский был одним из первых отечественных педагогов, кто затронул проблему исследовательской культуры. В своем основном труде «Человек как предмет воспитания» он делает акцент на определении человека в природе. Мир — это единое целое, а человек — его часть. Поэтому воспитатель, полагал он, «должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности со всеми его слабостями и во всем величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими

духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех классах, во всех положениях, в радости и горе... Только тогда он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны»<sup>5</sup>. Основная идея педагога, которой проникнуты все его труды, — это *единство теории и практики*. Без сомнения, это те постулаты, которые необходимо знать социальному педагогу, это и методические советы, как действовать, это и развитие педагогической интуиции, и формирование исследовательской компетентности. Восхищает педагогическая эрудированность ученого и направленность его деятельности на интеграцию социальной педагогики с другими науками.

Важное значение мы отводим изучению педагогического наследия А. С. Макаренко. Педагогу-новатору удалось совершить *интеграцию теории и практики* воспитания детей и добиться при этом блестящих результатов. В последнее время идет позитивное переосмысление его социально-педагогической деятельности. Для нас представляют определенную ценность исследования, проведенные Л. И. Гриценко<sup>6</sup>. Опираясь на них, выделим те идеи А. С. Макаренко, которые наиболее актуальны для развития и становления исследовательской культуры социального педагога.

Следуя диалектической логике, А. С. Макаренко разработал и реализовал *концепцию личностно-социального воспитания*. Ее сущность заключается в создании условий для реализации системы отношений человека *на микроуровне* (межличностные отношения), и *на макроуровне* (отношения человека с коллективом, с обществом). Причем отношения на микроуровне являются не просто субъект-субъектными — они поднимаются на уровень отношений личность — личность, поскольку в коллективах А. С. Макаренко функционировали структуры, обеспечивающие востребованность и развитие как «операциональ-





ных качеств» (самостоятельность, активность), так и собственно личностных (мотивы, ценности, интересы и т. д.). Но самое главное, подчеркивает Л. И. Гриценко, заключается в том, что «... в коллективах каждая личность приобретала *опыт не только персонализированных отношений* (микроуровень), но и *опыт отношений с социумом* (макроуровень). Этот опыт усваивался в щадящих, защищенных от прямого воздействия негативных аспектов общества, условиях — гуманном организованном сообществе (в коллективе)»<sup>7</sup>. По мнению А. С. Макаренко, именно отношения и являются объектом воспитательной работы, становление отношений человека с миром, с другими людьми, с самим собой и есть развитие духовного мира этого человека и его самого как субъекта культуры.

Кроме того, в своем *лично-социальном* воспитании А. С. Макаренко интегрировал *личностные и социальные факторы*, создав условия в виде коллектива для одновременного развития индивидуальности каждого члена и его естественной социализации. Тем самым педагог решил проблему отношений личности и общества через гармонизацию этих отношений, коллективных и личных интересов и целей путем перманентного разрешения возникающих противоречий.

По существу, в концепции А. С. Макаренко мы находим то понимание социализации, которое еще только пробивает себе дорогу в социальной педагогике, — это необходимые интегративные процессы социальной адаптации и интериоризации, индивидуализации и персонализации, обеспечивающие целостное развитие личности.

Специфика воспитательной системы А. С. Макаренко заключается в единстве ее целостности и бинарности. *Бинарный характер* системы проявляется в гармонизации коллективного и индивидуального принципов, директивных и гуманистических методов в организации педагогически целесообразной жизнедеятельности субъектов воспитания. *Интегративная целостность* — в

единстве преемственности и новаторства (не противопоставление старого и нового, традиций и новаторства, а их диалектика, взаимодополняемость), рационально-научного и ассоциативно-образного (как двух способов постижения мира); творческого и технологического подходов (на основе сочетания духовно-эмоциональной жизни с исследовательским теоретическим подходом); непрерывного и дискретного в целостном педагогическом процессе и целостности личности.

В деятельности А. С. Макаренко мы находим множество показателей, характеризующих исследовательскую культуру социального педагога: исследовательскую рефлексивность, педагогическое мастерство, педагогическую интуицию, умение подбирать методический арсенал для решения социально-педагогических ситуаций и т. д. В то же время идея проектирования социума как особым образом организованного пространства прогрессивна и по сегодняшний день.

Вопросам организации детской среды важное значение придавал Н. Н. Иорданский. Утверждая, что социальный элемент заложен в каждом ребенке, он подчеркивал: «Психологический мир ребенка в самых его интимных переживаниях сплетается с социальными переживаниями»<sup>8</sup>. При этом отмечалось, что дети живут среди детей, среди улицы, среди других коллективов и перерабатывают в своей среде внешние воздействия. Таким образом, «вопрос об организации детей вытекает из общего представления о личности ребенка, как самой в себе организации среды, носящей источник организации в постоянном соприкосновении с другими личностями, с другими организациями»<sup>9</sup>. Позиция исследователя близка к постулатам современной синергетики: «Мы встречаем детей как будто и без внешнего руководства, без воспитательного воздействия со стороны взрослых, но уже организованных и сплоченных, со своими вожаками и самоуправлением. Во внешней среде мы, конечно, найдем, первичные искомые корни возникновения этой сор-



ганизованности, но, повторяю, нет нужды искать здесь непременно чье-либо личного влияния, какого-либо руководителя, его может и не быть, оно может проявляться иногда косвенно или как вспомогательная среда или как первоначальный толчок к организации, или же как параллельно идущая организующая сила»<sup>10</sup>.

Н. Н. Иорданский считал среду основным фактором, определяющим отдельные социальные и классовые типы детей. Вместе с тем его социальные типы не являются пассивным продуктом своего окружения. Среда представляется им в виде некой мастерской, какого-то арсенала, где каждый находит для себя нужных лиц, материал и инструмент совершенствования. «Верить и любить ребенка (школьника) можно научить через создание поля невидимых силовых нитей, попадая под влияние которых учащиеся получают педагогическое влияние и не чувствуют, что свобода их стесняет. Через организацию косвенного, а не прямого влияния на учеников, то есть через организацию социальной среды, максимально учитывающей *детские потребности*»<sup>11</sup>.

Анализируя взгляды и наблюдения, предложенные ученым, важно отметить, что в них заложены идеи средового подхода в воспитании, отражающие гармонию личности и общества. Кроме того, многие положения педагога со всей очевидностью отражают один из принципов исследовательской культуры, а именно *принцип социально-средовой обусловленности*. Приведем примеры лишь некоторых из таких положений: «среда должна быть как можно ближе к личности, тогда ее влияние сильнее»; «засасывающая сила среды — в бессодержательности жизни, которую ведут в ней дети»; «чем испорченнее характер детей, тем идеальнее должна быть действующая среда» и т. д.

Вопросами, непосредственно касающимися социальной педагогики, занимался и С. Т. Шацкий. Ядро его социально-педагогической системы составляет идея развития человека в процессе со-

циализации, целостности личности и среды ее жизнедеятельности. В своих работах он отмечал, что «с *теоретической стороны* основным является вопрос о влиянии среды на детей (роль факторов в воспитании); со стороны практической нас интересуют содержание, формы и методы совместной работы со средой взрослых и средой детской. В этой постановке *теория* тесно связана с *практикой*, образуя основание социальной педагогики»<sup>12</sup>. По мнению С. Т. Шацкого, широкая социальная среда обладает *первичными* (природными) и *вторичными* (социально-экономическими) факторами *воспитания*, значение которых педагог должен понимать и строить свою работу на основе их изучения. Одной из важных задач социальной педагогики он считал выявление всех социальных сил и субъектов, способствующих преобразованию окружающей среды на новых социокультурных принципах, и их объединение для совместных действий под руководством педагогического коллектива. Ключевая идея С. Т. Шацкого касалась и диалектики природного и социального при формировании личности в новых конкретно-исторических условиях. Им был предпринят первый опыт соединения теоретических занятий и работы творческих «мастерских» по созданию научных основ новой школы в нашей стране. На опытной станции Наркомпроса педагог разделил учебный год на несколько чередующихся периодов практических занятий с детьми и теоретических занятий с учителями на курсах. Так, по мнению С. Т. Шацкого, педагогика, руководимая интуицией и элементарным эмпиризмом, переходит к созданию конечного типа организации школьной системы, обладающей уже тремя главными элементами, которыми являются деятельность научная, направляющая и освещающая педагогическую работу; курсовая, организующая педагогическое дело; и практическая, претворяющая в конкретные формы то, что вырабатывается двумя первыми.

С. Т. Шацкий исследовал среду с *субъективных и объективных позиций*



одновременно. Он писал, что изучает среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму, но мало-помалу втягивается в более серьезное объективное изучение среды. Для учителей важны эти две точки зрения — детская, индивидуальная, специфическая, и объективная, приближающаяся к научной. Одна дополняет другую. Педагог считал эффективным следующие способы изучения среды: анализ детских высказываний, рисунков, сочинений, чтобы «по выражению лица этого мальчишка, по его навыкам, привычкам, поведке определить ту среду, откуда он вышел»<sup>13</sup>.

Особого внимания заслуживает точка зрения ученого о создании *института изучения среды* во главе с университетом, опирающимся на «местные бюро». В свою очередь, данные всестороннего изучения своего района должны быть трансформированы на педагогических курсах в «педагогические ценности». По сути, на современном этапе развития социально-педагогической деятельности эти идеи начинают активно использоваться (создание социально-педагогического паспорта микрорайона, паспорт личности воспитанника, создание социально-психолого-педагогических консилиумов и т. д.). Но долгое время столь уникальный опыт оставался не востребуемым. Между тем ученый утвердил *исследовательский подход* к подготовке учителя, где осуществлялся непрерывный многократный анализ практики, ее обобщения и постановки новых педагогических проблем.

Исходным началом у В. А. Сухомлинского была задача формирования у ребенка личного отношения к окружающей действительности, понимания своего дела, ответственности перед родными, близкими, товарищами, обществом и — перед своей совестью. Через личное, в сочетании с ним осуществляется и социальная ориентация ребенка.

Выдающийся учитель и исследователь советовал приобщать *учителя к творческому исследованию с показа методики наблюдения, изучения ана-*

*лизов, фактов.* Факты, по его мнению, — это реальное выражение, проявление объективных закономерностей педагогического процесса. Чтобы увидеть взаимосвязь, во-первых, того, что дает жизнь, во-вторых, того, что делает учитель, и в-третьих, того, что будет достигнуто, надо уметь разбираться в сущности фактов. В. А. Сухомлинским была восстановлена значимость проблемы исследовательского права учителя-практика в отечественном образовании. Обращаясь к проблеме всесторонне развитой личности учащегося на духовно-нравственной основе, педагог делает вывод о том, что это возможно и в сельской школе, но при условии развития исследовательской деятельности всего педагогического коллектива: «Настоящий творческий труд в школе — это прежде всего живая, пытливая мысль, исследование»<sup>14</sup>. В данном случае мы видим четко обозначенные мотивационные ресурсы исследовательской компетентности педагога.

Поставив на широкую научную платформу изучение возрастных и индивидуальных особенностей детей, семей учащихся и условий их жизни, В. А. Сухомлинский дал научное описание многих *педагогических проблем*: о связи и зависимости нравственного и трудового воспитания, о развитии личности и коллектива и т. д. Вся исследовательская проблематика тесно увязывалась им с практикой школы, с ее насущными задачами. Создав благоприятные условия для длительного комплексного эксперимента в своей школе, В. А. Сухомлинский пришел к заключению, что слияние практической воспитательной и научно-исследовательской работы придает практике, и в особенности научному исследованию, одну важную особенность, характерную вообще для очень продолжительного эксперимента: «*одновременное исследование нескольких проблем*»<sup>15</sup>. Такая деятельность, по утверждению автора, не только не вызывает трудностей в научно-исследовательской или практической работе, но, наоборот, создает исключительно благоприятные



условия для того и другого — для углубленного анализа сущности, взаимосвязи, взаимообусловленности педагогических явлений.

Представление В. А. Сухомлинского о слиянии практической и исследовательской работы учителя актуально, по нашему мнению, и по сегодняшний день, так как позволяет проникнуть в самую суть дела, в конкретные вопросы социального обучения и социального воспитания. Закономерностью, вытекающей из сочетания исследовательской и практической работы, является то, «что повседневный труд как бы озаряется светом теории, обогащается теоретическим мышлением, и именно благодаря этому практика становится неисчерпаемым источником мысли, все новых и новых маленьких открытий, из сущности которых рождаются *теоретические обобщения о закономерностях воспитания*»<sup>16</sup>. Элементы исследовательской культуры педагога прослеживаются во всей деятельности В. А. Сухомлинского, так как каждый свой вывод он делает на научно-исследовательской основе, проверяя экспериментально идеи А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова и других ученых. По его инициативе в школе был создан научно-методический совет, стали проводиться психологические семинары, была организована система самообразования учителей по теоретическим вопросам педагогики, психологии, философии и по изучению передового педагогического опыта.

*Принципы интеграции науки и практики* в деятельности учителя-практика, сформулированные В. А. Сухомлинским, — целостного, комплексного единства исследуемых проблем; связи исследуемых проблем с потребностями и задачами школы; интеграции научно-иссле-

довательских функций учителя в систему практической деятельности; историчности и опоры на ранее проведенные исследования; учета возможностей учителей и их специальной подготовки к исследовательской деятельности; коллегиальности в организации исследований; наличия научного руководства — актуальны и по сегодняшний день.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Загвязинский В. И. Основы социальной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / В. И. Загвязинский, М. П. Зайцев, Г. Н. Кудашов, О. А. Селиванова, Ю. П. Строков. М., 2002.

<sup>2</sup> См.: Беляева Л. А. Социокультурные основания педагогической деятельности / Л. А. Беляева; автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1997.

<sup>3</sup> См.: Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А. Э. Штейнмец. Калуга, 1998

<sup>4</sup> Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. М., 1998. С. 6.

<sup>5</sup> Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. М., 1990. Т. 5. С. 247.

<sup>6</sup> См.: Гриценко Л. И. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения) / Л. И. Гриценко : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998.

<sup>7</sup> Он же. А. С. Макаренко : педагогика трудного детства. Волгоград, 2003.

<sup>8</sup> Иорданский Н. Н. Организация детской среды / Н. Н. Иорданский. М., 1995. С. 14.

<sup>9</sup> Там же. С. 16.

<sup>10</sup> Там же. С. 17.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. М., 1958. Т. 3. С. 252.

<sup>13</sup> Там же. С. 127.

<sup>14</sup> Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. М., 1979. Т. 1. С. 303.

<sup>15</sup> Там же. С. 59—60.

<sup>16</sup> Там же.

Поступила 16.11.04.



## ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ МАРИЙСКОЙ ОБЛАСТНОЙ МИЛИЦИИ В 1930-е гг.

*В. А. Иванов, проректор по учебной работе Марийского государственного университета, доцент*

В статье анализируются историко-правовые аспекты повышения профессионального и образовательного уровня кадров марийской областной милиции в 1930-е гг. Автором на основе широкого круга источников представлена обстоятельная картина состояния и проблем подготовки милицейских кадров в одной из национальных республик.

1930-е гг. стали важным периодом формирования системы нормативно-правовых основ, призванных осуществлять правовое регулирование в сфере подготовки и повышения профессионального и общеобразовательного уровня кадров. Этот период был отмечен целенаправленными усилиями по созданию единого государственного органа, способного в масштабах страны защищать и поддерживать властные структуры. Постановлением ВЦИК и СНК от 31 декабря 1930 г. формирование кадровой базы возлагалось на созданное при СНК РСФСР Главное управление милиции и уголовного розыска<sup>1</sup>. Правовое обеспечение такой деятельности нашло закрепление в принятом СНК СССР 25 мая 1931 г. общесоюзном Положении о рабоче-крестьянской милиции, детально регламентировавшем порядок прохождения службы ее работниками и подробно регулировавшем назначение на должности руководящего состава милиции.

В целях совершенствования охраны правопорядка и обеспечения ее квалифицированными милицейскими кадрами большое внимание уделялось повышению их профессиональной и общеобразовательной подготовки. Не была исключением и Марийская автономная область, в дальнейшем — Марийская АССР. На основе обстоятельного анализа сложившейся практики 19 февраля 1931 г. обком ВКП(б) принял решение «О состоянии и обеспечении кадрами органов милиции». Аппарат милиции и уголовного розыска в нем был охарактеризован как не обеспечивающий выполнение поставленных задач. Недостаточным был признан удельный вес рабочей и

партийной прослойки, отмечалась засоренность милиции чуждыми, разложившимися элементами. Выявились существенные недостатки в комплектовании милицейских учебных заведений. Многие кандидаты, направлявшиеся на учебу, имели низкий политический, общеобразовательный и культурный уровень, по физическому развитию и состоянию здоровья не отвечали предъявляемым требованиям. Не все административные управления и отделы выполняли разверстки предоставленных им мест для направления кандидатов на учебу. Решения, принятые обкомом партии, были нацелены на искоренение этих и других недостатков.

14 апреля 1930 г. были утверждены правила комплектования высших курсов усовершенствования административных работников НКВД. Сюда принимались лица, занимающие должности старшего и среднего начальствующего состава милиции, уголовного розыска, мест заключений, а также ответственные должности по административно-организационной работе. Право поступления на курсы распространялось и на выдвиженцев общественности, профсоюзных и партийных организаций. Поступающие должны были иметь партийный стаж не менее 3 лет, подготовку в объеме программы совпартшколы 1-й ступени и знания по административной работе по роду служебной деятельности<sup>2</sup>.

Важную роль в улучшении комплектования милицейских учебных заведений сыграл циркуляр № 327 «Об укомплектовании высших курсов усовершенствования административных работников НКВД», подписанный наркомом внутрен-



них дел РСФСР В. Н. Толмачевым 15 июня 1930 г. В нем предписывалось отбирать на курсы лучшую часть административных работников, тех, кто наиболее активно проявил себя на партийной, профсоюзной и общественной работе. При этом по социальному положению, партийности, служебным качествам и моральной устойчивости они должны были соответствовать требованиям, предъявляемым руководителям административного аппарата в условиях того периода. В виде исключения документ допускал пониженные требования по части общеобразовательной подготовки в отношении выдвиженцев и представителей национальных меньшинств, работающих в административных органах короткое время. При проверке состояния здоровья кандидатов нужно было руководствоваться перечнем болезней, препятствующих несению строевой службы в РКМ, который был опубликован в бюллетене НКВД<sup>3</sup>.

Летом 1930 г. СНК РСФСР своим постановлением предложил НКВД РСФСР открыть в Москве полувоенный вуз для подготовки высококвалифицированных работников административного аппарата; организовать в каждом крае и области не менее одной школы для подготовки среднего состава милиции и уголовного розыска и одновременно увеличить пропускную способность существующих школ; разработать систему заочного обучения младшего, среднего и старшего начсостава милиции и уголовного розыска<sup>4</sup>.

Указанные нормативные акты создавали правовую базу специальной подготовки кадров милиции, формируя принципы преемственности обучения, практического закрепления полученных знаний и навыков, целенаправленного комплектования подразделений рабоче-крестьянской милиции. Благодаря принятым организационно-правовым мерам к середине 1930-х гг. в стране имелось 16 школ среднего начсостава милиции и 5 школ старшего начсостава с общим числом обучавшихся около 5 тыс. чел.<sup>5</sup> Они сыграли важную роль в подготовке профес-

сиональных кадров милиции. Вместе с тем отдача от этих учебных заведений была не столь велика из-за частой сменяемости милицейских работников и малограмотности лиц, обучавшихся на курсах и в школах.

Большое внимание профессиональной подготовке кадров уделяло Управление рабоче-крестьянской милиции (УРКМ) МАО. В декабре 1931 г. на партбюро УРКМ НКВД МАО был обсужден вопрос «О состоянии подготовки кадров». Было подчеркнуто, что подготовка кадров в области ведется недостаточно эффективно. Слабо учитываются социальные и национальные положения кандидатов, направляющихся на обучение в милицейские учебные заведения, их желание и способность учиться. Следствиями этого являются большой отсев в процессе учебы и по прибытии к месту службы, низкий уровень подготовки выпускников. Так, из 102 выпускников милицейских курсов и школ 1931—1932 гг. лишь 32 чел. продолжили службу. Причем почти 70 % покинувших милицию сделали это в связи с возбуждением против них уголовных дел. Бюро ячейки ВКП(б) поручило командованию УРКМ НКВД МАО добиваться возвращения в органы милиции лиц, прошедших специальные школы и курсы и направленных директивными органами на другие участки работы. Предусматривалось также принять меры к выполнению разверсток предоставляемых мест для направления кандидатов на учебу в полном объеме<sup>6</sup>.

В рассматриваемый период продолжалась работа по повышению общеобразовательного уровня милицейских кадров. В соответствии с циркуляром «О развитии общеобразовательной работы в органах РК милиции» от 8 октября 1932 г. все малограмотные сотрудники должны были сесть за парты. Тогда же при управлении областной милиции были созданы два кружка для малограмотных, где в общей сложности занимались 13 чел.<sup>7</sup> Многие работники милиции учились в вечерних школах, на различных курсах и рабфаках. В частности, такая





школа была открыта при Горномарийском райотделе милиции<sup>8</sup>. В ней обучались 14 чел.

Деловой потенциал милицейских кадров и соответственно их качественный состав в 30-е гг. вопреки принимаемым усилиям оставались невысокими. В областной милиции специальную подготовку в те годы имели лишь 9,7 % личного состава. В ведомственной милиции таковых не было вовсе. Невысок был и уровень общеобразовательной подготовки работников милиции. «Качество кадров чрезвычайно слабо. Все работники милиции почти с низким образованием и самоучки», — сообщал в обком ВКП(б) в сентябре 1933 г. начальник УРКМ Н. Н. Макеев.

С середины 1930-х гг. начался новый этап в подготовке и воспитании кадров милиции. В связи с возросшими требованиями к идеологическому и профессиональному уровню ее сотрудников в 1936 г. школы старшего и среднего начальствующего состава были превращены в двухгодичные. Подготовка кадров велась также в милицейских учебных заведениях Москвы и Ленинграда. В те годы Центральную высшую школу милиции в Москве закончили руководители УРКМ НКВД МАССР С. Т. Попов и М. А. Павлов, начальники РОМ А. С. Белков (Сотнур), Н. Ф. Куприянов (Йошкар-Ола). В Ленинградской школе усовершенствования начсостава учились уполномоченный УР Куженерского РОМ А. М. Губарев, уполномоченный ОУР УРКМ НКВД МАССР П. И. Иванов, начальник РОМ Йошкар-Олы М. Е. Костылев и др. Всесоюзную правовую академию закончил начальник УРКМ НКВД МАССР З. А. Фатьянов, назначенный на должность в апреле 1940 г.

Особенно много работников обучалось в Горьковской школе РКМ. Здесь была налажена подготовка сотрудников для районных управлений милиции: политинспекторов, участковых инспекторов, помощников уполномоченных и уполномоченных. Срок обучения в школе составлял 5 мес. Слушатели получали заработную плату из расчета 100 руб.

в месяц, бесплатное питание и обмундирование. Выпускники школы были обязаны прослужить в органах РКМ не менее 2 лет<sup>9</sup>. В 1937—1938 гг. ее закончили более 10 чел. из Марийской республики: милиционеры М. Г. Соловьев, М. С. Богатырев, А. С. Лежнин, участковые инспектора А. М. Колесов, Д. З. Чесноков, И. Е. Коротков, В. С. Симаков, К. И. Климов и др. По завершении учебы выпускники, как правило, возвращались на родину, получали новые назначения. Начальником Косолаповского РОМ стал К. Я. Аношкин, до учебы — уполномоченный уголовного розыска. П. Н. Полушин, мари, из крестьян, уроженец д. Лай-Сола Ронгинского района, по окончании школы работал секретарем парткома УНКВД по МАО, начальником Ронгинского РОМ, оперуполномоченным отдела инспекции УРКМ НКВД МАССР<sup>10</sup>. Выпускник школы Ф. М. Стрельников был назначен оперуполномоченным ОУР УРКМ НКВД МАССР, В. С. Симаков — помощником оперуполномоченного ОУР, В. М. Крещенов — помощником оперуполномоченного при комендатуре УРКМ НКВД МАССР, М. В. Васильев — помощником инструктора политотдела УРКМ НКВД МАССР, Н. С. Смирнов — начальником паспортного стола в Йошкар-Оле и т. д.

Однако положение с подготовкой кадров нельзя было назвать удовлетворительным. В областной милиции из отпущенных на эти цели 7,3 тыс. руб. в 1939 г. не были израсходованы 2,4 тыс.<sup>11</sup> Многие структурные подразделения возглавляли работники, не имевшие достаточных теоретических знаний и опыта практической работы. Уровень образования значительной их части был низким. Высшее и среднее образование из лиц начальствующего, административно-хозяйственного состава в 1940 г. имел 61 чел. (23,3 %), в 1941 г. — 64 чел. (24,8 %). Среди младшего и рядового состава работников со средним образованием насчитывалось соответственно 2 (1,7 %) и 9 (4,4 %)<sup>12</sup>. В январе 1941 г. стаж милицейской службы у 22,5 % начальствующего и административно-хозяйственно-

го, у 51,7 % младшего и рядового, у 57,0 % оперативного состава областной РКМ составлял менее года<sup>13</sup>. Поэтому кадры милиции учились искусству борьбы с преступностью непосредственно в ходе противостояния нарушителям закона, на практике приобретали организационные навыки, вырабатывали в себе такие качества милицейского работника, как бескомпромиссность, умение опереться на массы, поддержать их инициативу, настойчиво бороться за выполнение поставленных задач. Но недостаток профессиональных знаний, общей культуры и опыта отрицательно сказывался на практической деятельности молодых работников, на охране правопорядка.

Новой формой обучения в предвоенные годы стали летние лагерные сборы, позволявшие сотрудникам милиции, объединенным в подразделения воинского типа, улучшать общую, политическую и профессиональную подготовку, отрабатывать в полевых условиях навыки, необходимые для работы как в мирное, так и в военное время. Например, в июне 1936 г. такие сборы в учебных лагерях РКМ Горьковского края прошли начальники РОМ НКВД МАО. В газете «На страже» начальники Юринского (Кораблев) и Оршанского (Швалева) РОМ высоко отозвались о знаниях, полученных в лагере<sup>14</sup>.

Наряду с милицейскими школами подготовка кадров для органов милиции велась на юридических факультетах различных вузов страны. Особенно большую помощь в подготовке будущих сотрудников милиции МАО оказывал Казанский государственный университет. Среди студентов марийского землячества в этом вузе в 1934 г. значились 15 будущих юристов<sup>15</sup>, многие из которых в дальнейшем успешно работали в милиции.

Важное место в предвоенные годы отводилось военной подготовке милицейских кадров. В 1932 г. в нее был вовлечен весь личный состав областной милиции<sup>16</sup>. Тогда же по инициативе Нижегородского крайисполкома была проведена эстафета боевой готовности РКМ,

ставшая взыскательным смотром милицейских сил, их достижений, важным импульсом для выявления и использования резервов. Сотрудники милиции стремились ознаменовать участие в эстафете повышением эффективности своей деятельности, брали на себя новые обязательства. Так, 2 сентября в честь приема эстафеты в Сернурском РОМ было решено добиться к 15-й годовщине РКМ увеличения партийно-комсомольской прослойки до 60 %, вовлечь в социалистическое соревнование и ударничество каждого сотрудника, усилить внимание к вопросам политической, специальной и военной подготовки милицейских работников<sup>17</sup>.

Большое внимание уделялось огневой подготовке сотрудников милиции, их умению владеть личным оружием. Обязательное обучение этому предписывалось приказом НКВД СССР от 22 августа 1939 г., в соответствии с которым уже с 1 октября среди оперативного состава НКВД Марийской АССР была введена огневая подготовка. Одновременно была налажена учеба согласно программе наркомата. Для проведения занятий был утвержден рабочий план, закреплены сотрудники<sup>18</sup>. Организовывались лагерные сборы милиционеров. Только в июне 1939 г. из Марийской АССР в Горьковскую школу милиции были откомандированы на двухмесячные сборы 32 работника<sup>19</sup>. В начале 1940 г. военный отдел Йошкар-Олинского РК ВКП(б) оборонную работу первичных парторганизаций городской милиции признал образцовой<sup>20</sup>.

Новые задачи по повышению боевой готовности милиции были поставлены в приказе НКВД СССР от 26 февраля 1941 г. Приказ обязал предусмотреть в каждом органе милиции планы сбора личного состава по тревоге, шире развернуть военно-мобилизационную и спортивную работу<sup>21</sup>.

Неотъемлемой частью подготовки личного состава было физическое воспитание. Основные усилия при этом были направлены на улучшение работы добровольного спортивного общества «Динамо», объединявшего в своих рядах ра-



ботников НКВД, укрепление материальной базы спорта, приобщение к физической культуре и спорту все более широкого круга сотрудников милиции. В результате проведенной работы динамовцы Горьковского края, в состав которого входила МАО, заняли 1-е место в СССР и получили по состоянию спортивной базы в 1932—1934 гг. звание «Ударная бригада советского физкультурного движения». Немалый вклад в этот успех внесли динамовцы МАО. В члены «Динамо» в 1932 г. было вовлечено 50 % состава областной милиции<sup>22</sup>. На областном съезде Советов в 1935 г. отмечалось, что «марийские динамовцы — опорная, ведущая физкультурная организация области». К середине 30-х гг. им удалось заметно укрепить свою материальную базу. Значимым событием явилось открытие стадиона «Динамо». За счет проведения субботников были оборудованы водная станция и спортплощадки в Йошкар-Оле. Милиционеры ходили на лыжах, занимались плаванием, рукопашным боем, физически закаляли себя для дальнейшей борьбы с преступностью. Практиковались соревнования по стрельбе, волейболу, лыжам и другим видам спорта между районными отделами милиции.

В те годы популярной мерой были массовые походы. В 1933 г. был организован поход работников областного и Йошкар-Олинского районного управлений по маршруту Йошкар-Ола — Салтак-Корем — Арбаны — Нуръял — Йошкар-Ола протяженностью 35 км. Его участники продемонстрировали отличную физическую подготовку, успешно выполнив поставленные командованием задачи<sup>23</sup>. Подобные походы стали регулярными в подразделениях областной милиции.

Все перечисленные мероприятия обеспечили значительные спортивные результаты. В 1934 г. динамовцы первенствовали в 74 состязаниях из 85, проведенных в области. Поистине массовым среди милиционеров стало движение за сдачу норм «Готов к труду и обороне». К осени 1939 г. 83 милиционера сдали нормы на значки «Ворошиловский стре-

лок», 70 — ГТО, 26 — «Классный стрелок», 35 — ПВХО 1-й ступени, 16 — ГСО<sup>24</sup>. За первую половину 1940 г. было подготовлено 302 оборонных значкиста<sup>25</sup>. Всего же к началу 1940 г. 80 % состава УРКМ имели оборонные значки<sup>26</sup>.

Приобщению сотрудников милиции к занятиям физической культурой и спортом способствовало решение бюро обкома партии от 16 декабря 1940 г. «О состоянии физкультурной работы в республике», в котором было обращено особое внимание на массовую подготовку значкистов ГТО, развитие оборонных видов спорта (лыжи, гимнастика, рукопашный бой, тяжелая атлетика). Было рекомендовано включить в план всех физкультурных организаций проведение систематических военизированных походов, военно-тактических игр, ночных лыжных походов<sup>27</sup>. Результатом такой работы стало то, что накануне войны управление областной милиции заняло 4-е место в РСФСР по физической культуре<sup>28</sup>.

Благодаря принятым мерам в республике постепенно складывался квалифицированный контингент специалистов-профессионалов. Немалую роль в этом сыграло открытие Марийского государственного педагогического (1931 г.) и Марийского лесотехнического (1932 г.) институтов. За первые 5 лет деятельности в Йошкар-Оле они соответственно подготовили 250 учителей и более 400 инженеров<sup>29</sup>. Часть выпускников влилась в милицию. В 1930—1932 гг., например, в МГПИ им. Н. К. Крупской учился будущий начальник политотдела РКМ Марийской АССР А. К. Корюкин, уроженец с. Кожла-Сола Звениговского района. Позднее он избирался вторым секретарем Сернурского, первым секретарем Косолаповского райкомов ВКП(б), работал заведующим отделом обкома партии<sup>30</sup>, директором завода.

Повышению образовательного уровня работников милиции, как и всего населения, конечно же, способствовало то, что в республике возрастало число учебных заведений. В 1941 г. здесь было свыше 470 начальных, 190 семилетних и 44

средние школы, в которых обучалось 109 тыс. чел. К концу 30-х гг. неграмотность утратила характер острой социальной проблемы. Если в 1926 г. в МАО грамотных было 36,1 % (по стране — 56,6 %), то в 1939 г. — 87,5 % (90,0 %) <sup>31</sup>. К началу 40-х гг. задача ликвидации неграмотности была в основном решена.

Работа, проведенная в 30-е гг. по повышению образования и специальной подготовки милицеевских кадров, обеспечила важные качественные изменения. Возросло число руководителей милиции, имевших 7 и более классов образования. К началу 1939 г. 53 чел. в областной милиции имели общее образование не ниже неполного среднего <sup>32</sup>. Иной стала их профессиональная подготовка. На январь 1941 г. состояние специальной подготовки личного состава областной милиции было следующим: окончили ЦШ РКМ 10 чел., школы ЦНС 11, школы РКМ 26, курсы РКМ 12, школы и курсы РККА 58 чел. <sup>33</sup>

Существенно улучшился состав руководящих милицеевских кадров. Квалифицированными профессионалами показали себя начальники областной милиции М. А. Павлов, З. А. Фатьянов. Заместителями начальника УРКМ НКВД МАССР успешно работали С. Т. Попов, А. Ф. Иванов, В. В. Артюшин и др. Серьезный вклад в борьбу с преступностью внесли руководители ОУР П. П. Руднев, В. В. Швалев, И. С. Грачев, Н. Н. Симбиряков. Плодотворно трудились зрелые, опытные руководители РУМ А. В. Домрачев, Г. О. Жилин, Т. Ф. Плотников, Я. Е. Ожиганов, Н. А. Крымзов и др. Вместе с ними успешно осваивали службу недавние выпускники милицеевских учебных заведений.

Таким образом, показатели профессиональной подготовки работников милиции в предвоенный период заметно улучшились. Это позволило значительно поднять уровень управленческой культуры, результативность и действенность работы органов милиции. В сложных и неоднозначных условиях предвоенного десятилетия большая часть милицеевских работников республики проявила лучшие

качества борцов за правопорядок: преданность делу, принципиальность, честность, самоотверженность и бесстрашие.

Однако в целом в деле формирования кадров, включая руководящих работников милиции, сохранялось немало проблем. На местах наблюдался дефицит квалифицированных сотрудников. С приходом в УРКМ МАССР нового руководства кадровая чехарда, чистки и репрессии сотрудников были продолжены. В 1940 г. из рядов милиции было уволено 156 сотрудников <sup>34</sup>. Значительная часть начсостава пришла на ключевые руководящие должности, не имея ни опыта управленческой деятельности, ни соответствующей специальной подготовки. Нередко работники подвергались преследованиям за инакомыслие, изгонялись из милиции по причинам неблагонадежности. Многие из них сами становились на путь произвола и беззакония. Обстановка страха, подозрительности, взаимного недоверия друг другу, сложившаяся в обществе, мешала максимальному раскрытию их творческого потенциала, превращая милиционеров в послушных и безынициативных исполнителей воли властей.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: О мероприятиях, вытекающих из ликвидации наркомвнудела РСФСР и наркомвнуделов автономных республик : постановление ВЦИК и СНК РСФСР от 31 декабря 1930 г. // СУиР РКП. 1931. № 4. Ст. 38.

<sup>2</sup> Государственный архив Республики Марий Эл (далее — ГА РМЭ), ф. П-1, оп. 1, д. 564, л. 179—182.

<sup>3</sup> Там же, л. 176—178.

<sup>4</sup> См.: *Кизилев И. И.* НКВД РСФСР (1917—1930 гг.) / И. И. Кизилев. М., 1969. С. 143.

<sup>5</sup> См.: *Малыгин А. Я.* Критика буржуазных фальсификаций по вопросам строительства органов внутренних дел Советского государства (исторический аспект) : учеб. пособие / А. Я. Малыгин. М., 1989. С. 79.

<sup>6</sup> ГА РМЭ, ф. П-263, оп. 1, д. 5, л. 10.

<sup>7</sup> Там же, л. 28.

<sup>8</sup> Там же, л. 23—25.

<sup>9</sup> Там же, л. 5.

<sup>10</sup> Там же, оп. 3, д. 1803, л. 1—3.

<sup>11</sup> Там же, оп. 4, д. 428, л. 50.

<sup>12</sup> Там же, д. 619, л. 72.

<sup>13</sup> Там же, л. 69.

<sup>14</sup> См.: На страже : орган политотдела УРКМ Горьковского края. 1936. 13 июля.



<sup>15</sup> ГА РМЭ, ф. Р-250, оп. 1, д. 1383, л. 40.

<sup>16</sup> См.: Марийская правда. 1932. 10 нояб.

<sup>17</sup> ГА РМЭ, ф. П-153, оп. 1, д. 4, л. 9.

<sup>18</sup> Архив МВД РМЭ, ф. 12, оп. 1, д. 14, л. 187—197.

<sup>19</sup> Там же, д. 8, л. 77.

<sup>20</sup> ГА РМЭ, ф. П-1, оп. 4, д. 666, л. 36.

<sup>21</sup> См.: История советской милиции : в 2 т. М., 1977. Т. 2. С. 29.

<sup>22</sup> См.: Марийская правда. 1932. 10 нояб.

<sup>23</sup> ГА РМЭ, ф. П-1, оп. 1, д. 734, л. 92.

<sup>24</sup> Там же, ф. П-263, оп. 1, д. 9, л. 70.

<sup>25</sup> См.: Марийская правда. 1940. 9 авг.

<sup>26</sup> ГА РМЭ, ф. П-263, оп. 1, д. 10, л. 88.

<sup>27</sup> Там же, ф. П-1, оп. 4, д. 545, л. 829—830.

<sup>28</sup> Там же, оп. 5, д. 95, л. 187.

<sup>29</sup> См. об этом подробнее: *Тарасова В. М.* 15 лет Маргоспединституту им. Н. К. Крупской / В. М. Тарасова // Тр. / Маргоспединститут им. Н. К. Крупской. Козьмодемьянск, 1946. Т. 5 ; *Овчинников А. Р.* Поволжский лесотехнический институт им. М. Горького / А. Р. Овчинников // Изв. Поволж. лесотехн. ин-та им. М. Горького. 1936. Вып. 5.

<sup>30</sup> ГА РМЭ, ф. П-1, оп. 3, д. 1149, л. 1—44.

<sup>31</sup> См.: Очерки истории Марийской АССР. Йошкар-Ола, 1987. Т. 2. С. 142.

<sup>32</sup> Архив МВД РМЭ, ф. 12, оп. 1, д. 18-а, л. 69—71.

<sup>33</sup> ГА РМЭ, ф. П-1, оп. 4, д. 619, л. 71.

<sup>34</sup> Там же.

Поступила 14.02.05.

## СИСТЕМА ПОИСКА И ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧЕНЫХ-ПЕДАГОГОВ В КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Л. Р. Шакирова, доцент кафедры теории и методики обучения математике Казанского государственного педагогического университета*

В статье проанализирован опыт Казанского университета по поиску, отбору и подготовке будущих ученых-педагогов в первые годы его существования. Рассмотрена система отбора и подготовки к профессорскому званию по схеме: гимназия — университет — педагогический институт при университете. Отражены особенности индивидуальной работы профессора университета с частными учениками.

В настоящее время проблема поиска и отбора талантливой молодежи для обучения в вузе и дальнейшего послевузовского образования является особенно актуальной. В периодической печати, в выступлениях президента РФ и руководителей российского образования обсуждаются проблемы подготовки научных кадров, среди которых не последнее значение имеют обеспечение доступности высшего образования и выработка эффективной системы поиска одаренной молодежи. В этой связи представляется весьма полезным опыт, накопленный в дореволюционных университетах России, по поиску и отбору одаренных молодых людей в гимназиях и их индивидуальной подготовке под руководством профессоров университета.

С первых лет существования российских университетов профессора «заботились о возможно полном изучении наук теми из своих питомцев, которые обнаруживали особенную любознательность и намерены были посвятить себя учено-

му и учебному поприщу»<sup>1</sup>. Чтобы показать характер этой заботливости, достаточно назвать две принимаемые меры: молодые люди приучались к основательному, самостоятельному труду, и сфера их познаний расширялась благодаря знакомству с предметами, освещавшими понимание избранной ими специальности. При этом профессор не только учил своего питомца, но и воспитывал его, становился его «духовным отцом»<sup>2</sup>.

На математическом отделении Казанского университета (осн. в 1804 г.) была создана система поиска, отбора наиболее одаренных в математике молодых людей и их соответствующей подготовки по двум направлениям — научному и педагогическому. Эта система была основана на индивидуальной работе профессора университета с кандидатами на профессорское звание и включала контроль за преподаванием математики в гимназии, отбор из числа гимназистов наиболее способных и дополнительные занятия с ними по программе

© Л. Р. Шакирова, 2005



математического курса повышенной сложности в особом профессорском классе; прохождение ими университетского курса в общем потоке студентов с введением элементов педагогической подготовки; подготовку молодых ученых-педагогов, реализуемую с помощью следующих мероприятий:

— детальное изучение профессором степени подготовленности ученика, недостатки которой устранялись при помощи: а) посещения учеником лекций профессора по слабо усвоенным темам; б) домашних занятий с профессором; в) индивидуальных заданий; г) привития интереса и проверки способностей к научно-исследовательской деятельности на ежегодных конкурсах студенческих научных работ;

— переводы, изучение научных трудов известных математиков и развитие отдельных вопросов учениками по заданию профессора или по собственному выбору;

— методическая подготовка, предусматривающая: а) повторительные занятия кандидатов со студентами по методике профессора; б) присутствие магистров на занятиях профессора для совершенствования теоретической и педагогической подготовки; в) чтение учениками отдельных лекций из курса профессора; г) методический инструктаж профессора или директора педагогического института при университете; д) параллельное преподавание магистрами соответствующих предметов в гимназии.

Первые преподаватели высшей математики в Казанском университете Г. И. Карташевский и И. И. Запольский, работавшие одновременно и в гимназии, несомненно, понимали важность подготовки для университета своих отечественных научно-педагогических кадров. Создавая в старшем классе гимназии небольшую группу из способных к математике учеников, они пытались решить следующую задачу — выделить из разновозрастных и в разной степени подготовленных учащихся тех, которые своими познаниями в математике вышли за рамки программы. Необходимо отме-

тить одну важную черту в деятельности этих педагогов — это стремление вести направленное обучение гимназистов с учетом познавательной способности каждого и обеспечить возможность наиболее целесообразного последующего их использования на различных ступенях системы народного просвещения. В первые годы существования университета элементом приобщения способных студентов к педагогической деятельности служили эпизодические занятия под руководством преподавателя по отдельным темам и самостоятельное преподавание студентов в гимназии в течение двух-трех месяцев под методическим руководством наставников.

Следует подчеркнуть, что еще в 1807—1808 гг. руководству гимназии и университета в лице единоначального директора И. Ф. Яковкина представлялась счастливая возможность начать подготовку ученых-педагогов. Тогда в числе студентов первого приема было четверо математически одаренных и весьма преданных этой науке молодых людей, считающих большой честью для себя служить науке и университету, делу дальнейшего обучения и воспитания молодого поколения. Это были П. Балясников (впоследствии — полковник артиллерии, погибший на войне с Наполеоном), В. Граф (в будущем — учитель Тамбовской гимназии), А. Княжевич (будущий министр финансов России), Д. Перевощиков (впоследствии — академик, ректор Московского университета). Все они прилежно занимались высшей математикой у Г. И. Карташевского, а после его увольнения самостоятельно поочередно вели занятия по высшей арифметике, алгебре, геометрии, физике со студентами университета, демонстрируя превосходное знание предмета и большие педагогические способности<sup>3</sup>.

Однако в условиях, когда сама жизнь диктовала необходимость без промедления заняться подготовкой своих молодых ученых, И. Ф. Яковкин перспективы развития математического образования в университете связывал только с приходом на кафедры профессоров европей-



ских университетов. Поэтому из четырех вышеназванных выпускников ни один не был оставлен в университете: П. Бяляшников ушел в армию, А. Княжевич переехал в Московский университет, Д. Перевощиков и В. Граф были направлены учителями математики в гимназию и народное училище<sup>4</sup>.

Возможность начать планомерную подготовку молодых ученых-математиков появилась в 1811—1812 гг. и была связана с именами Н. И. Лобачевского и И. М. Симонова, которые наиболее удачно соединили в себе все лучшее, к чему стремились преподаватели университета: высокий уровень математической и педагогической подготовки и не менее высокую устремленность, а также способность к научно-исследовательской работе. Эта возможность оказалась реальной именно потому, что первый период развития Казанского университета (1804—1812 гг.) характеризуется зарождением основных тенденций в его математическом образовании, таких как приоритетность математического образования, высокий уровень преподавания математических дисциплин, преемственность педагогической деятельности разных поколений университетских профессоров. Данный период связан с деятельностью немецкого ученого М. Х. Бартельса и его коллег И. И. Запольского, И. А. Литтрова, Ф. К. Броннера, в равной мере участвовавших в формировании научных, педагогических и мировоззренческих черт студентов, и особенно тех из них, которые по своей одаренности, успехам в учебе, прилежанию были предназначены для подготовки к научно-педагогической деятельности в сфере высшего образования.

Профессор М. Х. Бартельс строил педагогические занятия со студентами так, что при этом учитывались способности каждого из них, им поручалось изложить отдельные вопросы изучаемой темы или решить сложную задачу самостоятельно, обращалось внимание на доходчивость и простоту изложения.

С 1812 г. в систему подготовки молодых научно-педагогических кадров входила учеба в педагогическом институте при университете, и затем индивидуальная работа с профессором. Таким образом, отбор кандидатов для подготовки к профессорской деятельности для живущих в Казани начинался профессором математики, как правило, непосредственно в гимназии, а для иногородних — из числа студентов I курса или по рекомендациям гимназий и училищ округа, а также визитаторов университета (визитаторы — преподаватели, выезжавшие во время каникул в гимназии округа для знакомства с учебными планами, пособиями и пр.).

В 1811 г. М. Х. Бартельс в письме к К. Ф. Гауссу впервые упомянул о математической школе: «В моих лекциях высшего анализа я мог рассчитывать, по крайней мере, на двадцать слушателей; понемногу составила небольшая математическая школа, из которой вышло несколько дельных учителей для русских гимназий и университетов: они способствовали распространению математических наук в России»<sup>5</sup>.

Первыми учениками М. Х. Бартельса были Н. Лобачевский, И. Симонов, О. Линдегрэн. Этим молодым людям он дал основательную подготовку как по высшей математике, так и по методике ее преподавания в университете. С такими познаниями все они определились на различные математические кафедры и продолжили совершенствование своих знаний под руководством других профессоров.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Сухомлинов М. Материалы для истории образования в России / М. Сухомлинов // Журн. Мин. народного просвещения. М., 1865. Ч. 128, отд. 2. С. 120.

<sup>2</sup> Там же. С. 122.

<sup>3</sup> См.: Шакирова Л. Р. Казанская математическая школа, 1804—1954 / Л. Р. Шакирова. Казань, 2002. С. 99—100.

<sup>4</sup> Там же. С. 100.

<sup>5</sup> Цит. по: Загоскин Н. П. История Императорского Казанского университета за первые 100 лет его существования (1804—1904) / Н. П. Загоскин. Казань, 1902. Т. 2. С. 231.

Поступила 09.08.04.

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ПРОБЛЕМА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

*Т. Н. Князева, доцент кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик Нижегородского государственного педагогического университета*

В статье рассматривается один из подходов к организации психокоррекционной помощи младшим школьникам с проблемным развитием с целью формирования у них психологической готовности к обучению в основной школе. Автором представлены материалы структурно-содержательного характера, помогающие школьным психологам в организации и проведении специальных коррекционно-развивающих занятий в начальной школе.

Обучение ребенка в начальной школе — первая и очень важная ступень в его школьной жизни. От степени освоения им новой — учебной — деятельности, приобретения умения учиться во многом зависят дальнейшее обучение ребенка, развитие его как субъекта учебного процесса и формирование его отношения к школе. К сожалению, не всегда опыт учебной деятельности на данном этапе способствует позитивному восприятию ребенком установок и правил школьной жизни. Нереализованные ожидания, связанные с учебой, трудности общения с учителем или сверстниками, нарастание волевого и нервного напряжения в ходе обучения — эти и многие другие факторы, к которым еще в начальной школе ребенок оказывается не вполне готов, могут привести к формированию у него повышенной тревожности и негативных установок к дальнейшему школьному обучению. Чем отчетливее факторы дезадаптации (интеллектуального, личностного, социального характера) проявляются у ребенка в начальной школе, тем сложнее будет процесс его перехода на другую ступень обучения.

Особенно трудно приходится детям, чье психическое развитие в силу различных причин отстает от нормы. Нельзя забывать, что дезадаптивные проявления у детей 10—11 лет сочетаются с явлениями предкризисного (кризисного) характера их взросления, в связи с чем процесс вхождения в новую ситуацию обучения на второй ступени может стать для учащихся (и для педагогов) довольно болезненным. Необходима система

профилактических психолого-педагогических мер по предотвращению школьной дезадаптации и подготовке младших школьников к переходу в основную школу. Это должно стать одной из важнейших задач начальной школы, поскольку мероприятия подобного характера, проводимые в средней школе, направлены на преодоление, как правило, уже возникших у ребенка трудностей, его неготовности к новой ситуации обучения.

Решение проблемы развития психологической готовности детей к обучению на второй ступени связано с резервами младшего школьного возраста. Именно в данном возрастном периоде формируются необходимые психологические механизмы, позволяющие ребенку адекватно принять новые условия деятельности. Однако, как известно, не у всех детей этот механизм формируется соответственно возрасту. Психолог обязан помочь ребенку раскрыть имеющийся потенциал и не допустить превращения недостатков развития в проблему.

При анализе задач, стоящих перед психологом в начальной школе, и реально выполняемой им деятельности, становится понятно, что многое из необходимого психологу объективно не удается осуществить (по различным причинам). Тем не менее, рассматривая эти задачи с точки зрения их целенаправленности, нетрудно заметить, что большинство из них может быть связано в единый коррекционно-развивающий комплекс, объединенный общей протяженной целью формирования у младших школьников психологической готовности к пе-



реходу на вторую ступень образования и профилактики возможной дезадаптации. В этом случае в систему выстраиваются задачи коррекции и развития интеллектуальных функций ребенка, формирования элементов учебной деятельности, социально-личностного продвижения.

Решение указанных задач не одномоментно. Формирование психологической готовности к обучению в основной школе у проблемных детей не может быть осуществлено за короткий временной отрезок. Трудности в развитии их личностно-интеллектуальных функций делают процесс формирования психологической готовности длительным, протяженным во времени. Кроме того, этот процесс может быть эффективным лишь при его специальной целенаправленной организации.

На наш взгляд, выполнение ряда задач психического развития учащихся может быть реализовано в ходе специального курса занятий, проводимых на протяжении 3-го и 4-го (предвыпускного и выпускного) классов в начальной школе. Психологический курс для формирования у проблемных детей готовности к обучению в основной школе необходим также и с целью активизации тех психологических механизмов ребенка, которые в силу определенных ограничений процесса обучения не могут быть у него полностью реализованы в ходе учебно-познавательной деятельности.

Предлагаемый курс рассчитан на два года: 3-й и 4-й классы обучения в начальной школе.

Первая часть спецкурса (3-й класс) направлена на коррекцию и формирование интеллектуально-психических свойств ребенка, несформированность которых может затруднять обучение уже в начальной школе. Цель этого этапа работы — активизировать мотивационный и интеллектуальный потенциал ребенка, в привлекательной для него форме показать интересные стороны познавательной деятельности и собственные возможности в этой сфере.

С учетом трудностей развития младших школьников в качестве основных

развивающих задач первого этапа (года) занятий в курсе выделены следующие:

- развитие навыков произвольного внимания и восприятия;
- формирование приемов образного и логического запоминания. Расширение объема памяти;
- обучение приемам аналитико-синтетической деятельности;
- развитие рефлексивно-регулятивных и контрольно-оценочных действий;
- знакомство с приемами целеполагания и планирования деятельности;
- формирование связной и последовательной речи учащихся.

На втором этапе обучения (4-й класс) продолжается работа по направлениям первого этапа, однако в качестве особой добавляется задача знакомства детей с условиями и характером учебной деятельности в основной школе и формирования у учащихся адаптивного поведения при переходе на вторую ступень обучения.

Таким образом, в целом вводимый психологический спецкурс включает в себя следующие содержательно-целевые блоки:

- 1) коррекция и развитие основных интеллектуально-познавательных функций;
- 2) обучение способам решения интеллектуально-познавательных задач (на основе формирования учебных действий);
- 3) формирование социально-коммуникативных действий;
- 4) формирование общих представлений учащихся о характере учебной деятельности в основной школе и развитие приемов адаптивного поведения при переходе на вторую ступень.

Каждый из представленных содержательных блоков включает в себя как системообразующие задачи развития *субъектности* ребенка (во всех представленных аспектах деятельности), так и задачи формирования у него *познавательной мотивации* в качестве ведущих показателей психологической готовности на новом этапе.

В тех классах, где интеллектуальный потенциал и уровень обучаемости детей достаточно высоки, психолог может ис-

пользовать не всю программу курса, а структурировать занятия исходя из способностей и потребностей учащихся. В таких случаях возможно сокращение курса до одного года обучения с акцентированием внимания на формировании компонентов готовности к обучению в основной школе.

Представленная программа рекомендуется к применению прежде всего в тех классах, где есть дети с пониженной обучаемостью и трудностями в развитии. Групповые занятия с учащимися (на которые рассчитан данный курс) не заменяют индивидуальных занятий психолога с тем или иным ребенком, нуждающимся в особой психологической помощи. Как известно, и групповые, и индивидуальные занятия с детьми являются плановыми формами работы школьного психолога. Важность именно групповой формы психологических занятий обусловлена по крайней мере двумя факторами. Во-первых, реализация задач по развитию у учащихся коммуникативных

навыков, навыков учебного сотрудничества, а также профилактика социальной дезадаптации требуют организации различных форм межличностного общения детей. Во-вторых, многие проблемы учебной деятельности школьников связаны именно с ее коллективным характером (в частности, трудности организации внимания и восприятия в условиях коллективной деятельности), поэтому в задачи работы психолога входят также тренинговые занятия, приобщающие детей к условиям коллективной познавательной деятельности.

Таким образом, специальный психологический курс коррекционно-развивающих занятий в начальной школе решает комплекс задач по интеллектуально-личностно-деятельностному развитию младших школьников, подготавливая их к переходу на следующую ступень школьного образования.

Ограничиваясь рамками статьи, приведем структурно-тематический план первого года обучения по данному курсу<sup>1</sup>.

#### Структурно-тематический план психологического курса «Я учусь учиться» (первый год занятий)

№ п/п	Тема занятия	Развивающие задачи	Основные содержательные аспекты занятия	Рекомендуемые приемы организации деятельности
1	2	3	4	5
1	Давайте познакомимся	1. Формирование положительного эмоционального отношения к занятиям. 2. Адаптация детей к новым формам взаимодействия. 3. Знакомство с приемами доброжелательного общения	Представление психологом себя и нового курса занятий. Правила знакомства, процедура знакомства с человеком и с группой людей. Правила и приемы доброжелательного общения	Беседа, игра, тренинг (метод упоминается в единственном числе, хотя на занятии может быть несколько видов методов)
2	Диагностическое занятие	Диагностика особенностей учебной мотивации на начало 3-го класса	Диагностика основных психических процессов, влияющих на становление учебной деятельности. Изучение индивидуальных особенностей развития интеллектуально-познавательных функций (внимание, память, мышление)	Психодиагностические методы в форме индивидуальной самостоятельной работы





1	2	3	4	5
3	Умеем ли мы общаться	1. Выявление особенностей общения детей. 2. Знакомство с правилами общения. 3. Обучение приемам общения со сверстниками (в паре и группе)	Почему люди общаются. Как можно общаться. Кого называют общительным человеком. Формирование навыков общения со сверстником	Лекция-беседа, игра, тренинг, практическая работа, самостоятельная работа, самоанализ
4	Как подружиться «Хочу» и «Надо»	Развитие произвольно-рефлексивных действий в поведении и деятельности	Рассказ о «Хочу» и «Надо», которые доставляют много хлопот человеку, не умеющему определить, что важнее. Анализ собственных потребностей и обязанностей	Рассказ, беседа, практическая работа, игра, самоанализ
5	Смешной и грустный Человек Рассеянный	1. Развитие произвольного внимания и восприятия. 2. Формирование мотивационной направленности на действие контроля	Значение внимания в жизни человека. Как внимание помогает учиться. Способы развития и тренировки внимания	Беседа, игра, упражнение, тренинг
6	Как мы воспринимаем информацию	1. Развитие целостности и осознанности восприятия. 2. Развитие произвольного внимания. 3. Формирование мотивационной направленности на действия внимания и восприятия. 4. Диагностика особенностей восприятия	Особенности восприятия человеком предметов окружающего мира. Диагностика целостности восприятия. Развитие внимания и восприятия в играх и упражнениях	Тест, беседа, игра-тренинг, упражнение
7	Секреты нашей памяти	1. Расширение объема и развитие зрительной памяти. 2. Развитие слуховой памяти. 3. Формирование произвольного восприятия и воспроизведения	Информация о возможностях человеческой памяти. Анализ трудностей запоминания и воспроизведения. Приемы развития зрительной и слуховой памяти. Мотивация на запоминание	Лекция-беседа, упражнение, практическая работа, игра
8	Развиваем память	Обучение приемам логического, ассоциативного и образного запоминания	Как запомнить больше и лучше. Связи между запоминаемым. Логическая цепочка запоминаемого. Образы при запоминании	Лекция-беседа, упражнение, аналитическая работа, тренинг памяти

1	2	3	4	5
9	Образ и мысль	Развитие мышления и речи на основе образов	Построение последовательного ряда сюжетных картин. Создание образа на основе отдельных понятий и его логическая вербализация	Упражнение, игра, самостоятельная работа, психодиагностика
10	Думаем — играя	1. Развитие аналитической наблюдательности и произвольного внимания. 2. Формирование умения строить суждения на основе наблюдений	Кого называют наблюдательным человеком. Почему важно уметь наблюдать. Установление причинно-следственных отношений на основе житейских наблюдений	Беседа, упражнение-игра, самостоятельная работа
11	Необычное в обычном	1. Развитие функции анализа и аналитического сравнения. 2. Формирование умения строить суждения на основе наблюдений. 3. Развитие произвольного внимания и восприятия	Анализ и сравнение признаков различных предметов. Поиск недостающих признаков. Что можно и что нельзя сравнивать. Упражнения по аналитическому сравнению	Игра, аналитическое упражнение, беседа
12	Как Колобок превращается в Кубик	1. Развитие навыков анализа существенных и несущественных признаков. 2. Обучение приемам сравнения предметов	Выделение «главных» и «неглавных» признаков объекта. Поиск существенных признаков. Синтезирование объекта по его признакам	Аналитическая беседа, игра, упражнение, самостоятельная работа
13	Общее в различном	1. Развитие обобщения на наглядно-образном и вербальном уровне. 2. Обучение приемам групповой (парной) работы.	Выделение существенных признаков в различных объектах для обобщения в новое понятие	Беседа, упражнение, игра, групповая работа, самостоятельная работа, моделирование
14	Развиваем мышление	1. Развитие аналитического мышления. 2. Развитие понятийного и образного обобщения. 3. Формирование учебного сотрудничества	Анализ, сравнение и обобщение объектов в форме парного сотрудничества. Взаимная помощь и контроль при решении мыслительных задач. Придумывание задач на анализ, сравнение, обобщение	Аналитическая работа в парах, игра, творческая работа
15	История о человеке, который нашел время	1. Обучение приемам самоорганизации в процессе учебной деятельности. 2. Знакомство с приемами планирования своей деятельности	Что значит «потерять время». Когда мы «теряем время». Приемы организации своего времени. Планирование режима дня	Беседа, игра-тренинг, упражнение по планированию, работа с планом-алгоритмом



1	2	3	4	5
16	Когда я бываю Незнайкой	1. Обучение анализу своих трудностей. 2. Формирование мотивации на их преодоление	Когда и почему человек может быть «Незнайкой». Анализ трудностей в обучении. Игра «Альпинисты» как способ развития мотивации достижения. Составление «маршрута преодоления»	Беседа, самоанализ, сюжетно-дидактическая игра, самостоятельная работа
17	Путешествие в страну «Учебных удач»	1. Развитие мотивации достижения на основе самоанализа. 2. Формирование познавательной мотивации	Составление карты страны «Учебных удач» и помещение на ней объектов, требующих достижения (математическая гора, мост через речку литературную, долина русского языка и т. п.)	Беседа, рисование, групповая работа
18	Сочинение на тему «Чему я хочу научиться»	1. Развитие рефлексивного самоанализа. 2. Диагностика познавательных потребностей ребенка	Анализ собственных потребностей и ожиданий, связанных с учебной деятельностью	Самостоятельная работа
19	Учимся задавать вопросы	1. Знакомство с приемами логического анализа. 2. Развитие умения анализировать в форме вопроса	Зачем надо уметь задавать вопросы. Точный и неточный вопрос. Способы постановки вопросов. Игра «Да — Нет» как тренинг в постановке вопросов	Лекция-беседа, игра, упражнение
20	Учимся отвечать на вопросы	1. Формирование умения строить суждения как ответ на вопрос. 2. Развитие умения ориентироваться в тексте для ответа на вопрос	Как можно ответить на поставленный вопрос (верно — неверно, полно — кратко, точно — неточно). Упражнение на построение суждений для ответа. Поиск информации для ответа в тексте	Лекция-беседа, упражнение, игра, практическая работа
21	Что такое цель и зачем она нужна	1. Развитие умения определять цель предстоящей деятельности. 2. Формирование осознания содержания с точки зрения ее цели	Понятие о цели. Какие могут быть цели (обмен мнениями). Какие цели достигнуты и какие еще впереди. Учимся определять и формулировать цель деятельности	Беседа, игра, упражнение, парная работа
22	Как достичь цели	1. Обучение целеполаганию и планированию. 2. Формирование действий контроля и самоконтроля	Определение самой точной цели из нескольких. Построение плана-алгоритма достижения цели (на материале арифметической задачи и текста)	Упражнение, беседа, самостоятельная работа, работа в парах

1	2	3	4	5
23	Учимся планировать	1. Обучение составлению плана деятельности. 2. Развитие навыков самоконтроля	Составление планов к различным заданиям (для различных групп). Исправление деформированных планов	Упражнение, групповая работа по планированию, самостоятельная работа
24	В лабиринте информации, или Приемы работы с текстом	Обучение приемам целеполагания, планирования и анализа текста с целью его осмысления и выбора нужной информации	Групповая (дифференцированная) работа по определению цели, плана деятельности, поиска информации, формулировке вопросов и ответов на них	Методика «Пчелиный рой»
25	Мы выпускаем газету	1. Обучение выбору и структурированию нужной информации. 2. Развитие навыков учебного сотрудничества (в группе). 3. Формирование навыков целеполагания и планирования	Выпуск мини-газеты, посвященной той или иной области знания: — математике, — русскому языку, — литературе (чтению), — природоведению с данным общим планом выбора информации: — оригинальное название газеты, — нужность этого знания, — в мире интересного, — смешные случаи на уроках (информация детям дается)	Групповое сотрудничество
26	Как я работал редактором	1. Формирование навыков контроля и оценки. 2. Развитие умения классифицировать ошибки	Исправление печатного текста (ошибок) и их классификация (объяснение), «ловушки» в тексте. Доказательство правильности исправлений. Деформированный текст и его коррекция	Практическая работа, беседа, игра, упражнение
27	Оценка и отметка	1. Знакомство с правилами оценивания. 2. Формирование понимания критериального смысла отметки	В чем разница между оценкой и отметкой. За что ставится отметка. Критерии отметок письменных работ (как пример). Тренировка в критериальном оценивании	Лекция-беседа, упражнение, работа в парах
28	Когда исчезают отметки	1. Развитие навыков критериального оценивания. 2. Развитие навыков анализа при критериальном оценивании	Контроль и оценка классной работы по выделенным критериям; само- и взаимооценка, выделение положительных характеристик и недостатков работы	Беседа, упражнение, парная работа, самоанализ



1	2	3	4	5
29	Как преодолеть неуверенность в себе (тренинг)	1. Развитие адекватной самооценки на основе тренинга. 2. Формирование мотивации достижения	Тренинги на преодоление неуверенности в себе, повышение самооценки, самоанализ с выделением положительных качеств личности партнера по общению	Тренинг, игра
30	Когда помогает дневник	1. Обучение приемам самоанализа и самоорганизации. 2. Формирование навыков планирования	Что такое личный дневник и зачем он нужен. Как вести дневник. Анализ ситуации в дневнике. Планирование своих действий в различных ситуациях	Лекция-беседа, упражнение, игра, самостоятельная работа
31	В мире образов	1. Знакомство с приемами создания образов. 2. Развитие репродуктивного и творческого воображения	Эмоциональный анализ художественных образов (на основе живописи и музыки). Приемы создания некоторых образов. Творческая работа	Беседа на основе зрительного и слухового восприятия, упражнение, самостоятельная работа
32	Сочинение на тему «Моя мечта»	Диагностика детских стремлений и ожиданий	Описание собственных стремлений и желаний по специально построенному плану	Самостоятельная работа
33— 34	Диагностические занятия	Диагностика развития компонентов учебной деятельности	Изучение особенностей учебной деятельности детей, интеллектуальных учебных действий (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка) и психических функций (внимание, восприятие, память, мышление, речь)	Индивидуальная самостоятельная работа

Надеемся, что предлагаемый курс даст возможность школьным психологам и учителям, работающим с проблемными детьми, выявить и развить индивидуальный потенциал этих учащихся еще на первой ступени обучения и предвосхитить осложнения в их психическом раз-

витии, связанные с грядущими кризисными изменениями.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> Полностью программа и содержание курса опубликованы в кн.: *Князева Т. Н. Я учусь учиться* / Т. Н. Князева. М., 2004.

Поступила 26.11.04.



## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*О. Н. Романова, доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья посвящена проблеме формирования психологической культуры человека. Дается критический анализ существующих в науке и практике методических подходов к решению данной проблемы. Предлагается авторская концепция формирования психологической культуры у детей школьного возраста.

Важнейшим условием полноценного бытия человека является такое личностное образование, как психологическая культура. На ее основе осуществляется ориентировка человека в других людях и в себе, складываются способы обращения с людьми и отношение к ним.

В настоящее время в нашей стране пока еще не создана целостная система формирования психологической культуры. Прежде всего это объясняется отсутствием социального заказа на соответствующую личность. Вторая причина связана со слабой теоретической разработанностью самой проблемы. Нет четкого определения понятия «психологическая культура», не изучены вопросы ее развития, не созданы эффективные методики ее формирования. Этот процесс в основном протекает стихийно. Социальные институты образования и воспитания участвуют в нем не очень активно.

Следует отметить, что существует огромное множество психолого-педагогической литературы, затрагивающей вопросы формирования отдельных компонентов и элементов психологической культуры людей разных возрастных групп. Поэтому ее довольно трудно упорядочить и связать с какими-то конкретными теоретическими и методическими направлениями или подходами. Известную нам литературу мы попытались соотнести с основными структурными компонентами психологической культуры: интеллектуальным, практическим (поведенческим) и ценностно-смысловым (духовно-нравственным). В результате весьма условно нами было выделено три методических направления: когнитивное, прагматическое и духовно-нравственное.

К когнитивному направлению были отнесены методические разработки, ори-

ентированные на формирование у человека главным образом знаний в области психологии и отчасти психологического мышления. В дошкольном и младшем школьном возрасте эти цели реализуются в виде всевозможных бесед и инструкций о правилах поведения в тех или иных жизненных ситуациях, обсуждений на уроках чтения или на классных часах образов литературных героев и т. д. В большинстве своем дети получают довольно конкретные знания. Причем они даже не подозревают о том, что эти знания являются психологическими. Сам же процесс обучения как бы встроен в общую систему воспитания.

Наиболее ярко и в «чистом» виде когнитивное направление представлено в высших и отдельных средних специальных учебных заведениях, где психология входит в число обязательных учебных предметов. Чаще всего цели преподавания психологии формулируются следующим образом: сформировать у учащихся устойчивые понятия об основных психических явлениях и умение пользоваться ими на практике.

Надо сказать, что предлагаемые в последние годы учебники по психологии для школы и заложенные в них методические идеи представляются нам гораздо более совершенными, чем традиционные, предназначенные для вузов. Они лишены многих методических недостатков. В них заложен (имплицитно или эксплицитно) принцип целостности (системности), т. е. они ориентированы на формирование не только знаний, но и практических элементов психологической культуры. Примером может служить учебное пособие для начальной школы под редакцией И. В. Дубровиной<sup>1</sup>.

В группу прагматических мы отнесли работы и методические подходы, на-



правленные главным образом на формирование практических умений и навыков обращения человека с другими людьми и с самим собой, которые составляют практический компонент психологической культуры. В этот компонент входят умения и навыки психологического воздействия на других людей, слушания, предотвращения конфликтов, защиты от психологических манипуляций, управления собственными эмоциональными состояниями, владения собственными мнемическими и мыслительными функциями, управления вниманием, самовоспитания, самореализации и др. Большинство методических разработок имеют конкретную прагматическую направленность: сформировать у человека какие-то умения и навыки, необходимые ему для решения определенных жизненных проблем.

Прагматически ориентированные подходы реализуются в форме так называемых активных методов социального обучения: всевозможных социально-психологических тренингов, деловых и ролевых игр. В последнее десятилетие они прочно вошли в рабочий инструментарий практического психолога и получили очень широкое распространение в системе образования и воспитания. В настоящее время существует огромное количество самых разнообразных тренингов и других активных форм социального обучения. Они отличаются по содержанию, форме, продолжительности, количеству участников, широте действия и по некоторым другим параметрам. Довольно трудно найти такие практические умения и навыки обращения человека с самим собой и с другими людьми, которые остались бы не охваченными тренингами.

В связи с тем что тренинги и другие формы активного социального обучения решают, как правило, довольно узкие вопросы, их задачи обнаруживаются значительно быстрее, чем при традиционных методах обучения. Участники тренинга просто вооружаются недостающими умениями и навыками решения тех или иных жизненных задач. Основной структурной единицей тренинга выступа-

ет определенный тип жизненной ситуации (ситуация знакомства, слушания, смены личностной позиции, отказа, принятия чужой точки зрения и т. д.) с соответствующими ей способами разрешения (способами поведения). Важным достоинством названных форм социального обучения является активность обучаемых, что заложено принципами их организации<sup>2</sup>. Они вовлекаются в разрешение смоделированной ведущим психологом конкретной жизненной ситуации по схеме «здесь и теперь», самостоятельно «нащупывают» адекватные способы ее разрешения, отделяя их от неадекватных. Последующая задача ведущего заключается в том, чтобы создать условия для закрепления конструктивных способов поведения и превращения их в более или менее устойчивые навыки. В какой мере это удастся, зависит от совершенства программы тренинга и от мастерства его ведущего.

В ходе тренинга возникают не только практические умения и навыки, но и когнитивные образования (мысли, образы, социальные стереотипы и др.) и соответствующие им психические действия (мыслительные, перцептивные). В некоторых тренингах они представляются как побочные продукты занятий. Однако многие тренинги имеют комплексную направленность, т. е. изначально предполагают и практические результаты в форме определенных умений и навыков, и когнитивные образования. Причем последние имеют практическое происхождение, т. е. возникают на основе содействий, которыми обмениваются участники группы.

Еще одно важное достоинство активных форм социального обучения, и в частности психологических тренингов, заключается в их способности порождать ценностно-смысловые образования психологической культуры. Они заложены в принципах организации тренинговой работы с группой (принципы доверительного общения, конфиденциальности, акцентированного языка чувств и др.). В группе организуется особая щадящая атмосфера, исключая всякую воз-

возможность непосредственного выражения негативного отношения друг к другу. Каждый участник своими содействиями несет другим членам группы гуманистическое отношение и получает то же от других. Происходит своеобразное взаимонасыщение положительным отношением. Участники, воспринимая других членов группы как равных себе и равноправных людей, достойных уважения, проникаются самоуважением и желанием выражать только гуманное отношение к другим. Таким образом, социально-психологические тренинги и другие активные формы социального обучения способны формировать одновременно все компоненты психологической культуры, однако наиболее важную роль они играют в формировании ее практического компонента. Иными способами практические умения и навыки обращения человека с другими людьми и с самим собой сформировать просто невозможно.

При всех своих достоинствах активные формы социального обучения имеют определенные недостатки. Во-первых, в них почти никогда не закладываются наиболее важные принципы педагогической психологии, которые в реальной практике ведущие тренеры могут просто не знать. Именно поэтому результаты обучения или тренинга довольно часто оказываются недостаточно обобщенными, неустойчивыми. Они сравнительно хорошо «работают» в условиях тренинговой группы, но довольно быстро распадаются. Например, необщительный человек через несколько сеансов начинает сравнительно легко общаться в группе, но он продолжает оставаться таким же закрытым, замкнутым вне ее. Во-вторых, тренинги ориентированы главным образом на актуализацию житейского психологического опыта участников и почти не уделяют внимания научным знаниям. Предполагается, что в индивидуальном психологическом опыте участников уже имеются необходимые знания (что-то вроде житейской мудрости). Поэтому главная задача тренинга заключается в том, чтобы актуализиро-

вать этот опыт участников группы и помочь упорядочить, обобщить, обогатить, осмыслить его. В результате они продолжают оставаться житейскими психологами, хотя и более опытными, чем раньше. Ведущие тренеры никогда не ставят перед собой задачу вооружения участников группы научными знаниями. В некоторых случаях это считается просто вредным или ненужным для них. Таким образом, возникает своеобразный разрыв между научными и обыденными психологическими знаниями.

Формирование *духовно-нравственного* компонента психологической культуры в нашей стране представляется наиболее традиционным среди других направлений. Воспитание отношения к людям (гуманного, положительного, коммунистического, гуманистического и т. д.) всегда было основной задачей педагогики и соответствующих социальных институтов: семьи, школы, общественных организаций, профессиональных учебных заведений, средств массовой информации. Большой теоретический и практический вклад в ее решение внесли такие педагоги и психологи, как В. Н. Мясищев, В. А. Сухомлинский, К. Роджерс и др. Как уже говорилось ранее, в большинстве случаев этот процесс проходит стихийно. Воспитание отношения к людям как бы встроено в реальную жизнь. Это и понятно, и во многом вполне оправданно, поскольку отношения между людьми не существуют отдельно от жизни. Они пронизывают социальное бытие людей и делают его человеческим.

Отношение человека к людям как феномен культуры зафиксировано в самих людях, их отношениях, в художественной, научной и богословской литературе, в искусстве. Взрослые люди в лице родителей, педагогов и других представителей общества организуют их трансляцию. Однако это не надо понимать как передачу отношений от взрослых к детям. Отношения не передаются, а активно усваиваются ребенком. Для нас важно понять сам механизм возникновения отношения к людям. Он подро-



но описан и реализован на практике В. А. Сухомлинским.

Одним из определяющих условий воспитания у ребенка гуманного отношения к людям является такое же отношение к нему со стороны людей из ближайшего социального окружения: родителей, педагогов, сверстников. Педагогическую систему В. А. Сухомлинского можно назвать «педагогией любви». В соответствии с ней наличие гуманного отношения к детям признается основным требованием к педагогам. Его нарушение приводит к самым негативным последствиям. Замечено, что дети, выросшие в неблагополучных семьях и лишенные родительской любви и ласки, сами не способны к гуманному отношению к людям. Однако ребенок не должен превращаться в потребителя отношений. В подобных случаях он становится самым настоящим эгоистом, которому чуждо гуманное отношение к людям даже из ближайшего социального окружения.

Второе важное условие воспитания у ребенка гуманного отношения к людям заключается в том, чтобы он сам был творцом таких отношений, проявляя соответствующую активность. Совершая добрые поступки, он тем самым содействует тому, чтобы окружающие люди открывались ему с такой же стороны. Это двусторонний процесс: взрослые, выражая через конкретные действия и поступки гуманное отношение к ребенку, содействуют тому, чтобы он отвечал им тем же; ребенок, совершая добрые поступки в адрес взрослых и выражая тем самым свое отношение к ним, содействует тому, чтобы они отвечали ему таким же отношением.

Воспитание гуманного отношения к людям реализуется также через всевозможные беседы на нравственные темы, через инструкции о правилах поведения, поощрения, наказания и другие формы

педагогического воздействия. Однако главным все-таки остается организация гуманистических по существу условий социального бытия детей.

Проделанный нами анализ заставляет обратить особое внимание на следующие моменты.

1. В настоящее время не существует методик, ориентированных на формирование психологической культуры как целостного личностного образования. Чаще всего методики направлены на формирование лишь отдельных ее компонентов.

2. Большинство методик формирования психологической культуры страдает рядом недостатков и не вполне соответствует требованиям возрастной и педагогической психологии.

3. Поскольку все компоненты психологической культуры находятся в тесной функционально-генетической связи, то целесообразнее и разумнее формировать ее как целостное личностное образование.

4. Психологическая культура как личностное образование не реактивна, а активна по своей генетической природе. Она не дается ребенку, а усваивается им при содействии взрослых людей. Методика формирования психологической культуры должна предусматривать организацию условий для ее усвоения ребенком.

5. Психологическая культура вырастает из реального общения ребенка с другими людьми. Мы предполагаем, что генетически исходной формой существования психологической культуры является содействие как акт общения, несущий в себе все ее структурные компоненты и функции.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Психология : учеб. пособие для нач. шк. / под ред. И. В. Дубровиной. М., 1989.

<sup>2</sup> См.: Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. М., 1989.

Поступила 27.12.04.

## ПРОБЛЕМНО-КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ЛИЧНОСТИ

*С. Р. Геворкян, доцент кафедры психологии Армянского государственного университета им. Х. Абовяна*

В статье дан анализ роли экзистенциальной рефлексии в разрешении субъектом проблемно-конфликтных ситуаций. Авторский подход позволяет по-новому взглянуть на сам процесс разрешения проблемно-конфликтных ситуаций, динамику и закономерности их происхождения. На данном этапе теоретических и практических исследований в современной психологии область изучения процесса разрешения личностью проблемно-конфликтных ситуаций экзистенциального характера через призму ее рефлексивности еще не получила должной разработки.

Процесс обновления общества, живущего в новых сложных условиях экономической и политической самостоятельности, непосредственно затрагивает и систему народного образования, ориентируя ее на качественно иной уровень развития. В связи с этим в современной теории и практике обучения обостряется проблема поведения людей в критических проблемно-конфликтных ситуациях. Адекватность поведения в таких ситуациях во многом зависит от успешности понимания причин ситуации и возможных способов ее преодоления. Очевидной становится необходимость исследования не только изменений в смысловой сфере личности, но и ключевых смыслообразующих экзистенциальных вопросов в современном сложноорганизованном обществе. Актуальным является психолого-педагогическое изучение роли экзистенциальной рефлексии в разрешении и адекватном преодолении критических проблемно-конфликтных ситуаций, а также культивирование ее у личности.

Начнем анализ с определения основных понятий. Отметим, что понятие «экзистенциальная рефлексия» введено И. Н. Семеновым в результате дифференциации различных типов рефлексии: интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной, экзистенциальной, культурной.

*Экзистенциальная рефлексия* — сложный многоуровневый процесс осознания, переосмысления и коррекции человеком своего целостного образа, оснований личностного бытия (экзистенциальных смыслов), противоречивости существования в пространстве субъективного развития.

*Проблемная ситуация* — это ситуация, содержащая противоречие, причем

не имеющее однозначного решения, соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность индивида или группы; психологическая модель условий порождения мышления и рефлексии на основе ситуативно возникающей познавательной потребности, форма связи субъекта с объектом познания.

В работах, посвященных проблемным ситуациям, подчеркивается прежде всего то, что проблемная ситуация включает в себя объективную и противоречивую по своему содержанию среду и ее осознание, а разрешение носит рефлексивный характер<sup>1</sup>.

Необходимо также заметить, что генетически первичной является постановка вопроса не к себе (в процессе объективизации), а к другому человеку, опосредующему своей активностью развитие индивида. Этот вывод подтверждает взгляд Н. Г. Алексеева на рефлексивный процесс как на межперсональный по своей природе<sup>2</sup>.

*Конфликт* — столкновение противоположно направленных целей, позиций, мнений, взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. В качестве субъекта взаимодействия может выступать как отдельное лицо (внутриличностные взаимоотношения), так и большее число лиц. *Конфликтная ситуация* — описываемая действительность любого конфликта.

Исследованию конфликтов, в том числе внутриличностного характера, много внимания уделяли Н. В. Гришина, Р. Дарендорф, Г. Зиммель, Н. М. Коряк, Л. А. Петровская, Т. А. Полозова, В. А. Соснина, В. В. Столин, А. Раппопорт, З. Фрейд, Э. Фромм, Б. И. Хасан, К. Г. Юнг и т. д.

Выделяются две традиции исследования конфликта. Одна из них связана со





школой З. Фрейда, которая рассматривает конфликт как «стремление „Я“ отделиться от мучительного воспоминания» (причиной конфликта является столкновение двух антагонистических сил, которые не могут не столкнуться, это силы «Оно» и «СверхЯ»). Вторая традиция — социально-психологическая (К. Болдуинг, Н. В. Гришина, А. А. Ершов, М. Дойс, Л. Козер, К. Левин, Л. А. Петровская и др.). В рамках этого направления происходит построение общих схем конфликта, осуществляются прикладные разработки социально-психологических проблем коллектива, семьи, составляются классификации конфликтов по основаниям, источникам, содержанию.

Рассмотрим кратко природу внутреннего (в том числе экзистенциального) конфликта, опираясь на работы Б. И. Хасана, В. В. Столина и других отечественных и зарубежных психологов.

По В. В. Столину, внутренний психологический конфликт — определенное состояние человека, отражающее столкновение между различными свойствами и отношениями, стремлениями и тенденциями в его внутреннем мире.

Конфликт представляет собой актуализирующееся противоречие, т. е. воплощенные во взаимодействии противостоющие ценности, установки, мотивы. В основе экзистенциального конфликта лежат противоречия, заложенные в экзистенциальных смыслах субъекта (смыслах жизни, любви, смерти, развития и др.) и взаимодействующие с другими смыслами, которые могут быть заложены в актуальной для субъекта ситуации (различного характера и вида, например проблемные). Такие ситуации приобретают новое качество — они становятся экзистенциальными для личности, затрагивая глубинные основы ее существования и их рефлексию.

Одним из важнейших достижений современной психологии (и прежде всего психологии принятия решения и конфликтологии) явилась смена взгляда на конфликт и на проблему, с которыми сталкивается человек. Сегодня рядом исследователей доказывается их позитивная роль и положительные следствия, а также выполнение ими диагностической функции. В. С. Мерлин отмечает: «Раз-

витие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности. В психологическом конфликте изменяются прежние и формируются новые отношения личности; изменяется сама структура личности. Более того, психологический конфликт — это необходимое условие развития»<sup>3</sup>.

Б. И. Хасан формулирует следующие подходы к проблеме конфликта:

1) в прикладной психологической работе во многих случаях можно специально способствовать развитию противоречий в конфликт;

2) разрешение конфликта заключается в выходе на качественно новый уровень противоречия: здесь важна рефлексия как психологический механизм;

3) изучение конфликта представляет собой исследование возможностей и техник проектирования, конструирования и реализации конфликта как средства развития человека и коллектива;

4) конфликт не существует независимо от источника. Конфликт — это одна из необходимых атрибутивных сторон любого взаимодействия, как внешнего, так и внутреннего, взаимодействия, в котором есть трудности в его разрешении.

Идея использования проблемно-конфликтных ситуаций для развития личности и различных психологических механизмов (в том числе рефлексии) была высказана еще раньше И. Н. Семеновым<sup>4</sup>. Изучение таких ситуаций именно в этом направлении позволило его научной школе глубоко и всесторонне исследовать мыслительные и рефлексивные процессы в различных ракурсах: от решения творческих задач до развития рефлексивных способностей (применительно к различным видам человеческой практики) и формирования рефлексивной культуры.

Отметим, что когда рефлексия рассматривается в рамках других психологических явлений (например, в процессе разрешения проблемно-конфликтной ситуации, то она определяется как механизм, характеризующийся конкретными функциями. Момент личностно-смысловой обусловленности процесса разрешения проблемно-конфликтной ситуации дает новое понимание механизма рефлексии, а именно как переосмысления и

перестройки субъектом содержаний своего сознания, своей деятельности, своего поведения, которые реализуются как целостное отношение к окружающему миру.

В процессе переосмысления выделяются пять этапов:

— актуализация смысловых структур «Я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию при ее понимании;

— исчерпывание этих актуализированных смыслов при апробации различных стереотипов опыта и шаблонов действий;

— их деформация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий;

— инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «Я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя;

— реализация заново приобретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержания личностного опыта в действенное пространство, адекватное преодолению противоречия проблемно-конфликтной ситуации и ее конструктивному разрешению.

Рассмотренный личностно-смысловой механизм трактуется экзистенциально-психологически как последовательная смена типов существования «Я» и исследуется на материале решения творческих задач.

Таким образом, «поиск решения творческой задачи есть не что иное, как разрешение субъектом, выступающим как целостная личность, проблемно-конфликтной ситуации»<sup>5</sup>. Данный вывод был сделан благодаря экспериментальным исследованиям, в которых было доказано участие в решении не только интеллектуальной, но и личностной рефлексии. При этом виды интеллектуальной рефлексии обеспечивают разрешение проблемности, а различные виды личностной рефлексии — снятие конфликтности, что свидетельствует о единстве обоих типов рефлексии как необходимой предпосылке продуктивности решения творческих задач. Личностная рефлексия связана с осмыслением субъектом самого себя не только как деятеля, но и

как целостной личности, реализующей свою индивидуальность.

Личностная рефлексия (при разрешении проблемно-конфликтных ситуаций) может иметь вид ситуативной, ретроспективной, перспективной. Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственную включенность субъекта как целостного «Я» в мыслительный процесс через осмысление значимости отдельных моментов поиска. Ретроспективная — осмысление проделанного пути для выявления причин возможных ошибок. Перспективная — задание нового проблемного поля дальнейшего поиска личностных оснований для преодоления конфликта.

Качественная особенность всех форм личностной рефлексии состоит в том, что они не только способствуют продуктивности интеллектуальной рефлексии, но и создают — в качестве своего побочного продукта — новые возможности для саморазвития личностью самой себя как целостности. Причем это осуществляется в той мере, в какой личность обогащается внутренними эталонами самопостроения, которые, возникая в процессе преодоления проблемно-конфликтных ситуаций, выступают в качестве критериев организации деятельности.

Необходимо отметить, что исследование проблемно-конфликтных ситуаций экзистенциального характера описываются в различных категориальных рядах и психологических контекстах — в теории деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев), теории жизненных миров (А. Н. Леонтьев, Ф. Е. Василюк, С. Д. Смирнов), в теории целенаправленного поведения (Н. Ф. Наумов), — что затрудняет теоретическое обобщение их результатов. Например, в теории целенаправленного поведения процесс разрешения проблемно-конфликтной ситуации экзистенциального характера в целом заменяется понятием личностного, или экзистенциального, выбора.

Для понимания роли экзистенциальной рефлексии представляются важными результаты исследования Я. А. Пономарева в области принятия решения. Во-первых, ученый отмечает, что к психологическим механизмам творческого акта относятся не только логические формы мышления, но и интуиция, кото-



рая в большей степени определяет не структурированный какой-либо детерминацией путь разрешения ситуации. Во-вторых, он считает, что применительно к личности предметом социально-психологического анализа принятия решения является уровень взаимоотношения и взаимодействия личности и общества, их взаимопроникновения<sup>6</sup>. Можно ли найти описание таких уровней? Для ответа на этот вопрос целесообразно обратиться к экзистенциальной философии.

В экзистенциализме как философском течении проблеме взаимного влияния общества и человека уделялось большое внимание. Так, М. Хайдеггер считал, что человек может «осуществлять» подлинное и неподлинное бытие. Неподлинное бытие — такой способ существования, при котором человеческое бытие оказывается целиком поглощенным своей средой, предметной или социальной. При этом человек склонен рассматривать себя как вещь. Человек, по Хайдеггеру, никогда не выступает как изолированный субъект; существование других, подобных ему, людей с самого начала «известно» ему априорно. При неподлинном существовании человек приходит к осознанию своей заменяемости другими людьми, т. е. «усредняет» себя. Появляется «субъект как среднее»<sup>7</sup>.

Подлинный человек — это такой, который осознает свое субъективное бытие, неслитность с Обществом. Человек возвращается «к самому себе, своему подлинному бытию». Причем с точки зрения экзистенциализма это возможно именно благодаря пограничным (экзистенциальным проблемно-конфликтным) ситуациям.

Опишем данный процесс, акцентируя его этапы:

1) есть ситуация: она становится пограничной, когда человек не «совпадает с ней», не может ее понять;

2) эта ситуация отбрасывает его назад к самому себе, к экзистенции;

3) ситуация побуждает к экзистенции (подлинному существованию);

4) истинность ситуации определяется при выявлении смысла единого мироощущения личности — в настроении, переживаниях, эмоциях, но не в логических построениях;

5) познание — «озарение»; человек поймал переживание в его «сиюминутности», не дав ему перерасти в рассуждение.

Находя смысловые аналогии в психологии и философии экзистенциализма, мы можем использовать многие понятия и смыслы для изучения экзистенциальной рефлексии.

Экспериментальное исследование экзистенциальной рефлексии как объекта психологического изучения в отечественной и зарубежной психологии еще не проводилось, однако область ее феноменологии достаточно широка. Описание феноменологии позволит расширить горизонты научного познания, увидеть иные пути развития теоретической и практической психологии.

На основе вышесказанного можно заключить, что изучение экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях является одним из актуальных и перспективных направлений современной психологии в силу теоретико-экспериментальной неразработанности данной новой области психолого-педагогических исследований. Это направление приобретает особый смысл в контексте обучения и воспитания нового поколения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Андрияко Л. Я. Психологическая экспертиза критических ситуаций / Л. Я. Андрияко, Ф. И. Иванов, И. Н. Семенов и др. Новосибирск, 1990; Аникина В. Г. Развитие личностной рефлексии в процессе разрешения проблемно-конфликтных ситуаций / В. Г. Аникина, И. Н. Семенов // Современные направления образования и становления личности : материалы науч.-практ. регион. конф. Тамбов, 1988. С. 42—44.

<sup>2</sup> См.: Алексеев Н. Г. Познавательная деятельность при формировании осознанности решения задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Г. Алексеев. М., 1975.

<sup>3</sup> Мерлин В. С. Очерки интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. М., 1986.

<sup>4</sup> См.: Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления в саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1983. № 2.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> См.: Пономарев Я. А. О понятии «психологический механизм решения творческих задач» / Я. А. Пономарев // Психол. журн. 1996. Т. 17, № 6.

<sup>7</sup> См.: Хайдеггер М. Разговор у проселочной дороги : (избр. статьи) / М. Хайдеггер. М., 1991.

Поступила 15.12.04.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### СТРУКТУРНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ И РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т. Д. Андропова, доцент кафедры педагогики МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье с позиций структурно-интегративного подхода анализируется эффективность дидактической системы контекстного обучения как одной из образовательных технологий, основанной на создании и управлении процессом взаимосвязи социокультурного, специально-предметного и личностного аспектов в системе профессиональной подготовки современного специалиста, и в первую очередь педагога.

Процесс подготовки педагога вывел проблему усвоения студентом университета целостной структуры профессиональной деятельности. Один из аспектов названной проблемы составляют исследование и формирование готовности будущего специалиста к решению профессиональных педагогических задач как ключевой составляющей труда учителя. Проведенное нами ранее полидисциплинарное исследование общей проблемы выявило некоторую совокупность свойств личности, деятельности и мышления, механизмов, условий и этапов усвоения профессиональной деятельности, предъявляющих определенные требования к логике вузовского обучения и характеру учебной деятельности студентов. Поиск и разработка эффективных образовательных технологий такого процесса — наша следующая задача.

Интегральный характер личностного образования «готовность к решению задач профессиональной деятельности педагога» (В. А. Сластенин, А. И. Мищенко, И. Ф. Исаев, Г. А. Кручинина и др.) предполагает использование особого подхода к его изучению — структурно-интегративного, методологические положения которого получили обоснование в исследовании природы интеллекта М. А. Холодной и послужили фундаментом разработки интеллектоемких технологий школьного образования<sup>1</sup>. М. А. - Холодная определяет интеграцию как состояние связности отдельных дифференцированных элементов в целом, а также как процесс, ведущий к такому состоянию. В ее работах процесс интеграции характеризуется упорядочением и организацией отдельных элементов в некото-

рое целостное образование с появлением у последнего качественно новых системных свойств. Степень интеграции служит показателем уровня развития любого объекта. Отсутствие интегративных свойств неизбежно ведет к распаду самого целого. Эффект интеграции проявляется, с одной стороны, в том, что часть, входящая в состав нового, более сложного целого, утрачивает некоторую долю свойств либо они трансформируются, а с другой — в том, что у новой целостности появляются новые свойства, порождаемые главным образом теми связями, которые возникли при вхождении частей в это образовавшееся целое.

Деятельностная теория усвоения социального опыта утверждает, что деятельность усвоения должна быть адекватной, т. е. воспроизводить в себе черты той деятельности людей, которая кристаллизована, кумулирована в данном предмете или явлении либо в системах, которые они образуют<sup>2</sup>. Учебная и профессиональная деятельности характеризуются общностью структуры и функциональных связей между их звеньями. Содержательное же наполнение этих звеньев принципиально различается. Так, в учебной деятельности ведущими являются познавательные потребности и мотивы, в трудовой — профессиональные. Целью обучения служит общее и профессиональное развитие личности, а целью труда — производство материальных и духовных ценностей. Предмет учения — информация как знаковая система, а предмет труда — вещества природы, область неизвестного (для ученого) и т. п. Средствами учения выступают

© Т. Д. Андропова, 2005





средства психического отражения действительности, а труда — средства ее практического преобразования, и т. д.<sup>3</sup>

На наш взгляд, в работах А. А. Вербицкого разработана технология интегративного типа обучения, известного как контекстное, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. Учение здесь выступает формой личностной активности студента, которая удовлетворяет большинству профессиональных требований<sup>4</sup>. Как и в традиционном обучении, учебный материал предъявляется в виде учебных текстов как знаковых систем и является информацией, которую нужно усвоить. За этой информацией-контекстом выступают контуры профессионального будущего<sup>5</sup>.

Моделью познавательной деятельности студента в контекстном обучении служит схема действий и поступков будущего специалиста, соответствующая профессиональной деятельности. Модель-описание этой деятельности выглядит следующим образом. Включившись в профессиональную деятельность, специалист попадает в ту или иную ситуацию, определяется в ней, проводит анализ того, какова обстановка, что необходимо для действия в данной ситуации, а что является лишним, где запросить недостающую информацию, и т. п. В процессе анализа общей ситуации трудовой деятельности происходит и личностное самоопределение (могу ли я действовать, какие последствия вызовут мои действия, с кем из других людей мне придется сотрудничать, и т. д.). Проведя анализ такой ситуации, специалист формулирует задачу. При этом задача является лично значимой, вытекает из логики его собственной активности. Затем он решает ее самостоятельно или организует решение с помощью других людей, доказывает истинность решения, компетентность и качество предпринятых действий и поступков. Кроме того,

на производстве качество работы оценивается ОТК или комиссией экспертов. Поэтому специалист должен доказать правомерность и необходимость своих поступков.

Контекстное обучение создает возможность для целеобразования и целеосуществления, для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду, наполняя процесс учения личностным смыслом. Здесь осваивается полный цикл мышления (деятельности) — от зарождения проблемной ситуации, порождения познавательной мотивации до нахождения способов разрешения проблемы и доказательства его правильности. С помощью мышления происходит обращение к будущим, неизвестным еще студенту ситуациям и действиям, которые отличаются от традиционно сформулированных (знаниевых) учебных задач включенностью в контекст деятельности. Информация об этой деятельности превращается в знание (т. е. проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение человеком, ставшее руководством к действию), когда студент понимает ее смысл, т. е. перестраивает свой прошлый опыт с учетом полученного нового содержания в ситуациях, которые в этой информации отражены. Чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту необходимо совершить двойной переход: от знака (информации) к мысли, а от мысли к действию, поступку. Переход от информации к ее применению опосредуется мыслью, что и делает эту информацию осмысленным знанием.

Контекст и ситуация связаны таким образом, что в ситуацию включаются не только внешние условия, но и сам действующий субъект и другие люди, с которыми он находится в отношениях общения и межличностного взаимодействия. Поэтому возможно рассмотрение социального контекста, поведенческого, эмоционального, деятельностного. Творческое решение задачи может осуществляться как отход от ситуационного контекста и прошлого опыта через помеще-



ние познаваемого объекта во все новые контексты.

Технологию контекстного обучения составляет система базовых и переходных форм деятельности студентов. К базовым формам относятся: учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность) с ведущей ролью лекции и семинара; квазипрофессиональная деятельность (деловые игры и другие игровые формы), учебно-профессиональная (НИРС, «реальное» курсовое и дипломное проектирование, производственная практика). В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают все остальные формы, используемые в вузе: анализ конкретных производственных ситуаций, имитационное моделирование, лабораторно-практические занятия. При этом в лекции или на семинаре задаются лишь теоретические представления о специфике профессиональной деятельности. Аудиторной моделью производственных технологий и социальных отношений специалистов является деловая игра, хотя и в первом и во втором случае формы учебной деятельности не являются адекватными формам профессиональной деятельности. Последовательная трансформация одной формы дея-

тельности в другую все более приближает студента к формам организации профессиональной деятельности.

В целом образовательная технология контекстного обучения реализует тот вариант интеграции учебной и профессиональной деятельности, когда создаются дидактические и психологические условия для освоения студентом процесса решения профессиональных задач на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности, обеспечивая развитие социальных качеств будущих специалистов, приобретение ими опыта творческой деятельности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. Томск; М., 1997; *Гельфман Э. Г.* Психологические основы конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л. Н. Демидова // Психол. журн. 1993. Т. 14, № 6. С. 35—45.

<sup>2</sup> См.: *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М., 1975.

<sup>3</sup> См.: *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М., 1991.

<sup>4</sup> См.: *Климов Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. М.; Воронеж, 1996.

<sup>5</sup> См.: *Вербицкий А. А.* Указ. соч.

Поступила 24.03.05.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*М. А. Панфилов, зав. кафедрой гражданско-правовых дисциплин  
Саранского кооперативного института, доцент*

Процесс проектирования педагогической технологии является объективным процессом, создающим необходимые предпосылки для решения качественно иных задач, и понимается как важнейшая профессионально-педагогическая функция преподавателя, которая становится объектом теоретико-методологического анализа. Автором проблема разработки педагогической технологии ставится в плоскость ключевых задач проектной деятельности преподавателя. В статье рассматриваются основные моменты педагогической технологии модельного представления учебного содержания.

Среди наиболее прогрессивных тенденций в решении проблем повышения эффективности образовательного процесса все большее социальное звучание приобретает педагогическое проектирование, которое становится объектом те-

оретико-методологического анализа. Оно понимается как важнейшая профессионально-педагогическая функция преподавателя и предполагает анализ педагогом собственных действий, методического инструментария, более высокое лич-

© М. А. Панфилов, 2005



ностное и профессиональное развитие. З. А. Абасовым выявлены причины, актуализирующие проблему педагогического проектирования:

— развитие инновационных процессов в российском образовании, что требует формирования у преподавателя системы проектировочных умений, усвоения им алгоритма ее осуществления;

— переход от централизованной к децентрализованной форме управления образованием (самостоятельное создание инновационных моделей педагогических систем, которые необходимо тщательно спроектировать);

— диверсификация образования, которая разорвала единое образовательное пространство России;

— отсутствие в стране четкой государственной политики в области образования, что побуждает преподавателя к профессиональному самоопределению, выработке собственных решений, обостряет чувство ответственности за принимаемые шаги<sup>1</sup>.

По мнению ряда исследователей, «из множества возможных способов организации и развития практики образования во всех многообразных его видах и типах наиболее радикальным сегодня является метод проектирования»<sup>2</sup>. Последнее представляет собой:

— средство окультуривания инновационных социокультурных преобразований и культурную форму инновационных процессов в универсуме образования<sup>3</sup>;

— разновидность социального проектирования (реакцию на изменившуюся или изменяющуюся социально-педагогическую ситуацию);

— осмысление того, что должно быть, когда разрабатываются модели предстоящей деятельности с заданными характеристиками;

— изменение форм и содержания обучения, где основной упор делается на развитии теоретического мышления.

Анализ педагогической практики, работ, посвященных общим и частным методам технологического видения процесса обучения, приводит к следующе-

му выводу относительно традиционной организации высшего образования:

— его содержание имеет преимущественно трансляционный характер и предполагает способность учащихся к запоминанию и воспроизведению учебной информации; знаниевая парадигма образования не нацелена на становление и профессиональное развитие личности;

— имеется разрыв во взаимодействии теории и практики технологического порядка; научные исследования отличаются рекомендательным характером и субъективным подходом; отсутствует научно обоснованная концепция проектной деятельности, что не позволяет построить эффективную технологию образования;

— не определено системное видение содержания профессиональной подготовки (наблюдаются большая потеря учебного времени, слабая опора на понятия, неготовность использовать практические задачи и т. п.).

В связи с перечисленными выше трудностями в педагогической теории и практике первостепенное значение приобретает совершенствование проектировочной деятельности преподавателя, т. е. умения формулировать конкретные цели и планировать обучение с учетом поставленных целей. Это позволит перейти к человекоцентрической концепции формирования личности, что вызывает необходимость создания новых технологий обучения, способных обеспечить освоение образовательных и профессиональных программ.

Проектирование педагогических технологий требует глубоких осознанных знаний (о целях, содержании и сущности процесса обучения, разнообразии технологических элементов и способах их компоновки), которые определяют эффективность практической деятельности педагога в целом. Оно характеризуется не столько существенностью самого результата, сколько эффективностью способа деятельности, обязательностью учета социальных, экологических, экономических, психологических и других факторов.

В ряде исследований (В. П. Беспалько, В. И. Боголюбова, М. В. Кларина, Н. Д. Никандрова, М. П. Пальянова, Т. С. Назаровой и др.) показано, что проектирование педагогической технологии служит средством достижения заранее заданных и четко диагностируемых целей обучения и воспитания; формирует осознанный подход к обучению; является научной основой построения педагогической практики; предусматривает определенную последовательность операций с использованием средств и условий (как сделать? из чего и какими средствами?).

В работах В. С. Безруковой и В. А. Сластенина анализируется состояние отечественной системы проектирования педагогических технологий. Так, В. С. Безрукова в своем исследовании уделяет особое внимание овладению теорией педагогического проектирования, которое рассматривается как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов. Благодаря педагогическому проектированию учебно-воспитательный процесс становится технологическим. Педагогическая же технология представляет собой «последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников»<sup>4</sup>.

В. А. Сластениным педагогическая технология — один из видов человековедческих технологий — понимается, во-первых, как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач; во-вторых, как «плановое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса»; в-третьих, как «строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий»; в-четвертых, как «присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях»<sup>5</sup>.

Определенный интерес представляет исследование Н. О. Яковлевой, в ко-

тором проектирование рассматривается как «педагогический феномен» (не только предварительное планирование изменений, но и предвидение «последствий их влияния на жизнь и здоровье подрастающего поколения»). Проблему проектирования автор выводит на одно из первых мест в теории педагогики и практике образовательной деятельности и определяет педагогическое проектирование как деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса, направленную на обеспечение эффективного функционирования и развития<sup>6</sup>.

Итак, при всех различиях в решении проблемы проектирования педагогических технологий исследователи достаточно единодушны в определении его сущности и в отношении к нему как к ключевому компоненту педагогической деятельности. Результаты обобщения данных проведенного анализа дают возможность перейти к рассмотрению самого процесса педагогического проектирования (в нашем случае — педагогической технологии модельного представления учебного содержания).

Понятие «проектирование» имеет технические корни. Привлечение его к образовательной сфере («педагогическое проектирование») связано с изменениями, происходящими в последнее время в социокультурной и образовательной средах. Процесс моделирования проектной деятельности преподавателя по аналогии с моделированием производственного цикла может быть представлен как последовательность этапов:

1) предпроектная деятельность (теоретические основы проектирования технологии обучения);

2) проектирование технологии обучения (элементный состав и его содержательное наполнение);

3) реализация проектной деятельности — собственно учебный процесс (системный способ представления процесса реализации содержания учебного предмета, который должен учитывать необходимую для усвоения учебную информацию: виды деятельности, типы



учебно-познавательных и практических задач).

Каждый этап педагогической технологии есть «дидактическая целостность», которая имеет содержание, средства, способы реализации и решает свои специфические задачи.

С учетом общих закономерностей процесса обучения нами разработана схема поэтапной проектной деятельности преподавателя, которая поможет, опираясь на внутреннюю логику учебной дисциплины и задачи подготовки студента к плодотворному творческому участию в жизни общества, рассмотреть вопросы проектирования педагогической технологии как системы (адаптирование к стремительным социальным переменам, практическое оценивание происходящего; решение профессиональных задач на основе логической подготовки, умения планировать и контролировать свою деятельность).

**1-й этап — предпроектная деятельность.** Проектирование новой педагогической технологии обучения требует «создания ее психолого-педагогических основ», важной частью которых является методология проектирования новой технологии как системы учебной деятельности.

При проектировании педагогической технологии мы воспользовались основными положениями методологии проектирования:

— противопоставление техноцентризму «нового теоретического принципа создания учебных предметных сред»;

— интеграция в учебном процессе учебной, учебно-научной, методической деятельности преподавателя и студента;

— ориентация на формирование полноценной учебной деятельности;

— ведущий принцип в проектировании педагогической технологии — активность самого обучающегося;

— «многоаспектная реализация принципа наглядности», которая предусматривает соответствующие методы познания, методы учебной деятельности;

— реализация уровневой дифференциации на основе сочетания индивиду-

ального подхода с коллективной формой учебной деятельности<sup>7</sup>.

**2-й этап — проектирование технологии обучения.** Принципы проектирования, а также исходные положения методологии проектирования позволяют определить существенные признаки педагогической технологии модельного представления учебного содержания и «выразить их в паспортных характеристиках»<sup>8</sup>. Нами выделен относительно обобщенный и вместе с тем соподчиненный компонентный состав педагогической технологии, который, на наш взгляд, качественно и количественно меняет ее содержание (за счет уплотнения знаний, концентрации разнообразных способов действия и т. п.).

1. Целевой компонент включает в себя определенную цель, на которую направлен весь учебный процесс (дает ответ на вопрос, с какой целью осуществляется обучение модельному представлению учебного содержания). Система целей должна быть открытой, достаточно стабильной и вместе с тем динамичной, содержать полный список целей, раскрывающий формируемую деятельность: ведущая цель, далее дифференцированные цели.

2. Содержательный компонент отражает разнообразие применяемых учебных средств, принципов и методов, наиболее эффективно обеспечивающих достижение педагогической цели; призван готовить учащихся к конкретной профессиональной деятельности, формировать профессионально значимые качества личности.

3. Деятельностный компонент определяет механизм взаимодействия преподавателя и обучающегося, организацию и формы этого взаимодействия, а также принципы управления учебным процессом.

4. Оценочный компонент позволяет определить уровень достижения поставленных в педагогическом процессе целей. Он ориентирует преподавателя на каждом этапе педагогической технологии на достижение конкретных результатов: дает возможность оценить эффек-

тивность действующей системы, определить динамику учебного процесса.

Любая деятельность приводит к результату, соотносимому с теми или иными нормами, которые на данном этапе позволяют его оценить. Объективный контроль знаний требует разработки таких дидактических материалов, с помощью которых можно осуществить оценку качества знаний обучающихся на всех этапах обучения, а также следить «за динамикой развития образовательных событий»<sup>9</sup>. В нашем исследовании были использованы следующие виды контроля: предварительный (установление исходного уровня знаний и по результатам контроля проектирование учебной деятельности); текущий (ход процесса усвоения); итоговый («соотнесенность содержания контрольных заданий с целями обучения — главное требование к организации итогового контроля»<sup>10</sup>).

5. Корректирующий компонент позволяет контролировать ход процесса, следить за действиями обучаемого и включает переработку информации, выявление допущенных ошибок, выработку и реализацию дальнейшей программы решения проблемы.

**3-й этап — реализация проектной деятельности.** На данном этапе проектной деятельности появляется «основной продукт функционирования педагогической технологии»<sup>11</sup>.

Нами выявлены общие взаимосвязанные и взаимозависимые звенья и ступени педагогической технологии, инвариантные для любой педагогической технологии. Иными словами, мы получили системную характеристику процесса обучения, которая дает целостное представление об упорядочении образовательной системы на основе иерархии ступеней организации и соответствующих им специфических технологий.

Логическим завершением проектирования педагогической технологии должно стать конкретное учебное содержание, разработанное на основе определенной совокупности общих принципов, подходов и единых системообразующих факторов учебного содержания. Такая

материализация проекта педагогической деятельности есть не что иное, как «существенно дидактические процессы, организованные формы обучения и средства обучения»<sup>12</sup>. Работа на этом этапе считается верхом технологического и методического мастерства учителя, так как все здесь «представляется в технологическом виде и может быть существенно улучшено и оптимизировано по определенным процедурам»<sup>13</sup>.

Дальнейшее рассмотрение проблемы диктует необходимость остановиться на описании структуры технологии модельного представления учебного содержания.

Проектная деятельность преподавателя базируется на процессе модельного представления учебного содержания, которое в своей логике имеет три основания:

- 1) уровни педагогической технологии;
- 2) системообразующие факторы структурирования учебного содержания, которые позволяют получить педагогически целостное содержание, определенным образом отобранное и структурированное;
- 3) компонентный состав технологии (определен выше).

Обозначенный подход требует осуществления:

- 1) конкретного разноуровневого целеполагания, поскольку человек в своем познании продвигается по уровням и формам деятельности: а) от узнавания к подражанию и далее к эвристическому и творческому действиям (В. П. Беспалько); б) от материальной к материализованной форме и от нее к речевой и умственной формам (Н. Ф. Гальзина); каждый уровень имеет определенную структуру и логику построения, перечень понятий, систему заданий, профессиональных ситуаций;
- 2) определенных условий обучения модельному представлению учебного содержания<sup>14</sup>, которые образуют систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей, склонностей, направленную на реализацию содержания, методов,





форм и средств обучения, адекватную целям образования, будущей деятельности (индивидуализация обучения студентов; сокращение затрат учебного времени путем внедрения в процесс обучения модельного представления учебного содержания; оценка знаний, умений и навыков студентов; повышение информативной емкости содержания обучения; развитие общеучебных навыков; методическое сопровождение, обеспечение высокой мыслительной активности обучающихся и др.);

3) поэтапной и завершающей оценки педагогической технологии;

4) корректировки процесса обучения.

Необходимо определить уровни технологии и системообразующие факторы структурирования учебного содержания педагогической технологии как условия создания целостного проекта во взаимосвязи его составных частей.

*Уровни педагогической технологии модельного представления учебного содержания.* Покажем процедурную сторону проектной деятельности преподавателя в ее наиболее сложном моменте — в создании педагогической технологии. Структура и содержание педагогической технологии как системы обуславливаются главным элементом — диагностично сформулированной целью через результаты обучения, которые «выражены в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых»<sup>15</sup>.

В основу классификации структуры уровней педагогической технологии и логики их построения положен принцип постепенного накопления знаний; «переход к следующему уровню должен осуществляться после предыдущего, причем каждым обучающимся индивидуально»<sup>16</sup>.

*1-й уровень.* Его дидактическая суть — овладение методологическими знаниями, формирование обобщенной модели объекта изучения. На этом уровне закладывается система знаний и умений, необходимых для решения проблем развития теоретического мышления (высокая степень обобщенности и систематизации знаний).

*2-й уровень.* Происходит выявление принципов и способов оптимизации образовательного процесса: преобразование учебной деятельности, уточнение того, каким образом использование модельного представления учебного содержания влияет на учебный процесс; изменение содержания обучения, методов организации учебно-познавательной деятельности, которые приводят к изменениям уровня знаний обучаемых, их мыслительных умений и операций.

*3-й уровень.* В процессе обучения ему отводится особая роль, так как на него приходится: а) перевод обучающихся на самый высокий уровень модельного представления учебного содержания, построенного особым образом — методом научно-теоретического познания; б) заключительная корректировка целей и содержания обучения, динамики и дидактических принципов учебного процесса; в) определение и устранение пробелов в знаниях, умениях, навыках.

Рассмотренное выше уровневое построение учебного содержания представляет собой не что иное, как перспективное создание варианта информационной технологии (дидактический аспект), поскольку предусматривает действия, необходимые при создании электронного курса:

— разбивку содержания на отдельные элементы (в нашем случае — блок-модуль и составляющие его модульные единицы);

— проектирование педагогической технологии взаимосвязей элементов учебного содержания с целью генерализации знаний (формирование специфического понятийного аппарата, определение внутренней организации процесса обучения);

— моделирование ведущих знаний в знаково-символическую форму;

— выделение из состава научной дисциплины логического конструкта, который включает в себя «фундаментальные понятия и общие способы действий в их логических взаимосвязях»<sup>17</sup>.

*Системообразующие факторы модельного представления учебного*

*содержания.* Подобного рода факторы позволяют получить определенным образом отобранное и структурированное педагогически целостное содержание. К ним относятся:

1) средства: а) свертывания-развертывания учебного содержания в логический конструкт (базовой фактор); б) контроля и стимулирования познавательной деятельности обучающихся; в) управления (дидактический) учебной деятельностью;

2) содержание учебного курса (на каждом этапе, уровне и в конкретных условиях обучения);

3) обобщенные способы организации познавательной деятельности.

Таким образом, нами представлен обобщенный вариант процесса моделирования учебного содержания как этапа педагогической деятельности, ориентированного на изменение состояния системы или объекта, на улучшение его функционирования. Как правило, это логически последовательная система элементов, среди которых — цели образования, его содержание, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, построение учебных планов и программ.

Организация такого учебного процесса взаимосвязана с педагогическим мастерством и может быть обеспечена только высококвалифицированным преподавателем, у которого сформированы умения «профессионально владеть способами конструирования и оформления собственных оригинальных методик и средств педагогической (антропологической) работы»<sup>18</sup>. Уточним, что если предмет педагогических технологий — конструирование систем школьного обучения, а специфика технологии — проектирование и осуществление учебного процесса, который должен гарантировать достижение поставленных целей, то главное в педагогической технологии — «гарантированность конечного результата и проектирование учебного процесса»<sup>19</sup>.

Проделанный нами анализ позволяет предположить, что педагогическое проектирование:

— делает педагогическую деятельность технологичной (задает определенную последовательность ее этапов и процедур);

— выступает средством осмысления, анализа прежних подходов и поиска новых смыслов и ценностей;

— формирует новое видение образовательных проблем на основе переосмысления существующих теоретических представлений.

Подводя итог, сделаем следующие выводы.

1. Качество владения предметом зависит не столько от способностей обучаемых, сколько от научно разработанной системы обучения, которая должна опираться на достижения базисных и смежных наук. Именно такой подход к обучению становится особенно актуальным в условиях вариативного образования.

2. Педагогическая деятельность есть не что иное, как многошаговое планирование, ведущая идея которого состоит в создании оптимальной педагогической системы. Этот план, замысел и есть проект, который дает возможность преподавателю конструировать и организовывать процесс обучения на качественно новом уровне, что способствует улучшению организации педагогического процесса.

3. Педагогическое проектирование, во-первых, требует серьезного комплексного исследования и переустройства педагогического образования; во-вторых, предполагает принципиально новый подход к профессиональной подготовке преподавателя (наличия способности к проектированию собственной деятельности и умений конструировать новые учебно-воспитательные системы с учетом цели личности, потребности государства, общества, достижений отечественного и мирового педагогического опыта); в-третьих, показывает, что педагогическую деятельность нужно проектировать и приемам педагогического проектирования необходимо профессионально обучать.

4. Технологический уровень организации учебного процесса делает проектирование технологии обучения коррек-



тным, методически подготовленным и обоснованным; при его внедрении преподаватель становится высококвалифицированным специалистом, усиливается роль самого обучаемого.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Абасов З. А.* Проектирование инноваций в структуре педагогической деятельности / З. А. Абасов // Высш. образование в России. 2004. № 6. С. 11.

<sup>2</sup> *Болотов В. А.* Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков // Педагогика. 1997. № 4. С. 66.

<sup>3</sup> См.: *Сыромятников И. В.* Логико-дидактические аспекты совершенствования профессиональной подготовки практического психолога в вузе с дистанционной технологией обучения / И. В. Сыромятников // Инновации в образовании. 2001. № 4. С. 19.

<sup>4</sup> *Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженер.-пед. интов и индустр.-пед. техникумов / В. С. Безрукова. Екатеринбург, 1996. С. 96.

<sup>5</sup> *Сластенин В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. М., 1997. С. 330.

<sup>6</sup> См.: *Яковлева Н. О.* Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. 2002. № 6. С. 8.

<sup>7</sup> См.: *Монахов В. М.* Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В. М. Монахов // Сов. педагогика. 1990. № 7. С. 17—23.

<sup>8</sup> *Тюников Ю. С.* Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля : метод. пособие / Ю. С. Тюников. М., 1991. С. 40.

<sup>9</sup> *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. М., 1995. С. 73.

<sup>10</sup> *Талызина Н. Ф.* Контроль и его функции в учебном процессе / Н. Ф. Талызина // Сов. педагогика. 1989. № 3. С. 11—16.

<sup>11</sup> *Монахов В. М.* Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии / В. М. Монахов // Педагогика. 1997. № 6. С. 30.

<sup>12</sup> *Беспалько В. П.* Указ. соч. С. 71.

<sup>13</sup> *Монахов В. М.* Аксиоматический подход... С. 29.

<sup>14</sup> *Дмитриенко Т. А.* Образовательные технологии в системе высшей школы / Т. А. Дмитриенко // Педагогика. 2004. № 2. С. 54—59.

<sup>15</sup> *Лернер Н. Я.* Внимание технологии обучения / Н. Я. Лернер // Сов. педагогика. 1990. № 3. С. 139.

<sup>16</sup> *Рыжов В.* Профессиональная подготовка : британская модель / В. Рыжов // Проф.-тех. образование. 1990. № 6. С. 61.

<sup>17</sup> *Околелов О. П.* Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения / О. П. Околелов // Педагогика. 1999. № 6. С. 54—55.

<sup>18</sup> *Болотов В. А.* Указ. соч. С. 68.

<sup>19</sup> *Монахов В. М.* Аксиоматический подход... С. 27.

Поступила 16.02.05.

## СОЦИОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

### ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОВИНЦИИ НА БАЗЕ ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ

*И. Р. Гафуров, глава администрации г. Елабуги и Елабужского района  
(Республика Татарстан),*

*Г. Р. Хамзина, референт ПЭО «Татэнерго» (г. Казань)*

В статье на материале конкретно-социологического исследования, проведенного Центром социального прогнозирования при администрации г. Елабуги и Елабужского района, анализируется ситуация в сфере образования, характеризуемая как воспроизводство излишних кадров с высшим образованием при одновременном дефиците кадров для развития района и города. Полученная эмпирическая информация использована в координации деятельности администрации города и района с образовательными учреждениями и разработке управленческих решений по изменению сложившейся ситуации в сфере образования (научный консультант проекта — Г. Р. Хамзина).

Для изучения рынка труда и определения образовательной ситуации в городе и районе Центром социального прогнозирования при администрации г. Елабуги и Елабужского района в 2004 г. был проведен опрос 202 выпускников школы, 150 выпускников училищ, 100 выпускников двух елабужских вузов, 50 безработных, 100 молодых специалистов, 17 чел., имеющих вторую занятость. Анализ его данных выявил следующее.

По данным Центра занятости г. Елабуги, образовательные учреждения города и района не готовы оперативно реагировать на изменения спроса и предложения на местном рынке труда, что проявляется в дефиците кадров по ряду профессий, по которым в городе и районе вообще не готовят специалистов или готовят их в недостаточном количестве, либо в ничем не оправданном перепроизводстве специалистов, на которых нет спроса и которые становятся клиентами Центра занятости.

В районе имеется дефицит агрономов, зоотехников, ветеринарных врачей (с высшим образованием их требуется 25 чел., со средним специальным — 15). Однако, судя по данным анкетного опроса учащихся средних школ, хотя каждый третий респондент и считает профессии агронома, зоотехника, ветеринарного врача общественно полезными, а каждый пятый — «очень значимыми для общества», лишь 8 % относит эти профессии к престижным, уважаемым. 48 % ответили, что в сельскохозяйственную

академию ни за что не поступили бы, даже если бы им предложили поступить туда без конкурса, на госбюджетной основе, но с последующей работой в селе. Существенной разницы в этом вопросе и в ориентациях на получение профессии учителя, врача между выпускниками городских и сельских школ не обнаруживается. В то же время 19 % опрошенных выпускников сельских школ отметили, что поступили бы в сельскохозяйственную академию, несмотря на то что профессия им не нравится.

Среди причин непривлекательности указанных профессий и в целом жизни и работы в сельской местности, по-видимому, не последнее место занимают представления о том, что эти профессии являются неприбыльными, низкооплачиваемыми (по мнению 31 % выпускников городских школ и 36 % сельских школ) и что в сельской местности возможность получить высокооплачиваемую работу отсутствует, нет условий для успешной трудовой карьеры (52 и 56 % соответственно). 55 % выпускников городских школ и 27 % сельских при ответе на вопрос «При каких условиях для жизни и работы Вы хотели бы жить и работать в сельской местности?» указали, что не станут жить в селе «ни при каких обстоятельствах». Среди тех, кто остался бы в селе обязательно или поехал бы на работу в село после окончания учебного заведения, — в основном выпускники сельских, а не городских школ (соответственно 73 и 45 %).



Судя по характеру намерений выпускников школ и училищ города и района трудоустроиться или поступить учиться дальше, ожидать в ближайшие 5 лет притока в сельскую местность кадров сельской технической интеллигенции, а также квалифицированных сельскохозяйственных рабочих не следует. Управлению образования района, директорам школ, педагогическим коллективам прежде всего сельских школ в этом направлении необходимо вести большую разъяснительную и организационную работу среди учащихся. Предстоит реанимировать уважение к таким очень нужным в селе профессиям, как агроном, ветеринарный врач, зоотехник, инженер-механик, экономист, бухгалтер сельскохозяйственного профиля. Следует установить тесные контакты с сельскохозяйственной академией, ветеринарным институтом, систематически организовывать поездки учащихся школ, училищ в эти вузы в дни открытых дверей, участие школьников на проводимых в вузах олимпиадах, обеспечить школы соответствующими рекламными буклетами, открыть базовые классы вузов сельскохозяйственного профиля при сельских школах, т. е. кардинально изменить направление, содержание и формы профориентационной работы в образовательных учреждениях города и района. Необходимо также готовить конкретные предложения для руководства администрации района о возможности целевого направления в вузы лучших выпускников сельских школ, особенно из семейных династий животноводов, механизаторов, с последующим возвращением для работы в своем селе, районе. Пока таких предложений от директоров сельских школ в администрацию района не поступало.

Хорошо успевающие в сельской школе выпускники — это «золотой резерв»: вероятность, что житель села, окончивший сельскохозяйственный вуз, скорее вернется в село, чем останется в городе, высока. Однако на сегодняшний день концепции возрождения сельскохозяйственных профессий нет ни у одного об-

разовательного учреждения. Это относится и к ориентации выпускников сельских школ и училищ на работу в селе животноводами, механизаторами.

Для решения проблемы сельскохозяйственных рабочих кадров кроме разъяснительной работы нужны и административные решения, направленные на создание различных льгот (выделение беспроцентной ссуды на строительство дома; оказание материальной помощи в улучшении жилищных условий семьи, где трудится молодой механизатор, животновод или имеется молодой специалист, работающий в сельском хозяйстве, сельской школе, сельской больнице; поиски возможностей для ежемесячных добавок к зарплате молодым специалистам, рабочим-животноводам и механизаторам. (Возможно, назрела потребность ставить перед вышестоящими органами вопрос об отсрочке службы в армии для призывников — жителей села, рабочих сельскохозяйственных профессий.)

В числе мер, которые в определенной степени способствовали бы изменению ситуации с кадрами ведущих специалистов для сельского хозяйства, можно предложить возвращение к советскому опыту подготовки кадров для села. Прежде всего — это целевое направление на оплачиваемую за счет хозяйств учебу в сельскохозяйственную и ветеринарную академию выпускников сельских школ с последующей обязательной работой в данном хозяйстве, предоставлении сельским жителям беспроцентной ссуды под обучение их детей в сельскохозяйственных вузах и техникумах. Есть необходимость и в открытии филиалов указанных высших учебных заведений в Елабуге, а возможно, и университета, готовящего кадры именно для сельского хозяйства и сельских школ.

Молодежь Елабуги стремится в большие города, тогда как в намерения значительной части сельской молодежи (34 %) входит обосноваться со временем в Елабуге. Число опрошенных выпускников сельских школ, которые не станут жить в селе ни при каких обстоятельствах, почти вдвое меньше в сравнении



с выпускниками городских школ (27 против 55 %). Как видим, при создании условий для получения бесплатного образования (платное обучение ввиду низкого уровня жизни в селе для многих семей недоступно) молодежь еще можно удержать в селе. Сельская молодежь заслуживает того, чтобы быть адресатом получения инвестиций на обучение в вузах, готовящих кадры для сельского хозяйства как из государственных источников, так и из различных благотворительных и спонсорских фондов, создание которых еще может сохранить трудовые резервы, требуемые для дальнейшего развития села и углубления реформ в сфере сельскохозяйственного производства. Без таких инвестиций село будет терять молодежь сейчас, а в обозримом будущем оно обречено на интеллектуальную деградацию.

По данным опроса, ориентация выпускников школ и училищ на медицинские специальности, на которые есть спрос, особенно в сельской местности, более позитивна: профессию врача считают полезной обществу почти 87 %, престижной — 65, высокооплачиваемой — лишь 29 %. Однако между положительным представлением о профессии врача и намерением получить медицинское образование — большая дистанция: лишь каждый пятый указал, что он обязательно поступил бы в медицинский университет без конкурса, на бесплатной основе, с последующей работой в селе, но почти каждый второй (48,5 %) ответил, что не стал бы поступать туда.

Как видим, очень престижный в советский период медицинский вуз в настоящее время для выпускников провинциальных школ становится непривлекательным — из-за низкой оплаты труда медицинских работников и нежелания работать в селе по окончании вуза. Между тем медицинские кадры селу и городу всегда будут нужны. Поэтому есть необходимость в определенном регулировании профессиональной ориентации на медицинские специальности по тому же сценарию, что и для сельскохозяйственных: а) изыскать средства на целевое

направление на учебу на госбюджетной основе лучших выпускников из села и города с обязательным возвращением на работу по месту направления; б) установить тесные контакты с медицинским вузом при распределении молодых специалистов; в) создать соответствующие бытовые условия для работы молодых врачей в селе, Елабуге.

Прослеживается ориентация выпускников школ на получение специальностей, по которым уже имеется избыток в городе и районе. В Центре занятости регистрируются в поисках работы учителя с высшим педагогическим образованием. Между тем педагогический вуз, по-видимому, и в ближайшие годы будет больше привлекать выпускников, чем вузы сельскохозяйственного профиля. Опрошенные более позитивно оценивают как по прибыльности, так и по престижности профессии учителя и преподавателя вуза. Кроме того, педагогический университет имеет в регионе самый высокий рейтинг доверия по качеству педагогического персонала и уровню преподавания, располагает высококвалифицированными педагогическими кадрами (из 306 преподавателей — 18 докторов наук, 97 кандидатов, 20 профессоров, 85 доцентов, причем с оптимальным балансом по их национальному составу). Необходима координация усилий руководства вуза и администрации города с целью открытия в университете по системе бакалавриата тех специальностей, на которые есть спрос. В настоящее время ряд казанских технических вузов разрабатывает проекты подготовки кадров рабочих специальностей, составляющих дефицит в соответствующей отрасли промышленности, по учебным программам, близким к техникуму. По аналогии целесообразно продумать варианты подготовки в педагогическом университете кадров для села — не обязательно только педагогического профиля.

В городе и районе в настоящее время сформировался избыток профессий экономиста, бухгалтера, юриста. Эти специальности открыты практически во всех филиалах казанских вузов в Елабуге.



ге независимо от потребности в кадрах соответствующего профиля и, что особенно важно, безотносительно к наличию высококвалифицированных своих, а не приглашенных из Казани, педагогических кадров. В результате филиалы работают в «вахтенном» режиме, т. е. учебный график в них приспособляется под возможности приезда из головного казанского вуза преподавателей, сильно урезывается, занятия ведутся интенсивным методом, в самом же городе нет высококвалифицированных преподавателей — юристов, экономистов с научными степенями и званиями. Выпускники этих филиалов фактически становятся заложниками коммерциализации высшего образования (головные вузы больше заинтересованы в рекламе своих возможностей, в расширении сферы влияния и в средствах, получаемых за счет платного обучения в филиалах, чем в повышении качества предоставляемых ими образовательных услуг). Вузы продолжают работать по отработанной в 1990-е гг. схеме, когда была «мода» на юристов, экономистов, менеджеров и в массовом порядке открывались эти «рыночные» специальности. Другими словами, они готовят тех специалистов, которые были нужны вчера, но не тех, которые нужны сегодня или понадобятся завтра.

В общественном мнении стереотип востребованности названных выше профессий уже сформировался, о чем свидетельствуют и данные анкетного опроса выпускников школ и училищ: профессия экономиста, финансиста, банковского служащего считают полезными обществу 70 % опрошенных, престижными — 87, высокооплачиваемыми — 93 %. Такое же мнение о профессии юриста, которую назвали полезной обществу 73 % опрошенных, престижной — 73, высокооплачиваемой — 90 %. К профессии менеджера, которая хорошо рекламировалась вузами, постепенно складывается, как видно и по данным исследования, менее восторженное отношение (и это вполне логично, так как многие выпускники вузов с дипломом менеджера в настоящее время восполняют, в сущности,

вспомогательный персонал магазинов частных фирм в качестве продавцов-консультантов).

Администрации города предстоит изучить ситуацию с подготовкой прежде всего юристов и выяснить, насколько велика потребность в ежегодном массовом приеме абитуриентов в филиалы вузов, готовящие юристов. Заметим, что в филиале КСЮИ в настоящее время обучаются 508 студентов, и это при наличии 11 штатных преподавателей, из которых лишь один является кандидатом наук. Готовят юристов и в педагогическом университете, и в институте социальных и гуманитарных знаний, и в других елабужских филиалах вузов. Похожая ситуация сложилась в городе и с маркетологами, экономистами, бухгалтерами, менеджерами. На наш взгляд, в Елабужской школе милиции готовят кадры по юридическим специальностям вполне квалифицированно, имея соответствующие для этого учебно-материальную базу и преподавательский состав. Представляется целесообразным сконцентрировать усилия и средства для открытия на базе именно этой школы отделения Казанского юридического института при МВД РФ, нежели готовить сотни нигде не востребованных юристов в филиалах множества других вузов.

Особенного внимания к себе требует практика подготовки по всем указанным специальностям на заочных отделениях вузов, где конечной целью и тех, кто учит, и тех, кто учится, является получение не образования, а диплома о формальном высшем образовании, что не одно и то же. Администрация города в связи с этим подготовила запрос для уточнения численности обучающихся в них. Возможно, было бы не лишним проведение внешней независимой экспертизы качества обучения и квалификации в елабужских филиалах различных вузов.

Таким образом, ситуация в городе, сложившаяся с открытием многочисленных филиалов государственных и коммерческих вузов без должной объективной основы для обеспечения этими вузами качественных образовательных

услуг и без учета ими особенностей рынка труда и спроса на готовящихся в нем специалистов, нуждается в контроле вплоть до административного решения о целесообразности дальнейшего расширения приема в эти вузы по тем специальностям, по которым нет спроса в районе и городе. Необходимо совместно с этими филиалами вузов разработать дальнейшую стратегию подготовки по тем специальностям, на которые есть спрос на местном рынке труда.

Обращает на себя внимание несущественное влияние на выбор профессии школы, училища: из 393 опрошенных учащихся школ и училищ лишь 2 указали, что на их решение о выборе профессии значительное влияние оказали учителя школы, что свидетельствует об отсутствии в школах города и района целенаправленной работы по профессиональной ориентации.

В целом выявлена слабая связь намерений учащихся городских школ и училищ в будущем, в случае окончания вуза, остаться в Елабуге (на это ориентированы лишь 21 % опрошенных). Данный факт также следует отнести к издержкам образовательных и социализационных практик учебных заведений. Среди опрошенных учащихся школ и училищ очень высок удельный вес не удовлетворенных качеством полученных знаний.

Мотивы выбора учащимися школ и училищ будущей профессии весьма практичны: лишь 37 % респондентов выбирают профессию по своим способностям и возможностям, 15 % — из-за того, что «она полезна обществу», остальные руководствуются другими критериями («по этой специальности можно хорошо зарабатывать», «по ней легко устроиться на работу», «она сейчас модная» и др.).

Наглядно прослеживается значимость для опрошенных материалистических ценностей перед постматериалистическими. Наиболее значимые для респондентов ценности иерархизируются следующим образом: на первых позициях — «иметь семью, детей» (51,0 %), «быть состоятельным, жить в достатке, иметь надежных друзей» (48,9), «сделать успешную трудовую карьеру» (40,5 %).

Далее следуют: «быть образованным, эрудированным» (26,0 %), «любить и быть любимым» (25,0), «ни от кого экономически не зависеть» (24,0), «иметь полезные связи» (11,5 %), т. е. в целом провинциальная молодежь в своих ценностных ориентациях проявляет тяготение к либеральным ценностям, как и ее сверстники, проживающие в столичных и крупных городах. Однако определенная разница в ценностных ориентациях выпускников сельских и городских школ все же имеется: для сельских школ более важны образование, эрудиция, культура, менее важно «быть состоятельным, жить в достатке», ярко выражена нацеленность на успешную трудовую карьеру. Эти ценностные установки характерны в целом для традиционного сельского менталитета: стремление получить образование, вырваться из привычной среды и «выбиться в люди» без внешней поддержки и в советский период отличало значительную часть сельской молодежи.

Согласно данным опроса студентов последних курсов Елабужского педагогического университета и филиала социально-юридического института, основная часть опрошенных (71 %) считает выбор полученной профессии удачным, но лишь каждый третий признает, что данная профессия соответствует его способностям и возможностям. Судя по перечню сфер возможного трудоустройства, многие не будут работать по специальности: 41 % получает профессию, относящуюся к сфере педагогики, психологии, филологии, истории, искусства, но лишь 14 % из них намерены трудиться в этой сфере. В целом каждый третий опрошенный не намерен работать по полученной специальности.

Профессию учителя значительная часть респондентов (65 %) считает общественно полезной, но престижной — лишь 26 %, а высокооплачиваемой — только 7 %. Этим, по-видимому, определяется нежелание участников опроса работать после окончания педагогического вуза по специальности. Из всех опрошенных выпускников педагогического вуза 27 % ни при каких обстоятельствах



не стали бы поступать в педагогический вуз, если им сейчас предстояло бы выбирать профессию и предлагалось бы поступить туда без конкурса и на бесплатной основе. И это несмотря на то, что качество получаемых образовательных услуг в своем вузе признают низким лишь 6 % (по двум вузам вместе). Так же, как и у выпускников средних учебных заведений, низка нацеленность дипломированных специалистов остаться в Елабуге (15 %), жить в селе (5 %); 27 % собираются жить и работать в Казани, причем половина из них считает, что возможности получить хорошо оплачиваемую работу и в целом устроить свою жизнь в других российских городах выше.

72 % опрошенных выпускников вуза готовы сменить место жительства в бли-

жайшие 5 лет, если представится такая возможность, т. е. у них нет большой привязанности к месту настоящего проживания, а это значит, что в сельских школах будет поддерживаться систематический дефицит педагогических кадров с высшим образованием.

Обращает на себя внимание и то, что готовы идти на любую работу, если не представится возможность трудоустроиться по специальности, 35 % опрошенных выпускников вузов, а каждый пятый изъявил желание переквалифицироваться. Как видим, у этой категории молодежи нет также и большой привязанности к полученной специальности.

Таким образом, становится очевидным, что образовательная ситуация в провинции нуждается в незамедлительном социальном регулировании.

Поступила 24.01.05.

---

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ И АДАПТАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

*Г. П. Кулешова, доцент кафедры социологии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева*

Автор рассматривает образование с точки зрения ресурсной концепции, как один из наиболее значимых факторов социальной защищенности в современном российском обществе, а также в свете деятельностной парадигмы. В статье анализируется зависимость адаптационных возможностей индивида от уровня и качества образования.

В современном обществе образование является одним из важнейших социальных ресурсов. К наиболее значимым факторам успешной адаптации в современных социально-экономических условиях принадлежат уровень и качество образования.

Успешная адаптация личности тесно связана с таким понятием, как ресурсы. В рамках известной концепции П. Бурдьё социальное пространство можно представить в виде многомерного пространства социальных позиций<sup>1</sup>. Носителями, или «агентами», позиций являются отдельные индивиды. Дифференциация

позиций основана на различных видах и объемах их символического капитала или властного потенциала, т. е. разного рода ресурсов.

Выделяются два типа ресурсов: данные от природы (возраст, здоровье, физическая сила) и благоприобретенные в течение жизни (образование, профессия, собственность). Первые ценятся как ресурсы жизненных возможностей человека, причем сам он не властен что-либо изменить. Вторые рассматриваются как продукт собственных усилий, их можно определить как «заработанный жизненный капитал». На протяжении жизни че-

© Г. П. Кулешова, 2005

ловек утрачивает одни ресурсы и приобретает другие либо естественным образом (в частности, стареет), либо благодаря собственной активности (например, накапливает профессиональный опыт). Конкурентоспособность (если использовать рыночную терминологию) различных социальных позиций зависит от ансамбля, сочетания ресурсов и их ценности в конкретной ситуации. Можно предположить, что люди, обладающие некоторым набором однотипных личностных ресурсов, занимают схожие социальные позиции. Таким образом в социальном пространстве образуются группы. Это могут быть реальные общности или «просто возможная и часто существующая в действительности основа коллективного действия»<sup>2</sup>.

С точки зрения деятельностной парадигмы личность рассматривается как комплекс определенных ресурсов. По В. Ядову, «ресурс субъекта — это совокупность качеств, обеспечивающих его способность не только к выживанию, но и к расширению диапазона саморегуляции своего поведения, включая влияние на других субъектов»<sup>3</sup>.

Ресурсы классифицируются с точки зрения их природы, источников и полезности. Они могут быть, во-первых, внутренними и внешними по отношению к личности или коллективу; во-вторых, официальными (формальными) и неофициальными (неформальными); в-третьих, реально существующими или потенциальными (скрытыми); в-четвертых, в разной мере управляемыми с точки зрения их использования для достижения определенной цели<sup>4</sup>. Личность располагает такими внутренними ресурсами, как интеллект, целеустремленность и жизненные силы. К внешним относятся материальные (денежные сбережения, земельный участок) или ресурсы общественных связей (друзья, коллеги по работе). К официальным — учреждения социальной защиты населения, общественные организации и т. д. К неофициальным — хорошие соседи, родственники и т. п.

«Деятельностный подход формирует представление о социальном субъекте

как таком, который может обладать сильным или слабым ресурсом, и он пытается использовать его, расширить свое влияние в обществе, если он обладает богатым ресурсом...»<sup>5</sup> Как считает М. А. Шабанова, важное отличие деятельностной парадигмы от субъективной заключается в том, что она делает акцент на разных ресурсных возможностях субъектов и связывает эти различия не только с их личностными возможностями, но и с социоструктурными факторами или ограничениями, которые в данный момент субъекты преодолеть не всегда в сила. Поэтому данную парадигму можно назвать структурно-деятельностной<sup>6</sup>.

Высшее образование сегодня позволяет активному, квалифицированному работнику быть на рынке труда не просто востребованным, но и более высокооплачиваемым. Данное положение подтверждают и результаты нашего исследования.

Для проведения под руководством автора в июле 2004 г. экспертного опроса «Бедность: методики определения» был использован ресурсный подход к выявлению степени адаптивных возможностей респондентов. В анкете были представлены вопросы, в соответствии с классификацией П. Бурдые позволяющие операционализировать понятие «ресурсный потенциал личности». Были выделены следующие профессиональные ресурсы: образовательный уровень; самооценка профессионализма; тип предприятия (государственное, акционерное, частное и т. д.), должность и социальный статус по основному месту работы.

По данным исследования, среди опрошенных 6 % имеют неполное среднее образование, 16 — полное среднее, 20 — начальное профессиональное, 25 — среднее профессиональное, 5 — незаконченное высшее, 2 % — послевузовское.

Достаточно высоко оценили уровень своей профессиональной подготовки респонденты с высшим и незаконченным высшим образованием. В первом случае как высокий отметили его 46,2 % опрошенных, как средний — 53,8, а во втором — 40,0 и 60,0 % соответственно (табл. 1).





Таблица 1

## Оценка респондентами уровня профессиональной подготовки, %

Уровень образования	Оценка уровня профессиональной подготовки		
	Низкий	Средний	Высокий
Неполное среднее	100,0	—	—
Полное среднее	68,8	31,2	—
Начальное профессиональное	30,0	60,0	10,0
Среднее профессиональное	12,0	80,0	8,0
Незаконченное высшее	—	60,0	40,0
Высшее	—	53,8	46,2

Различна структура образования и по возрастным группам. В самой старшей возрастной группе — самое низкое представительство людей с высшим образованием, при этом почти 50 % респондентов не имеют законченного среднего образования. Каждая последующая возра-

стная группа содержит все большую долю людей с высшим образованием, а молодая отличается тем, что в ней уже более одной третьей — высокообразованные специалисты.

Более половины (60,0 %) участников опроса, получающих высшее образование, считают, что их специальность в настоящее время не востребована на рынке труда, а качество образования — среднего уровня. 40,0 % опрошенных уверены, что получают востребованную специальность. Среди респондентов с высшим образованием к высококлассным специалистам, востребованным на рынке труда, отнесли себя лишь 15,4 %. 34,6 % ответили, что при оценке уровня своего образования как среднего так же являются востребованными. Около 40,0 % опрошенных полагают, что они неконкурентны на рынке труда (табл. 2).

Таблица 2

## Оценка респондентами востребованности на рынке труда в зависимости от уровня профессионального образования, %

Уровень образования	Востребованность на рынке труда					
	Низкий уровень, не востребован	Низкий уровень, востребован	Средний уровень, не востребован	Средний уровень, востребован	Высококлассный профессионал, не востребован	Высококлассный профессионал, востребован
Неполное среднее	66,7	33,3	—	—	—	—
Полное среднее	62,5	6,3	12,5	6,3	—	—
Начальное профессиональное	15,0	15,0	45,0	—	—	5,0
Среднее профессиональное	8,0	—	36,0	36,0	—	4,0
Незаконченное высшее	—	—	60,0	—	—	40,0
Высшее	—	—	11,5	34,6	26,9	15,4

И младшая, и старшая возрастные группы включают в себя значительное число плохо профессионально подготовленных специалистов, но если в младшей возрастной группе данный недостаток может быть со временем устранен, то старшую составляют специалисты, заведомо неконкурентные на рынке труда.

Анализ данных социологического исследования показал, что образование является одним из немаловажных фак-

торов успешной адаптации индивида к современным социально-экономическим условиям. Среди респондентов с высшим образованием только 3,8 % тех, кто считает, что не сможет приспособиться к современным условиям, как правило, это — представители старшей возрастной группы. Среди успешных адаптантов можно назвать 50,0 % опрошенных с полным средним образованием, 36,0 — со средним профессиональным, 42,3 % — с высшим (табл. 3).

**Оценка респондентами своей адаптации к современным социально-экономическим условиям, %**

Уровень образования	Варианты ответа		
	Приспособился к новым экономическим условиям	Не совсем приспособился, но думаю, что в дальнейшем найду свое место	Не приспособился и не смогу в дальнейшем приспособиться
Неполное среднее	—	50,0	50,0
Полное среднее	50,0	25,0	25,0
Начальное профессиональное	25,0	55,0	20,0
Среднее профессиональное	36,0	48,0	16,0
Незаконченное высшее	—	80,0	20,0
Высшее	42,3	53,8	3,8

Для респондентов с высоким уровнем образования характерно использование активных адаптационных стратегий, таких как поиск дополнительного заработка, более высокооплачиваемой работы. Респон-

денты с более низким уровнем образования в большей степени используют пассивные стратегии: берут деньги в долг, просят помощи у родственников, пользуются личными сбережениями (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

**Адаптационные стратегии, используемые респондентами в трудных жизненных ситуациях, %**

Уровень образования	Варианты ответа							
	Ищу дополнительную работу, дополнительные заработки	Стараюсь найти другую, более высокооплачиваемую работу	Беру деньги в долг у родственников, друзей	Прощу помощь родственников, друзей	Беру ссуду, кредит в банке	Пользуюсь личными сбережениями	Продаю недвижимое имущество	Жду, когда решится все само собой
Неполное среднее	—	16,7	50,0	—	—	—	—	16,7
Полное среднее	37,5	25,0	56,3	25,0	—	18,8	—	16,0
Начальное профессиональное	35,0	10,0	65,0	30,0	—	—	—	15,4
Среднее профессиональное	32,0	8,0	64,0	16,0	16,0	8,0	—	10,2
Незаконченное высшее	60,0	20,0	20,0	—	—	—	—	4,2
Высшее	46,2	19,2	22,3	26,9	23,1	11,5	—	3,8

Неформальное образование является сегодня одним из важнейших и пока не используемых в достаточной мере ресурсов успешной социальной адаптации в обществе. К неформальному образованию следует отнести и самообразование, и досуговое образование, которое включает в себя чтение литературы, посещение театра и т. д. Ответы на вопрос «Чем вы занимались в свободное время за последние 6 месяцев и как часто?» распределились следующим обра-

зом. Повышали квалификацию около 20 % респондентов с высшим образованием, среди участников опроса с более низким уровнем образования таких почти нет. Каждый день или несколько раз в неделю читали книги, газеты и журналы 80 % опрошенных с высшим и незаконченным высшим образованием. Хотя бы раз в месяц посещали театры, музеи, кино соответственно 25 и 40 % из них. Свыше 80 % респондентов с низким уровнем образования ответили, что не



посещают учреждения культуры. Более 50 % опрошенных с высшим и 40 % с незаконченным высшим образованием практически каждый день работали с компьютером и в Интернете.

Конечно, не всякая досуговая деятельность является образовательной, однако с точки зрения индивидуального развития человека, включая его профессиональный рост и повышение способности адаптироваться к изменениям на рынке труда, досуговое образование может составить важный компонент образования.

В последние годы популярность приобрело получение второго высшего образования, которое становится одним из факторов успешной адаптации в новых экономических условиях. Потребность в продолжении образования имеют люди, чья специальность не является востребованной на рынке труда; получение но-

вой специальности позволит им найти более высокооплачиваемую работу. Поэтому второе высшее образование для многих социально активных людей является важнейшим способом адаптации к рынку.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые. М., 1993.

<sup>2</sup> Вебер М. Класс, статус и партия / М. Вебер // Социальная стратификация. М., 1991. Ч. 1. С. 20—21.

<sup>3</sup> Ядов В. Теоретическая социология в России : проблемы и решения / В. Ядов // Общество и экономика. 1999. № 3/4. С. 315.

<sup>4</sup> См.: Сипорин М. Ресурсы клиента : задачи социальных служб по их выявлению / М. Сипорин // Энциклопедия социальной работы : в 3 т. : пер. с англ. М., 1993. Т. 3. С. 26.

<sup>5</sup> Ядов В. Указ. соч. С. 315.

<sup>6</sup> См.: Шабанова М. А. Массовые адаптационные стратегии и перспективы институциональных трансформаций / М. А. Шабанова // Мир России. 2001. № 3. С. 78—104.

Поступила 28.02.05.

---

## УСЛОВИЯ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАСИЛИЯ КАК ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОСТИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

*С. Б. Думов, доцент кафедры социальной работы Волгоградского  
государственного педагогического университета*

Статья посвящена рассмотрению проблемы насилия в среде несовершеннолетних. Автором выявлены основные условия и причины возникновения насилия как одного из видов девиантного поведения, представлены результаты исследования по заявленной проблеме, проведенного в России и Германии, осуществлен сравнительный анализ состояния насилия в молодежной среде в стране и за рубежом.

Феномен девиантного поведения в форме применения силы со стороны несовершеннолетних зависит от тех общественных условий, в которых растут молодые люди. Это касается как общей экономической, социальной и политической ситуации, так и специфического социального положения, в котором находятся несовершеннолетние, т. е. их уровня жизни, образования, а также профессиональных и личных перспектив на будущее. Большое значение имеют соответствующие системы ценностей и норм, которые преподносятся молодежи в этих обществах.

В России общественная ситуация представляется во многом как находящаяся на переломном этапе: советская система заменена экономически и политически, ее место должно занять общество, ориентированное по западному образцу на рынок и конкуренцию, а также демократическую политическую систему. Это требование политического и общественного управления не может быть рассмотрено в настоящее время как успешно реализованное. Соответственно велики объективные перемены и неопределенности в жизненных условиях населения, в особенности молодежи.

© С. Б. Думов, 2005

К тому же политический, экономический и социальный перелом вызвал эрозию норм и ценностей, относящихся к прошлой общественной формации и позволяющих ориентироваться в ней. Это проявляется, в частности, в том, что «старые ценности», такие как солидарность, личное участие, ответственность за коллектив, а также ориентация на примеры коллективизма, угрожают стать обесцененными и уступить свое место другим, подходящим к новым условиям, по крайней мере пропагандируемым, например индивидуализму. Идеологический перелом осуществляется рука об руку и в зависимости от социального, а также от личного развития членов общества, но может длиться дольше, потому что находящиеся в головах образцы, приобретенные в прошлом, оказываются более живучими, чем те отношения, из-за преодоления и идеологической обработки которых они возникли.

Готовность молодых людей к насилию может быть рассмотрена как стратегия преодоления существующих в данном обществе претензий и нужд<sup>1</sup>. В известной степени в феномене насилия со стороны молодежи общественные противоречия, например, между пропагандируемой необходимостью успеха и реально находящимися в распоряжении средствами для того, чтобы успешно справляться с повседневной жизнью, находятся, как под увеличительным стеклом. Очевидно, что исследование опыта насилия несовершеннолетних в современной России представляет собой актуальную задачу, так как описанные выше переломные моменты в общественной системе, без сомнения, находят свое отражение в образе поведения и взглядах молодых людей. С целью разрешения данной проблемы нами был разработан исследовательский проект, постановку вопросов в котором можно сформулировать следующим образом. Какой опыт имеют несовершеннолетние в отношении насилия, будь то жертвы или виновники? Каков их опыт в семье, в их социальном и пространственном окружении? Какие формы проявления молодежного насилия на-

блюдаются у учащихся? Какие мотивационные механизмы или условия возникновения молодежного насилия по возможности диагностируются?

Для поиска ответов на поставленные вопросы в Волгограде, где сегодня проживает более миллиона человек, были опрошены учащиеся школ в возрасте 14—15 лет по поводу их опыта в отношении насилия в качестве жертвы или виновника, либо и того и другого вместе.

Данное исследование было проведено преподавателями и студентами Волгоградского государственного педагогического университета в сотрудничестве со специалистами Университета г. Мерзебурга (Германия), между которыми на основе соглашения о сотрудничестве осуществляется постоянный обмен студентами и преподавателями, а также при участии Исследовательского института криминологии Нижней Саксонии (ИИКНС) в Университете Ганновера. Следует также отметить, что в некоторых немецких городах — Гамбурге, Ганновере, Лейпциге и Мюнхене — специалисты ИИКНС провели опросы учащихся по анкетам, аналогичным волгоградским. Это позволяет говорить о том, что полученные данные могут быть соотнесены друг с другом. Таким образом становится возможным сравнение опыта насилия учащихся в России с опытом их сверстников из Германии, что и будет сделано в последующем резюме результатов опроса, причем к данному сравнению привлечены Ганновер как западно-немецкий и Лейпциг как восточнонемецкий город.

Посредством случайного выбора из всех волгоградских школьных классов с учащимися возрастной группы 14—15 лет (около 7 500 чел.) в конечном счете к опросу были привлечены 1 864 несовершеннолетних — число выборочного контроля, удовлетворяющее требованию эмпирической достоверности. Из трех типов школ: общеобразовательных средних, лицеев и гимназий — было опрошено соответственно их доле в общем распределении количества учащихся 1 284 (68,9 %), 215 (11,5) и 365 (19,6 %) чел.



соответственно. Распределение по половому признаку было представлено следующим образом: 44,6 % респондентов составляли юноши, 55,4 % — девушки.

Все несовершеннолетние были опрошены анонимно по анкете, занимающей 25 страниц и касающейся различных сфер их жизни, таких как семья, школа, домашнее окружение, друзья и т. д. Особенно важным для темы исследования был, конечно же, их опыт в качестве жертв или виновников различных форм насилия, включая насилие, которое они, возможно, испытали со стороны родителей.

Для того чтобы понять, какое значение имеет угроза насилия в жизненном ощущении у несовершеннолетних по сравнению с другими возможными угрозами, волгоградские учащиеся были опрошены по поводу того, что их беспокоит и от чего они субъективно чувствуют себя находящимися под угрозой. В анкете им предлагался перечень с 15 возможными рисками, которые они могли засвидетельствовать и от которых чувствовали себя под угрозой высокой (очень) или умеренной (изрядно) степени. В результате страх стать жертвой насилия в школе или со стороны других молодых людей по рангу оказался по сравнению с другими субъективно прочувствованными угрозами на предпоследнем месте. Это состояние совпадает с результатами опроса учащихся в Германии.

Намного большее число волгоградцев чувствуют себя находящимися под угрозой (и во многом их мнение совпадает с мнениями их ровесников из Германии) из-за смерти члена семьи (54,0 % очень, 17,0 % изрядно), загрязнения окружающей среды (34,6 % очень, 36,6 % изрядно), из-за болезни (43,4 % очень, 25,7 % изрядно), а также из-за угрозы не найти место для получения образования (36,1 % очень, 30,9 % изрядно). На шестом месте (у немецких учащихся — на пятом) стоит страх стать жертвой сексуального преступления (31,4 % очень, 21,0 % изрядно; у немецких учащихся — 23,4 и 17,7 % соответственно). Что касается страха, связанного с насилием полового характера, то

он находится намного выше, чем все другие формы страха стать жертвой насилия.

При всем сходстве во взвешивании различных угроз немецкими и русскими несовершеннолетними бросаются в глаза два значительных различия.

Страх перед войной находится у волгоградских молодых людей на четвертом месте: 36,0 % чувствуют ее угрозу в высокой, 30,9 % — в умеренной степени. У молодых людей в Германии страх перед войной стоит лишь на шестом месте, и ему соответствуют показатели: 16,2 % очень, 18,5 % изрядно.

Другое отличие касается страха не получить место в образовательном учреждении или получить в школе плохие оценки. В то время как 31,6 % волгоградских учащихся признают, что чувствуют себя очень сильно, а 28 % — изрядно находящимися под угрозой того, что не получат место для обучения, учащиеся в Германии относятся к этому гораздо спокойнее: соответствующие показатели здесь составляют 24,6 и 31,1 %. Профессиональная неуверенность проявляется сильнее у несовершеннолетних в России, чем в Германии. Иначе это выглядит в отношении отметок: в то время как 12,7 % учащихся в Германии очень, а 27,9 % изрядно боятся получить плохие оценки, у учащихся в России это соотношение составляет 10,7:25,1 %. То, что страх получить плохие отметки и страх не получить учебное место имеют различные показатели в немецко-русском сравнении, возможно, объясняется тем, что в России связь между школьными отметками, с одной стороны, и возможностями для профессионального образования — с другой, еще слабее, чем в Германии. Как хорошие отметки не гарантируют хорошего профессионального будущего, так и относительно плохое окончание школы не означает, что у выпускника не будет шанса успешного вступления в какие-нибудь этапы медленно начинающейся производственной жизни.

Что касается темы насилия со стороны сверстников, то по шкале угроз в ответах несовершеннолетних оно оказы-



вается на последних местах. Тем не менее 7,7 % российских респондентов указывают, что они чувствуют себя находящимися под угрозой насилия в школе в высокой степени, а 14,6 % — в умеренной. В Германии боятся насилия в школе отчетливо меньше учащихся: 6,2 % очень и 9,2 % изрядно. Однако молодые люди в России менее, чем учащиеся в Германии опасаются быть ограбленными сверстниками. В первом случае соответствующие показатели составляют 5,1 и 16,7 %, во втором — 8,9 и 17,9 %. Этот результат сильно контрастирует с официальными данными, согласно которым в целом в России по сравнению с Германией больший размах имеет материально мотивированное насилие — насильственное похищение материальных ценностей, исходящее от несовершеннолетних.

Обобщая полученные результаты, мы можем констатировать, что страх перед насилием — за исключением страха перед сексуальными преступлениями — не играет большой роли для большинства как немецких, так и русских молодых людей. Однако все-таки 22,3 % волгоградских школьников (в Германии 17,4 %) указывают, что чувствуют себя находящимися под угрозой насилия в школе, и 21,8 % (в Германии 26,8 %) подтверждают, что боятся быть ограбленными другими молодыми людьми. Страх стать жертвой группового насилия играет в жизнеощущении волгоградского несовершеннолетнего немалую роль, хотя и не доминирующую.

То, что в сфере молодежного насилия только по поводу небольшого количества совершенных преступлений поступают заявления со стороны жертв, в Германии, судя по опросам ее жителей, является уже достаточно известным. Нежелание молодых людей идти в полицию (милицию), если они стали жертвами насилия, в России выглядит еще драматичнее. Только 7,2 % опрошенных волгоградцев заявили бы о грабеже, жертвами которого они стали (в Ганновере 25,6, в Лейпциге 25,0), 4,2 — о вымогательстве (в Ганновере 15,0, в Лейпциге 9,7 %), 4,4 % — об увечьях с приме-

нием оружия (в Ганновере 17,2, в Лейпциге 13,7 %).

Относительно высокие цифры заявлений в Германии в случае грабежа объясняются кроме всего прочего тем, что условием для решения вопросов, связанных с финансовым возмещением по страховкам, является полицейское уведомление. Тем не менее бросается в глаза экстремально мало выраженная готовность российских несовершеннолетних подавать заявления и по другим формам преступлений. Очевидно, они еще меньше доверяют правоохранительным органам, чем их немецкие ровесники. Молодые люди не ожидают положительных результатов от подачи заявления по поводу направленного против них насильственного поступка, скорее, ждут неприятностей — будь то со стороны полиции или милиции в виде злости, либо со стороны преступника в форме возможной мести. Все это свидетельствует о том, что доверия несовершеннолетних в России и Германии государственно-правовым органам мало.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что имеются серьезные расхождения между официально заявленными и опубликованными данными о совершенных актах насилия в отношении несовершеннолетних либо несовершеннолетними, с одной стороны, и реально существующим состоянием дел — с другой. На каждое заявленное насилие в отношении несовершеннолетнего приходится около 20 оставшихся за рамками официальной статистики.

Из общего количества опрошенных несовершеннолетних 13,2 % сообщили о том, что стали жертвами грабежа (в Ганновере 9,9, в Лейпциге 8,5 %). Столь высокому числу жертв с опытом в отношении грабежа противостоит более низкий показатель жертв, заявивших о случаях вымогательства (5,0 %), приближающийся в среднем к немецкому (в Ганновере 5,2, в Лейпциге 4,2 %). В случае увечья с применением оружия число самостоятельно сообщивших жертв опускается даже ниже немецкого уровня: 4,6 % учащихся в Волгограде указывают, что стали в течение последних



12 мес. жертвами этой формы насилия (в Ганновере 5,3, в Лейпциге 6,5 %). Полученные результаты позволяют говорить о том, что доля жертв несовершеннолетних в России, самостоятельно заявляющих о проступках, несущественно отличается от доли среди их немецких ровесников. Нельзя говорить о драматично более высокой угрозе российскому несовершеннолетнему актами насилия со стороны сверстников, так же как и оспорить обратное: роль жертвы насилия и для немецких, и для русских молодых людей представляет реальную опасность или элемент их личного опыта.

Что касается различных форм насилия, то можно констатировать, что в России преобладают такие формы, цель которых состоит в насильственном присвоении материальных ценностей — в этом смысле в основе лежит скорее всего материально-инструментальная ориентация насилия. В Германии же преобладает другая форма и вместе с тем другая мотивация: здесь проявляется насилие преимущественно надматериально-психологически мотивированное; несовершеннолетние имеют целью в первую очередь переживание чувства власти над другими, чувства превосходства, демонстрацию качеств победителя.

На вопрос о том, какие правонарушения или акты насилия учащиеся совершили в течение последних 12 мес., 3,9 % российских несовершеннолетних указали, что совершили, как минимум, один грабёж (в Ганновере 2,4, в Лейпциге 3,0 %), 2,2 % вымогали у кого-то что-то (в Ганновере 0,8, в Лейпциге 0,7 %), 9,2 % нанесли, как минимум, одно увечье (в Ганновере 15,4, в Лейпциге 11,7 %). Эти цифры означают, что увечье представляет собой самую распространённую форму насильственного проступка по отношению к другому как в России, так и в Германии. (Самым частым правонарушением является, кстати, как в России, так и в Германии следование за рулем транспортного средства без водительского удостоверения — примерно 20 %.) С другой стороны, грабёж и вымогательство, т. е. те формы проступков, которые имеют материально-инст-

рументальный мотив, чаще совершаются русскими молодыми людьми, чем их немецкими ровесниками, в то время как мотивация надматериально-психологического характера, которая присутствует в правонарушении увечья, так же как и материально мотивированная причина, в Германии представлена гораздо сильнее, чем в России.

Отвечая на вопрос об активном проявлении насилия, 4,4 % российских несовершеннолетних признались, что применяли насилие однажды (в Ганновере 7,0, в Лейпциге 4,9 %); 4,6 % высказались, что использовали силу от 2 до 4 раз (в Ганновере 5,5, в Лейпциге 5,4 %), 3,1 % указали, что применяли насилие больше чем 5 раз (в Ганновере 3,6, в Лейпциге 2,5 %). Эти цифры в целом показывают, что готовность к насилию у русского молодого человека в среднем ниже, чем у немецких молодых людей. При этом 12 % волгоградских учащихся указывают, что прибегали к насилию один раз или неоднократно, в то время как в Ганновере это число составляет более 16 %, в Лейпциге — почти 13 %.

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, позволяют сделать некоторые выводы об условиях, причинах зарождения и развития насилия в среде несовершеннолетних как одной из форм проявления девиантного поведения и определить основные направления профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками. Приоритетным направлением в создавшихся условиях является реализация системы социально-экономических, общественно-политических, организационных, правовых и воспитательных мер, осуществляемых государственными органами, общественными организациями на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, для выяснения, устранения и минимизации условий и причин девиантного поведения несовершеннолетних.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> См.: Gloel R. Das Recht auf Sieg Jugendgewalt und Konkurrenzgesellschaft / R. Gloel. Sozialmagazin. 1998. № 10. S. 9—16.

Поступила 07.02.05.

## ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ УСТАНОВОК СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*О. В. Чернова, доцент кафедры «Связи с общественностью и реклама»  
Пензенского государственного университета*

В статье проанализированы некоторые результаты эмпирического исследования, проведенного в одиннадцати школах трех регионов России. Выявлено положительное влияние актуализации этнокультурного компонента образования на формирование толерантности учащихся. Установлена прямая зависимость степени толерантности межэтнических установок от воспитания общероссийской (гражданской) идентичности и состояния межэтнических отношений в регионе.

Одной из важных проблем как в теоретическом, так и в практическом плане является изучение межэтнических установок старших подростков, поскольку именно в этом возрасте в основном формируются этническое сознание и самосознание. Процессы глобализации оказывают несомненное влияние на формирование как этнической идентичности, так и толерантного либо интолерантного отношения к представителям других этнических общностей. Р. Р. Сингх отмечал, что «глобализирующее движение, как становится очевидно уже сейчас, приведет к обновлению и возрождению различных языков и культур. Многообразие, а не однородность будет стержнем динамической глобальной системы, и именно это явится одним из самых трудных испытаний человечества перед будущим. Там, где образование выступает фактором развития, оно играет ключевую роль»<sup>1</sup>.

Социально-психологические основы толерантного-интолерантного межэтнического взаимодействия изучались как зарубежными (J. W. Berry, В. Kalin, M. Pleasants и др.), так и российскими учеными (С. К. Бондырева, Л. М. Дробижева, Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, Е. И. Шлягина и др.).

В России в последнее десятилетие опубликован ряд работ, посвященных значению и практике реализации национально-регионального компонента образования представителями различных научных направлений. Некоторые работы носят общий, теоретический характер, другие посвящены анализу конкретной практики в каком-либо регионе, третьи характеризуют модели поликультурного образования, сложившиеся в отдельной

школе. Однако этнические установки учащихся изучаются лишь с помощью метода наблюдения (иногда включенного). Для получения объективного представления об этнических установках школьников необходимо их всестороннее исследование с применением различных методов и методик. К тому же пока не проводилось исследование, сопоставляющее влияние этнокультурного компонента различного содержания на формирование этнических установок школьников в рамках одного региона, а также влияние этнокультурного компонента одинаковой направленности на установки школьников в разных регионах России.

Целью нашего исследования было выявить, в какой степени актуализация этнокультурного компонента в школьном образовании способствует формированию этнической толерантности.

Перед нами стояли следующие научно-исследовательские задачи:

во-первых, проведение эмпирического исследования в школах с различным содержанием и разной степенью актуализации этнокультурного компонента в городах Санкт-Петербурге — столичном мегаполисе, Пензе — российской глубинке, Казани — столице Республики Татарстан;

во-вторых, математико-статистический анализ данных исследования в трех регионах;

в-третьих, качественный анализ результатов исследования, выявление корреляционных связей между содержанием и степенью актуализации этнокультурного компонента и формированием межэтнических установок подростков.

Объектом исследования стали старшеклассники трех типов школ. В гимна-

© О. В. Чернова, 2005



зиях № 6 г. Пензы, № 24 им. И. А. Крылова г. С.-Петербурга, школе № 139 г. Казани углубленно изучаются западноевропейские языки и соответственно культура Великобритании, США, Германии, Франции (в гимназии № 24 — еще испанский язык и культура Испании) (для краткости будем называть их «западно-европейские»). В старших классах школы № 294 г. С.-Петербурга изучаются зарубежные славянские языки и культура Болгарии, Польши, Чехии («славянская» школа), в школе № 57 им. В. Х. Хохрякова г. Пензы и гимназии № 32 г. С.-Петербурга наличествует русский этнокультурный компонент («русские»); в гимназии № 2 им. Ш. Марджани г. Казани преподавание ведется на татарском языке, изучаются арабский и турецкий языки («татарская»); в «татарско-английской» гимназии № 16 г. Казани преподавание ведется на татарском языке, углубленно изучаются английский язык и культура Великобритании, США, а также арабский язык. В школах № 10 г. Пензы, № 542 г. С.-Петербурга, № 78 г. Казани школьный компонент направлен на углубленное изучение предметов федерального цикла («обычные»), но особенностью школы № 78 является наличие классов с обучением на татарском языке. Кроме того, в школах Республики Татарстан региональный компонент носит обязательный характер (в отличие от рекомендательного в школах г. Пензы и С.-Петербурга) и состоит из татарского языка и истории Татарстана. Гимназия № 2 им Ш. Марджани и «татарско-английская гимназия» № 16 характеризуются моноэтническим составом учащихся (татары), все остальные школы — полиэтническим. Респондентами выступили

подростки 14—16 лет. Всего было опрошено 606 человек.

Предметом исследования явились социально-психологические характеристики межличностных установок учащихся в школах с разным содержанием и степенью актуализации этнокультурного компонента.

Респондентам предлагалось заполнить «Опросник по изучению этнической идентичности и толерантности для старшеклассников», содержащий шкалы и модификации известных методик. Результаты исследования были подвергнуты контент-анализу, а также корреляционному и факторному анализу на основе стандартных методов математической статистики (пакет Statistika 5.5).

Были выдвинуты следующие гипотезы исследования.

1. Учащиеся школ с ярко выраженным этнокультурным компонентом образования проявят большую этническую толерантность, чем учащиеся школ, для которых этот компонент неактуален.

2. Выраженность общероссийской (гражданской) идентичности будет взаимосвязана с этнической толерантностью.

3. Межэтнические установки школьников будут более толерантными в регионах со сбалансированными отношениями между этнокультурными группами, где процессы интеграции преобладают над процессами дифференциации.

Степень общей этнической толерантности-интолерантности определялась по степени согласия-несогласия с утверждением «Честно говоря, я предпочел бы не общаться с представителями некоторых народов». Ответы респондентов, распределенные по типам школ, приведены в табл. 1—3.

Т а б л и ц а 1

Степень общей этнической толерантности-интолерантности учащихся «обычных» школ, %

Ответ	Пенза	С.-Петербург	Казань		
	Все уч-ся	Все уч-ся	Все уч-ся	Русские	Татары
Совершенно не согласен и не согласен	43,34	37,50	50,00	44,19	56,41
Полностью согласен и согласен	28,33	35,00	22,83	30,23	10,26
В зависимости от ситуации	28,33	25,00	23,91	23,26	28,21
Не ответили	0,00	2,50	3,26	2,32	5,13

Т а б л и ц а 2

**Степень общей этнической толерантности-интолерантности учащихся  
«западноевропейских» школ, %**

Ответ	Пенза	С.-Петербург	Казань			
	Все уч-ся	Все уч-ся	Все уч-ся	Русские	Татары	«Татарско-английская»
Совершенно не согласен и не согласен	48,28	45,00	53,70	54,17	48,00	56,00
Полностью согласен и согласен	34,48	27,50	27,78	20,83	36,00	30,00
В зависимости от ситуации	17,24	25,00	18,52	25,00	16,00	12,00
Не ответили	0,00	2,50	0,00	0,00	0,00	2,00

Т а б л и ц а 3

**Степень общей этнической толерантности-интолерантности учащихся школ  
с углубленным изучением своей или родственной этнической культуры, %**

Ответ	Пенза	С.-Петербург		Казань	
	«Русская»	«Русская»	«Славян-ская»	«Татар-ская»	«Татарско-английская»
Совершенно не согласен и не согласен	64,91	53,66	68,97	73,22	56,00
Полностью согласен и согласен	24,56	36,59	24,14	16,07	30,00
В зависимости от ситуации	10,53	9,75	5,17	10,71	12,00
Не ответили	0,00	0,00	1,72	0,00	2,00

Позитивные межэтнические установки преобладают у старшеклассников большинства школ с ярко выраженным этнокультурным компонентом образования. Наибольшую степень несогласия с вышеприведенным утверждением продемонстрировали учащиеся школ с углубленным изучением своей («татарская», «русская») либо родственных («славянская») этнических культур. Их мнение четко выразила пензенская школьница: «Нет плохих народов — есть плохие люди». Наименьшая доля ситуативных межэтнических установок отмечается также у учащихся этих школ. Таким образом, для старшеклассников школ с

углубленным изучением своей или родственной этнической культуры характерна наиболее высокая и четко выраженная степень общей этнической толерантности. Наибольшая доля ситуативных межэтнических установок характерна для старшеклассников «обычных» школ.

Поведенческие установки подростков на общение с представителями других этногрупп в разных сферах бытия определялись на основе анализа различных вариантов окончания незаконченных предложений «Я бы хотел общаться в школе с представителями...» и «Я бы хотел проводить свое свободное время с представителями...» (табл. 4—6).

Т а б л и ц а 4

**Установки учащихся школ с углубленным изучением своей или родственной этнической культуры на общение с представителями того или иного этноса, %**

Nõ ääðà í á- ù ä- í èÿ	Ī áí çà			Ñ.-Ī äoäðáóðä						Kaçáí ü						
	«Ðõññëäÿ»			«Ðõññëäÿ»			«Ñëääÿí ñëäÿ»			«Oäoäðñëäÿ»			«Oäoäðñëí -áí äë è é ñëäÿ»			
	Õ ëü- ëí ñâí - ääñ ÿóí í - ñà	Ñâí - ääñ è äðó- äë õ ÿóí í - ñî ä	Õ ëü- ëí äðó- äë õ ÿóí í - ñî ä	Õ ëü- ëí ñâí - ääñ ÿóí í - ñà	Ñâí á- ääñ è äðó- äë õ ÿóí í - ñî ä	Õ ëü- ëí ñâí á- ääñ ÿóí í - ñà	Ñâí á- ääñ è äðó- äë õ ÿóí í - ñî ä	Õ ëü- ëí ñâí á- ääñ ÿóí í - ñà	Ñâí á- ääñ è äðó- äë õ ÿóí í - ñî ä	Õ ëü- ëí ñâí á- ääñ ÿóí í - ñà	Ñâí á- ääñ è äðó- äë õ ÿóí í - ñî ä	Õ ëü- ëí ñâí á- ääñ ÿóí í - ñà	Ñâí á- ääñ è äðó- äë õ ÿóí í - ñî ä	Õ ëü- ëí ñâí á- ääñ ÿóí í - ñà	Ñâí á- ääñ è äðó- äë õ ÿóí í - ñî ä	Õ ëü- ëí ñâí á- ääñ ÿóí í - ñà
Ä ø ëí èä	8,77	91,23	0,00	12,20	87,80	0,00	3,45	96,55	0,00	12,50	85,71	1,79	26,00	74,00	0,00	
Ä ñâí - áí ä- í í ä- äðäí ÿ	19,30	80,70	0,00	12,20	85,37	0,00	6,90	91,38	1,72	14,29	85,71	0,00	12,00	88,00	0,00	



Т а б л и ц а 5

**Установки учащихся «западноевропейских» школ на общение с представителями того или иного этноса, %**

Nõãðà î áù áí è ý	Ï áí çà			Ñ.-Ï ãõãðáõðã			Kàçàí ü					
	Ò èüèï ñáí - ããí ýõí î ñà	Ñáí áãñ è áðõ- æ õ ýõí î - ñí á	Ò èüèï ãðõ- æ õ ýõí î - ñí á	Ò èü- èï ñáí áãñ è áðõ- æ õ ýõí î - ñí á	Ñáí áãñ è áðõ- æ õ ýõí î - ñí á	Ò èüèï ãðõ- æ õ ýõí î - ñí á	«Çáí áãí î áãðî î æ èñèý»			«Qõðãðñèï -áí æ è éñèý»		
							Ò èüèï ñáí á- ãí ýõí î ñà	Ñáí áãñ è áðõ- æ õ ýõí î ñà	Ò èüèï ãðõæ õ ýõí î - ñí á	Ò èüèï ñáí á- ãí ýõí î ñà	Ñáí áãñ è áðõ- æ õ ýõí î - ñí á	Ò èüèï ãðõ æ õ ýõí î - ñí á
À ø èí èã	8,62	89,66	1,72	12,5	87,50	0,00	0,00	100,00	0,00	26,00	74,00	0,00
À ñáí áí ä- í î á äðãñ ý	10,35	87,93	1,72	10,0	87,50	2,50	0,00	100,00	0,00	12,00	88,00	0,00

Т а б л и ц а 6

**Установки учащихся «обычных» школ на общение с представителями того или иного этноса, %**

Nõãðà î áù áí è ý	Ï áí çà			Ñ.-Ï ãõãðáõðã			Kàçàí ü		
	Ò èüèï ñáí áãñ ýõí î ñà	Ñáí áãñ è ãðõæ õ ýõí î ñà	Ò èüèï ãðõæ õ ýõí î ñà	Ò èüèï ñáí áãñ ýõí î ñà	Ñáí áãñ è ãðõæ õ ýõí î ñà	Ò èüèï ãðõæ õ ýõí î ñà	Ò èüèï ñáí áãñ ýõí î ñà	Ñáí áãñ è ãðõæ õ ýõí î ñà	Ò èüèï ãðõæ õ ýõí î ñà
À ø èí èã	21,67	78,33	0,00	12,50	85,00	2,50	5,13	92,31	2,56
À ñáí áí ä- í î á äðãñ ý	33,33	65,00	0,00	12,50	87,50	0,00	0,00	100,00	0,00

Подавляющее большинство подростков сделали выбор в пользу варианта «...своего и других этносов», практически отвергнув вариант «...только других этносов», что свидетельствует о позитивной этнической идентичности русских и татар. Если общение в школе во многом определяется этническим составом учащихся, что обусловлено взрослыми, то выбор друзей и приятелей в свободное время осуществляется самими школьниками. Здесь не прослеживаются каких-то закономерностей, обусловленных как актуализацией либо нивелирова-

нием этнокультурного компонента, так и его содержанием. Вывод: ведущей поведенческой установкой старшеклассников на общение в учебе и свободное время является толерантность, что в абсолютном виде проявилось в установках учащихся «западноевропейской» школы Казани.

Анализ ответов на вопросы о наличии родственников другой национальности и желании их иметь (табл. 7—12) позволил сделать выводы о межэтнических установках школьников в области семейных отношений.

Т а б л и ц а 7

**Наличие у учащихся «обычных» школ родственников других национальностей, %**

Ответ	Пенза	С.-Петербург	Казань		
			Все уч-ся	Русские	Татары
Есть	53,33	57,50	54,88	47,52	61,11
Нет	43,33	42,50	45,12	52,38	38,89
Не ответили	3,34	0,00	0,00	0,00	0,00

Т а б л и ц а 8

**Наличие у учащихся «обычных» школ желания иметь родственников других национальностей, %**

Ответ	Пенза	С.-Петербург	Казань		
			Все уч-ся	Русские	Татары
Да	50,00	40,00	47,82	39,53	46,15
Нет	41,67	60,00	51,09	58,14	53,85
Не ответили	8,33	0,00	1,09	2,33	0,00

Т а б л и ц а 9

**Наличие у учащихся «западноевропейских» школ  
родственников других национальностей, %**

Ответ	Пенза	С.-Петербург	Казань			
			Все уч-ся	Русские	Татары	«Татарско-английская»
Есть	43,10	70,00	53,70	50,00	48,00	50,00
Нет	56,90	30,00	46,30	50,00	52,00	48,00
Не ответили	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00

Т а б л и ц а 10

**Наличие у учащихся «западноевропейских» школ желания иметь родственников  
других национальностей, %**

Ответ	Пенза	С.-Петербург	Казань			
			Все уч-ся	Русские	Татары	«Татарско-английская»
Да	70,69	72,50	70,37	79,17	56,00	50,00
Нет	27,59	25,00	29,63	20,83	44,00	50,00
Не ответили	1,72	2,50	0,00	0,00	0,00	0,00

Т а б л и ц а 11

**Наличие у учащихся школ с углубленным изучением своей или родственной этнической  
культуры родственников других национальностей, %**

Ответ	Пенза	С.-Петербург		Казань	
	«Русская»	«Русская»	«Славянская»	«Татарская»	«Татарско-английская»
Есть	45,61	48,78	68,97	46,43	50,00
Нет	52,63	48,78	31,03	51,78	48,00
Не ответили	1,76	2,44	0,00	1,79	2,00

Т а б л и ц а 12

**Наличие у учащихся школ с углубленным изучением своей или родственной этнической  
культуры желания иметь родственников других национальностей, %**

Ответ	Пенза	С.-Петербург		Казань	
	«Русская»	«Русская»	«Славянская»	«Татарская»	«Татарско-английская»
Есть	57,89	60,97	65,51	26,78	50,00
Нет	38,60	34,14	31,03	71,43	50,00
Не ответили	3,51	4,89	3,45	1,79	0,00

Наибольшая включенность в межэтнические отношения на уровне семьи характерна для жителей мегаполисов, что отражено в ответах юных петербуржцев, особенно учащихся «западноевропейских» школ. Во всех «западноевропейских» и «русских» школах количество учащихся, желающих иметь родственников других национальностей, превышает

количество тех, кто уже имеет таких родственников. Во всех «обычных» школах, «славянской» школе С.-Петербурга и «татарской» гимназии Казани — наоборот, хотя соотношения разные. Так, в «обычной» школе Пензы и «славянской» школе С.-Петербурга число старшеклассников, имеющих родственников других национальностей, превышает число



желающих иметь таких родственников менее чем на 3,5 %. Такое незначительное превышение можно объяснить колебаниями учащихся: часть из них не имеет твердых установок в отношении потенциальных родственников, в связи с чем не ответила на второй вопрос. Межэтнические установки учащихся этих школ в области семейных отношений ближе всего к установкам учащихся «татарско-английской» гимназии Казани, намеренных сохранить статус-кво.

Реальное число родственников других национальностей превышает желаемое у подростков из «татарской» гимназии Казани (разница составляет 19,65 %), «обычной» школы С.-Петербурга (17,50), «обычной» школы Казани (14,96 % у татар и 7,99 % у русских), что свидетельствует о проявлении этнической интолерантности. Наиболее велико желание иметь родственников других национальностей (его выражают более 70 % респондентов) у старшеклассников «западноевропейских» школ всех регионов.

Поведенческие установки нынешних подростков в отношении национальности потенциальных родственников по сравнению со старшим поколением значительно изменились. Так, среди родственников русских школьников Пензы преобладают украинцы, татары, мордва, С.-Петербурга — украинцы, белорусы, евреи, русских школьников Казани — татары, а татарских школьников — русские. На вопрос о национальности потенциальных родственников большинство старшеклассников либо не отвечают совсем, либо пишут: «всяких», «разных», «любых», «это не принципиально», «почти всех! Лишь бы были добрые, хорошие». Однако среди указанных пензенскими школьниками национальностей потенциальных родственников чаще всего называются американцы, немцы и татары, петербургскими — немцы, американцы и французы, татарскими школьниками Казани — американцы и русские, русскими школьниками Казани — американцы. Произошла переориентация установок на желательных родственников с представителей этноконтактных групп на представителей зарубежных этногрупп. Та-

кие поведенческие установки, означающие изменение статуса этногрупп в сознании респондентов, объясняются потрясениями в России последних пятнадцати лет, в частности обострением межэтнических отношений, кризисом в экономике, падением жизненного уровня большей части населения, что вызывает притяжение к этносам с более высоким уровнем жизни, стремление изменить свою жизнь к лучшему вследствие заключения брака с иностранным партнером. Огромную роль играет и пропаганда СМИ, прежде всего телевидения, занимающего откровенно проамериканскую позицию.

Итак, более 50 % наших детей, обучающихся в «западноевропейских», «русских» и «славянской» школах, хотя и имеют родственников других национальностей. Наибольшую толерантность демонстрируют учащиеся «западноевропейских» и «русских» школ, где количество респондентов, желающих иметь родственников других национальностей, значительно превышает количество респондентов, имеющих таких родственников. Интолерантные межэтнические установки отмечены у учащихся «татарской» гимназии Казани, «обычных» школ С.-Петербурга и Казани. Поведенческие установки нынешних подростков в отношении национальности потенциальных родственников демонстрируют отдаление от соседних этногрупп, с представителями которых их предки заключали брачные союзы, что, несомненно, способствовало тесному сотрудничеству и сохранению полиэтнического государства. Ориентация современных школьников на потенциальных родственников из зарубежья вместо россиян не способствует сохранению целостности России.

Попытаемся проверить гипотезу о том, что этническая толерантность взаимосвязана с выраженностью общероссийской (гражданской) идентичности. Средний балл общероссийской (гражданской) идентичности школьников, определяемый по 5-балльной шкале как ответ на вопрос «Укажите, в какой степени Вы чувствуете себя гражданином России», иллюстрируют табл. 13—15.

Таблица 13

## Средний балл гражданской (общероссийской) идентичности учащихся «обычных» школ

Группа учащихся	Пенза	С.-Петербург	Казань
Все учащиеся	4,25	3,80	3,97
В том числе русские	4,29	3,80	4,32
В том числе татары	—	—	3,78

Таблица 14

## Средний балл гражданской (общероссийской) идентичности учащихся «западноевропейских» школ

Группа учащихся	Пенза	С.-Петербург	Казань	
			«Западноевропейская»	«Татарско-английская»
Все учащиеся	3,90	4,12	4,22	3,56
В том числе русские	3,90	4,20	4,35	—
В том числе татары	—	—	4,04	3,56

Таблица 15

## Средний балл гражданской (общероссийской) идентичности учащихся школ с углубленным изучением своей или родственной этнической культуры

Группа учащихся	Пенза	С.-Петербург		Казань	
		«Русская»	«Славянская»	«Татарская»	«Татарско-английская»
Все учащиеся	4,44	4,08	4,19	3,60	3,56
В том числе русские	4,44	4,08	4,24	—	—
В том числе татары	—	—	—	3,60	3,56

Наиболее значима общероссийская идентичность для учащихся «русских», «славянской» школ, «западноевропейских» школ Казани и С.-Петербурга и «обычной» школы Пензы. Интересно отметить, что почти во всех перечисленных школах (кроме «русских», где этот показатель одинаков), а также в «обычной» школе Казани средний балл общероссийской идентичности у русских учащихся выше, чем у учащихся других националь-

ностей. Если сравнить значимость общероссийской идентичности для учащихся татарской национальности, то она более весома для старшеклассников полиэтнических школ (особенно «западноевропейской» Казани), чем моноэтнических.

Значимость общероссийской (гражданской) идентичности устанавливалась также путем определения количества учащихся (%), назвавших Родиной всю Россию (табл. 16—18).

Таблица 16

## Количество учащихся «обычных» школ, назвавших Родиной всю Россию, %

Группа учащихся	Пенза	С.-Петербург	Казань
Все учащиеся	52,86	47,50	47,83
В том числе русские	53,03	48,57	47,62
В том числе татары	—	—	47,22



Количество учащихся «западноевропейских» школ, назвавших Родиной всю Россию, %

Группа учащихся	Пенза	С.-Петербург	Казань	
			«Западноевропейская»	«Татарско-английская»
Все учащиеся	67,24	55,00	60,00	26,00
В том числе русские	68,42	61,76	76,00	—
В том числе татары	—	—	48,00	24,49

Количество учащихся школ с углубленным изучением своей или родственной этнической культуры, назвавших Родиной всю Россию, %

Группа учащихся	Пенза	С.-Петербург		Казань	
	«Русская»	«Русская»	«Славянская»	«Татарская»	«Татарско-английская»
Все учащиеся	75,44	58,54	48,28	28,57	26,00
В том числе русские	76,79	68,57	50,98	—	—
В том числе татары	—	—	—	28,57	24,49

Согласно приведенной методике, наиболее высоки показатели общероссийской идентичности у учащихся всех «западноевропейских» и «русских» школ, причем во всех этих школах значимость этого вида идентичности для русских респондентов выше, чем для респондентов других национальностей. В отношении учащихся-татар проявилась та же закономерность, что и по первой методике: российская идентичность более значима для респондентов из полиэтнических школ по сравнению с моноэтническими, причем показатели различаются почти в 2 раза.

Для выявления ведущих факторов межэтнических установок школьников использовался факторный анализ. Рассмотрим подробно ведущие факторы и их основные компоненты по одной школе из каждого типа. Нами проанализированы названные показатели по «обычной» школе С.-Петербурга, «западноевропейской» гимназии Пензы, «татарской» гимназии Казани и «русской» школе Пензы.

В «обычной» школе определяющим аспектом межэтнических установок старшеклассников является процесс внутриэтнической консолидации, в той или иной мере отраженный в четырех

ведущих факторах: это и этноаффилиативная тенденция, и амбивалентная этническая идентичность, и стремление сохранить обычаи, традиции и образ жизни своего народа, защитить его культуру от чужеродных элементов. Следует отметить, что установка на внутриэтническую консолидацию сочетается с четкостью и высокой значимостью общероссийской идентичности. Вторым определяющим аспектом межэтнических установок учащихся «обычной» школы является этническая интолерантность, проявляющаяся в негативных гетеростереотипах российских и зарубежных этносов, негативной установке на межэтнические браки, отношении к национальности как к признаку, разделяющему людей на все времена. Амбивалентная этническая идентичность коррелирует с этнической интолерантностью.

Менее четко (по сравнению с «обычной» школой) выражена основная направленность межэтнических установок учащихся «западноевропейских» школ. Здесь сочетаются внутриэтническая консолидация со значимостью деления людей по этническому признаку, этническая толерантность и интолерантность. Четкая позитивная этническая идентичность сочетается со значимостью общероссий-



ской идентичности и коррелирует с этнической толерантностью. Неустойчивую этническую толерантность можно объяснить недостаточным знанием родной культуры. Однако последняя особенность ярко проявляется лишь в «западноевропейских» школах Пензы и С.-Петербурга. В аналогичной школе Казани упор в учебно-воспитательной работе делается на формировании общероссийской идентичности, значимость которой для учащихся этой школы выше, чем для учащихся других школ того же типа, благодаря чему этническая толерантность является ведущим устойчивым фактором межэтнических установок старшеклассников.

Для анализа влияния углубленного изучения своей этнической культуры на межэтнические установки подростков мы выбрали «татарскую» гимназию Казани и «русскую» школу Пензы.

Наряду со значимостью этнического разделения людей и внутриэтнической консолидации ведущим фактором межэтнических установок гимназистов является этническая толерантность с опорой на общероссийскую идентичность. Однако одним из ведущих факторов межэтнических установок является и этническая интолерантность, хотя ее вес меньше веса фактора этнической толерантности, а поддержка национальной самобытности сочетается с ориентацией на Запад. Последнее напоминает особенности межэтнических установок учащихся «западноевропейских» школ. Обсуждение межэтнических установок старшеклассников позволило выявить фактор «Значимость религиозной принадлежности для этнического сплочения», характерный лишь для моноэтнических школ («татарской» и «татарско-английской» гимназий) и моноэтнических классов («татарского» класса в «обычной» школе Казани). Скорее всего это объясняется преподаванием ислама в подобных классах и школах.

Ведущей тенденцией межэтнических установок старшеклассников «русской» школы Пензы является этническая толерантность, которая обнаруживается в

качестве первого фактора и составе двух других. Основа этнической толерантности — четкая и позитивная этническая идентичность в сочетании с высокой значимостью общероссийской идентичности. В сознании учащихся этой школы гармонично сочетаются установка на необходимость сохранения своей самобытности и этническая толерантность, о чем свидетельствуют и названия двух ведущих факторов межэтнических установок: «Этническая толерантность» и «Коллективизм и защита своей культуры».

На этническое сознание учащихся, несомненно, влияют и особенности межэтнических отношений в регионах, которые рассмотрены также с помощью факторного анализа.

Самым весомым фактором межэтнических отношений в Казани является установка на сохранение своей культуры, присущая и русским, и татарам. Вторым по значимости фактором является толерантность к близким и далеким культурам, свойственная всем исследуемым, кроме русских. Межэтнические установки учащихся «татарско-английской» и «татарской» гимназии свидетельствуют о том, что амбивалентная этническая идентичность татар, проявляющаяся даже в ведущих факторах, сочетается и с толерантностью, и с интолерантностью.

Сочетание двух противоположных факторов — толерантности и интолерантности — характерно и для межэтнических отношений в С.-Петербурге. Для русских — преобладающего населения города — характерна амбивалентная этническая идентичность (позитивные автостереотипы и негативные чувства, связанные с этничностью). Амбивалентная этническая идентичность коррелирует то с этнической толерантностью, то с этнической интолерантностью. Причем этническая интолерантность не направлена против какой-то российской этногруппы. Юные петербуржцы ощущают угрозу сохранению своей культуры со стороны американской массовой культуры как явления. Однако интолерантность петербуржцев связана также с нарушением



баланса гармонических межэтнических отношений, вызванным разрушением СССР и миграционными процессами. Во «вторую столицу» России идет массовый приток мигрантов, главным образом из стран СНГ, особенно республик Закавказья. Вследствие этого прежняя стабильная модель межэтнических отношений разбалансирована, возникла экономическая конкуренция между этническими группами, а новая модель межэтнических отношений находится в стадии становления. Интересно, что религиозная дифференциация осознается (а может быть, лишь ощущается?) петербургскими старшекласниками как важная составляющая межэтнических отношений (отмечается в двух факторах), что является особенностью данного региона, хотя в этнической самоидентификации как татар Казани, так и русских Пензы религиозная идентичность играет более важную роль, чем в этнической самоидентификации юных петербуржцев.

Иную картину представляют собой межэтнические отношения в Пензе, где, несомненно, ведущим фактором является этническая толерантность, причем она носит всесторонний характер, проявляясь по отношению к культурам народов как России, так и зарубежных стран. Этническая толерантность юных пензенцев коррелирует как с ярко выраженной четкой и позитивной этнической идентичностью, так и с высокой значимостью общероссийской идентичности респондентов. Для межэтнических отношений в данном регионе Среднего Поволжья характерны гармоничное развитие и взаимодействие этнических культур, что, безусловно, способствует воспитанию этнической толерантности школьников.

Таким образом, третья гипотеза нашего исследования полностью подтвердилась.

Анализ данных эмпирического исследования не только полностью доказал верность второй гипотезы — о взаимосвязи общероссийской (гражданской) идентичности с этнической толерантностью, но и позволил установить прямо пропорциональную зависимость между ними: более высокая значимость общероссийской идентичности коррелирует с большей степенью этнической толерантности респондентов, и наоборот.

Первая же гипотеза — о большей этнической толерантности учащихся школ с ярко выраженным этнокультурным компонентом по сравнению с учащимися школ, для которых этот компонент неактуален, — подтвердилась частично. Меньшая этническая толерантность характерна для учащихся «обычных» школ. Наибольшую этническую толерантность продемонстрировали старшекласники «русской» школы Пензы, «славянской» С.-Петербурга и «западноевропейской» Казани. Хотя содержание этнокультурного компонента в этих школах весьма различно (и функционируют они в регионах с разным характером межэтнических отношений), их объединяет создание целостного комплекса учебно-воспитательной работы в школе, одной из важнейших целей которой является формирование общероссийской (гражданской) идентичности.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> Сингх Р. Р. Образование в условиях меняющегося мира / Р. Р. Сингх // Перспективы : сравнительные исследования в области образования. 1993. Т. 22, № 1.

Поступила 17.11.04.

## ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ

**Отзыв из печати статьи И. В. Кархалева «От правовой культуры до “акме” в правовой компетентности» // Интеграция образования. 2005. № 1-2. С. 181–189.**

Статья, опубликованная в научном журнале «Интеграция образования» (2005. № 1-2. С. 181–186) под названием «От правовой культуры до “акме” в правовой компетентности», автором которой является Кархалев Игорь Владимирович (ikarhalev@mail.ru), отзывается редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено наличием признаков неправомерного заимствования из статьи профессора, доктора юридических наук Марковой-Мурашовой Светланы Александровны (4185799@gmail.com) «Юридическое образование как основа правовой культуры общества», которая была Депонирована в ИНИОН РАН. Кубан. ун-т. Краснодар, 2003. 14 с. № 58184, 06.08.2003.

## RETRACTION NOTE

**Retraction to: “From Legal Culture to Perfection in Legal Competence” by I. V. Karkhalev. *Integratsiya obrazovaniya* = *Integration of Education*. 2005; no. 1-2:pp. 310-319.**

This article has been retracted due to plagiarism of text and data from the previously published article titled “Yuridicheskoye obrazovaniye kak osnova pravovoy kultury obshchestva [Legal education as the basis of the legal culture of society]”. Article no. 58184 deposited in Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, 2003. About the author: Svetlana Aleksandrovna Murashova-Markova, professor, Dr. Sci. (Legal Science), Kuban State University.

4.10.2016



## ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

### ОТ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ДО «АКМЕ» В ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*И. В. Кархалев, начальник отдела оперативного управления Главного управления Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков по Приволжскому федеральному округу*

В данной статье представлены несколько направлений, отражающих значимость правовой культуры общества в целом и каждого человека в отдельности, ее развития и вершины — «акме» в правовой компетентности как неотъемлемой части профессионализма.

Право — одно из немногих явлений современной цивилизации, которое получило общее признание в качестве неременного условия нормального существования людей. Феноменально цивилизационного порядка достижение человечества, его культуры. И именно в таком качестве оно перешло в третье тысячелетие, где по-прежнему призвано играть достойную, высокозначительную роль в жизни человеческого сообщества.

Правовая культура представляет собой часть культуры человечества, создаваемой преемственным, длительным развитием общества, совокупной работой сменяющихся поколений, накоплением их опыта и ошибок.

Высокий уровень правосознания человека и правовой культуры является необходимой предпосылкой правового государства. Особенно актуальны вопросы, связанные с этими категориями правоведения, в наши дни построения правового государства.

Правовая культура носит комплексный характер в силу объединения в своих рамках различных по форме и по содержанию социальных явлений. В науке теории права и государства нет единства взглядов на предмет составляющих правовую культуру элементов. Так, В. П. Сальников полагает, что правовая культура общества «пронизывает само право (объективное и субъективное), правосознание, правовые отношения, законность и правопорядок, законотворческую и правоприменительную, а также иную правовую деятельность и критерии политической оценки юридической действительности в функционировании и развитии ее составных частей»<sup>1</sup>. По Р. А. Ро-

манову, «правовая культура может быть охарактеризована как сформировавшаяся в процессе социального развития инфокоммуникационного общества, регулирующего взаимодействие человеческого сообщества на основе которой возможно право, которая позволяет обеспечить правомерное поведение абсолютного большинства членов сообщества». В. С. Сухих считает, что понятие правовой культуры охватывает «правоотряд, обеспечивающий надлежащий уровень законности, неукоснительную реализацию прав и свобод человека, иных лиц, взаимную ответственность государства и личности»<sup>2</sup>.

В наши дни, при огромном количестве юридических учреждений как государственного, так и негосударственного характера, к сожалению, приходится отметить отсутствие квалифицированных юристов, обладающих необходимой правовой компетентностью. Этот факт не может не настораживать, так как он сказывается на правовой жизни всего государства и общества. Почему же так происходит? Однозначный ответ на данный вопрос найти непросто — он не лежит на поверхности по той причине, что весьма многогранен. Нельзя сбрасывать со счетов и те сложные процессы, охватывающие все стороны жизни современного общества, которые вывели государственные и общественные отношения на совершенно иной уровень развития, требующий законов и специалистов совершенно иного качества и свойства.

Решение названных проблем, выдвигаемых условиями современной жизни, видится нам следующим образом. В первых, необходимо активизировать де-

© И. В. Кархалев, 2005





тельность государства по правовому воспитанию населения, и прежде всего молодежи. При этом целью правового воспитания должно являться формирование у граждан правовых установок на правомерное поведение. Во-вторых, нужно усовершенствовать законодательную технику как на федеральном, так и на региональном уровне, с тем чтобы законы правильно понимались, интерпретировались и реализовались, обеспечивая цивилизованными способами регулирование отношений в обществе. В-третьих, законы следует создавать с учетом российского правового менталитета. «Для того чтобы народ, отдавая свое слово, был способен нести ответственность, и «обязанность» ответственности народа по двум столицам, а знать и определить нравственность всего народа, рассеянного по всему великому пространству России, для этого надлежит видеть и слышать представителей»<sup>5</sup>.

Состояние действующего права, правовое развитие России существенным образом зависят от состояния науки, активности и потенциала ее представителей, поэтому сегодня необходимо ставить вопрос о качественно ином уровне юридического образования и развития. Совершенствуя свои знания и умело применяя их на практике, овладев правовой компетентностью, сотрудники правоохранительных органов могут достичь акмеологических вершин в своей профессиональной деятельности: «тогда имеющие уши не только услышат, но и уразумеют».

Развитие правовой компетентности, стремление личности к вершине — «акме» своего правового мастерства немыслимы без юридического образования и самообразования, так как это — основная составляющая правовой культуры общества.

«Акме» (от греческого *акме* — вершина, цветущая пора) — высшая точка, период расцвета, наивысших достижений личности, когда проявляется ее зрелость во всех сферах, максимальное развитие способностей и дарований; считается,

что *акме* приходится на период зрелости или зрелости человека<sup>6</sup>. Быть в *акме* означает «быть в полном цвете, на высшей ступени развития»<sup>7</sup>. Акмеологичность как признак вершинности в реализации творческого потенциала социального субъекта присутствовала на всех этапах земной цивилизации.

Огромную роль в развитии личности играет ее деятельность, которая в большинстве своем является профессиональной. Поэтому в общей проблематике развития личности особое место принадлежит личностно-профессиональному развитию. В личностно-профессиональном развитии личности следует выделить устойчивую связь с душой и сердцем, особенностью которой является то, что существенно влияют на процесс и результаты профессиональной деятельности, с другой — само формирование личности в значительной степени происходит под влиянием профессиональной деятельности. Основой же изучения личностно-профессионального развития заключается в опоре на факты, согласно которым деятельность людей, обладающая общими признаками, должна способствовать формированию сходных черт личности, что обусловлено одинаковыми профессиональными требованиями. К тому же доказано, что любая профессия определенным образом влияет на направленность личности и психические функции, включенные в данную деятельность. Профессиональная деятельность влияет также на систему отношений личности и ее образ жизни. Сходство условий и специфика труда отражаются на установках людей, их поведении и интересах. Все это привело даже к формированию такого понятия, как «профессиональный тип личности»<sup>8</sup>.

В нашей стране проблема профессионального развития личности изучается по нескольким научным направлениям. Одно из них связано с разработкой психологических основ профессионального мастерства и рассматривается как направление психологии труда. Его представителями (И. Г. Голубевым, Е. А. Климовым, А. К. Марковой,

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ /  
RETRACTION



К. К. Платоновым) изучаются условия и факторы профессионального самосовершенствования, роста квалификации, профессиональной компетентности, развития профессиональных умений и навыков.

Акмеологическое направление ориентируется на изучение акмеологических закономерностей и детерминантов развития профессионализма и выявление законов, определяющих развитие зрелой личности (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. П. Реан и др.).

Для акмеологии важнейшими субъектно-личностными факторами деятельности являются «профессионализм», «магистрость» (включая естественность). Все три понятия имеют вектор, критерии совершенства деятельности, высшего качества и уровня ее осуществления.

В социологии компетентности выступает как атрибут профессионализма и определяется как наиболее доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, отношений, существующих в ней, возможных средств и способов достижения намеченных целей. В системе понятий акмеологии компетентность представляет собой *качество* личности, ставшей подлинным субъектом деятельности и профессии. Через принцип субъекта деятельности раскрываются пути наиболее полного и удовлетворяющего саму личность самовыражения в профессии, что и является условием творчества. В то же время этот принцип позволяет ей обеспечивать наивысшую социальную, профессиональную эффективность деятельности и кадров различных профессий<sup>9</sup>.

А. К. Маркова, разработав концепцию профессионализма, специально выделила его операциональную сферу. Таким образом, к технологиям она отнесла не только собственно акмеологические технологии, акмеологические поддержки, но и весь спектр личностных и профессиональных ресурсов профессии, которые превращаются или не превращаются личностью в средство оптимизации своей деятельности, труда. До сих пор фактически операциональными сред-

ствами в психологии деятельности считались способности, навыки, умения, профессионально важные качества. А. К. Маркова наряду с ними в качестве компонентов операциональной сферы рассматривает и профессиональное сознание, и самосознание, и профессиональное мышление (тип мышления)<sup>10</sup>.

Психология профессионализма — это один из разделов психологии труда. В свою очередь, психология труда есть система психологических знаний о труде как деятельности и трудящемся человеке как о субъекте<sup>11</sup>.

В ходе публикации статьи об ее развитии главному вопросу деятельности мы обратили внимание на то, что слова «профессионализм», «компетентность», «квалификация» часто используются как синонимы. Согласно наш взгляд, их следует различать.

Слово «профессионализм» используется в разных значениях. Когда говорят «эта работа требует профессионализма», имеют в виду, по сути, нормативные требования профессии к личности человека. Здесь *профессионализм* предстает как совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда. Назовем условно такое понимание «нормативный профессионализм»<sup>12</sup>.

Если же говорят «этому человеку присущ профессионализм», речь идет о том, что человек обладает необходимым нормативным набором психических качеств. Профессионализм становится внутренней характеристикой личности человека. Такое понимание означает «реальный профессионализм» конкретного человека.

Близко к реальному профессионализму примыкает слово «компетентность». Это, на наш взгляд, тоже характеристика конкретного человека (или его действий, например, если говорится о «компетентном решении»), а именно индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии. Чем же характеризуется компетентность?

В некоторых словарях компетентность определяется как обладание зна-

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ /  
RETRACTION





ниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение. Однако сегодня под компетентностью чаще понимают сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Причины как компетентности, так и некомпетентности могут быть разные: состояния личности, в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость, хорошее или плохое здоровье и др.

Наличие компетентности представляется определять по характеру результата труда человека. Каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к этому результату данной профессиональной деятельности; оценка или измерение конечного результата — это единственный научный способ судить о компетентности. Неправоммерно судить о ней не по результату, а по тому, что вкладывается в его достижения (например, по стараниям человека). Компетентность нельзя свести и к образованности, ибо «некомпетентность свободно разгуливает под сводами учебных заведений»<sup>13</sup>.

Компетентность противостоит некомпетентности и сверхкомпетентности — знанию способа выполнять работу лучше, чем принято. В некоторых организациях (нерархиях) сверхкомпетентность принимается за такое же зло, как и некомпетентность. По шутливому выражению Д. Л. Питера, человека в его профессиональной жизни выдвигают наверх, пока он не достигнет своего уровня некомпетентности; вся полезная работа в обществе совершается теми, кто еще не достиг своего уровня некомпетентности<sup>14</sup>.

Вероятно, компетентность конкретного человека уже, чем его профессионализм. Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов.

Приведем характеристику разных видов профессиональной компетентности:

— специальная компетентность — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

— социальная компетентность — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

— индивидуальная компетентность — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

Названные виды компетентности означают, по сути дела, зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности.

В одном человеке они могут не совпадать. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться и осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую социальную, личностную.

В последнее время уместно говорить еще об одном виде компетентности — экстремальной профессиональной, когда человек готов к работе во внезапно усложнившихся условиях. Люди, владеющие этими и близкими психологичес-

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ /  
RETRACTION



кими качествами, лучше других готовы к смене профессий, к переучиванию, им меньше угрожает безработица.

Нередко складываются ситуации изменения или утраты социального статуса, ранга (сняли с работы, переместили на другую должность), участия в профессиональной самооценке или аттестации других людей. Эти условия могут активизировать негативные характеристики человека, неадекватную профессиональную самооценку, тревогу, страх, зависть, эмоциональный дискомфорт, карьеристские установки. Вместе с тем в таких ситуациях могут закладываться новые, позитивные качества: уточнение своих личностных и профессиональных возможностей, осознание потребности на данном этапе жизни, потребность и умение сопоставлять свои профессиональные возможности (свои способности) с другими людьми, овладение профессиональной этикой.

Проведенные психологические и акмеологические исследования свидетельствуют о том, что становление профессионализма происходит на основе профессионального развития. В самом профессиональном развитии принято выделять две стороны:

— профессионально-квалификационное развитие, в основном связанное с обучением и самообразованием, приобретением новых знаний и опыта;

— профессионально-должностное развитие, в основном связанное с рациональной расстановкой кадров, базирующейся на профессиональном потенциале служащих и их служебном росте.

В то же время активное освоение новых знаний, навыков, умений, новых алгоритмов деятельности, расширение сферы профессиональной компетенции, изменение должностного и социального статуса требуют развития личностно-профессиональных качеств, более полного раскрытия творческого потенциала, изменения системы мотивации и профессиональных стандартов. Это, в свою очередь, актуализирует проблему личностно-профессионального развития как основы профессионализма. Значимость ее повышается еще и вследствие того, что

именно профессиональной деятельности посвящена значительная часть жизни человека, именно в ней проявляются основные формы активности субъектов труда, возможности удовлетворения потребностей и реализации своего потенциала. В психологии и акмеологии под личностно-профессиональным развитием понимается процесс формирования личности (в широком понимании) и ее профессионализма в саморазвитии, обучении, профессиональной деятельности и взаимодействиях<sup>15</sup>.

Личность, деятельность, правовая компетентность — важнейшие категории юридической психологии и акмеологии, в которых наиболее полно проявляются успехи. Особое значение имеет технологического обеспечения деятельности в любой профессии включает оптимальное использование психологических ресурсов личности и их развитие и совершенствование.

Вершина зрелости человека, или «акме», — это многомерное состояние человека, которое показывает, насколько он состоялся как гражданин, как специалист-труженик в какой-то определенной области деятельности, как бедная или богатая своими связями с окружающей действительностью личность, как супруг, родитель, но вместе с тем никогда не является статичным образованием, наоборот, отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью. Время выхода на уровень «акме» человека как индивида, как личности и как субъекта творческой деятельности очень часто не совпадает или лишь частично совпадает. Акмеология всесторонне освещает особенности этой важнейшей ступени, которую проходит человек в своем развитии<sup>16</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Алексеев С. С. Право на пороге нового тысячелетия: Некоторые тенденции мирового правового развития — надежда и драма современной эпохи / С. С. Алексеев. М., 2000. С. 180.

<sup>2</sup> Сальников В. П. Социалистическая правовая культура: методологические проблемы / В. П. Сальников. Саратов, 1989. С. 26.

<sup>3</sup> Ромашов Р. А. Правовая культура и правовой нигилизм / Р. А. Ромашов // Правовая куль-



тура современного российского общества : материалы науч.-практ. конф. 31 января 2002 г. СПб., 2002.

<sup>4</sup> Сырых В. М. Теория государства и права : учеб. / В. М. Сырых. М., 2001. С. 140.

<sup>5</sup> Мейлах В. М. Психология личности. Б. рол. М., 1958. С. 235.

<sup>6</sup> См.: Краткий акмеологический словарь / В. Г. Зазыкин. М., 2000. С. 5.

<sup>7</sup> Бейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Бейсман. М., 1991. С. 40, 41.

<sup>8</sup> См.: Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е. М. Борисова // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцаферовой. М., 1981.

<sup>9</sup> См.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. М., 2000. С. 161.

<sup>10</sup> См.: Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М., 1996. С. 39.

<sup>11</sup> См.: Маркова А. К., Шенорова Е. Д. Психология труда / Е. А. Климов. М., 1988.

<sup>12</sup> См.: Указ. соч. М., 1996. С. 31.

<sup>13</sup> Питер Д. Л. Принципы Питера / Д. Л. Питер. М., 1990. С. 40.

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> См.: Деркач А. А. Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. М., 2000.

<sup>16</sup> Акмеология : учеб. / под ред. А. А. Деркача. М., 2002. С. 52—54.

Поступила 10.09.04.

## РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Б. А. Фролов, доцент кафедры философии и социологии Пензенского государственного университета архитектуры и строительства*

По мнению автора, эстетический компонент культурной коммуникации играет решающую роль в процессе ценностной трансляции. Эволюция личностных ценностей в значительной степени подчиняется закономерностям, характерным именно для эстетического восприятия. Главными из этих закономерностей являются уникальность (единичность) межличностного и межкультурного взаимодействия и дискретность личностных изменений. Такую особенность эстетического автор выводит из магического типа культуры, сформировавшегося в первобытную эпоху, но сохранившего свое влияние и на современную культуру.

Эстетическое как таковое имеет парадоксальный характер: оно не входит ни в круг непосредственных жизненных ориентаций современного человека, ни в круг его приоритетных ценностей и рассматривается лишь как определенный излишек, как украшение жизни, без чего можно обойтись. В то же время человек постоянно озабочен своим внешним видом и хочет выглядеть соответственно существующей моде. Он тратит немалые средства, чтобы его кабинет отвечал современным требованиям (евроремонт, офисная мебель), украшает его произведениями искусства, пользуется удобными предметами труда, средствами связи, транспортом. Ему нравится, когда его окружают красивые вещи и красивые люди. Поэтому эстетическое и необычно и привычно, и возвышенно и повседневно, и общедоступно и элитарно, без него можно прожить, но в принципе че-

ловеческое существование в его отсутствие невозможно. Общаясь с приятными людьми, человек стремится пользоваться такими словами, совершать такие действия, которые выражают признательность или возвышенные чувства. Эстетическое предстает перед человеком как нечто чудесное, благородное и священное.

Приято считать, что убежищем эстетического является искусство. Однако в наше время эстетическое все активнее выходит за отведенные ему пределы и проникает в производство и бизнес (техническая эстетика, дизайн), быт (интерьер и оборудование), досуг (видео- и аудиотехника, развлекательные массовые действия — концерты, фестивали, конкурсы, олимпиады и пр.) и даже в политику, когда предвыборные кампании, съезды, форумы сопровождаются многочисленными шоу и зрелищными мероприятиями.

© Б. А. Фролов, 2005



Вырываясь за пределы «чистого» искусства, эстетическое все больше наполняется социальными смыслами и становится не только художественным, но и общекультурным феноменом: оно превращается в необходимый компонент человеческого общения, так как от него начинает зависеть не только результативность, но и общий настрой социальных отношений в данном коллективе и в данном обществе в целом. Отсюда следует, что эстетическая проблема одновременно является и педагогической, и идеологической. Педагогика — наука не только о воспитании подрастающего поколения, но и о непрерывном воспитательном воздействии на все население страны. Она хорошо знает, что одним из самых эффективных каналов воздействия на человека является искусство. Идеология также широко пользуется этим, привлекая на свою сторону литературу, театр, кино, телевидение и т. п. Благодаря им она способна переходить собственные границы и начинает манипулировать массовым сознанием, и тогда эстетические формы оказываются прикрытием для откровенно корыстных политических или экономических интересов отдельных элитных групп или властных структур. Поэтому проблемы воспитания и образования оказываются в центре не только педагогического воздействия на подрастающее поколение, но и идеологического влияния на все население данной страны. В принципе это влияние представляет собой процесс социализации и ресоциализации, который включает в себя знакомство с культурными достижениями человечества в процессе его исторической эволюции и с системой ценностей, которые составляют внутренний (интимный) компонент культурной трансляции и культурной коммуникации, процессов воспитания и образования.

Понятие культурной коммуникации имеет достаточно важное значение в системе социологических, философских и культурологических категорий. Сам этот процесс традиционно описывается при помощи таких словосочетаний, как

«культурный диалог», «обмен культурными ценностями», «освоение культурных достижений» и т. д. Данные словосочетания стали привычными, употребляются в различных контекстах, что порой мешает осмыслить некоторые проблемы, связанные с внутрикультурным и межкультурным взаимодействием.

По сути дела, рассуждения о культурном обмене и освоении культурных достижений, характерные в особенности для культурологических текстов, чаще всего касаются периферийных процессов культурного взаимодействия, связанного с важными, но вторичными элементами культуры — знаниями, технологиями и т. д. Между тем интимным ядром любой культуры является *ценностная система*; вопрос же о культурной коммуникации на ценностном уровне позволяет взглянуть на само понятие «коммуникация» с несколько неожиданной точки зрения.

Согласно известному определению М. Рокича «ценность — устойчивая вера в то, что определенный способ поведения или конечная цель существования в личностном или социальном смысле предпочтительнее, чем противоположный либо иной способ поведения или конечная цель существования»<sup>1</sup>. Конкретизируя это положение, необходимо констатировать, что в основе ценностных ориентаций лежит система безусловных культурных предпочтений личности, удовлетворяющая потребности человека в самоотжествлении и смысле жизни. Ценность в этом смысле может быть понята только в русле так называемого методологического индивидуализма. Иначе говоря, ценность может стать реальным элементом культуры только в том случае, если она является *личностной* ценностью некой критической массы отдельных представителей социума. Но такими ценностями *нельзя обмениваться* в обычном смысле слова. В связи с этим феномен культурной коммуникации на ценностном уровне предстает как процесс межличностной ценностной *трансляции*, в той или иной степени связанный с *изменением* конкретной лично-





сти (типичный пример — процесс социализации и ресоциализации).

Из-за «невыводного» характера аксиологических систем описание механизмов трансляции ценностей представляет собой немалую трудность: в таком описании не должно быть места ни для апелляций, ни для волевой активации, ни даже для рассуждений о свободе выбора<sup>2</sup>. С нашей точки зрения, преодоление этой трудности невозможно без учета *эстетических* аспектов культурной коммуникации. Причем вопрос о соотношении аксиологического и эстетического компонентов культуры должен стоять не в аспектном смысле («диалектическое единство») и уж тем более не в иерархическом плане (что важнее: этика или эстетика), но прежде всего как вопрос о месте и роли эстетического компонента в культуре вообще.

А. Моль в свое время попытался разделить эстетическую информацию от обычной семантической: по его мнению, эстетическая информация связана именно с изменением состояния человека<sup>3</sup>. Идеи Моля в значительной мере были обесценены его же стремлением дать сугубо количественную характеристику самому этому феномену (отсюда вытекал, в частности, забавный вывод о том, что в картинах Пикассо больше эстетической информации, чем у мастеров Возрождения), однако попытка связать эстетическую проблематику с вопросом о механизмах глубинных личностных изменений представляется крайне смелой в научном плане.

Возможно, проблема, которую ставил Моль, более адекватно решается при анализе такого явления, как *эстетическое переживание*.

Любое эстетическое переживание (начиная с самого элементарного, например удивления) можно трактовать как специфическое «воспоминание» о неразъятой целостности мифологического бытия. Одновременно данное переживание обладает свойством некой отстраненности, что, собственно, и делает его бескорыстным в кантовском смысле. Предпосылкой подобной отстраненности слу-

жит уже произошедшее расчленение мифа на различные автономные сферы человеческого бытия и связанная с ним возможность художественной (в широком смысле слова) рефлексии этого бытия. В данном плане эстетическое переживание есть своеобразное «возвращение» к гармонии человека с миром<sup>4</sup> — к гармонии, в которой, в отличие от мифологической «гармонии», не теряется личность, индивидуальность. Не удивительно, что нередко именно эстетическое восприятие культурных феноменов становится тем *обещанием смысла и мира с самим собой*, которое, по сути дела, является наиболее глубинной причиной стремления человека к обретению ценности.

Строго говоря, идея о том, что эстетика «прокладывает дорогу этике», не нова. Об этом писали самые разные мыслители — от Ф. М. Достоевского («красота спасет мир») до А. С. Макаренко (его рассуждения о значении эстетического компонента в процессе воспитания, безусловно, недооценены до сих пор — в том числе и самими педагогами). Наиболее ярким примером соотношения этики и эстетики, по нашему мнению, служит концепция харизматического господства М. Вебера. Ученый характеризовал такое господство как форму ценностной переориентации последователей «вождя»: «В отличие от революционизирующей силы „ratio“ ... харизма может быть преобразованием изнутри, которое, будучи рожденным из нужды или воодушевления, означает изменение главных направлений мышления и действия при полной переориентации всех установок ко всем жизненным формам и к „миру“ вообще»<sup>5</sup>. Воздействие харизмы наиболее ярко иллюстрирует процесс интериоризации ценностей именно в силу того, что это — ценностное обращение «в чистом виде», не опосредованное ни традиционными, ни принудительными механизмами, свойственными, в частности, процессу первичной социализации.

Интересно, что и упомянутый выше А. С. Макаренко также отмечал боль-

шое педагогическое значение личной харизмы (разумеется, не используя этого слова); описывая необычный способ, с помощью которого один из педагогов добился авторитета у воспитанников, он подчеркивал: «Дело в простом совпадении: нет света, человек говорит: „Сейчас будет свет,“ — и вдруг свет появляется. И вот такой случайный пустяк создает вам авторитет на многие годы»<sup>6</sup>. Это замечание отечественного теоретика и практика воспитания перекликается с мыслями М. Вебера о чуде как основе харизматического воздействия. Эстетическая же составляющая культурного влияния чуда на людей очевидна, в известном смысле эстетику вообще можно назвать наукой о чудесном<sup>7</sup>.

Сам М. Вебер подчеркивал, что эстетическое переживание по своей сути имеет немало общего с религиозным потрясением. Этим обстоятельством он, в частности, объяснял подозрительное отношение церкви к феномену светской художественной культуры (конкуренция на ценностном уровне!)<sup>8</sup>.

Концепция харизматического господства обычно используется для анализа политических процессов. Однако едва ли не в большей степени эта концепция подходит для описания культурной коммуникации в целом. Она представляет собой еще один аргумент в пользу предположения о том, что наиболее интересные аспекты культурной коммуникации (в частности, те, которые связаны с трансляцией ценностей) непременно содержат в себе серьезнейший эстетический компонент. Но тогда для адекватного научного моделирования этих аспектов необходимо обратить внимание на две специфические характеристики эстетического восприятия.

**Характеристика первая — сингулярность.** Трансляция культурных ценностей в решающей степени опирается на взаимодействие человека (группы) с единичными культурными феноменами, и прежде всего с единичной личностью (личностями), а не просто с неким культурным «окружением». Информационная среда, стандартные модели поведения,

демонстрируемые большинством окружающих, — все это может быть менее эффективным в ходе ценностной трансляции, нежели влияние яркого индивидуума либо конкретного художественного образа (книги, фильма и т. д.), который не просто передает некую ценностную информацию, но является ее единственным, уникальным воплощением.

В данной связи стоит вспомнить очень интересное исследование отечественных ученых, пытавшихся зафиксировать роль так называемой референтной группы в определении направленности поведения людей в сфере труда. В ходе исследования выявилось обескураживающее обстоятельство: оказалось, что значимая для индивида микрогруппа в реальности состоит из представителей разных групп, и, таким образом, следует говорить не о референтных группах в обычном смысле, но о качестве референтности, которое присуще скорее отдельным людям, чем малым группам<sup>9</sup>.

С такой точки зрения следует признать не вполне обоснованными надежды на особую эффективность новых, отчужденных («дистантных») моделей культурной коммуникации<sup>10</sup>, в частности в том случае, когда средства этой коммуникации (телевидение, Интернет и т. д.) воспринимаются в качестве той же самой «информационной среды», вне эстетического контекста. Дело в том, что современные СМИ, и прежде всего телевидение, обладают целым рядом весьма специфических черт. Например, для них характерен разрыв между образным и чисто информационным воздействием на человека с явным перекосом в сторону последнего<sup>11</sup>. Обратим внимание на важное обстоятельство: в то время как художественное воздействие на человека (не говоря уже о живом, межличностном контакте) связано с качественными, уникальными характеристиками образа, семантическое (по терминологии А. Моля) информационное воздействие все же предполагает приоритет количества.

В то же время даже художественные программы ТВ сейчас ориентированы не столько на образно-эстетическое воспри-



ятие, сколько на прямую, «примитивную» идентификацию с персонажами, проживающими «параллельную» жизнь («мыльные оперы», серийная мультипликация, в определенном смысле «реальное телевидение»). В итоге наблюдается успешное программирование поведения на обыденно-стереотипном уровне (в данном случае речь даже не идет о том, *какие* культурные программы закладываются современным телевидением), но не происходит серьезных сдвигов на аксиологическом уровне; доказательством этого является хотя бы поразительная податливость общественного сознания по отношению к быстро меняющимся политическим лозунгам, транслируемым через СМИ.

Другим аргументом, подтверждающим высказанную точку зрения, являются постоянный рост субъективной значимости *ресурсов* и одновременное падение статуса едва ли не всех моральных ценностей, фиксируемые в социологических опросах молодых россиян<sup>12</sup>. Не менее симптоматично и постоянное падение у российской молодежи доверия к таким понятиям, как «идеал», «герой нашего времени»<sup>13</sup>. Речь не идет о том, что новые герои далеки от гуманистического идеала и т. п. — подобные рассуждения почти всегда несут в себе изрядный налет предвзятости. Интересно другое — постепенное вымывание самих представлений о ценностном образце личности. (Разумеется, те, кого сегодня называют эстрадными кумирами молодежи, такими образцами объективно не являются — и не в силу каких-то личностных качеств, а просто из-за скоротечности их пребывания в этом статусе.) Вряд ли есть необходимость доказывать взаимосвязь данных явлений с особенностями современной российской информационной среды.

В сочетании с резким снижением роли художественного компонента в жизни общества, с кризисом системы отечественного кинопроизводства, и особенно кинопроката (чего, кстати, не наблюдается в западных странах), все это, безусловно, влияет на то, что культурный

кризис в современной России проявляется в наиболее острой форме именно в ценностной сфере.

**Характеристика вторая — дискретность.** Речь идет об особом внимании к таким моментам в процессе культурного взаимодействия между людьми, в которые происходит *быстрая* ценностная переориентация одного из участников контакта. Иногда такие моменты описываются при помощи понятия «обращение». Само это понятие традиционно ассоциируется с теми проблемами, которые описываются в рамках либо религиозных, либо художественных текстов. Даже на интуитивном уровне можно выделить две специфические черты обращения.

Первая связана с коренными, фундаментальными сдвигами на ценностном уровне личностной мотивации. Обращение в этом смысле означает почти второе рождение (в русских сказках этим словом обозначается, в частности, волшебное превращение человека в зверя и наоборот).

Вторая обусловлена тем, что изменение установок человека носит именно дискретный характер. Этот момент особенно подчеркивается в религиозных текстах (классический пример — превращение Савла в Павла в Новом Завете).

Проблема дискретных изменений в структуре человеческой личности является недостаточно разработанной в гуманитарных науках. Это касается и психологии, и социологии. Научное описание таких изменений в целом ориентировано на своеобразный эволюционизм, на фиксацию медленного, но неуклонного процесса интеоризации общественных ценностей под влиянием социальной среды. Даже элементы дискретности, присутствующие в популярных моделях личностного развития, как правило, связаны с реализацией обычной схемы «превращения количества в качество»<sup>14</sup>.

В социологической концепции Э. Дюркгейма также имелись идеи, выходящие за пределы обычных, эволюционистских описаний генезиса моральных норм и ценностей на индивидуальном

уровне. В частности, французский социолог связывал процесс интериоризации общественных ценностей с особыми, уникальными моментами в жизни конкретных людей, с «моментами воодушевления», с «периодами созидания и обновления», придавая большое значение коллективным, эстетически окрашенным ритуалам, в ходе которых «...люди общаются к коллективной моральной жизни»<sup>15</sup>.

Интересен вопрос: как на научном, а не на художественном языке можно описать механизмы ценностного общения? Видимо, и здесь нельзя обойтись без обращения к эстетической проблематике и, что немаловажно, к эстетической терминологии, которая, с одной стороны, тяготеет к философской аналитичности, а с другой — позволяет отказаться от чрезмерно простых и однозначных схем, рисующих процессы культурного взаимодействия — идет ли речь о процессах социализации личности, о взаимном культурном обогащении народов или же о том, что иногда называют смысловыми войнами.

Разгадку такого воздействия эстетического на человека, общество и культуру в целом следует, по нашему мнению, искать в ранних слоях культуры, и прежде всего в ее магическом прошлом. Расхожее мнение о магии как о чем-то сверхъестественном и мистическом (заблуждение и предрассудок), а потому требующем искоренения из культуры современного человека, не соответствует ее действительной роли и практическому значению в жизни человека. В частности, Дж. Фрэзер называет магию «...искаженной системой природных законов и ложным руководящим принципом поведения: это одновременно и ложная наука, и бесплодное искусство»<sup>16</sup>. Дж. Фрэзер и К. Леви-Стросс с определенным скептицизмом относятся к первобытной магии. Тем не менее ни тот, ни другой не могут не признать активно-деятельностной природы магии. Убедительным доказательством ее практической эффективности служит почти сорокатысячелетнее существование как су-

щественного способа освоения мира. Да и сегодня магия продолжает служить современному человеку.

Магия охватывает весь круг жизни первобытного человека: и общение с другими людьми, и взаимодействие с природой, и сознание, и ритуалы. Тот же Фрэзер исследует различные проявления магии, в том числе лечебную, любовную, промысловую, вредоносную, аграрную; в круг магических образов он включает деревья (дуб, березу, яблоню), растения (культурные и дикорастущие), животных (диких и домашних), воду, грозу, дождь, огонь, золу, пепел, камни, пищу, вино, пиво, рождение и смерть, погребение и покойников, человека, его тело, кровь и другие органы, войну и оружие, пляски и танцы, царей, жрецов и шаманов и т. п.

Очевидно, что вопрос об эффективности магии не встает, так как если подходить к ней как к своего рода проектированию деятельности, то она вполне объяснима и понятна (как, например, охота, рыболовство, война и т. п.). Магия — это такой тип первобытного мышления, который, по нашему мнению, имитирует процесс воспроизводства потомства, присущий всему животному миру, в том числе и человеку. *Магия* как тип культуры неразрывно связана с мифологической формой самосознания людей, в основе которого лежит одно из величайших открытий, сделанных ими, — открытие *смысла и роли инстинкта продолжения рода*, что заставило человека обратить внимание на детородные способности, как свои, так и других существ. Осмысление данного факта привело к признанию не только существования взаимосвязи родителей и детей, но и общего прародителя всего первобытного коллектива. В социальном плане первобытный коллектив стал представляться как сосуществование нескольких поколений, связанных кровными узами, т. е. как *патриархальная* родовая община. Данная модель абсолютизируется, и все сущее мыслится уже как имеющее происхождение из единого центра посредством половой связи. Отсюда убеждение, с одной стороны, в том, что это сущее так



или иначе родственно друг другу и имеет одухотворенный характер, а с другой — в том, что имитация полового акта применима к любой ситуации. Это и есть *магия* — абсолютный метод действия человека в предметном мире, или метод «проб и ошибок», к которому человек прибегает и по сей день, когда ситуация неясна, а результаты неизвестны. На основе данной модели оформляется и эротический культ как осознание его святости (высшей ценности) и как *ритуал*. Причем ритуал понимается как внешне выраженная форма магического действия или как его *эстетическая форма*.

Если раньше воспроизводство потомства носило стихийный характер, то теперь — заинтересованный: половые инстинкты были вынесены вовне и стали социально значимыми, что проявилось в установлении табу на инцест, повлекло за собой формирование внутренних групп в зависимости от близости и отдаленности кровного родства. Возникла определенная система воспроизводства населения, в которой санкционировались и намерение воспроизводства потомства, и функция полового акта, и значимость крови, и наследование души, и факт родства, и взаимосвязь поколений. Человек стал рассматривать своих детей как собственное повторение и собственную реализацию. Так складывалась действительно человеческая социальная организация, состоящая по крайней мере из трех поколений кровных родственников, имеющая внутри себя достаточно сложную структуру. Родовая община — это не примитивная, а, скорее, идеальная модель общества, способного достигать необходимого при минимальных средствах. Благодаря данному качеству она просуществовала несколько тысячелетий. Еще более наглядно продуктивный характер магического мышления проявился в освоении родовыми общинами окружающего мира.

Самым же убедительным доказательством эффективности магического мышления стал переход родовых общин от присваивающего способа хозяйствования (охота, рыболовство, собиратель-

ство) к производящему (скотоводство и земледелие). Доместикация животных сводилась не только к их приручению: таким образом человек брал под собственный контроль процесс их размножения и миграции, что давало ему возможность постоянно иметь запас свежей пищи и тем самым существовать в суровых условиях засушливой степи. Человек вышел из леса и стал скотоводом, охота же превратилась в дополнительное занятие. Кочуя вместе со своей семьей вслед за стадами, он осваивал новые виды животных и новые пространства, делая их пригодными к человеческому существованию.

Еще более революционизирующим способом хозяйственной деятельности явилось земледелие, или «зеленая революция», основными оазисами которой стали долины рек Тигра и Евфрата, Инда и Ганга, Нила и Хуанхэ, где после разливов образовывался плодородный слой почвы, который можно было взрыхлить все той же заостренной палкой и посадить семена. Земледелие привело к оседлому образу жизни, строительству поселений, ремеслу, что, в свою очередь, создало условия для перехода к цивилизации.

В условиях родовой общины складываются и важнейшие компоненты духовной жизни: групповой менталитет (мифология и основные архетипы), опыт и знания (навыки, обычаи, традиции), формы общения (требования и табу, ритуалы и язык). Разумеется, все перечисленные компоненты и формы необходимо рассматривать с позиции их развития, тем более что сама эпоха родовой общины занимает большой временной промежуток в истории культуры. Ментальные формы зарождаются еще на полубессознательном уровне в виде пучков психических образов в их предметно-деятельном виде. К концу периода они перерастают в развитые представления, сформировавшиеся на основе разговорного языка и включенные в религиозно-нравственные структуры развитой мифологии. Аналогично начальные этапы религиозных верований еще не были акцентированы, как это будет представлено



позже в виде языческих культов. Отсюда знания, которые стали цениться лишь в условиях цивилизации благодаря разделению труда как в плане руководства и подчинения (патриарх, жрец, вождь), так и в плане экономическом (земледелец, ремесленник, воин), существовали еще в форме непосредственных навыков и умений, т. е. в их «внутренней» форме. В таком же свете следует трактовать и формы общения (обычай, ритуалы, речь).

Сказать, что магия исчезла из жизни человека вместе с завершением родового строя и является уже достоянием истории, — значит признать, что в культуре при переходе от одного временного этапа к другому возникают «пустоты», когда старое напрочь отбрасывается, и все начинается снова. Культурное развитие хотя и предполагает качественные «скачки», но остается кумулятивным по своей природе. Причем наиболее устойчивыми оказываются не предметные, а ментально-психические формы. Именно этот момент составляет главную ценность в учении К. Юнга об архетипах как наиболее древних формах мышления, сохранивших в себе изначальные модели взаимоотношения человека и мира<sup>17</sup>. Новые культурные достижения лишь накладываются на уже существующие, а поскольку в новых формах концентрируются актуальные интересы людей, постольку они (эти формы) становятся доминирующими, отодвигая старые в тень. Оттого и кажется, что старое ушло навсегда. На самом же деле оно не умерло, а продолжает жить и оказывать свои неопределимые услуги в деле самоутверждения человека в современном мире. Так происходит и с магией.

Неизбежно меняется и содержание эстетического: это не только прекрасное, но и возвышенное, не только трагическое, но и комическое, оно существует не только в искусстве, но и во всем очеловеченном мире; эстетическое, выходящее за границы искусства и красоты, — нечто выразительное, а потому чудесное и потрясающее. Чудесность, как отмечает А. Ф. Лосев, есть такая выразительность, которая заставляет человека

пристально всматриваться в нее и восхищаться ею<sup>18</sup>.

Чудесное противостоит обыденному. Последнее — это жизнь изо дня в день, работа, воспитание детей, телевизор по вечерам и т. п. Здравый смысл не позволяет вырваться из привычного окружения, привычных правил и переживаний. И хотя в привычности тоже есть смысл, ибо она придает жизни необходимую устойчивость и известный порядок, в ней же заложен зародыш будущих изменений, которые в конце концов прорываются наружу в виде чудесного, одновременно разрушая и созидая новое.

Логика чудесного — это логика *приключения*. Приключение, в сегодняшнем понимании, есть такая реальность, которая изымается из течения обыденной жизни и отличается необычайно высоким напряжением эмоционально-волевых проявлений. В приключении ситуация воспринимается настолько остро и ярко, что время как бы сжимается (коллапсируется) в одно мгновение и теряет свою качественную специфику, не являясь уже ни природным, ни историческим, теряет ритмику и «сливается» с субъектом, становится его «собственностью» и растворяется в событии.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Rokeach M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. N.Y., 1973. P. 5.

<sup>2</sup> См.: Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия / В. Франкл // Психология личности : тексты. М., 1982. С. 119.

<sup>3</sup> См.: Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. М., 1966. С. 199—209.

<sup>4</sup> Имеются некоторые основания утверждать, что момент яркого эстетического переживания в определенном смысле возвращает человека к тому уровню «психологического равновесия», который характерен для «нормального» животного. В этой связи можно вспомнить показательные рассуждения К. Лоренца о сходстве смеха с «триумфальными» церемониями у высших животных (подробнее см.: Карасев Л. В. Парадокс о смехе / Л. В. Карасев // Квинтэссенция : филос. альм. М., 1990. С. 350).

<sup>5</sup> Вебер М. Харизматическое господство / М. Вебер // Социол. исслед. 1988. № 5. С. 142.

<sup>6</sup> Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. М., 1958. Т. 5. С. 125.



<sup>7</sup> См.: *Воробьев В. П.* Социализация как комплексная культурная трансляция / В. П. Воробьев. Пенза, 2001.

<sup>8</sup> См.: *Вебер М.* Избранное. Образ общества / М. Вебер. М., 1994. С. 24.

<sup>9</sup> См.: Развитие личности : проблемы, поиски, решения. Свердловск, 1989. С. 49—59.

<sup>10</sup> См.: *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. СПб., 2000. С. 63.

<sup>11</sup> См.: *Фабиан Р.* Социальная обусловленность формирования идентичности современной молодежи / Р. Фабиан // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература : Сер.11, Социология. 1997. № 3. С. 70.

<sup>12</sup> См.: *Ольшанский В. Б.* Школьники в изменяющемся обществе (1982—1997) / В. Б. Ольшан-

ский, С. Г. Климова, Н. Ю. Волжская // Социол. исслед. 1999. № 6.

<sup>13</sup> См.: *Карпухин О. И.* Сделала ли молодежь свой выбор : (К проблеме социализации молодого поколения современной России) / О. И. Карпухин // Соц.-гуманит. знания. 2000. № 4. С. 187.

<sup>14</sup> См., например: *Salkind N.* Theories of Human Development / N. Salkind. N.Y., 1981. P. 36—38.

<sup>15</sup> Цит. по: История социологии в Западной Европе и США / отв. ред. Г. В. Осипов. М., 1999. С. 170.

<sup>16</sup> *Фрэнсер Дж.* Золотая ветвь / Дж. Фрэнсер. М., 1980. С. 19.

<sup>17</sup> См.: *Юнг К. Г.* Психологические типы / К. Г. Юнг. СПб., 1995.

<sup>18</sup> См.: *Лосев А. Ф.* Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. М., 1990. С. 535—567.

Поступила 10.09.04.

## УНИВЕРСАЛИЗМ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

*О. Г. Беломоева, доцент кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются целесообразность и актуальность применения в образовательном процессе универсализма культуры, который трактуется как мировоззренческая установка на интеграцию культур средствами диалоговой коммуникации.

Последние десятилетия отмечены мощными, а главное, быстрыми переменами в культурном сознании населения России. Мы оказались в совершенно новой ситуации, одной из главных особенностей которой стало обострение естественных противоречий между унификацией и многообразием, причем как на внутригосударственном уровне, так и на межгосударственном — в условиях все большей интеграции страны в мировое сообщество в результате углубления глобализации. При этом следует отметить, что понимание оппозиции «универсальное — этнонациональное» в течение последних десяти-пятнадцати лет заметно изменилось: характерна для 1990-х гг. точка зрения на этноцентризм как на единственно возможный путь сохранения культурной самобытности начала уступать место пониманию необходимости включаться в интеграционные процессы. В сознании людей все прочнее стали закрепляться такие ценности гражданского общества, как толерантность, коррек-

тность, необходимость создания условий для того, чтобы все его члены имели равные возможности для реализации своих культурных потребностей. Таким образом, стала очевидной смена мировоззренческих установок, заключающаяся в переходе от партикуляризма к универсализму. В новых условиях особое значение приобретает диалогическая парадигма, которая рассматривается в настоящее время в качестве «действенной стратегической цели национальной культурной политики»<sup>1</sup>.

Система образования не могла не заметить и не отразить в своей практике столь быструю смену ориентиров в культурном сознании наших соотечественников. А это значит, что и перед ней встал вопрос об опоре на те мировоззренческие позиции, которые соответствовали бы современному взгляду на мир, учитывали его тяготение к интеграции и диалогу.

По нашему мнению, наиболее приемлемым вариантом решения проблемы

© О. Г. Беломоева, 2005

является обращение в образовательном процессе к мировоззренческой установке «универсализм культуры».

Мы не рассматриваем универсализм культуры в русле идеологического дискурса, когда он ассоциируется прежде всего с унификацией, стандартизацией культур, а исходим из того, что данный концепт имеет многослойное семантическое наполнение<sup>2</sup> и может быть рассмотрен как установка на интеграцию культур, исходящая из идеи единства культурного многообразия. Это единство имеет своим основанием представления о целостности универсума, универсальности человеческой сущности, всеобщности коллективного бессознательного. Важнейшим механизмом осуществления данной установки в реальности становится диалог культур, так как именно он способствует выявлению общезначимого, позволяющего сблизить уникальные элементы, составляющие культурное многообразие мира.

Особое значение в современных условиях приобретает толерантный диалог, поскольку он предполагает восприятие собеседниками друг друга как равноправных сторон, не чувствующих какого-либо превосходства над Другим, умение слушать Другого внимательно, тщательно разбираясь в аргументации, способность отказать себе во многом. Диалог при этом понимается не только как разговор, но и как форма общения, в процессе которого происходит не только возникновение, но и утверждение определенного смыслового единства.

Одним из ключевых механизмов достижения плодотворности диалога культур является, как указывают Ф. Слейтер и У. Беннис, демократизация. Представляется, что это — решающее внешнее условие успешного глобального диалога культур. Однако необходимо, по-видимому, и некое внутреннее условие. По нашему мнению, данная роль принадлежит универсализму культуры, который рассматривает культурные ценности как синкретизис общезначимого и уникального, чем создает потенциальные возможности для осуществления коммуникации.

Действительно, Другое репрезентировано для нас в языке культуры. Культура устанавливает коды отношения между Своим и Другим, которое существует по собственным законам и правилам, что может стать источником напряжения между ними. Так рождается острота проблемы соотношения культурных различий, которая может быть разрешена только путем обращения к принципу их общности, в частности к объединяющему их смыслу.

Процесс коммуникации изначально предполагает минимальную гомогенность культуры, без которой диалог в принципе оказался бы невозможным. С другой стороны, культура не может быть полностью гомогенной: если бы ее составляли только однородные элементы, она обладала бы лишь одним языком описания реальности, что само по себе нарушило бы принцип диалога, предполагающий наличие Другого.

По-видимому, диалог культур приобретает различный характер в зависимости от того, какова мировоззренческая установка его участников. Рассматривая человечество как реальную соборность, как собирательное понятие, раскрывающее общность народов Земли, универсализм акцентирует наличие в культурах общезначимых ценностей, которые объединяют народы в едином культурном пространстве. Тем самым он ориентирован прежде всего на так называемый диалог-согласие. Как пишет М. М. Бахтин, «согласие — одна из важнейших форм диалогических отношений»<sup>3</sup>.

Диалог культур предполагает взаимопонимание, взаимопроникновение, раскрытие новых смыслов и обнаружение сходных и т. п. Он протекает в условиях, когда в смысловом поле каждой из культур, вступивших в контакт, взаимодействуют в той или иной мере три смысловых центра, которые М. М. Бахтин определяет как *я-для-себя*, *другой-для-меня*, *я-для-другого*. От взаимодействия этих смысловых центров данной культуры с аналогичными центрами другой культуры зависит характер протекания диалога. Диалог не представляется



возможным при столкновении позиций *я-для-себя* — *другой-для-себя*. Наиболее плодотворна позиция *я-для-другого* — *другой-для-меня*. Исходя из концепции Бахтина, универсализм культуры как мировоззренческая установка предполагает осуществление диалога культур скорее в режиме диалога-согласия, чем диалога-спора, поскольку, акцентируя всеобщее, общезначимое, реализует модель *я-для-другого* — *другой-для-меня*. При этом, как отмечает И. В. Кондаков, важнейшей предпосылкой диалога становится не только заинтересованная установка на восприятие другого, но и хорошо отрелфлексированное содержание национального самосознания (*я-для-себя*), что позволяет субъекту полноценно репрезентировать свои культурные ценности перед другими культурами<sup>4</sup>.

Диалог-согласие универсализма культуры протекает как активный процесс, предполагающий «творческое понимание, которое не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры и ничего не забывает... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются»<sup>5</sup>. По Бахтину, этот диалог длится нескончаемо, так как идет между субъектными сознаниями, сложившимися в ходе исторического развития социума. Взаимопонимание, рождающееся между ними, «обеспечивает единство всего человечества, всех культур (сложное единство человеческой культуры)...»<sup>6</sup>.

Таким образом, мировоззренческая установка универсализма культуры предполагает осуществление взаимодействия культур в форме диалога-согласия, результатом которого становится интеграция культур. При этом происходит двойной процесс *сохранения целостности* — *взаимообогащения* локальных культур, составляющий ядро понимания «сложного единства человеческой культуры», манифестирующей себя в реальности в форме множественности. Отсюда следует, что универсализм культуры, положенный в основу образовательного процесса, имеет своей целью формирование нового культурного сознания, сочетающего толерантность по отношению к Другому и осознание уникальности собственной культурной традиции.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Мункожаргалов Д. А. Стратегия России в глобализации : от этнокультурного конфликта к диалогу / Д. А. Мункожаргалов // Культурное разнообразие, развитие и глобализация : По результатам дискуссий круглого стола. М., 2003. С. 87.

<sup>2</sup> См.: Беломоева О. Г. Универсализм культуры как концепт / О. Г. Беломоева // Феникс-2004 : ежегодник кафедры культурологии. Саранск, 2002. С. 12—15.

<sup>3</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М., 1986. С. 320.

<sup>4</sup> См.: Кондаков И. В. Самосознание культуры на рубеже тысячелетий / И. В. Кондаков // Общественные науки и современность. 2001. № 4. С. 138—147.

<sup>5</sup> Бахтин М. М. Указ. соч. С. 353—354.

<sup>6</sup> Там же. С. 390.

Поступила 11.03.05.

## ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «БУХГАЛТЕРСКИЙ (УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ) УЧЕТ» В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ НА МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ ФИНАНСОВОЙ ОТЧЕТНОСТИ

*О. Д. Каверина, доцент кафедры статистики, учета и аудита  
Санкт-Петербургского государственного университета*

Переход на международные стандарты финансовой отчетности российских предприятий сопряжен с проблемами как понимания их содержания, так и гармонизации с национальной учетной традицией. Все это, безусловно, влияет на особенности преподавания курса «Бухгалтерский (управленческий) учет». Проблематика усиливается из-за разных подходов к изучаемому предмету и необходимости выработки преподавателем профессиональной позиции.

Преподавание курса «Бухгалтерский (управленческий) учет» (далее — «Управленческий учет») связано с рядом трудностей, причинами которых являются не только методические вопросы построения курса, установления междисциплинарных связей, но и проблематика самого предмета изучения, наличие разных подходов к нему со стороны Министерства образования и науки РФ, других министерств и ведомств, а также авторов учебных изданий и монографий. В частности, образовательным стандартом для специальности «Бухгалтерский учет и аудит» предусмотрено выделение финансового и управленческого учета. В то же время такое деление не закреплено законодательно, данные понятия отсутствуют в нормативных актах, издаваемых Министерством финансов РФ, хотя в Концепции развития бухгалтерского учета и отчетности в РФ на среднесрочную перспективу говорится о перспективах управленческой отчетности<sup>1</sup>. Проблематика курса усложняется в связи с переводом бухгалтерского учета ряда предприятий РФ на международные стандарты финансовой отчетности (далее — МСФО).

Предваряя анализ проблем, связанных с введением МСФО, и вариантов их решений, остановимся на краткой характеристике названного выше предмета, изучаемого в высших учебных заведениях. Термин «бухгалтерский (управленческий) учет» появился в профессиональном обороте в России в 90-е гг. XX в. в связи с реформированием пред-

приятий и экономики страны в целом. Термин, а также основные концепции, методология и методики, соответствующие обозначаемому им понятию, импортированы из англо-американской школы в связи с тем, что в новой экономической ситуации в России информационная функция управления перестала в полной мере удовлетворяться существующими учетными системами. Нестабильность внешней среды, характеризующейся высокой степенью рисков и повышенной вероятностью банкротства, с одной стороны, а также возможностью зарабатывать высокие прибыли в случае грамотного управления предприятием — с другой, привела к поиску новых методов управления и его информационного обеспечения. Следствием этого стало реформирование бухгалтерского учета. Наряду с сохранением национальной традиции трех видов учета (бухгалтерского, статистического, оперативного) в научный лексикон, а затем в обучающие программы и практику вошли понятия финансового и управленческого учета.

В настоящее время в учебной литературе нет единства мнений относительно определения сущности, основополагающих концепций, состава управленческого учета, что, безусловно, усложняет преподавание курса. В таких условиях приоритетное значение приобретает профессиональное суждение преподавателя, сформулированное им на базе изучения комплекса дисциплин по бухгалтерскому учету и менеджменту, а также практического опыта. При об-

© О. Д. Каверина, 2005



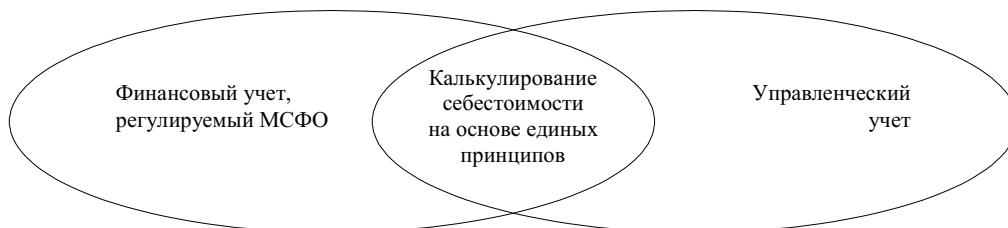


ращении к вопросам соотношения отечественной и зарубежной традиции ведения учета для управления предприятием считаем целесообразным провести исследования национальной традиции не только последней половины XX в., но и учебников, изданных в 30-е гг. В них содержатся материалы по бухгалтерскому учету, разработанные российскими учеными в рыночной среде и взаимодействии с западными коллегами. Так, у Н. А. Блатова и В. И. Стоцкого раскрываются сложные вопросы отражения отклонений на бухгалтерских счетах по элементам затрат и причинам, использования калькуляций себестоимости для различных целей и т. д. Другими словами, отечественными учеными объясняются те методики, которые в настоящее время познаются педагогами и специалистами из переводных книг как достижения англо-американской школы управленческого учета или немецкой школы контроллинга. В частности, методика распределения косвенных затрат, регламентируемая МСФО 2 «Запасы», достаточно подробно и легко для восприятия описана в учебнике Н. А. Блатова 1939 г.<sup>2</sup> В связи с этим учебно-исследовательская работа студентов может быть направлена на проведение сравнительного анализа западных методик управленческого учета и отечественной национальной традиции двух периодов (до середины 30-х г. и второй половины XX в.).

В России сложилось несколько подходов к понятию «бухгалтерский (управ-

ленческий) учет». По всем направлениям ведутся активные научные дискуссии, причинами которых, на наш взгляд, являются сложность и многогранность понятия «управленческий учет»; то, что управленческий учет является развивающимся явлением; исторические предпосылки, включая национальные традиции. Два основных подхода к управленческому учету — в узком и в широком смысле — имеют свои модификации и десятилетнюю динамику развития. В первом случае это — канонический (фундаментальный), маргинальный, функциональный, поведенческий подход; во втором — калькуляционный подход, а также приравнивание управленческого учета к оперативному учету или документообороту.

Все подходы в той или иной мере отражают взаимосвязь финансового и управленческого учета, что актуально в связи с концепцией широкого распространения МСФО в России. Большинство авторов сходятся во мнении, что областью возможного совпадения управленческого и финансового учета является производственный учет, или, иначе, калькулирование себестоимости продукции. Данное мнение можно распространить на учетную политику, формируемую в части управленческого и финансового учета в соответствии с требованиями международных стандартов. Тогда областью возможного совпадения финансового учета, регулируемого МСФО, и управленческого учета будет калькулирование себестоимости продукции (рис. 1).



Р и с. 1. Область возможного влияния МСФО на управленческий учет

Под углом зрения МСФО в курсе «Управленческий учет» внимание студентов следует привлечь к способам

распределения переменных и постоянных общехозяйственных расходов; способам распределения косвенных затрат комп-

лексных производств и правилам отнесения части затрат к периодическим, т. е. уменьшающим прибыль отчетного периода и не распределяемым на запасы. В финансовом учете данные правила устанавливаются международным стандартом 2 «Запасы».

Раскроем последовательно возможные области совпадения управленческого учета с учетом, регулируемым МСФО.

*Проблема декапитализации затрат.* Трактовка положений п. 11, 13, 14 МСФО 2 «Запасы», связанных с категорией «периодические затраты», проблематична во многих отношениях. К категории «периодические затраты» в МСФО относятся:

- 1) сверхнормативные потери сырья, заработной платы и др.;
- 2) затраты на хранение;
- 3) административные накладные расходы, если они не могут быть идентифицированы с продуктом;
- 4) расходы на продажу.

Первая позиция связана с учетом отклонений от норм. По мнению разработчиков МСФО, себестоимость продукции не должна «страдать» от бесхозяйственности и ошибочных управленческих решений, принятых менеджерами в текущем отчетном периоде. Этот принцип широко распространен в западном управленческом учете и положен в основу калькуляционной системы «стандарт-кост»<sup>3</sup>. В отечественном нормативном учете он не применяется<sup>4</sup>. Ведение нормативного учета всегда считалось самым эффективным инструментом управления, так как случайные отклонения автоматически свидетельствуют о несостоятельности планируемого процесса производства. Нормативный учет получил серьезное обоснование и поддержку в теории, но редко используется на практике. Основной причиной парадокса является то, что все затраты, в том числе отклонения от норм, включаются согласно методике нормативного учета в себестоимость продукции. Э. К. Гильде — один из немногих, кто писал, что на выходе системы норматив-

ного учета должна быть не фактическая, а нормативная себестоимость<sup>5</sup>. Приведенный выше довод указывает на то, что отечественная система нормативного учета затрат нацелена на калькулирование фактической себестоимости единицы продукции. Это, безусловно, повышает трудоемкость работы, которая не окупается выявлением отклонений на основе сигнального документирования. Распространение стандартов МСФО поможет, на наш взгляд, сделать нормативный учет эффективным благодаря изменению менталитета отечественных специалистов в отношении декапитализации отклонений от норм.

Учет отклонений следует вести на бухгалтерских счетах. В западном учете предусмотрен широкий спектр счетов отклонений по статьям себестоимости и причинам отклонений. В отечественном плане счетов для этих целей выделено только два счета: 16 «Отклонение в стоимости материальных ценностей» и 40 «Выпуск продукции (работ, услуг)». Для групп отклонений рекомендуем ввести субсчета. Согласно МСФО 2 «Запасы» отклонения относятся к периодическим затратам, поэтому процедуру записей на счетах 16 и 40, а также на субсчетах отклонений следует дополнить проводками на списание отклонений в дебет счета 90 «Продажи».

Вторая позиция — затраты на хранение — тоже вызывает ряд проблем. В основном это касается примечания, сделанного разработчиками стандарта о том, что затраты на хранение декапитализируются, если только они не необходимы в производственном процессе для перехода к следующему этапу. Если бы не эта оговорка, то существующая система учета в полной мере отвечала бы условиям МСФО 2 «Запасы». В настоящее время затраты на хранение учитываются, как правило, в составе общехозяйственных расходов на одноименном счете 26. Согласно п. 14 МСФО 2 данные расходы относятся в основном к периодическим и декапитализируются, что распространяется и на логистические затраты по хранению. Однако оговорка



«если только они не необходимы в производственном процессе для перехода к следующему этапу» вынуждает вводить субсчет для такого рода затрат. Общее утверждение находит частное проявление в конкретных производственных ситуациях.

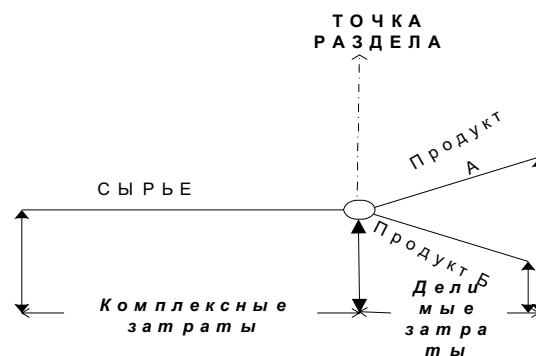
Раскроем состав затрат, по нашему мнению, отвечающий данному положению. Главное состоит в том, что следует определиться с понятием необходимости запасов для производства. Из прочтения п. 14 МСФО 2 «Запасы» не ясно, относится ли это положение к страховым нормам запасов на заводских складах или только к тем межоперационным запасам, которые формируются в связи с особенностями технологического процесса. Мы считаем, что верным является второе. Результаты анализа работы предприятий разных отраслей подтверждают, что на ряде предприятий операции по хранению необходимы в силу особенностей технологии. Чаще всего это распространяется на предприятия пищевой и химической промышленности. В частности, технологический процесс производства белковой колбасной оболочки включает три операции по хранению: зольение спилка (сырья), охлаждение и созревание коллагеновой массы; созревание колбасной оболочки. Зольение сырья в зависимости от его качества и времени года занимает от 5 дней до 2 месяцев; охлаждение коллагеновой массы, а затем созревание белковой колбасной оболочки также требует определенного периода.

Таким образом, затраты на хранение, связанные с особенностями технологии, нужно включать в производственную себестоимость продукции и распределять между запасами и себестоимостью проданной продукции. Остальные затраты на хранение следует относить в дебет счета 90 «Продажи» в полной сумме в том же отчетном периоде, в котором они возникли.

Третья и четвертая позиции — (административные и коммерческие затраты) — согласно МСФО 2, как правило, списываются на уменьшение прибыли

отчетного периода; они включаются в себестоимость запасов только в случае, если привязаны к конкретному продукту. Данные положения МСФО не вызывают трудностей в изложении лекционного материала, так как аналогичная практика распространена на отечественных предприятиях достаточно широко. В то же время проблема связана с трактовкой примечания о возможности прямого отнесения затрат на конкретный продукт. Здесь следует учитывать два момента. Во-первых, те расходы, которые однозначно связаны с конкретным продуктом, например со специализированной рекламной акцией, подлежат распределению между запасами и себестоимостью проданной продукции. Во-вторых, аналогичный порядок может быть применен к расходам, распределенным на основе драйверов затрат, отражающих причинно-следственные связи между затратами, операциями бизнес-процесса и продуктами, т. е. распределенным с применением методики калькуляционной системы «АВ-костинг».

*Проблемы распределения косвенных затрат комплексных производств.* На предприятиях с комплексным производством из единого сырья, в ряде случаев в закрытой аппаратуре, где производятся несколько видов продукции в ходе одного и того же технологического процесса, эти проблемы относятся к части технологического процесса от запуска сырья в производство до точки раздела (рис. 2).



Р и с. 2. Проблемная область технологического процесса комплексных производств для расчета себестоимости продукции

Примером может быть нефтяная промышленность, где затраты включают стоимость загруженного в нефтеочистные сооружения сырья и производственные затраты, возникающие в самом процессе очистки. В добывающей промышленности в одном процессе получают медь, серебро, свинец, цинк; при лесозаготовках — лес разного качества, сорта и формы; в полупроводниковой промышленности при производстве микросхем — микросхемы с памятью различной мощности, скорости, срока службы. В пищевой промышленности при обработке баранины требуется косвенное распределение сырья между вырезкой, потрохами, шкурой, костями и жиром; при сепарации молока — между сливками и обезжиренным молоком; на птицефабриках — между грудками, крылышками и др.

Проблематика вопроса связана с выбором методов исчисления значения статьи «сырье и основные материалы» в себестоимости основной и сопутствующей продукции, а также метода оценки отходов, адекватного задачам управления. При разработке курса следует разделить методы, приемлемые как для финансового, так и для управленческого учета, и методы, которые возможны только в управленческом учете. Вопрос очень важен, так как выбор метода в конечном счете оказывает влияние на величину прибыли хозяйствующего субъекта.

МФСО дает рекомендации по применению методов относительной реализационной стоимости в точке раздела, ожидаемой чистой реализационной стоимости (NRV). В российских нормативных документах, регулирующих бухгалтерский учет, нормы, касающиеся правил распределения затрат комплексных производств, отсутствуют. В научной и учебной литературе проблемы распределения затрат комплексных производств широко обсуждаются с выдачей рекомендаций и методик в основном в части управленческого учета. Значимый вклад в решение проблем косвенного распределения затрат комплексных производств внесли российские ученые

(Н. Д. Врублевский, В. Б. Ивашкевич и др.). В западном управленческом учете много внимания данному вопросу уделяют Ч. Хорнгрен и Дж. Фостер.

*Методологические особенности нормального (смешанного) калькулирования и проблемы расчета себестоимости при переходе на МСФО.* Возможно, из-за высокой условности показателя «фактическая себестоимость» или в связи с желанием максимально совместить финансовый и управленческий учет и тем самым снизить его трудоемкость на западных предприятиях чаще используется нормальное калькулирование (normal-costing). При данном методе прямые затраты включаются в себестоимость на основе фактических данных, а косвенные — на основе планового коэффициента распределения. Суммы отклонений фактических затрат от плановых обычно относят к периодическим, т. е. списывают на уменьшение прибыли того отчетного периода, в котором они возникли. Анализ норм МСФО 2 «Запасы» позволяет говорить, что стандартом рекомендуется к применению именно этот метод.

В МСФО 2 в качестве базы распределения выводится показатель «производственная мощность», характеризующий объем производства. В международной практике учета используется ряд показателей производственной мощности: фактическая, теоретическая, практическая, нормальная и бюджетная. Их выбор влияет на величину отчетной прибыли, поэтому МСФО устанавливает конкретные показатели в качестве базы распределения, допуская только в одном случае выбор из альтернативных вариантов. Согласно МСФО 2 «Запасы» переменные косвенные затраты распределяются пропорционально фактической мощности; а постоянные общепроизводственные расходы — пропорционально нормальной производственной мощности (прогнозируемому объему производства при работе в нормальных условиях). Неопределенность внешней среды естественным образом ведет к отклонениям фактических объемов производства в



сравнении с запланированными и к возникновению в учетном процессе отклонений в части постоянных общепроизводственных расходов. Если объем производства снижен, то отклонения (недописанные постоянные производственные расходы) относятся на уменьшение прибыли отчетного периода.

Применение положения МСФО 2 «Запасы» в отечественном учете связано с рядом проблем. Первая проблема — терминологическая: какой термин использовать: «производственная мощность» или «объем производства»? В связи с межнациональным употреблением МСФО предлагаем оставить оригинальное звучание «производственная мощность». Тем более что данный термин употребляется в отечественной экономике. Вторая проблема касается применения специальных счетов для учета отклонений.

Процедура распределения общепроизводственных расходов (далее — ОПР) при нормальном калькулировании может осуществляться в такой последовательности:

1) выбирается группа распределяемых общих расходов цеха. Например, целесообразно обособленно собирать на счетах и распределять расходы на содержание и эксплуатацию оборудования;

2) составляется смета ОПР (или другой группы расходов) на плановый период, обычно на год;

3) выбирается база распределения ОПР (или другой группы расходов). Она должна в наибольшей степени отвечать взаимосвязи общепроизводственных расходов и выбранного объема;

4) исчисляется плановый коэффициент распределения ОПР путем отнесения плановой суммы ОПР к плановой базе распределения;

5) подсчитывается фактическая величина базовых данных, например основная заработная плата производственных рабочих;

6) исчисляется сумма ОПР (плановых), относимых на объект учета, например заказ. Плановый коэффициент умножается на фактические показатели базы распределения;

7) в конце отчетного периода разница между плановой и фактической величиной ОПР списывается на счет прибылей и убытков. Процедура подробно описана в ряде отечественных и зарубежных изданий<sup>6</sup>.

Резюмируя сказанное, отметим, что точки соприкосновения бухгалтерского (управленческого) учета и МСФО находятся в области калькулирования в случае совпадения учетной политики управленческого и финансового учета. Раскрывая общие вопросы учетной политики, преподаватель должен обратить внимание студентов на позиции, связанные с определением состава переменных и постоянных затрат; установкой метода распределения постоянных косвенных общепроизводственных расходов; установлением правил капитализации и декапитализации отклонений от норм, логистических затрат на хранение запасов, управленческих и коммерческих расходов. В частном случае комплексных производств раскрываются варианты косвенного распределения сырья и материалов.

Изучение вопросов интеграции управленческого и финансового учета с позиции международных стандартов можно строить на учебниках западных авторов<sup>7</sup>. Отдельные вопросы, регулируемые МСФО, такие как распределение затрат комплексных производств, достаточно полно раскрыты в работах Н. Д. Врублевского, В. Б. Ивашкевича и др.<sup>8</sup>

В связи с полемичностью вопросов управленческого учета преподаватель сталкивается с необходимостью всестороннего изучения предмета и проблемой выработки профессиональной позиции, которая является стержнем излагаемого материала в курсе «Бухгалтерский (управленческий) учет».

Учитывая, что в последние десятилетия происходят смещение традиционной цели деятельности предприятия (извлечение прибыли) на новую цель — наращивание стоимости бизнеса и, как следствие, сближение управленческого и финансового учета на базе МСФО, можно высказать предложение о внесении изменения в учебные планы. Пред-



лагаем давать студентам бухгалтерский учет как моносистему в основном курсе, с выделением соответствующего управленческому учету раздела. На последнем году обучения целесообразно ввести в учебные планы спецкурс «Современные проблемы управленческого учета», обобщающий знания, полученные студентами при изучении экономических, аналитических и бухгалтерских дисциплин с учетом состояния и перспектив развития внешней для предприятий бизнес-среды. Это позволит повысить усвояемость бухгалтерского учета в процессе изучения базового курса и дать огранку имеющимся у студентов знаниям с точки зрения построения эффективного информационно-обеспечения управления предприятием на спецкурсе.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Концепция развития бухгалтерского учета и отчетности в РФ на среднесрочную перспективу. Одобрена Приказом МФ РФ № 180 от 01.07.04.

<sup>2</sup> См.: Блатов Н. А. Основы промышленного учета и калькуляции / Н. А. Блатов. М., 1939.

<sup>3</sup> См.: Гаррисон Ч. Оперативно-калькуляционный учет производства и сбыта : пер. с англ. / Ч. Гаррисон. Л. ; М., 1931 ; Друри К. Учет затрат методом стандарт-кост : пер. с англ. / К. Друри ; под ред. Н. Д. Эриашвили. М., 1998.

<sup>4</sup> См.: Жебрак М. Х. Советский нормативный учет производства / М. Х. Жебрак, Е. Либман // Бух. учет. 1947. № 9 ; Инструкция по планированию, учету и калькулированию себестоимости продукции на предприятиях Министерства автомобильной промышленности СССР. М., 1974.

<sup>5</sup> См.: Гильде Э. К. Модели организации нормативного учета в промышленности / Э. К. Гильде. М., 1970.

<sup>6</sup> См.: Каверина О. Д. Управленческий учет : системы, методы, процедуры / О. Д. Каверина. М., 2004 ; Хорнгрен Ч. Т. Бухгалтерский учет : управленческий аспект : пер. с англ. / Ч. Т. Хорнгрен, Дж. Фостер ; под ред. Я. В. Соколова. М., 1995.

<sup>7</sup> См.: Друри К. Введение в управленческий и производственный учет : пер. с англ. / К. Друри ; под ред. Н. Д. Эриашвили. М., 1998 ; Horngren Ch. Cost accounting : a managerial emphasis / Ch. Horngren, G. Foster, S. Datar. 10<sup>th</sup> ed. 2000.

<sup>8</sup> См.: Врублевский Н. Д. Управленческий учет издержек производства : теория и практика / Н. Д. Врублевский. М., 2002 ; Ивашкевич В. Б. Бухгалтерский управленческий учет / В. Б. Ивашкевич. М., 2003.

Поступила 02.11.05

## ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ

*В. Г. Гурьянова, доцент кафедры экономической теории Чувашской государственной сельскохозяйственной академии*

В статье анализируются государственные образовательные стандарты в области экономики для учащихся общеобразовательных школ. Результаты анализа позволяют автору сделать вывод, что предлагаемые стандарты далеки от совершенства и не обеспечивают формирование систематизированных экономических знаний. Слабо структурированные курсы экономики в условиях отсутствия соответствующего методического обеспечения дают не системные знания, а лишь повторение пройденного материала на том же теоретическом уровне.

К середине 1990-х гг. утвердилось мнение о целесообразности сквозной программы по экономике в общеобразовательной школе, где сегодня действуют государственные образовательные стандарты, предусматривающие ее изучение с 1-го по 11-й классы. В начальной школе обучение ведется по программе «Азбука экономики» (51 ч), в 5-м классе преподается курс «Экономика семьи» (34), в 6-м — «Экономика самостоятель-

ной хозяйственной единицы (на примере экономики школы)» (34), в 7-м — «Экономика ближайшего окружения» (34), в 8-м — «Личность и экономика» (34), в 9-м — «Основы экономики и бизнеса» (68), в 10-м — «Основы рыночной экономики» (68) и в 11-м классе — «Экономика предприятия и предпринимательская деятельность» (68 ч). Стандартом также предусмотрен региональный компонент образовательной области «Эконо-

© В. Г. Гурьянова, 2005

203



мика» для 9—11-го классов. К этому компоненту относятся содержательные линии «Учусь общаться», «Экономика домашних хозяйств», «Введение в экономику крестьянского (фермерского) хозяйства», «Основы менеджмента», «Основы маркетинга», «Основы бухгалтерского учета», «Культура делового общения», «Основы предпринимательской деятельности». В стандарте приводятся описание и обязательный минимум содержания наиболее часто используемых в педагогической практике содержательных линий «Основы предпринимательской деятельности» (9-й или 11-й классы), «Экономика делового общения» (9—11-й классы), «Введение в экономику крестьянского хозяйства» (10—11-й классы).

Изучение в начальных классах «Азбуки экономики»<sup>1</sup> позволяет учащимся освоить понятия «экономика», «природные ресурсы», «доход», «расход», «имущество», «хозяйство», «рынок», «торговля», «цена», «стоимость». Решению задач экономического воспитания младших школьников способствует использование учебного материала предметов базисного плана, особенно таких, как «Человек», «Природоведение», «Труд». Содержание курса «Азбука экономики», на наш взгляд, недостаточно полно отражает стремление педагогов научить ребенка правильному с точки зрения экономики выбору, который приходится осуществлять даже младшему школьнику практически каждый день. Исходя из этого считаем, в названный курс следует включить раздел, знакомящий детей с ограниченностью ресурсов, безграничностью потребностей людей и правилом выбора максимально выгодных сочетаний потребностей и возможностей. В заключительный раздел «Школьная экономика» необходимо ввести доступное для детского понимания понятие «бесплатное образование», чтобы научить младших школьников беречь не только свое, но и общественное, государственное. Это предусмотрено обязательным минимумом содержания «Азбуки экономики», но из предложенной программы не следует.

Проанализированная периодическая литература и опросы родителей, учащихся, учителей, студентов-первокурсников показали, что в большинстве школ в начальных классах экономика не изучается. Как правило, образовательную область «Экономика», заявленную в учебных стандартах школ России реализует факультатив «Жизнь. Человек. Экономика», базирующийся на программе Б. А. Райзберга<sup>2</sup>. Социологический опрос студентов Чувашской государственной сельскохозяйственной академии выявил, что из 680 опрошенных в младших классах экономики не изучал никто.

Программа для 5-го класса «Экономика семьи»<sup>3</sup> довольно подробно знакомит учащихся с этим аспектом экономической жизни, а полученные знания могут быть использованы ими при ведении самой простой семейной финансовой документации и семейного хозяйства. Однако некоторые разделы программы являются слишком сложными для детей 10—11 лет. Так, разделы 3.2 «Экономические показатели семейного хозяйства», 3.3 «Планирование, учет, контроль и экономический анализ семейного хозяйства», 6.1 «Экономическое развитие семьи в рыночных условиях», 6.2 «Семья и отношения собственности» нереально изложить без соответствующих теоретических знаний. Можно ли объяснить ребенку понятия «собственность», «приватизация», «теневой доход», используя непрофессиональную лексику? «Изобретение» собственных доступных определений наверняка приведет к непониманию важности и сложности этих категорий в будущем.

Курс «Экономика самостоятельной хозяйственной единицы (на примере экономики школы)», изучаемый в 6-м классе<sup>4</sup>, еще более сложен. По нашему убеждению, раздел 1.1 «Динамика развития школьного образования» могут освоить только одаренные дети. Далее идут разделы 3.2 «Залог успеха — хороший план. Бизнес-план, бизнес-проект» и 3.4 «Оценка бизнес-проектов». Такие сложные понятия с трудом усваивают и студенты. Прimitивное планирование, до-

ступное учащимся этого возраста, скорее всего не даст желаемых положительных результатов. На наш взгляд, речь следует вести не о бизнес-планах, а, как было принято раньше, о необходимости планового осуществления всех мероприятий школьной жизни, в том числе экономических.

Весьма далек от совершенства курс для 7-го класса «Экономика ближайшего окружения»<sup>5</sup>. Предлагаемые для изучения вопросы, такие как структура городского хозяйства, развитие инфраструктуры, и особенно обширные разделы 3 «Перспективы развития города в планах развития страны» и 4 «Роль предпринимательства в развитии хозяйства города (села)» сложны даже для учителей экономики. Если учесть, что в учебниках по экономике соответствующего материала нет совсем, то возникает закономерный вопрос: кто будет объяснять эти разделы школьникам? Очевидно, теоретически это должны делать работники городской администрации, а на практике не делает никто. Разумнее было бы упомянутые выше вопросы заменить более подробным изучением остальных разделов курса или рассмотрением уже пройденного материала на более глубоком уровне. Так, можно было бы изучить возможности увеличения семейного бюджета исходя из потребностей города, где живут учащиеся, или же рассмотреть более сложные аспекты экономической деятельности школы: создание платных кружков, секций, трудовых бригад школьников по выращиванию сельскохозяйственной продукции на пришкольном участке и т. п. Полагаем, что после изучения предложенных нами тем целесообразно еще раз вернуться к границам экономических возможностей семейного хозяйства и проблемам выбора семьи при совершении покупок.

Примерный учебно-тематический план курса «Личность и экономика»<sup>6</sup> составлен довольно логично, рационально и учитывает особенности учащихся 8-го класса. Именно в этот период дети начинают задумываться о своих возможностях и их применении в общественной

жизни. Задача научить школьников рациональному использованию своих личных ресурсов, основным приемам экономической деятельности как нельзя лучше отвечает запросам данной возрастной категории учащихся. Достаточно сложным для изложения и понимания является лишь раздел 1.2 «Особенности социально-экономического развития России». Педагог, объясняющий материал, должен сам хорошо ориентироваться в том многообразии мнений и суждений, которые встречаются в литературе как по экономике, так и по другим аспектам жизни современной России.

В 9-м классе учащимся предложен для изучения курс «Основы экономики и бизнеса», рассчитанный на 68 ч<sup>7</sup>. В этом курсе сделана попытка объединения экономики, маркетинга, менеджмента, финансового менеджмента (управления финансами). По сути, примерный учебно-тематический план включает в себя в основном уже рассмотренные в младших классах вопросы (понятие экономики, рынок, деньги, планирование, учет, финансы, человеческий фактор), либо уточняя некоторые из них, либо добавляя связанные с ними разделы экономики. Так, совершенно новыми для изучения являются темы «Экономические циклы», «Правовое обеспечение бизнеса», «Организационно-правовые формы предприятий», «Структура организации», «Маркетинг». Такое построение курса имеет смысл лишь в том случае, если изучение экономики велось и до 9-го класса. В противном случае освоить объем разнопрофильной экономической информации достаточно сложно или вообще невозможно. Кроме того, вызывают сомнения подбор тем для изучения и последовательность их изложения: организация экономики коренным образом отличается в разных экономических системах, однако планом предусмотрено вначале изучение именно этой темы и только затем экономической системы. Более того, понятие «организация экономики» очень обширно и включает в себя многие разделы экономической науки. Не вполне ясным, на наш взгляд, является



раздел 3.9 «Управление изменениями», поскольку не указано конкретно, какие изменения, в какой сфере или на каком предприятии имеются в виду.

Курс для 10-го класса «Основы рыночной экономики»<sup>8</sup> не имеет логического построения. В России в последнее время выпущено достаточное количество учебников для школы, освещающих именно рыночную экономику. Многие из них имеют стандартное построение, опирающееся на западный опыт преподавания «Экономикс». Предложенный учебно-тематический план курса «Основы рыночной экономики» не совпадает ни с одним из известных учебников как для школ, так и для других учебных заведений (лицеев, гимназий, профессиональных училищ, техникумов, колледжей, вузов). Считаем, что, прежде чем начать изучение рыночной экономики, учащихся следует ознакомить с сущностью рыночных отношений, т. е. с понятиями «натуральное хозяйство», «простое товарное производство», «капиталистическое товарное производство». Неверным, на наш взгляд, является и то, что изучение финансов и денежного обращения в первом разделе «Мир экономики» опережает знакомство с понятием «товар», поскольку деньги являются товаром особого рода. Авторам программы следовало бы тему «Продукт труда. Товар» поместить в первый раздел, так как без этого нет смысла рассматривать формирование рынка: именно появление товара приводит к возникновению и развитию рыночных отношений обмена и купли-продажи.

Второй раздел плана «Современная рыночная экономика» должен обязательно включать основные законы рынка, т. е. спроса и предложения, формирования рыночных цен. Однако авторы их изучение поместили в раздел «Маркетинг», без учета того, что разные экономические дисциплины рассматривают одни и те же понятия, явления, процессы с различных точек зрения. Механизм функционирования рынка основан на законах спроса и предложения, законе стоимости, максимизации прибыли и т. д., но

программа курса этого не учитывает, предлагая вводить данные понятия в отрыве друг от друга. Анализ разработанного Госстандартом примерного плана «Основ рыночной экономики» позволяет также отметить и то, что он содержит повторы: денежное обращение изучается и в разделе «Мир экономики», и в разделе «Банковская система. Денежное обращение». Кроме того, вновь даются разделы «Маркетинг» и «Менеджмент», изучавшиеся в 9-м классе. Вместо дублирования и повторения уже известного учащимся материала логичнее было бы познакомить их с такими, например, понятиями, как государственный бюджет, механизм его формирования и использования, налоги, налогообложение.

В отношении программы для 11-го класса «Экономика предприятия и предпринимательская деятельность»<sup>9</sup> можно сказать следующее. Структура ее построения достаточно логична, но не учитывает тот факт, что основная масса разделов уже пройдена в младших классах. На наш взгляд, нет необходимости вновь повторять материал 10-го класса: если экономику изучают только в 11-м классе, то используют программу 10-го класса. В большинстве школ экономику изучают в 9—11-м или 10—11-м классах. Программа предполагает обращение к уже известному учащимся: видам предприятий, производительности труда, оплате труда, предпринимательской деятельности, основам маркетинга, основам менеджмента, конкурентной борьбе. Исходя из собственного опыта преподавания экономики и мнения коллег считаем, что разумнее было бы в 10-м классе изучать стандартный курс «Экономической теории» (общие проблемы, микроэкономике, макроэкономике), а в 11-м классе — вопросы, связанные с деятельностью предприятия и предпринимательской деятельностью (виды предприятий и предпринимательской деятельности, затраты и прибыль, маркетинг, менеджмент). Несоблюдение логической последовательности изложения материала приведет к усложнению и без того объемного и непростого курса.

Анализ государственного стандарта в области «Экономика» обнаруживает множество имеющихся у него недостатков. Однако это не означает, что следует отказаться от изучения экономики в школе, хотя подобные высказывания и появляются в печати. Так, А. В. Даринский подверг критике предлагаемый для изучения в старших классах курс экономики. Проанализировав учебник «Основы экономических знаний», написанный коллективом авторов (В. В. Акимовым, В. Ф. Мерзляковым, К. А. Огай), А. В. Даринский приходит к выводу, что содержание упомянутого учебника совпадает с содержанием программ высших профессиональных учебных заведений. Кроме того, по его мнению, рассматривать разделы «Микроэкономика» и «Предпринимательство» не следует, поскольку изучением экономики на микроуровне занимаются средние и высшие специальные (профессиональные) учебные заведения. Обращаясь к разделам макроэкономики, он утверждает, что большинство макроэкономических вопросов входят в содержание уже имеющихся школьных предметов, таких как экономическая и социальная география России, правоведение, отечественная история, а также включены в региональную составляющую учебного плана — краеведческие курсы географии и истории (области, края, республики). Согласно А. В. Даринскому, экономическая подготовка школьников — это подготовка к пониманию только макроэкономики и осуществляется она при изучении уже имеющихся в учебном плане школьных предметов. Исходя из этого он предлагает исключить дополнительный предмет «Экономика» из учебных планов общеобразовательных школ<sup>10</sup>.

Думается, что автор обладает недостаточной информацией для такого категоричного вывода. На подобное заключение наталкивает мнение А. В. Даринского об анализируемом им учебнике «Основы экономических знаний» как одном из лучших, что не подтверждают опросы учителей экономики, да и год издания учебника (1996) говорит сам за себя.

На возможность отражения экономических знаний в процессе обучения школьников посредством экономизации общеобразовательных дисциплин (география, история, обществоведение) указывает И. В. Ермакова, однако она не призывает к ликвидации экономики в школе. Автор делится также опытом изучения экономики в учреждениях дополнительного образования, которые реализуют предпрофессиональную подготовку.

Аналогичного мнения придерживается Г. Ф. Кретинина, выступая за сознательное направление и организацию самостоятельного творческого мышления, развитие профессиональных способностей учащихся, реализуемых в процессе обучения в Школе юного экономиста<sup>12</sup>.

Позволим себе согласиться с А. В. Даринским в плане того, что за счет межпредметных связей можно несколько уменьшить объем школьного курса «Экономика». Известно, что современные школьники перегружены совершенно ненужными научными подробностями. В образовании количество не повышается, а понижает качество: «Устаревшее и перегруженное содержание сегодняшнего школьного образования, его оторванность от реальных потребностей жизни заставляют многих детей расплачиваться своим здоровьем за необходимость освоения нынешних программ»<sup>13</sup>.

Чтобы понять, откуда берутся перегрузки школьников, приведем шкалу уровней усвоения опыта человеком, предложенную В. П. Беспалько<sup>14</sup>.

Первый уровень — ученический, когда испытуемый способен воспроизводить усвоенную деятельность только с опорой на помощь со стороны (с подсказкой) и в стандартных ситуациях.

Второй уровень — исполнительский, когда испытуемый способен воспроизводить усвоенную деятельность самостоятельно (по памяти) и в стандартных (алгоритмических) ситуациях.

Третий уровень — мастерский, когда испытуемый способен выполнять усвоенную деятельность в нестандартных ситуациях, адаптируя к ним ранее усвоенные знания.





Четвертый уровень — творческий, когда испытуемый демонстрирует способность ставить и решать проблемы, создавая новые методы деятельности и добывая новую информацию.

Большинство стандартов требуют усвоения изучаемого материала на третьем и четвертом уровнях. Однако расчеты объемов отдельных предметов как школьного, так и вузовского учебных планов и программ, проведенные В. П. Беспалько в 1988 г., показывают чудовищную перегрузку учащихся по каждому учебному предмету, даже если задаться целью обучения на первом уровне и не помышлять о более высоких.

В связи с вышеизложенным можно предложить более подробное рассмотрение ряда экономических тем в других учебных предметах. Так, в курсе «Экономическая и социальная география России» раскрываются понятия «экономика», «состав народного хозяйства России», его «отраслевая и региональная структура», «уровень развития», «организационное построение», «межотраслевые связи», «социально-демографические проблемы». Во второй части этого курса, посвященного региональным особенностям экономики и влиянию различных факторов на ее развитие, происходит знакомство учащихся с валовым внутренним продуктом, валовым национальным продуктом, национальным доходом, инвестициями, рентой, конкуренцией, рентабельностью, убыточностью, таможенными пошлинами и тарифами. Изучение этих понятий требует применения статистического и фактического материала, а также знания современного состояния России. В курсе правоведения учащиеся знакомятся с понятиями «собственность», «имущество», «право на труд», «образование» и т. п. Школьные предметы обществоведение, история оте-

чества, политология позволяют свободно оперировать такими экономическими понятиями, как «государство», «предприятие», «ресурсы», «рынок», «натуральное хозяйство», «труд», «капитал» и т. п.

При неукоснительном соблюдении принципа межпредметных связей можно добиться хорошей экономической подготовки учащихся, необходимой для целенаправленного формирования экономического мышления и сознания в ходе изучения курса «Экономика».

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Учебные стандарты школ России : Государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования : в 2 кн. Кн. 1 : Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. М., 1998. С. 368.

<sup>2</sup> См.: Яловая Т. И. Путешествие в страну денег (конспект урока для 2 класса) / Т. И. Яловая // Начальная школа. 2001. № 2. С. 84—85.

<sup>3</sup> См.: Учебные стандарты школ России. Кн. 1. С. 369.

<sup>4</sup> Там же. С. 369—370.

<sup>5</sup> Там же. С. 370.

<sup>6</sup> Там же. С. 370—371.

<sup>7</sup> Там же. С. 371.

<sup>8</sup> Там же. С. 372—373.

<sup>9</sup> Там же. С. 373.

<sup>10</sup> См.: Даринский А. В. Экономическая подготовка школьников / А. В. Даринский // Педагогика. 2000. № 3. С. 14—17.

<sup>11</sup> См.: Ермакова И. В. Экономическое образование школьников в условиях учреждения дополнительного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://edu.redline.ru>.

<sup>12</sup> См.: Кретинина Г. Ф. Роль Школы юного экономиста в формировании творчески активного контингента студентов / Г. Ф. Кретинина // Подготовка экономистов в вузе : проблемы, опыт : межвуз. сб. науч. тр. Воронеж, 1991. С. 92—96.

<sup>13</sup> Образовательная политика России на современном этапе : (Из доклада Государственному Совету Российской Федерации) // Высш. образование в России. 2002. № 1. С. 20—30.

<sup>14</sup> См.: Беспалько В. П. Не пора ли менять стратегию образования? / В. П. Беспалько // Педагогика. 2001. № 9. С. 87—95.

Поступила 20.04.04.

## ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ И УРОВНИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*А. К. Григорьева, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе Пензенского областного ИПКиПРО*

В статье дается описание речевых ошибок языковых личностей на разных уровнях компетенции (низком, среднем и высоком). Утверждается, что уровни владения языком различаются не специфически присущими им типами ошибок, а достаточно устойчивым соотношением долей ошибок разных типов. Доказывается, что формирование языковой компетенции, переход с одного уровня владения языком на другой приводят к изменению этого соотношения.

В современной науке о языке ошибки рассматриваются как необходимый компонент речевой деятельности. Они составляют информативную часть языковой картины мира, которая возникает в сознании людей и отражается в создаваемых ими речевых произведениях. Под ошибкой следует понимать немотивированное и не осознаваемое в момент речи нарушение языковых норм, действующих в определенном речевом коллективе в конкретный момент времени.

Известно, что ошибки имеют разную степень «допустимости»: нередко встречаются весьма грубые, как бы лежащие на поверхности нарушения языковых норм, но вместе с тем существуют и «нарушения, вызванные частным невежеством, но... постепенно входящие в норму»<sup>1</sup>. Некоторые отклонения от нормы не приводят к обвинениям в неправильности, другие служат сигналом неграмотности, низкого уровня речевой культуры. По убеждению Л. И. Скворцова, это связано, с одной стороны, с разной степенью «крепости норм на разных языковых уровнях», а с другой — с «ощущением нормы», которое, как и сама норма, может быть слабее или сильнее в зависимости от разных условий: наличия сосуществующих вариантов, возможности их сравнения и оценки, практической важности норм для носителей языка и т. п.<sup>2</sup> Очевидно, что усвоение языковой нормы является важнейшей частью формирования языковой компетенции, такого важнейшего качества речи, как правильность. «Было бы полезно, — пишет Б. Н. Головин, — для целенаправленно-

го воздействия на речевую культуру знать, какие именно знаки языка имеют норму, усваиваемую независимо от школы, какие — под воздействием школы, и какие остаются неувоенными и в средней школе»<sup>3</sup>.

Принято считать, что тексты, созданные людьми, дают представление об их языковой компетенции, так как содержат «определенные качественные и количественные характеристики»<sup>4</sup>. Качественными характеристиками текста (через отрицательный языковой материал) выступают выявленные в нем типы ошибок, количественными — их соотношение.

Для установления закономерностей формирования языковой компетенции нами было организовано наблюдение за речью языковых личностей разных уровней владения языком: учащихся начальных (2—3-х) и средних (5—8-х) классов общеобразовательных школ Пензы (условно говоря, низкий уровень языковой компетенции), учащихся старших (9—11-х) классов (средний уровень), а также ученых, аспирантов филологических специальностей, учителей-словесников (высокий уровень). Объектом наблюдения явились ошибки в созданных ими текстах разных стилей и жанров: сочинениях на свободные и литературные темы, изложениях, тезисах докладов, статьях и пр. (всего более 10 тыс. ед.). Использовались сплошные выборки, когда в ходе проверки работ фиксировались все обнаруженные в них ошибки, затем устанавливалось процентное соотношение между ошибками разных типов на



том или ином уровне владения языком, т. е. определялся «удельный вес» ошибок каждого типа в общем количестве ошибок. Статистическая обработка результатов проводилась на основе методики сравнения частот с учетом среднего квадратичного отклонения ( $\chi^2$ -критерия), предложенной Б. Н. Головиным<sup>5</sup>. Результаты показали, что в подавляющем большинстве случаев колебания частот ошибок одних и тех же типов в разных выборках, соответствующих определенному уровню языковой компетенции, носят случайный характер, т. е. величины представляют собой одну статистическую вероятность ( $\chi^2 < 3,84$ ). Иными словами, каждому уровню языковой компетенции свойственно достаточно устойчивое соотношение типов ошибок. Изменение соотношения между разновидностями ошибок при переходе с одного уровня языковой компетенции на другой дает представление об основных тенденциях процесса формирования языковой личности.

Разновидности ошибок выявляются на основе классификации. Полагаем, что классификация, которая отвечает современным представлениям о языковой системе, в соответствии с субстратной методологией (А. А. Гагаев, А. В. Пузырев) должна опираться на тетрахономию **мышление — язык — речь — коммуникация** и включать следующие типы ошибок: ошибки мышления, ошибки языка, ошибки речи, ошибки коммуникации<sup>6</sup>. Логика тетрарного подхода требует методологически разграничивать ошибки языка как ошибки в языковой системе его носителей (идеальный объект) и ошибки в речи как материальное проявление языковых ошибок. Однако, следуя принятой в лингводидактике традиции, мы будем рассматривать выявленные в речевых произведениях нарушения норм как ошибки языка, ограничивая возможности их обнаружения формами речи (устной или письменной): орфоэпические ошибки встречаются только в устной речи, орфографические и пунктуационные — только в письменной, другие известные типы ошибок язы-

ка встречаются как в устной, так и в письменной речи.

Охарактеризуем выделенные группы ошибок в связи с процессом формирования языковой компетенции.

**Ошибки мышления** в нашем понимании являются отражением в речевых произведениях тех искажений картины мира, которые возникают в сознании носителей языка в процессе познания. К ним мы относим фактические и логические ошибки.

Овладение языком как способом знакового поведения обусловлено изменениями психических функций индивида, когда психика «от операций над вещами переходит к операциям над значениями»<sup>7</sup>, которые позволяют заменить реальные практические действия идеальными, умственными. Формирование языковой компетенции, таким образом, осуществляется на основе развития операциональных структур словесно-логического (понятийного) мышления и может рассматриваться как процесс овладения денотативно-сигнификативной структурой слова, как переход от установления предметно-понятийных соответствий к формированию и развитию межпонятийных связей и отношений.

К появлению **фактических ошибок** приводят сбои в работе механизма эквивалентных смысловых замен в процессе деятельности мышления по структурированию действительности для выделения объектов, подлежащих означиванию, а искажение образа реальности в языковом сознании человека происходит вследствие «сдвигов» в референтно-денотатной и денотативно-сигнификативной структуре высказывания, возникающих при означивании из-за несовершенства когнитивных процессов и механизмов: малого объема оперативной памяти, недостаточного для производства высказывания объема упреждения, сбоев в механизме упреждающего синтеза по линии словесно-артикуляционной стереотипии и лингвистических обязательств<sup>8</sup>. Нарушения по линии словесно-артикуляционной стереотипии приводят к искажению звукового облика слова, так назы-

ваемым ослышкам, например: *Журавль хотел взлететь и увяз в капкан* (надо в копне — 2-й кл.); *Стихотворение А. С. Пушкина «Я помню чудное мгновение...» посвящено А. П. Керн в день ее отъезда из Пригорска* (надо из Тригорского — 9-й кл.). Нарушения по линии лингвистических обязательств — к искажениям референтно-денотатных и денотативно-сигнификативных отношений в структуре высказывания (ошибкам по типу вербальной парафазии), когда в сознании носителей языка одно представление подменяется другим, более привычным и знакомым, а в качестве смысловых замен используются слова, объективно и / или субъективно более частотные, например: *Услышали олени* (надо лоси) *и побежали ломать ветки* (2-й кл.); *Катерина бросается с моста* (надо с обрыва) *в реку* (10-й кл.); *В романе* (надо в повести) *В. Быкова «Сотников» описывается ситуация из времен Великой Отечественной войны* (учитель).

Поиск смысловых замен осуществляется, как правило, в пределах одной лексико-грамматической категории слов, часто даже в пределах одного семантического поля, однако личностные смыслы (смысловое поле), «фиксируемые лексическими единицами в речевой деятельности, обнаруживают несовпадение их содержания с языковыми значениями, традиционно включаемыми в соответствующее семантическое поле»<sup>9</sup>. Можно сказать, что фактические ошибки подобного рода обусловлены несовпадением семантического (в языке) и смыслового (в сознании языковой личности) полей, сосуществующих как взаимообусловленные и взаимодействующие подсистемы единой концептуальной картины мира индивида.

Искажение неявно выраженных в высказывании содержаний и смыслов (например, концептуальной информации текста) приводит к появлению так называемых ошибок понимания, которые свидетельствуют о недостаточной сформированности собственно знаковой функции речи, когда объект смыслового восприятия — знаковая систе-

ма автора — заменяется собственной знаковой продукцией реципиента, тематически связанной с оригиналом. Так, в изложении по рассказу Е. Пермяка «Золотой рубль» ученики ошибочно приписали действия капитана лоцману или царю (в оригинале царь Петр и был тем лоцманом, который провел корабль в Неву и получил за это в награду от капитана золотой рубль): *И тогда лоцман подарил золотой рубль капитану; Царь стал просить обратно этот рубль.*

Появление **логических ошибок** связывается со сбоями в механизме упреждающего синтеза речи по линии смысловых обязательств<sup>10</sup>. Логические ошибки появляются в речи лиц разного уровня владения языком в результате разрушения логических единств — смысловой основы сложных синтаксических целых<sup>11</sup>, нарушения межпонятийных связей и отношений, совмещения фактов языка и внеязыковой действительности. Например: *Эта картина вызвала у меня восхищение. На девочке порванный сарафан и мне ее очень жалко* (3-й кл.); *День был ярким и морозным, потому что люди были приободрены русскими снегами* (6-й кл.); *Для того, чтобы обогатить лес, автор использует сравнения* (10-й кл.).

Ошибки мышления отражают асимметрию когнитивного и языкового развития личности, обнаруживая уязвимые места в протекании познавательных процессов. Доля ошибок мышления по мере развития языковой компетенции возрастает (с 2,8 до 9,1 %), что связывается нами с расширением круга объектов, подлежащих отражению, усложнением отражательной деятельности мышления и развитием (от констатирующей к осмысливающей) функций речи.

**Ошибки языка**, характерные как для устной, так и для письменной форм речи, выделены на основе сопоставления с языковыми нормами.

Нарушение норм словоупотребления приводит к **лексическим ошибкам**, которые классифицируются с учетом парадигматических и синтагматических отношений в лексике.





Парадигматические ошибки обусловлены неудачным выбором из определенной группы (синонимов, паронимов, значений многозначного слова) слова, необходимого для обозначения какой-либо реалии. К ним относятся: употребление слов в несвойственном им значении (*Лягушонок прыгнул в воду и позвал остальных, но никто не умел купаться* — 2-й кл.); не устраненная контекстом многозначность (*Художник взял холодный тон* — 3-й кл.); смешение паронимов (*Даль активно внедряет устаревшую лексику, диалекты* — преподатель); лексические анахронизмы (*Станционный смотритель жил на станции со своей дочкой Дуней* — 6-й кл.).

Ошибки синтагматического характера (нарушение норм лексической сочетаемости) являются результатом недостаточной или избыточной контекстной поддержки значений слов (*Под тяжёлыми лапками затрещали сучья* — 2-й кл.; *Тест будет эффективным, если он отражает специфику современного русского языка как лингвистического аспекта* — аспирант).

По мере развития языковой компетенции доля парадигматических ошибок сокращается (с 48,0 до 38,0 %), а доля синтагматических соответственно возрастает.

Действие фонетического и семантического принципов в устройстве лексикона и механизме выбора слов в процессе создания высказывания не зависит от уровня владения языком. Это подтверждается устойчивым преобладанием во всех речевых возрастах трех групп лексических ошибок: неумение учитывать лексическую сочетаемость слов (в среднем 33,0 % от всех лексических ошибок), употребление слов в несвойственном им значении (около 20,0 %) и смешение паронимов (13,7 %). Примеры: *Дикой — жестокий испытатель суровых законов* (10-й кл.); *Поднялись метровые волны и трясут корабль* (3-й кл.); *Есть в судьбе каждого человека событие, которое предоставляет его как героя* (учитель).

Характеристика морфологических особенностей слов в отклонениях от лек-

сической нормы показывает, что во всех речевых возрастах преобладают глаголы (около 60,0 %) и существительные (32,0 %). По мере овладения языком увеличивается доля именных частей речи, в частности имен существительных, в ошибках парадигматического характера; соотношение глаголов и существительных в ошибках синтагматического характера практически не изменяется. Можно предположить, что формирование языковой компетенции на лексическом уровне осуществляется на основе усвоения языковых средств выражения предикативной связи, которая «ранее других формируется в речевом развитии (в онтогенезе) и составляет основу, ядерную модель порождения речевого высказывания»<sup>12</sup>. Семантическим деформациям, как правило, подвергаются стилистически нейтральные слова, употребленные в прямом значении, что отражает трудности семантизации в процессе овладения словарным составом языка.

К лексическим ошибкам можно отнести также случаи ненормативного словотворчества, так называемые словообразовательные ошибки: *К Неве подплыл чужеземский корабль* (3-й кл.); *В главном писатель и его герой противоположники* (10-й кл.); *Идейное содержание стихотворения — обречение, одиночество* (учитель). Анализ примеров позволяет утверждать, что все окказионализмы создаются из имеющихся в языке морфем по известным словообразовательным законам на основе высокопродуктивных моделей, что свидетельствует о более раннем усвоении системы языка как системы возможностей по сравнению с нормой — правилами реализации этой системы<sup>13</sup>.

Лексические ошибки, по нашим данным, составляют 3,0—9,0 % от общего количества ошибок, допущенных языковыми личностями разных уровней коммуникативной компетенции, и отражают некоторые особенности формирования словаря языковой личности, которое происходит в речевой деятельности как постепенное присвоение значений слов и их семантических валентностей. Вместе с тем следует отметить, что операцио-



нальное овладение лексическими функциями носит преимущественно интуитивный характер даже у лиц высокого уровня владения языком, что, при недостаточной рефлексии над речью, обуславливает весьма высокую частотность лексических ошибок и, видимо, позволяет говорить о принципиальной незавершенности формирования словаря человека.

Разнообразные случаи нарушения морфологических и синтаксических норм проявляют трудности формирования грамматического строя речи языковой личности.

В соответствии с утвердившейся в лингводидактике точкой зрения **морфологические ошибки** состоят в нарушении норм образования грамматических форм разных частей речи и классифицируются на основе частеречной принадлежности слов, участвующих в отклонениях. Их соотношение в речи языковых личностей разного уровня коммуникативной компетенции определяется частотностью употребления соответствующих частей речи в высказываниях. Оно достаточно устойчиво и характеризует структуру речевого навыка относительно овладения грамматическим строем языка. Преобладание в отклонениях существительных и глаголов объясняется «активностью» предикативных связей и указывает на последовательность формирования в языковом сознании человека грамматических категорий разных частей речи: раньше усваиваются имена существительные и глаголы, затем прилагательные, местоимения, наречия<sup>14</sup>.

Необходимо иметь в виду, что при описании процесса овладения языком план содержания и план выражения грамматической категории последовательно разграничиваются, так как первый характеризует когнитивное развитие человека, второй — собственно языковое. Недостаточный уровень когнитивного развития определяет неуспешное усвоение грамматических различий, основанных на семантическом содержании категории, и проявляется, например, в ошибках определения рода имен существитель-

ных, конструирования формообразующих основ глаголов совершенного и несовершенного видов, использования постфикса -ся (-сь) при передаче залоговых значений. Например: *Я обожаю лежать животом на папиной колене* (3-й кл.); *Героиня осмысляет свой жизненный путь* (учитель); *Пуговицы и пряжки блестели, отливались золотом* (6-й кл.). По мере развития языковой компетенции количество этих ошибок сокращается.

Преобладающими во всех речевых возрастах являются ошибки, обусловленные неадекватным выбором средств выражения грамматических значений, и их доля по мере повышения уровня владения языком увеличивается. Это ошибки в выборе предлогов и флексий имен существительных при передаче падежных значений (рост до 80,0 % от всех морфологических ошибок в образовании форм имен существительных), неудачный выбор глагольных флексий, суффиксов причастий и деепричастий (до 50,0 %). Примеры: *Наша героиня отличается от других персонажей* (11-й кл.); *Поедят белки орехи, оставлют чуть-чуть и убегут в лес* (2-й кл.); *Внезапно автор увидел пса, бежащего к стаду* (7-й кл.). Появление подобных ошибок можно объяснить действием механизма языковой (межсловной и внутрисловной) аналогии, приводящей к «выравниванию» парадигмы. Количественные изменения в структуре ошибок объясняются влиянием синтаксических процессов: увеличением размеров предложений, усложнением их конструкции.

Под **синтаксическими ошибками** мы понимаем многочисленные и разнообразные случаи нарушения норм построения и употребления синтаксических единиц: словосочетаний, предложений, сложных синтаксических целых. Доля таких нарушений увеличивается по мере роста языковой компетенции с 12,0 до 26,0 %, что подчеркивает ведущую роль синтаксических процессов в речеобразовании.

Синтаксические ошибки отражают трудности грамматической маркировки



слов в процессе их объединения в высказывание и формирования так называемых цепей подчиненности, выявляют проблемы языкового оформления иерархии грамматических связей, характеризуют уровень их усвоения и степень прочности. При этом замечено, что наибольшие трудности в овладении подчинительными отношениями на разных дистантных позициях связаны с усвоением категории падежа управляемого или согласуемого компонента словосочетания при развертывании коммуникативного замысла предложений. Это отражается в устойчивом преобладании соответствующих типов ошибок во всех речевых возрастах. Например: *Я радуюсь такими людьми, которые работают всю жизнь* (3-й кл.); *Теряется связность между строк* (8-й кл.); *Этот эпитет является противопоставлением к предыдущим* (учитель). Количественный рост ошибок на разные случаи управления (с 15,0 до 24,5 %) и согласования (с 9,4 до 12,7 %) объясняется, очевидно, усложнением используемых в речи синтаксических конструкций: ростом размеров предложений, углублением рангов дистантных позиций, разветвлением «кустов зависимостей».

Дефекты линейного развертывания речи проявляются в ошибках, обусловленных нарушением границ предложения, что связано с формированием в языковом сознании индивида представления о предложении как основной коммуникативной единице и практическим усвоением синтаксических моделей предложений разных структурных типов. Немотивированное сужение границ предложения, как правило, обусловлено несовпадением логико-структурного и коммуникативного членения, а немотивированное расширение — нерасчлененным восприятием ситуации и низким уровнем контекстности речи. Примеры: *Из одного дома выбежали на крыльцо. Девочка и мальчик* (3-й кл.); *В этом рассказе наказываются безжалостные люди. Которые думают только о себе* (7-й кл.); *С самого утра бабушка и внучка со своей собакой пошли в лес,*

*день был солнечный, а когда еще они собирают грибы и лесные ягоды это же очень трудно и тем более в жаркий день когда нет ветра* (пунктуация оригинала — 5-й кл.). Доля ошибок, связанных с нарушением границ предложений, по мере роста языковой компетенции сокращается (с 20,8 до 7,5 %), а ошибок, обусловленных нарушением внутрипредложенческой структуры, наоборот, возрастает. Среди последних наиболее многочисленными и имеющими тенденцию к увеличению являются ошибки в построении сложных предложений (9,3—13,7 %) и предложений с однородными членами (3,8—11,7 %). Такие ошибки часто бывают обусловлены совмещением в одном высказывании разных синтаксических моделей, например: *Они построили кораблик и они поплыли* (2-й кл.); *И когда Настя погладит его по затылку и задор проходит* (6-й кл.); *Несмотря на то что в рассматриваемых пособиях предлагаются задания, направленные на определение главной мысли, однако это не организует деятельности детей* (преподаватель).

Среди синтаксических ошибок нами рассматриваются достаточно многочисленные на всех уровнях языковой компетенции случаи неудачного использования средств (грамматических и лексико-грамматических) межфразовой связи при построении сложного синтаксического целого. Наиболее частотными и устойчивыми являются речевые неудачи, связанные с использованием местоимений: *С тех пор все в деревне любовались на этот замечательный луг. Они [одуванчики] вставали и ложились вместе с детьми. Этот цветок стал одним из самых любимых цветов* (6-й кл.). Уменьшение доли ошибок данного типа (с 27,3 до 17,1 %) по мере развития языковой компетенции объясняется ростом контекстности и снижением уровня ситуативности речи.

К частотности синтаксических ошибок на разных уровнях языковой компетенции приводят, в частности, сложность и известная противоречивость отношений между системой и нормой, преиму-

щественно интуитивный характер усвоения синтаксической нормы, так как именно в синтаксисе «языковое оказывается важным, но имплицитным... компонентом»<sup>15</sup> высказывания.

При формировании языковой компетенции параллельно с усвоением норм происходит и овладение стилистическими ресурсами языка, формируется индивидуальный стиль речи языковой личности. Динамика этих процессов определяется влиянием речевой среды, речевыми и когнитивными возможностями человека, а трудности объективируются через соответствующие типы ошибок.

**Стилистические ошибки** вызваны нарушением стилистических норм (норм функциональных стилей) и таких коммуникативных качеств речи, как богатство и выразительность. По мере роста языковой компетенции увеличивается (с 5,0 до 13,5 %) не только доля ошибок данной группы, но и их содержательное разнообразие. В количественном отношении преобладают случаи смысловой и речевой избыточности (плеоназмы, тавтологии, штампы), употребление которых связывается с недостаточно развитым языковым чутьем и слабостью рефлексии над языком и речью. Примеры: *Вечером все идут посмотреть на белоснежные снега* (5-й кл.); *Н. В. Гоголь — известный писатель, создавший много произведений, известных во многих странах* (11-й кл.).

**Ошибки коммуникации (коммуникативные неудачи)** обусловлены нарушениями норм, соотносящихся с деятельностью общения. К ним приводит неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, когда «коммуникативный акт не достигает коммуникативной цели, поскольку нечто в процессе коммуникации происходит неправильно»<sup>16</sup>.

К коммуникативным неудачам могут быть причислены нарушения речевого этикета и правил вежливости, случаи выхода за рамки коммуникативной роли, нарушение коммуникативных прав, квазиобщение и др. Среди причин коммуникативных неудач обычно называют «раз-

личия в картинах мира, сформированных разными национальными культурами участников коммуникации; несовпадение оценок явлений действительности; неправильное понимание речевой интенции, неточности и недосказанности при выражении мыслей. Наконец, причина коммуникативных неудач может скрываться в самой природе единиц языка: метафоричности, многозначности слова и т. д.»<sup>17</sup>.

К ошибкам коммуникации в исследованных нами речевых произведениях, очевидно, могут быть отнесены категоричные высказывания оценочного характера или весьма фамильярные суждения об авторах и литературных произведениях. Например: *Образ Кутузова несколько искажен, не лишен недостатков, причины которых — в неправильных позициях Толстого-историка* (10-й кл.); *Я думаю, что автор со мною согласен* (11-й кл.). Единичность ошибок коммуникации обусловлена письменной (т. е. заранее подготовленной) формой речи и достаточной устойчивостью используемых речевых жанров.

Рассмотрев выделенные группы ошибок, можно подтвердить, что языковые (речевые) ошибки являются неизбежной и необходимой частью речевой деятельности. Их «качество» не зависит от уровня владения языком: в речевых произведениях языковых личностей низкого, среднего и высокого уровней компетенции встречаются одни и те же разновидности ошибок. Уровни языковой компетенции отличаются друг от друга соотношением долей ошибок того или иного типа в общем количестве ошибок, вместе с тем можно говорить о достаточно устойчивой тенденции к увеличению доли ошибок мышления по мере роста языковой компетенции. Тенденцию к увеличению проявляют и доли ошибок языка, не обусловленных формой речи (видимо, за счет значительного сокращения доли орфографических ошибок, которые встречаются только в письменной форме речи). Объективируя трудности овладения языком, в том числе трудности формирования языкового (речевого) мышления, ошибки дают возможность



обозначить прочность различных языковых норм в сознании носителей языка. К наиболее прочно усваиваемым, по нашим данным, относятся морфологические нормы: доля морфологических ошибок не превышает 2,0 % от общего количества и почти не зависит от уровня владения языком. Наиболее «уязвимыми» можно считать синтаксические нормы: доля синтаксических ошибок в общем количестве возрастает по мере роста языковой компетенции.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Горелов И. Н. Основы психолингвистики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. М., 1997. С. 101.

<sup>2</sup> См.: Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи / Л. И. Скворцов. М., 1980. С. 47.

<sup>3</sup> Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. М., 1980. С. 40—41.

<sup>4</sup> Горелов И. Н. Разговор с компьютером. Психолингвистический аспект проблемы / И. Н. Горелов. М., 1987. С. 100.

<sup>5</sup> См.: Головин Б. Н. Язык и статистика / Б. Н. Головин. М., 1971.

<sup>6</sup> См.: Григорьева А. К. Типы ошибок в речи языковой личности / А. К. Григорьева // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века : материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф. па-

мяти И. Н. Ульянова «Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века» (17—19 мая 2001 г., Ульяновск) / под общ. ред. Л. И. Петриевой. Ульяновск, 2001. С. 272—281.

<sup>7</sup> Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии : учеб. пособие / Л. Б. Ительсон. М., 2002.

<sup>8</sup> См.: Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя / И. А. Зимняя. М., 1985.

<sup>9</sup> Босова Л. М. Перспективы использования полевой модели в современной лингвистике / Л. М. Босова, И. А. Герман // Методология современной лингвистики : проблемы, поиски, перспективы : сб. ст. / под общ. ред. Л. М. Босовой. Барнаул, 2000. С. 53.

<sup>10</sup> См.: Зимняя И. А. Указ. соч.

<sup>11</sup> См.: Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое) : учеб. пособие / Г. Я. Солганик. М., 1973.

<sup>12</sup> Зимняя И. А. Указ. соч.

<sup>13</sup> См.: Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение : пособие для учителей / С. Н. Цейтлин. М., 1982.

<sup>14</sup> См.: Львов М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов. М., 2000.

<sup>15</sup> Солганик Г. Я. Указ. соч. С. 54.

<sup>16</sup> См.: Иванов Л. Ю. Коммуникативные неудачи / Л. Ю. Иванов // Культура русской речи : энцикл. слов.-справ. / под общ. ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. М., 2003. С. 252.

<sup>17</sup> Там же.

Поступила 24.06.04.

## ДИАГНОСТИКА ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

*О. А. Красильникова, доцент кафедры сурдопедагогики  
РГПУ им. А. И. Герцена*

Автором раскрываются проблемы методики обучения чтению слабослышающих школьников, которые порождают поиски лучших вариантов обучения. Решение проблем литературного образования младших слабослышающих школьников требует рассмотрения теоретических и практических вопросов, связанных с литературным развитием, и в частности вопроса о критериях и уровнях литературного развития. В статье описаны данные экспериментальной работы, позволившей определить основные критерии и уровни литературного развития младших слабослышающих школьников.

Основной задачей современного образования являются формирование культуры личности, ее духовное и нравственное развитие. Литературное образование решает эту задачу через подготовку квалифицированного читателя. Понятием «квалифицированный читатель» мы обозначаем читателя, который владеет всем набором необходимых навыков для про-

дуктивного чтения: глубоко и полно воспринимает прочитанное произведение, осмысливает, сопереживает, оценивает в единстве идейно-тематическое содержание и эмоционально-эстетическое своеобразие произведения. Действующая программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида (2003 г.) направлена на подготов-

© О. А. Красильникова, 2005



ку именно такого читателя. Однако анализ обучения слабослышащих детей чтению в дошкольных учреждениях и начальной школе, а также состояния преподавания литературы в средней школе, изучение опыта работы учителей, наблюдения за учениками на уроках чтения и литературы выявляют серьезные проблемы в подготовке учащихся.

Во-первых, в сурдопедагогике изучены лишь отдельные направления методики обучения чтению слабослышащих школьников. Учеными выявлена специфика речевого развития слабослышащих, отмечены трудности осмысления читаемого произведения, определены пути и средства коррекционной работы на уроках чтения (Р. М. Боскис, К. В. Комаров, Л. В. Назарова, Л. В. Николаева). Значительных успехов достигла методика, заключающаяся в сочетании разных видов работы при изучении художественных текстов (М. И. Никитина). Сурдопедагогами определены уровни восприятия литературных произведений слабослышащими учащимися (М. И. Никитина). Исследованы речевые высказывания слабослышащих школьников на уроках чтения (А. А. Штойко). Однако в методике не сложилось единого подхода к формированию целенаправленной читательской деятельности младших слабослышащих школьников. Недостаточная теоретическая разработанность и отсутствие необходимого методического оснащения делают чрезвычайно сложным для учителя специальной школы решение задачи формирования квалифицированного читателя.

Во-вторых, в последние годы в педагогике начальной школы все настойчивее звучит мысль о необходимости единой системы литературного образования учащихся с 1-го по 11-й класс. Учеными-педагогами созданы разнообразные программы литературного образования младших школьников, объединенные общей идеей развития личности и воспитания читателя (Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, З. И. Романовская, Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, М. П. Воюшина и др.). Учителя-сурдопедагоги, работая по про-

грамме специальных (коррекционных) образовательных учреждений, стремятся внести новаторские идеи и коррективы в программу специального обучения; самостоятельно решают вопрос о содержании обучения на уроках чтения, о выборе разных подходов в обучении чтению, использовании учебников.

Анализ педагогической практики показывает, что учителя в своих поисках действуют необоснованно, что не приводит к положительным результатам в развитии младших слабослышащих школьников. Перенос систем обучения чтению из методики общеобразовательных школ в практику коррекционных учреждений осуществляется стихийно, без научного переосмысления.

В-третьих, анализ опыта работы детских дошкольных (коррекционных) учреждений и работы медико-педагогических комиссий показывает, что в 1-й класс приходят выпускники детских садов, умеющие читать (78 % — по слогам, 15 % — целыми словами). Школа не учитывает данного положения, и на уроке обучения грамоте традиционно первоклассники вновь знакомятся с буквами и учатся читать по слогам, что сдерживает развитие слабослышащих первоклассников. Назревает противоречие между возможностями младших слабослышащих школьников и предлагаемым уровнем обучения.

В-четвертых, уроки чтения рассматриваются как пропедевтические к изучению литературы в средней школе. На этапе обучения чтению учителя больше внимания уделяют формированию техники чтения учащихся и изучению фактической стороны произведения, меньше — эмоционально-целостному восприятию художественного текста, т. е. обучение ориентируется на репродуктивную деятельность учащихся. Однако этого недостаточно для полноценного осмысления прочитанного. Кроме того, подобная деятельность не ведет за собой развитие читателя, поскольку опирается на уже созревшие функции, не затрагивая зону ближайшего развития ребенка, вследствие чего слабослышащие школьники





при переходе в среднюю школу испытывают большие трудности при чтении и изучении художественной литературы.

В-пятых, можно утверждать, что круг читательских предпочтений у большинства слабослышащих учащихся 1—6-х классов за последние годы не расширяется. Намечается тенденция к его сужению. Школьники читают лишь программные произведения по указанию педагога. Данный вывод совпадает с исследованиями педагогов начальной школы (М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, А. Ю. Андропова), которые также пришли к выводу, что интерес к чтению слышащих школьников за последние годы резко упал. Таким образом, и в специальной, и в массовой школе наметилась общая тенденция к снижению уровня самостоятельного чтения книг. Индивидуальные беседы с младшими слабослышащими учениками показывают, что школьникам хочется читать разные произведения, отражающие их познавательные интересы на данном возрастном этапе. Учащихся 1—3-х и 4—6-х классов привлекает возможность через книгу получить ответы на многие жизненные вопросы, расширить кругозор, быть интересными и грамотными людьми, научиться разбираться в себе и сверстниках.

Почему же многие слабослышащие школьники неохотно и мало читают? На наш взгляд, существует ряд причин. К ним можно отнести спад интереса к чтению в обществе; наличие других источников информации помимо чтения (телевидение, компьютер и др.); к сожалению, и в массовой, и в специальной школе уроки внеклассного чтения часто заменяются другими уроками (уроками классного чтения, развития речи, валеологии, краеведения). Существуют и специфические причины, характерные только для данной категории учащихся: снижение слуховой функции, речевое недоразвитие слабослышащих, особенности развития их мыслительных процессов и особенности осмысления ими читаемых текстов.

Решение перечисленных выше проблем литературного образования младших слабослышащих школьников требу-

ет рассмотрения теоретических и практических вопросов, связанных с литературным развитием, и в частности вопроса о критериях и уровнях литературного развития.

Внимание сурдопедагогов (Е. А. Горбунова, М. И. Никитина) сосредоточено в основном на изучении слабослышащих школьников как читателей, критерии их литературного развития еще не выработаны. В педагогике общеобразовательной школы существуют различные подходы к этой проблеме. Сторонники первого подхода (В. Г. Маранцман, Т. В. Морозова, В. С. Собкин и др.) выдвигают целый ряд критериев литературного развития: читательское восприятие, объем литературоведческих знаний; направленность интересов, начитанность школьников; умения, связанные с анализом художественного произведения; умения, связанные с литературным творчеством школьников; мотивы чтения, установки. Нам представляется, что такой широкий подход к определению уровня литературного развития учащихся является нецелесообразным для начальных классов специальной школы, так как мотивы чтения, интересы, установки младших школьников еще только начинают формироваться, они во многом ситуативны и не могут служить объективным показателем.

Сторонники другого подхода (Н. Д. Молдавская, Л. Г. Жабицкая, В. И. Лейбсон, М. П. Воюшина и др.) полагают, что основным критерием литературного развития является непосредственное читательское восприятие. Вслед за М. П. Воюшиной мы считаем, что знания и умения выступают показателем развития лишь в том случае, когда они проявляются в деятельности школьника, т. е. в восприятии произведения. Психологи подчеркивают, что развитие предполагает не только количественное накопление знаний, умений, опыта, но и, главным образом, внутренние изменения структурных психических образований, усиливающие способность самостоятельного решения задач, не встретившихся раньше в опыте. Поэто-

му основным критерием литературного развития младших слабослышащих школьников может выступать уровень восприятия самостоятельно прочитанного произведения, адресованного детям данного возраста.

Трудность в определении восприятия произведения объясняется как своеобразием и неповторимостью художественных произведений, возможностью их разной трактовки, так и сложностью процесса восприятия, характерного для слабослышащих младших школьников. Наиболее приемлемым представляется критерий, выдвинутый Н. Д. Молдавской: степень образной конкретизации и образного обобщения. Этот критерий учитывает способность читателя к воссозданию художественных образов в единстве индивидуального и типичного и способность к обобщению прочитанного, переживанию идейного содержания произведения. Он и был положен в основу экспериментальной работы по определению уровня литературного развития слабослышащих учащихся. Использовался наиболее традиционный путь проверки восприятия прочитанного: анализ ответов учащихся на вопросы, поставленные исследователем. Отметим, что для того чтобы определить результат развития, а не результат обучения, необходимо обращаться к произведениям, которые не изучались детьми предварительно. При данном виде контроля мысль ученика направляется исследователем, путь анализа, ключевые вопросы, над которыми следует задуматься, подсказаны школьнику. Вопросы ставятся так, чтобы они затрагивали разные стороны читательского восприятия (эмоции, воображение, мышление), способствовали воссозданию образов, установлению причинно-следственных связей, постижению закона сцепления эпизодов, осмыслению авторской позиции и давали возможность для обобщения прочитанного.

С целью выявления уровня понимания слабослышащими школьниками художественного текста, прочитанного самостоятельно, и установления результативности обучения по существующим программам учащимися 6-х классов вто-

рого отделения (II вида) нами было проведено констатирующее исследование. Оно проходило с сентября 2001 по апрель 2002 г. на базе школ № 20 и 33 для слабослышащих детей Санкт-Петербурга; Вычегорской специальной (коррекционной) школе-интернате I и II вида Архангельской области; специальной (коррекционной) школе-интернате I и II вида Великого Новгорода. В эксперименте приняли участие 48 слабослышащих учеников 6-х классов второго отделения, обучающихся по программе II варианта, имеющие III и IV степень снижения слуха, ограниченный и сниженный уровень речевого развития,

Литературным материалом для средней работы послужил рассказ Н. Носова «На горке». Выбор текста определялся тем, что рассказ — сюжетный, в нем содержится знакомый учащимся лексический материал, а информация о развивающихся действиях вводится через дополняющие друг друга эпизоды. Текст дает возможность сопоставить разные эпизоды, на фоне которых разворачивается сюжет, и определить меняющееся поведение главного героя. Рассказ учащиеся читали самостоятельно, затем им предлагалось ответить на вопросы, воспроизводящие содержание рассказа, оценивающие персонажей, формулирующие идею произведения.

Опираясь на работы Н. Д. Молдавской<sup>1</sup>, Э. Матыни<sup>2</sup>, М. П. Воюшиной<sup>3</sup>, М. И. Никитиной<sup>4</sup>, мы выдвигаем следующие критерии понимания: умение раскрывать фактическую сторону читаемого, выделять основные эпизоды, отделять существенное от несущественного, устанавливать причинно-следственные связи между эпизодами, выражать авторское отношение к описываемым событиям, давать оценку героям произведения и всему произведению. На основе предложенных критериев мы проанализировали ответы учеников по рассказу и выявили следующие уровни восприятия: *уровень идеи, уровень персонажа, уровень содержания, фрагментарный уровень.*

К наиболее высокому уровню — *уровню идеи* — мы отнесли высказыва-



ния тех детей, которые смогли увидеть основной конфликт произведения, обратили внимание на отдельные художественные детали, попытались осмыслить авторское отношение к главному герою и дать собственную оценку. Приведем пример такого высказывания.

«Целый день ребята трудились — строили снежную горку во дворе. Потом побежали обедать. А Котька Чижов из шестой квартиры хитрый какой! Он горку не строил, потому что как будто нельзя ему. Он не хотел работать. А когда ребята ушли, он быстро оделся, нацепил коньки и выскочил на улицу. Ему хочется кататься на горке, а горка скользкая. Он упал. Взял из ящика песок и посыпал горку. Котька испортил горку. Ребята рассердились, потому что трудились весь день, а Котька горку не строил. Стали вместе горку строить. Котька стал посыпать горку снегом, а ребята снова водой полили. Котьке понравилось строить. Вместе дружно и весело. Сначала Котька мне не понравился, потому что все испортил. Потом он исправился. Стал помогать ребятам строить. Котьке так понравилось работать, что он еще сбоку лопатой ступеньку проделал, чтобы всем было легко взбираться. А потом все будут весело кататься. Он сделал ступеньку». (Денис Т.)

В работах детей, которые мы отнесли ко второму уровню — *уровню персонажа*, — преобладают высказывания, раскрывающие мотивы поведения героев, их оценку, установление причинно-следственных связей, делающие обобщение на уровне оценки персонажа. Обратимся к высказыванию ученицы.

«Целый день ребята трудились — строили снежную горку во дворе. Потом побежали обедать. А Котька Чижов из шестой квартиры хитрый какой! Он горку не строил, потому что как будто нельзя ему. А когда ребята ушли, он быстро оделся, нацепил коньки и выскочил на улицу. Ему хочется кататься на горке. „Сейчас скачусь“. „Бух носом“. Он упал, потому что скользкая горка. Взял песок и посыпал горку. „Сейчас скачусь“. „Бух носом“. Упал, коньки по пес-

ку не катаются. Ребята рассердились. Стали снова горку строить. Котька стал посыпать горку снегом, а ребята снова водой полили. Котьке понравилось строить. Он стал хороший. Он сделал ступеньку». (Аня Т.)

К третьему уровню — *уровню содержания* — мы отнесли высказывания, в которых дети стремятся как можно подробнее воспроизвести событийную сторону текста, передают последовательность описанных событий. В таких высказываниях не содержится размышлений.

«Целый день трудились дети — строили снежную горку во дворе. Гребли лопатами снег. Поливали водой. Строили горку. Ушли домой. А Котька Чижов из шестой квартиры хитрый какой! Нельзя ему. Подошел к горке. „Бух!“ Упал, потому что скользкая. Стал песок на горку. Верх. Опять упал. Ребята снова строили горку. Котька посыпал горку снегом, а ребята поливали». (Дима С.)

Самый низкий — *фрагментарный уровень* — показали ученики, которые ответили на два-три воспроизводящих содержание вопроса. Учащиеся сосредоточили внимание на одном событии вне его связи с общим ходом сюжета; они не пытались размышлять над текстом. Приведем пример высказывания, соответствующего данному уровню.

«На горке. А Котька Чижов хитрый какой! Котька упал. Скользкая. Котька хорошо, когда стал посыпать снег». (Полина П.)

В исследованиях М. И. Никитиной отмечается, что становление ребенка как читателя проходит по определенным этапам с учетом возрастных показателей. Поэтому в разном возрасте названные выше уровни осмысления произведения свидетельствуют о различных уровнях литературного развития.

Основываясь на работах М. И. Никитиной, Э. Матыни, мы рассматриваем *уровень идеи* для слабослышащих учащихся 10—12 лет как соответствующий высокому уровню литературного развития учащихся, *уровень персонажа* —

среднему, *уровень содержания* — низкому, *фрагментарный уровень* — чрезвычайно низкому уровню литературного развития.

Осмысление литературного произведения у большинства слабослышащих учащихся 6-го класса (59 %) соответствует *уровню содержания*, т. е. низкому уровню литературного развития. Наиболее характерно для учащихся стремление к воспроизведению внешнего хода событий. Редко делается попытка определить мотивы поведения персонажа и дать им оценку. Учащиеся «погружены» в обилие фактов, картин, событий, которые они стремятся понять и запомнить. Воспринимая мир целостно, ученики испытывают трудности в осмыслении фактов, установлении их последовательности, причинной обусловленности. Крайне редко дети задумываются над причинно-следственными связями, идейным содержанием произведения, вне поля зрения остается авторская позиция. Уровень «содержания» соответствует низкому уровню литературного развития слабослышащих школьников. Поэтому результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о достаточно тревожной картине.

На *уровне персонажа*, т. е. на среднем уровне литературного развития, находится 24 % учащихся. Младшие подростки воспринимают персонажей произведения как реально существующих людей, но относятся к ним как к единичным литературным персонажам, т. е. еще не достигают их восприятия на уровне обобщенно-художественных образов. Идейная направленность произведения определяется детьми только с помощью педагога.

8 % слабослышащих учеников достигают *уровня идеи*, т. е. высокого уровня литературного развития. Они глубоко и полно понимают прочитанное произведение. Однако восприятие эмоциональной тональности произведения слабослышащими затрудняется речевым недоразвитием и небогатым собственным духовно-эмоциональным миром; это касается и внутреннего сопереживания, и его

внешнего словесного обозначения учащимися.

Данные исследования показывают, что у 9 % испытуемых осмысление литературного произведения соответствует *фрагментарному уровню*, т. е. чрезвычайно низкому уровню литературного развития. Это уровень выделения отдельных эпизодов без установления связи между ними, фрагментарное раскрытие содержания, отсутствие оценок прочитанного произведения.

При сравнении результатов исследования с данными об особенностях осмысления прочитанных текстов глухими учащимися 4-х классов, полученными Э. Матыней<sup>5</sup>, можно утверждать, что слабослышащие школьники лучше понимают самостоятельно прочитанное произведение: никто из младших глухих учащихся самостоятельно не смог глубоко и полно осмыслить произведение. Этот вывод подтверждается исследованиями сурдопедагогов Е. Л. Гончаровой, Е. А. Горбуновой, М. И. Никитиной, Л. В. Николаевой, Э. Матыни, которые утверждают, что младшие слабослышащие школьники более восприимчивы к восприятию художественного текста, чем их глухие сверстники. Младшие слабослышащие готовы усваивать литературный материал, доверчиво относятся к авторитету, любознательны.

Не может не волновать тот факт, что большинство слабослышащих учеников находятся на *уровне содержания*, что, по нашему мнению, объясняется выбором учителем репродуктивных методов обучения. Из методической литературы известно, что каждый метод обучения, применяемый учителем в ходе изучения художественного произведения, стимулирует определенные виды читательской и речевой деятельности. Так, беседа по фактическому материалу предполагает краткие и развернутые ответы на вопросы, чтение текста, пересказы прочитанного. Аналитическая беседа стимулирует школьников к выборочному чтению, оценочным суждениям о персонаже, событиях, элементарным описаниям героев или проблеме произведения. Обобща-





ющая беседа побуждает учащихся к высказываниям в виде кратких и полных ответов, к объемным высказываниям о произведении с опорой на текст и т. п. Вид деятельности учащихся зависит от характера заданий, поставленных перед ними на уроке. Выделяются задания, требующие констатации, или так называемые репродуктивные, и задания поисковые, т. е. требующие умозаключений, рассуждений.

Анализ педагогической практики свидетельствует о том, что обучение на уроках чтения направлено именно на *уровень содержания*. В центре внимания учителя начальных классов — обучение воспроизведению прочитанного, извлечение из рассказа «главной мысли». Работа с текстом носит ярко выраженный репродуктивный характер. Такие приемы анализа текста, как чтение по заданию учителя, составление плана, подробный пересказ текста и т. п., часто приобретают самостоятельную ценность. Художественное произведение превращается в материал для упражнений в чтении и изложении прочитанного. Такой подход не способствует углублению художественного восприятия.

С использованием методики М. П. Воюшиной нами был проведен второй эксперимент, в ходе которого школьникам предлагалось поставить вопросы к самостоятельно прочитанному произведению. Анализ этих вопросов позволил установить, что именно привлекает внимание слабослышащего ребенка в художественном произведении, над чем он размышляет, а что проходит незамеченным. Школьники сформулировали вопросы на воспроизведение прочитанного текста (92 %). Небольшая группа детей смогла поставить вопросы причинно-следственного характера. Отсутствовали вопросы, направленные на осмысление изобразительно-выразительных средств языка, вскрывающих конфликт рассказа. Тот факт, что слабослышащие школьники ставят к произведению вопросы воспроизводящего характера, свидетельствует о том, что ученики усваи-

вают привычный для начальной школы ход «работы с текстом», но это не способствует их продвижению в литературном развитии.

Литературное развитие младших слабослышащих школьников требует пересмотра традиционного подхода к чтению. Представляется, что одно из перспективных направлений поиска связано с ориентацией программы на завтрашний день развития ребенка. Анализ художественного произведения с первых же уроков чтения должен вестись с расчетом на высокие уровни восприятия — *уровень персонажа и уровень идеи*. Психолого-педагогические исследования сурдопедагогов Т. А. Григорьевой, Е. Г. Речицкой, Т. В. Розановой, Л. И. Тиграновой свидетельствуют об умственной активности, резервах развития логического и причинно-следственного мышления младших слабослышащих школьников. Таким образом, младшие слабослышащие школьники обладают самыми благоприятными для обучения возрастными чертами.

Считаем, что для достижения позитивных результатов литературного развития младших слабослышащих школьников необходимо разработать новую концепцию обучения чтению, рассматривающую преемственность в системе литературного образования слабослышащих.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. М., 1976.

<sup>2</sup> См.: Матыня Э. Влияние организации учебного процесса на сознательное чтение глухих учащихся 1—4 классов : дис. ... канд. пед. наук / Э. Матыня. Л., 1987.

<sup>3</sup> См.: Воюшина М. П. Критерии и уровни литературного развития младших школьников / М. П. Воюшина // Литературное и речевое развитие школьников. СПб., 1992 ; *Она же*. Программа по литературе для начальных классов общеобразовательной средней школы. СПб., 1996.

<sup>4</sup> Никитина М. И. Развитие речи на уроках чтения / М. И. Никитина, О. А. Красильникова. СПб., 1997.

<sup>5</sup> См.: Матыня Э. Указ. соч.

Поступила 29.12.04.



## ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РЕТРОСПЕКТИВНОМ ДИСКУРСЕ

*А. Н. Злобин, доцент кафедры теории речи и перевода  
МГУ им. Н. П. Огарева*

Следствием огромного влияния когнитивной парадигмы знания явилось выделение в пределах многих наук о человеке специального раздела, посвященного когнитивным исследованиям, в котором были увидены новые объекты анализа, новые аспекты существования и функционирования изучаемых сущностей, а главное, новые возможности объяснения фиксируемых наблюдений и фактов. Автором доказывается, что синтез новых парадигм знания при изучении отечественной переводческой мысли XVIII столетия открывает новые возможности для исследования субъективно и объективно обусловленных подтипов ретроспективного дискурса.

В последнее время наука о переводе делает серьезные успехи на пути от периферийной отрасли литературно-лингвистических исследований до широко разветвленного междисциплинарного научного направления, описывающего и объясняющего фундаментальные аспекты переводческой деятельности. Однако несмотря на это, она так и не выработала общий методологический подход и общую эпистемологическую основу. В результате построение теоретических моделей перевода сводится исключительно к тавтологическому повтору все более и более сложных формальных и терминологических схем, в действительности ничего нового не обозначающих и не объясняющих. В этой связи особое значение приобретает выделение учеными в качестве приоритетных таких направлений исследований, как изучение переводческой деятельности и историческое осмысление переводческих концепций, а также, добавим, их переосмысление в свете новых парадигм знания — *когнитивной и культурологической*, что и является темой нашей работы.

С учетом современных достижений новых парадигм знания особый интерес вызывает переводческая специфика картины мира, представленная в различных типах дискурса. Вслед за Л. М. Бондаревой будем трактовать это понятие в качестве комплексного феномена, обладающего диалектическим характером и совмещающего в себе динамику и статику, будучи одновременно процессом и результатом этого процесса. В подобном контексте, отмечает автор, правомерно

говорить о существовании *ретроспективного дискурса*, представляющего собой специфический ментально-когнитивный процесс, предполагающий реконструкцию речевым субъектом фактов и обстоятельств из сферы прошлого и находящий свое адекватное отражение в подавляющем большинстве фикциональных и достаточно репрезентативном множестве нефикциональных текстов. Основной отличительной особенностью ретроспективного дискурса служит тот факт, что эксплицированная в нем картина мира всегда является фрагментом уже пережитой и ушедшей в прошлое фикциональной/нефикциональной действительности<sup>1</sup>.

К ретроспективно ориентированным нефикциональным текстам относится и рассматриваемый нами материал истории культуры, а именно историографические тексты, т. е. совокупности исследований, посвященных определенной эпохе и теме, а именно изучению отечественной переводческой мысли XVIII столетия как фрагмента переводческой картины мира. Представляется целесообразным отметить, что при обращении к совокупности нефикциональных ретроспективно ориентированных текстов чрезвычайно важным фактором оказывается характер интеграции процесса реконструкции прошлого в сферу индивидуального авторского сознания. Иными словами, нужно знать, относится ли изображаемое к области лично пережитого — это *субъективно обусловленный подтип ретроспективного дискурса* — или оно есть составляющая общечеловече-



ской исторической действительности — объективно обусловленный подтип ретроспективного дискурса<sup>2</sup>.

Во втором случае изучение исторической эволюции отечественной переводческой мысли, реконструкция прошлого возможны только на основе имеющихся в распоряжении речевого субъекта фактов и данных, полученных им в процессе анализа существующих в фонде общечеловеческого знания источников.

Относительно вопроса об изучении исторической эволюции отечественной переводческой мысли следует отметить неразработанность этой проблемы, на что справедливо указывал еще Ю. Д. Левин. Созданный им очерк развития переводческой мысли в России на протяжении двух веков представляет собой, как он сам признается, всего лишь предварительную и поневоле несколько схематичную попытку в этой области. История переводческого мастерства в нашей стране — область еще малоизученная, поэтому необходимо предпринять множество частных исследований как деятельности отдельных переводчиков, так и истории воссоздания на русском языке творческого наследия крупнейших иноязычных писателей. По мнению автора, для того чтобы эти исследования были успешными, они должны рассматривать изучаемые явления в исторической перспективе, в связи с историей русской литературы и, в более широком плане, русской культуры вообще<sup>3</sup>. История перевода, таким образом, в значительной степени соприкасается с историей литературы и с историей культуры, более того, она представляет собой явление культуры как таковое.

Как известно, и Киевская, и Московская Русь имели богатую переводную письменность разнообразного содержания, но критических соображений о переводе от тех времен не сохранилось. Вот почему историю переводческой теории (мысли) мы начинаем с XVIII в. Это столетие явилось «опытным периодом» в истории русского перевода, и именно к нему относятся первые попыт-

ки сформулировать основные переводческие принципы или первые теоретические суждения о переводе. Примером тому служат открывавшие переводные книги предисловия, предуведомления, обращения к читателю, или *метатексты*, выступающие как субъективно обусловленный подтип ретроспективного дискурса. Следует отметить, что вообще XVIII в. можно было бы назвать веком переводческих предисловий. Переводчики не только разъясняли, как они переводили предлагаемое на суд читателей сочинение, но и часто выступали апологетами самого содержания, доказывая целесообразность его перевода, а иногда отстаивали право на существование целого литературного жанра, еще неизвестного отечественной литературе или только развивающегося. Это явление отнюдь не уникально для русской литературы, но все же оно должно рассматриваться как переходное, характерное для периода становления.

Необходимо указать на тот факт, что исследователи перевода XVIII в. уже обращались к переводческим персоналиям и анализу переводческих высказываний из предисловий, предуведомлений, рецензий, примечаний и т. п., используя при этом различные подходы к их интерпретации. Так, например, Ю. Д. Левин отмечает, что большое место в предисловиях и примечаниях к переводам занимали вопросы лексики, и это заслонило для многих переводчиков общие теоретические вопросы. Из переводчиков XVIII в. особая роль отводится им В. К. Третьяковскому (1703—1768) как первому русскому ученому-филологу, более или менее последовательно разрабатывавшему теорию перевода, взгляды которого на проблему переводимости отличал оптимизм. Вместе с тем Ю. Д. Левин считает недопустимым их современное осмысление или переосмысление, поскольку слова переводчиков относятся только ко времени Третьяковского и не могут распространяться на дальнейшее развитие перевода<sup>4</sup>.

Стремление к недопущению модернизации переводческой мысли XVIII в.

послужило причиной того, что высказывания переводчиков нередко трактуются исследователями превратно. Так, например, высказывание Третьяковского из предисловия к переводу с латинского политического романа И. Баркляя «Аргенида» — «Старался я... чтоб переводу моему быть вразумительну и иметь бы ему довольную ясность к удовольствию читателей», — свидетельствующее об осознании переводчиком прагматических аспектов перевода, а именно прагматической нормы перевода как требования обеспечения прагматической ценности перевода, укладывается в прочтении эпохи Просвещения, что позволяет Ю. Д. Левину сделать вывод о чисто просветительских целях Третьяковского. Этот же исследователь утверждает, что переводческая деятельность первого русского теоретика перевода, протекавшая в «опытный период», носила в основном также опытный характер. Необходимо только добавить, что его эксперименты проводились в пределах классицистической эстетики и поэтики<sup>6</sup>. Последнее утверждение, на наш взгляд, лишает переводческую мысль XVIII столетия права на самостоятельное существование, отрицая, таким образом, ее практическое значение для современной теории перевода и преемственность в развитии переводческой деятельности. Подобные оценки даются и другим переводчикам XVIII в., в частности А. П. Сумарокову (1717—1777) и В. И. Лукину (1737—1794).

Противоположную точку зрения высказывает А. В. Федоров, отмечая положительные, прогрессивные черты переводной литературы и переводческой мысли в России XVIII в. Среди высказываний русских писателей-переводчиков того времени о переводе, подчеркивает он, большое место занимают рассуждения о собственных переводческих опытах, содержащие обоснования принципа и метода передачи подлинника, в особенности предисловия А. Д. Кантемира и В. К. Третьяковского к их переводам. Эти обоснования, продолжает А. В. Федоров, отличаются большой кон-

кретностью, весь ход рассуждения связан в них с характером материала, подлежащего переводу, и обобщающие соображения возникают в связи с ним. Уже с первых моментов развития русской теоретической мысли в области перевода ее отличают принципиальность подхода к переводческим задачам и острота их постановки. Прежде всего эти задачи рассматриваются как реально разрешимые и формулируются как задачи творческие. Подтверждением тому служат слова В. К. Третьяковского: «Переводчик от творца только что именем рознится», именно они определяют творческий характер отношения к переводу. Лучшие из числа русских писателей-переводчиков отказываются идти путем наименьшего сопротивления, путем облегченной передачи оригинала, отказываются жертвовать как достоинством родного языка, так и особенностями стиля переводимого автора<sup>7</sup>.

Характеризуя динамику русской переводческой мысли, А. В. Федоров пишет, что от общих и сравнительно простых вопросов (о вреде буквализма, о необходимости писать понятно), возникших вначале при передаче технических, деловых и т. п. текстов, переводческая мысль переходит теперь к темам гораздо более сложным. В теоретических суждениях о переводе у русских писателей, критиков и переводчиков XVIII в. формулируются мысли об особом характере стоящих перед ними задач, о возможности преодолевать значительные трудности, внимание привлекается также и к особенностям стиля.

Нужно сказать, что сам А. В. Федоров не всегда последователен в оценке переводческих высказываний, кроме того, у него наблюдается разночтение одних и тех же слов переводчика, например при анализе предисловия В. К. Третьяковского к «Езде в остров любви». Ср.: «...переводчик от творца только что именем рознится. Еще донесу вам больше: ежели творец замысловат был, то переводчику замысловатее принадлежит быть...». По мнению А. В. Федорова, это означает требование большей свобо-



ды в выборе и изобретении стилистических средств при соревновании с автором подлинника, стремление превзойти его (в соответствии с общими тенденциями эпохи классицизма), отсюда и признание за переводчиком такой же роли, как и за автором<sup>8</sup>. Как видим, одни и те же слова В. К. Третьяковского трактуются по-разному. В одном случае это творческий характер отношения к переводу, отказ жертвовать как достоинством родного языка, так и особенностями стиля переводимого автора, в другом — большая свобода в выборе и изобретении стилистических средств, соревнование с автором, т. е. фактически вольный перевод. К тому же интерпретация высказываний В. К. Третьяковского дается с позиций эпохи классицизма, созвучных А. В. Федорову как теоретика и практику перевода художественной литературы<sup>9</sup>.

Сходный подход к анализу переводческой мысли «осмнадцатого столетия», ее основных черт и особенностей мы обнаруживаем у Д. З. Гоциридзе и Г. Т. Хухуни. Характеризуя особенности, присущие русским переводам XVIII столетия, они учитывают такие моменты, как состояние русского языка рассматриваемой эпохи, сознательное стремление следовать определенным (в основном классицистическим) принципам передачи иноязычного текста и индивидуальный творческий потенциал того или иного переводчика. Для обоснования своих выводов авторы также используют отдельные высказывания переводчиков, например о сочетании буквального перевода с комментариями и объяснениями, целесообразность которого, по их мнению, аргументируется А. Д. Кантемиром (1708—1744) в предисловии к переводу «Писем / Посланий» Горация<sup>10</sup>. Отмечая важность соблюдения требований, сформулированных по отношению к переводу адъюнктом Академии, автором грамматики русского языка В. Е. Адодуровым, — «...чтобы перевод: 1) полностью совпадал с оригиналом; 2) был изложен четко и без грамматических ошибок; 3) не нарушал языковых норм, чтобы чтение его не вызывало досады и не

легко было догадаться, на каком языке написан оригинал»<sup>11</sup>, — исследователи вместе с тем считают, что эти требования могли трактоваться различными авторами по-разному, да и у одного и того же переводчика обнаруживается неоднозначное понимание сущности и задач перевода, как это наблюдается в деятельности В. К. Третьяковского<sup>12</sup>.

Господство классицизма, как уже говорилось, также оказывало свое влияние на теоретические взгляды и практическую деятельность тогдашних русских переводчиков. Воздействие классицистических принципов на перевод (сказывающееся в первую очередь в области перевода художественного) исследователи видят прежде всего в том, что интерес к иностранному автору выражался в неизменном стремлении ассимилировать его всеми способами со своей литературой, склонении его на наши нравы. Отмечая утверждение к концу XVIII в. нового отношения к переводу и переводимым авторам, в результате которого не склонение на наши нравы, а воспроизведение индивидуального стиля писателя становится задачей переводчика, Д. З. Гоциридзе и Г. Т. Хухуни, тем не менее, даже и не пытаются сделать свои выводы, а просто ссылаются на имеющуюся в специальной литературе оценку развития русского перевода XVIII столетия. Согласно этой оценке перевод трактуется только как явление литературное: «...русская переводческая мысль и русская переводческая практика XVIII века были целиком подчинены общелитературным задачам. Переводчик рассматривался как равноправный участник литературного движения... В литературном сознании XVIII века перевод и собственно литературное творчество нерасторжимы»<sup>13</sup>.

Немаловажную роль в изучении переводческой мысли XVIII в. играет сам факт признания ее эволюции. Так, например, О. Е. Семенец и А. Н. Панасьев обращают внимание на то, что в XVIII в. уже встречаются рассуждения по поводу переводов теоретического свойства — случайные и разрозненные высказывания, подобные тем, которые де-

лались, например, Максимом Греком, сменились целыми декларациями с глубоким осмыслением задач и подходов к переводу. Тем не менее в результате анализа развития перевода в России XVIII в., при котором опять же используются фрагментарные высказывания переводчиков из метатекстов того времени, авторы приходят к спорному для них самих же выводу об отсутствии какой-либо единой концепции и каких-либо ведущих осмысленных принципов перевода в тогдашней России. В качестве ведущего, но не обоснованного теоретически, а применяемого интуитивно, выделяется принцип пословного перевода. К сожалению, его использование не иллюстрируется никакими примерами из переводческих предисловий, рассматриваемых в данной работе. Более того, попытка разграничить пословный и дословный перевод представляется нам неудавшейся, поскольку, хотя при пословном переводе переводчик и стремится передать все присутствующее в оригинале, но делает он это, в основном сообразуясь с законами принимающего языка, расширяя или, реже, сокращая текст, стремясь при этом не потерять слов оригинала. Здесь же, при анализе высказываний переводчика Хрущева, находим: позиция выражена с достаточной ясностью — переводчик озабочен поиском смысла, а не пословным следованием оригиналу; пословность дает тот же оригинал только русскими буквами, что, по мнению переводчика, будет неудобочитаемо. Таким образом, мы получаем ту же самую «дословность», при которой сохраняется жесткая привязка к каждому слову и даже синтаксису оригинала, и конечно, в такой трактовке она никак не могла выступать в качестве ведущего принципа перевода, что подтверждают и слова из предисловия Хрущева к переводу «Похождений Телемаковых» (1724): «...переводил я не от слова в слово...»<sup>14</sup>. (Ср.: *дословный перевод* — механическая подстановка слов языка перевода вместо слов исходного языка; *пословный перевод* — перевод слово в слово<sup>15</sup>.)

При рассмотрении основных подходов к переводу в России XVIII в., которые четко проявляются в творчестве наиболее выдающихся переводчиков того времени В. К. Тредиаковского, М. В. Ломоносова и А. П. Сумарокова, В. В. Сдобников и О. В. Петрова также упоминают пословный перевод, но уже дают ему несколько иную оценку. XVIII в., отмечают они, — это век борьбы двух противоположных тенденций, подходов — пословного (буквалистского перевода) и вольного перевода. Особо отмечается факт обращения к светскому переводу в Петровскую эпоху, что привело к появлению нового подхода, который пропагандировался самим царем<sup>16</sup>. В качестве иллюстрации этого нового подхода служит предисловие Симона Кохановского к своему переводу книги Юста Липсия «Увещения и приклады политические», где указывается: «Я... предвозвещаю в преддверии последующих повестей... что не слово в слово переведены, но смотрел бы, что самая истинная сила истории не изменена есть»<sup>17</sup>. Сам факт формулирования переводчиком своего кредо в форме предисловия к переводу является, по мнению авторов, свидетельством того, что новая традиция не была сильной и ведущей, но все же ее отстаивало достаточно большое количество переводчиков. Им противопоставляются другие переводчики, отстаивавшие максимально близкое в переводе следование оригиналу, например Гавриил Бужинский, который, переводя книгу Пуддендорфа, строго следовал за автором, ничего не прибавляя, не убавляя, так как хотел остаться лишь переводчиком.

Данное стремление следовать авторской программе, на наш взгляд, не означает буквального копирования. Поэтому оно вполне укладывается в рамки современной конвенциональной нормы перевода и продиктовано именно теоретически, а не морально-этическими соображениями, как считают исследователи, поскольку в целом XVIII в. проходил под знаком выработки как теоретических, так и практических подходов к переводу<sup>18</sup>.





О формировании нового подхода говорят и П. И. Копанев и Ф. Беер: «...в России XVIII века бытуют дословный перевод и его некоторые теоретические осмысления, ведется интенсивная борьба за собственно перевод и его теорию, но преобладает все-таки теория и практика вольного перевода...»<sup>19</sup>.

Некоторые современные исследователи перевода не придают особого значения отечественному переводу и переводческой мысли XVIII в., упоминая как правило, только известный указ Петра I о переводе, требующий «внятной» передачи переводимого содержания, и созданные в 1735 г. «Русской ассамблеи», впервые объединившей профессиональных переводчиков России. Среди задач Ассамблеи выделяются прежде всего подготовка переводчиков, разработка правил и принципов перевода, критическая оценка качества представленных переводов, которые, к сожалению, не получают должного внимания, освещения и осмысления<sup>20</sup>. Результатом подобного отношения к истории переводческой мысли является недооценка профессии переводчика и ее особой специфики. Как следствие, констатирует И. С. Алексеева, «...и на бытовательском, и на интеллигентном уровне повсеместно царит убеждение в том, что достаточно хорошего знания языка, чтобы хорошо переводить»<sup>21</sup>. Мы вслед за В. Н. Комиссаровым считаем, что явление «естественного» перевода, безусловно, существует, и люди, владеющие иностранными языками, способны передавать содержание иноязычного текста, не получив никакой специальной подготовки в области перевода. У некоторых способность «естественно» переводить оказывается настолько развитой, что они могут переводить на вполне профессиональном уровне. Однако в большинстве случаев «естественный» перевод — перевод весьма неточный, не отвечающий требованиям, и поэтому он является лишь предпосылкой к созданию подлинно профессиональной переводческой компетенции<sup>22</sup>.

О том, насколько важное значение придавалось обучению переводу, свиде-

тельствует вышедший в 1771 г. первый коллективный труд профессоров Московского университета по дидактике и методике преподавания «Способ обучения», в котором самое значительное место отводилось преподаванию иностранных языков, что соответствовало духу времени. Здесь были свои ступени и этапы, среди которых находим перевод статей учителем и некоторыми учениками, разбор переведенной статьи «по правилам этимологическим», с грамматическим анализом, обсуждением грамматических форм и понятий, самостоятельный перевод и заучивание, «особливо, если оные в себе какое-нибудь нравоучительное наставление содержат», переписывание перевода в тетрадь набело, а затем обратный перевод на язык оригинала<sup>23</sup>. Такой подход к переводу несомненно способствовал формированию и логическому развитию переводческой мысли как расчлененной и структурированной целостности, о чем свидетельствуют высказывания переводчиков, поэтов и писателей, которые сами часто выступали в роли переводчиков, а также отзывы государственных деятелей, сохранные для нас историей.

Заключая обзор научного материала по изучению отечественной переводческой мысли XVIII столетия, можно констатировать, что она рассматривается в основном в плане диахронии с установкой на недопущение ее модернизации, лишена права на самостоятельность, а деятельность носителей переводческой мысли считается скорее интуитивной, чем осмысленной. Иными словами, речь идет о проявленности переводческой мысли в форме эйдоса (как нерасчлененной целостности)<sup>24</sup> или как о примитиве, который не членится на самостоятельные элементы, а дан человеку в целостном интуитивном восприятии<sup>25</sup>. Кроме того, исследование ведется на небольшом по объему материале фрагментарного характера, на базе которого просто невозможно описать переводческую картину мира XVIII в. как упорядоченную совокупность знаний о переводе, сформировавшуюся в общественном, а также групповом и индивидуальном созна-

ний<sup>26</sup>. Изучение проявленности переводческой мысли XVIII в. в форме логоса (как расчлененной и структурированной целостности)<sup>27</sup> в достаточно полном объеме с позиций ее ценностно-смысловой значимости в общей цепи событий рассматриваемого концепта времени с параллельным включением полученного знания в общую систему представлений о переводческой картине мира не проводилось.

Таким образом, степень изученности переводческой мысли в России XVIII в. на настоящий момент развития истории перевода можно определить как недостаточную. Очевидно, что неизученные проблемы требуют переосмысления переводческого наследия XVIII в. в свете новых парадигм знания, учитывающих специфику субъективно и объективно обусловленных подтипов ретроспективного дискурса.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Бондарева Л. М.* Языковая картина мира в ретроспективном дискурсе / Л. М. Бондарева // Пелевинские чтения-2003 : межвуз. сб. науч. тр. Калининград, 2004. С. 176.

<sup>2</sup> Там же. С. 177, 179.

<sup>3</sup> См.: *Левин Ю. Д.* Об эволюции принципов перевода : (К истории переводческой мысли в России) / Ю. Д. Левин // Международные связи русской литературы. М. ; Л., 1963. С. 63.

<sup>4</sup> Там же. С. 6.

<sup>5</sup> Там же. С. 12.

<sup>6</sup> Там же. С. 16.

<sup>7</sup> См.: *Федоров А. В.* Русские писатели и проблемы перевода / А. В. Федоров // Русские писатели о переводе (XVIII—XX вв.). Л., 1960. С. 8.

<sup>8</sup> Там же. С. 55.

<sup>9</sup> См.: *Алексеева И. С.* Концепция полноценности перевода А. В. Федорова в современной теории и методике преподавания перевода / И. С. Алексеева // Университетское переводоведение. Вып. 1 : Материалы Всерос. науч. конф.

«Федоровские чтения». 27—28 окт. 1999 г. СПб., 2000. С. 7.

<sup>10</sup> См.: *Гоциридзе Д. З.* Очерки по истории западноевропейского и русского перевода / Д. З. Гоциридзе, Г. Т. Хухуни. Тбилиси, 1986. С. 100, 102.

<sup>11</sup> Цит. по: *Дерюгин А. А.* В. К. Третьяковский — переводчик. Становление классицистического перевода в России / А. А. Дерюгин. Саратов, 1985.

<sup>12</sup> См.: *Хухуни Г. Т.* Русская и западноевропейская переводческая мысль (основные тенденции развития до начала XX века) / Г. Т. Хухуни. Тбилиси, 1990.

<sup>13</sup> *Серман И. З.* Русская литература XVIII века и перевод / И. З. Серман // Мастерство перевода : сб. М., 1963. С. 372.

<sup>14</sup> Цит. по: *Семенец О. Е.* История перевода (Средневековая Азия. Восточная Европа XV—XVIII вв.) / О. Е. Семенец, А. Н. Панасев. Киев, 1991.

<sup>15</sup> См.: *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. М., 2003. С. 50, 161.

<sup>16</sup> См.: *Сдобников В. В.* Теория перевода / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. Н. Новгород, 2001. С. 11.

<sup>17</sup> Цит. по: *Семенец О. Е.* Указ. соч. С. 184.

<sup>18</sup> См.: *Сдобников В. В.* Указ. соч. С. 12.

<sup>19</sup> *Копанев П. И.* Теория и практика письменного перевода. Ч. 1 : Перевод с немецкого языка на русский / П. И. Копанев, Ф. Беер. Минск, 1986. С. 38.

<sup>20</sup> См.: *Поршнева Е. Р.* Базовая лингвистическая подготовка переводчика : моногр. / Е. Р. Поршнева. Н. Новгород, 2002. С. 10.

<sup>21</sup> *Алексеева И. С.* Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. СПб., 2001.

<sup>22</sup> См.: *Комиссаров В. Н.* Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. М., 1997. С. 10.

<sup>23</sup> См.: *Павловская А. В.* Образование в России : история и традиции : моногр. / А. В. Павловская. М., 2003. С. 215—217.

<sup>24</sup> См.: *Лосев А. Ф.* Философия имени / А. Ф. Лосев. М., 1990.

<sup>25</sup> См.: *Жаботинская С. А.* Концептуальный анализ : типы фреймов / С. А. Жаботинская // На стыке парадигм лингвистического знания в начале XXI века : грамматика, семантика, словообразование : материалы Междунар. конф. Калининград, 2003. С. 144.

<sup>26</sup> См.: *Попова З. Д.* Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. Воронеж, 2002. С. 4.

<sup>27</sup> См.: *Лосев А. Ф.* Указ. соч.

Поступила 22.02.05.



## ВОПРОСЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А. А. ДЕЛЬВИГА В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ «ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»

*Д. Н. Жаткин, докторант кафедры русской литературы Московского государственного открытого педагогического университета им. М. А. Шолохова*

В статье обозначен круг проблем, связанных с интерпретацией творческой индивидуальности поэта пушкинского круга А. А. Дельвига в рамках вузовского филологического образования. Целостный подход к решению рассматриваемых проблем позволяет дополнить общее представление о русской поэзии первой трети XIX в., предложить конкретный фактический материал для реконструкции исторической поэтики русской литературы.

Обращаясь к изучению творчества любого писателя, необходимо учитывать труды предшественников, тех, кто занимался анализом произведений данного автора, исследовал его художественный метод, стремился разобраться в чужой, подчас отдаленной от современности не только годами, но и столетиями, человеческой жизни, воссоздать длинную цепочку ее коллизий и хитросплетений. Применительно к Дельвигу уже при этом можно натолкнуться на парадоксальную ситуацию: трудно, практически невозможно дать ответ на вопрос: много или мало написано учеными о поэте? Очень часто исследователи русской литературы, непосредственно не соприкасающиеся с данной темой, искренне убеждены, что трудов, так или иначе затрагивающих жизнь и творчество Дельвига, опубликовано много. В чем-то они правы: действительно, редкая книга, рассказывающая о Пушкине или Баратынском, обходится без упоминания имени Дельвига. Работы ученых избавляют от необходимости отдельного подробного рассмотрения в связи с жизнью Дельвига исторической эпохи, вместившей в себя и Отечественную войну 1812 г., и арачьевщину, и восстание декабристов, и первые годы тридцатилетнего николаевского царствования. Благодаря пушкинистам отошла на второй план и другая, безусловно, важная проблема — Дельвиг и его окружение: очень многие люди, встречавшиеся с Дельвигом, контактировали и с Пушкиным, при этом у литераторов имелись как общие друзья, так и общие враги. Интерес к Пушкину пре-

доопределил и внимание к дельвиговским изданиям — «Литературной газете» и альманаху «Северные цветы», выходящим при непосредственном участии великого русского поэта. Это обстоятельство и дало основание некоторым литературоведам считать альманах и газету изданиями Дельвига—Пушкина.

Однако труды пушкинистов не позволяют понять мировоззрение Дельвига, детально проанализировать его наследие, а тем более обратиться к проблемам духовной и творческой эволюции поэта. Вместе с тем книг, непосредственно посвященных данному автору, всего две, причем ни одна из них не может претендовать на доскональность рассмотрения жизни и творчества Дельвига. Книга Ю. Н. Верховского, создававшаяся в голодном послереволюционном Петрограде, в лихую годину Гражданской войны, увидела свет восемь десятилетий назад и стала рубежной в изучении Дельвига. До сих пор она остается единственной монографической работой о поэте на русском языке. В 1970 г. в Гааге и Париже на английском языке вышла монография Л. Кёлера «Антон Антонович Дельвиг. Классицист в эпоху романтизма», опирающаяся на достижения российского литературоведения и несколько ограниченная в тематическом плане. В статьях Б. В. Томашевского, И. А. Виноградова, В. Э. Вацура и некоторых других ученых Дельвиг рассматривается как оригинальный и весьма значительный поэт.

Отмечая определенный интерес исследователей к другу Пушкина, издателью «Литературной газеты» и «Северных

цветов», нельзя не признать, что собственно как о поэте и человеке о Дельвиго сказано совсем мало. Возможно, поэтому и предстает Антон Антонович в сознании обывателей не как писатель, а как околосредоточный деятель, который находился в близких отношениях с Пушкиным, благодаря чему и остался в памяти потомков.

Следующий парадокс Дельвига также связан с Пушкиным. Удивительно, но факт: при всей весомости места Пушкина в судьбе Дельвига, влияние великого русского поэта на его творчество носит весьма ограниченный характер. В русской литературе первой трети XIX в. было немало авторов, подчас следовавших за Пушкиным и в выборе тем произведений, и в использовании поэтических форм. Многие из них смогли продолжить лучшие пушкинские традиции после смерти поэта. Такие авторы, как Е. А. Баратынский, П. А. Вяземский, Н. М. Языков, П. А. Плетнев, по праву отнесены учеными к пушкинской литературной плеяде. Попал сюда и Дельвиг, стихи которого и по форме, и по содержанию были далеки от литературных произведений других представителей плеяды. Дельвига-поэта отличала оригинальность; за своеобразие его и ценил великий Пушкин. Впоследствии Б. В. Томашевский, критикуя тех, кто стремился показать Дельвига эпигоном по отношению к Пушкину, осмелился бросить веский аргумент: «Его [Дельвига] творчество связано не с теми традициями в поэзии, которыми определялся путь Пушкина»<sup>1</sup>.

Так можно ли назвать Дельвига поэтом пушкинской плеяды? Можно, но только в том случае, если соотносить формирование плеяды не с единой литературной традицией, а с общностью понимания действительности. Дельвиг вошел в плеяду не благодаря творчеству, а ввиду своей жизненной позиции, воззрений на все происходящее вокруг. Он был союзником Пушкина в идейной борьбе с В. Н. Каразиным и А. Е. Измайловым в молодости, с Ф. В. Булгариным и Н. А. Полевым в зрелые годы.

Парадокс состоит в том, что литературоведение объявило пушкинским последователем, даже подражателем, эпигоном человека, творчество которого почти не питалось от музыки великого современника. Сближение двух литературных фигур происходило чаще всего посредством личной дружбы, находившей наиболее отчетливые проявления на фоне совместной борьбы.

Очевиден и третий парадокс: оригинальное творчество Дельвига оказалось в тени и для литературоведов, и для потомков, и даже для многих современников, но не для Пушкина. Последний заимствовал из произведений Дельвига огромное художественное богатство — начиная с идей и образов, заканчивая нестандартными словосочетаниями и синтаксическими оборотами. Нам пришлось долго работать над проблемой «Пушкин и Дельвиг», которой посвящены отдельные наши публикации. В них установлено наличие большого числа дельвиговских реминисценций у Пушкина, в том числе в таких шедеврах, как «Я помню чудное мгновенье...», «Два чувства дивно близки нам...». Дельвиговские отзвуки исследователи находили и ранее — в стихотворении «Во глубине сибирских руд...», романе в стихах «Евгений Онегин» и др. Обычно поэты-современники больше берут от Пушкина, нежели дают ему: в этом можно убедиться хотя бы на примере творчества достаточно хорошо изученных авторов — Е. А. Баратынского и А. И. Полежаева. В нашем случае наблюдается обратная ситуация, становящаяся еще более парадоксальной, если иметь в виду упоминавшиеся суждения об эпитомском, по отношению к Пушкину, характере поэзии Дельвига.

Благодаря Пушкину несложно увидеть и еще один, четвертый, парадокс. В стихотворном послании «Кто на снегах возрастил Феокритовы нежные розы...», направленном другу после получения его первого и единственного при жизни сборника стихов, Дельвиг характеризуется Пушкиным как «славянин молодой, грек духом, а родом германец».



Как известно, отец Дельвига имел немецкое происхождение, но тяготел ко всему русскому, принял православие и не считал необходимым знание сыном языка предков. Понятно и то, почему Дельвиг «грек духом»: античные мотивы лежат в основе его творчества. Тогда почему же поэт — «славянин молодой»? Ведь плоть его имеет немецкое происхождение, а душа пропитана греческой музой...

Парадокс Дельвига состоит в умелом сочетании двух истоков творчества — античного и русского народного, приводящем к тому, что рядом оказывается, на первый взгляд, несовместимое. В своих произведениях поэт смог проникнуть в самые глубины народного миропонимания. А иначе чем объяснить, почему до сих пор можно слышать созданные без малого два века назад романсы на стихи поэта, в особенности знаменитую песню «Соловей мой, соловей...», музыку к которой написал А. А. Алябьев. Принципиально важно понять, что и античный, и русский народный элемент в творчестве Дельвига весьма относительны. Его идиллии в античном духе создают лишь оболочку древности, в которую заложены глубокие переживания, связанные с реалиями близкой поэту современности. В песнях Дельвига сквозь черты народного быта отчетливо проступает атмосфера жизни российского дворянства, хорошо знакомая Антону Антоновичу. Не случайно его «русские песни» звучали преимущественно не в среде простонародья или мелких чиновников, а в салонах, где собирались представители знатных дворянских родов. Сказанное свидетельствует о наличии в поэзии Дельвига своего рода двуплановой проекции, когда современная жизнь российских дворян получает выход как в исконно народную, так и в эстетически значимую древнюю атмосферу. Все это дало основу для суждений о появлении в литературе парадоксальной синтетической фигуры славянина-грека-германца.

Очередной парадокс Дельвига заключается в неприоритетности для него собственного литературного творчества в последний период жизни. По сути, Дель-

виг считал необходимым состояться в поэзии во многом для того, чтобы иметь моральное право заниматься общественной работой, связанной с литературой. В отличие от большинства творцов он сосредоточивал силы не на разработке оригинальных начал собственной поэзии, а на созидательной работе во благо своих близких, друзей, единомышленников. Особенно ярко данная тенденция проявилась после 1825 г., когда начали выходить «Северные цветы». К 1826—1831 гг. со всей уверенностью может быть отнесено лишь 37 различных произведений Дельвига, преимущественно небольших по размеру. Цифра эта названа без учета 9 стихов и набросков неизвестных лет (они могли быть созданы и до 1826 г.), а также небольшого коллективного стихотворения «Наш приятель Пушкин Лёв...».

Очевидно, что, став издателем, Дельвиг стал отходить от поэзии. Б. В. Томашевский считал подобную ситуацию в чем-то вынужденной: «С падением литературной гегемонии поэтической школы 20-х годов, к которой всецело принадлежал Дельвиг, репутация его резко падает, как, впрочем, падает репутация и других значительных его современников: Баратынского и Языкова, не говоря уже о менее заметных поэтах»<sup>2</sup>. Однако на деле Баратынский и Языков ощутили определенную изоляцию только в начале 30-х гг., тогда как Дельвиг отходил от поэзии с середины 20-х, что было не вынужденным решением, не потерей читательского успеха и, следовательно, места в литературной истории, а личным выбором. Вспомним, что Дельвиг организовал в 1814 г. первую публикацию Пушкина в журнале «Вестник Европы», где за подписью «Александр Н.к.ш.п.» увидело свет стихотворение поэта «К другу-стихотворцу». Именно Дельвиг в 1819 г. без ведома Баратынского опубликовал его первые стихи в журналах «Благонамеренный» и «Сын отечества». Следовательно, уже с молодости в Дельвиге развилась, а позднее лишь отчетливо проявилась тяга содействовать талантливым людям в их творческом становлении и развитии. Именно данная харак-





терная особенность Дельвига в конце жизни начала пересиливать в нем поэта. Вместе с тем литературное наследие Дельвига остается и в наши дни родником глубокой притягательной силы.

Наконец, шестой парадокс мы видим в мировоззрении Дельвига: с одной стороны, он выступает против аракатеевщины, с другой — осуждает восстание декабристов. Создавая произведения, далекие от политики, он осмеливается публиковать проникнутые свободомыслием стихи опальных декабристов, французского поэта-демократа Жана-Франсуа-Казимира Делавиня. Жизненная позиция Дельвига почти не находит непосредственного отражения в стихах. Его поэзия наполнена философскими раздумьями о человеческих судьбах, окружающем мире со всеми его противоречиями... Возможно, не будь рядом с ним Пушкина, Дельвиг остался бы в истории как умиротворенный поэт, отдаленный от насущных проблем, почти не высказывающий своих взглядов. Безусловно, свет творчества Пушкина помог потомкам сохранить память о Дельвиге — поэте не только самобытном, но и во всех отношениях замечательном. В этом скорее всего и состоит самый большой парадокс: Пушкин, казалось бы, должен был

заслонить своей фигурой Дельвига. Однако это происходит лишь тогда, когда исследователи поверхностно рассматривают литературный процесс пушкинской эпохи. В сознании каждого, кто более пристально вглядывается в прошлое, происходит обратное — Пушкин не только не заслоняет Дельвига, но и высвечивает грани его таланта.

Приблизиться к пониманию парадоксальной фигуры Дельвига можно лишь в том случае, если внимательно проследить процесс духовной и творческой эволюции поэта: то, как шло формирование его личности, как менялись его воззрения на действительность и как все это находило отражение в творчестве, вовсе не так уж и сильно оторванном от реальной жизни. Вузовский курс «История русской литературы» должен помочь студентам раскрыть общий спектр указанных проблем, которые представляются нам во многом типичными для всего наследия пушкинской плеяды русских литераторов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Томашевский Б. В. А. А. Дельвиг / Б. В. Томашевский // Дельвиг А. А. Полное собрание стихотворений. Л., 1959. С. 43.

<sup>2</sup> Там же. С. 44.

Поступила 01.03.05.

---



---

## ОБЩНОСТЬ ФИННО-УГОРСКИХ ЛИТЕРАТУР И ПУТИ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ

*Т. И. Кубанцев, доцент кафедры финно-угорских литератур  
МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья посвящена исследованию общности финно-угорских литератур. Актуальность обращения к данной проблеме вызвана не только тем, что в науке еще не сложилось единого мнения о существовании финно-угорского литературоведения как комплексной межнациональной научной дисциплины, но и тем, что до недавнего времени финно-угроведение традиционно оставалось преимущественно языковедческой межнациональной дисциплиной.

До настоящего времени в науке не сложилось единого мнения о существовании «финно-угорского литературоведения» как комплексной межнациональной научной дисциплины (в отличие от давно уже функционирующих в этом каче-

стве славянского, германского, романского, тюркского и т. п. литературоведения). Причина этого — не только в исторической молодости литератур и литературоведения большинства финно-угорских народов, но и в том, что финно-уг-

© Т. И. Кубанцев, 2005



роведение традиционно остается преимущественно языковедческой межнациональной дисциплиной.

Чтобы выяснить возможности, целесообразность и реальные аспекты финно-угроведения как общей и сравнительной литературоведческой дисциплины, необходимо обратиться к исследованиям венгерского ученого профессора Будапештского университета Петера Домокоша. В течение многих лет он изучает фольклор и литературу финно-угорских народов, в том числе и мордвы. П. Домокош — автор многочисленных публикаций по вопросам финно-угорского литературоведения, составитель самых разных сборников и хрестоматий произведений фольклора и литературы данных народов, активный пропагандист их художественной культуры в Венгрии, Финляндии, Франции, Англии, организатор переводов произведений финно-угорских писателей России на венгерский язык.

Наиболее подробно и разносторонне проблема общего и сравнительного финно-угорского литературоведения поднята П. Домокошем в его обобщающей работе «Формирование литератур малых уральских народов», представляющей собой историко-теоретическое введение в финно-угорское литературоведение.

Поставив вопрос о том, обоснованно ли говорить об уральских (по терминологии П. Домокоша), т. е. о финно-угорских, литературах как о некоей общности, учитывая их столь значительные различия в генетическом и типологическом плане, П. Домокош приводит различные аргументы «за» и «против», вырабатывая собственную концепцию.

Полемизируя с утверждениями своих оппонентов, в частности с Д. Вайдой, утверждавшим, что на почве языкового родства историческая совокупность литератур не может быть обоснована, и Ю. Доланским, считавшим, что национальное и языковое родство не всегда является по необходимости решающим фактором при образовании более тесных взаимоотношений между рассматриваемыми литературами, П. Домокош обра-

щается к широкому кругу явлений культуры финно-угорских народов для обоснования противоположной точки зрения. В ряду его аргументов «за» назовем прежде всего «тесные взаимоотношения уральских литератур с уралистикой как целым научным направлением (т. е. с комплексной уралистикой)»<sup>1</sup>, включая столь необходимые для их изучения данные смежных наук: истории, этнографии, фольклористики, лингвистики и т. п. Комплексное изучение смежных наук привело П. Домокоша к мысли, что, несмотря на историческую разбросанность финно-угров и различия в путях их развития, есть многое в словесном творчестве этих народов, в чем обнаруживаются черты общности и что может «служить материалом для исследования прапоззии, мифологии или же просто духовной культуры конкретных финно-угорских народов»<sup>2</sup>.

Суть концепции П. Домокоша составляет его расширенное понимание литературы как включающей не только письменные, но и бесписьменные устно-поэтические произведения данного народа, представляющие эстетическую ценность (если их авторство индивидуально по характеру и научно установлено). Это позволило ученому включить в число финно-угорских двадцать литератур. Правда, здесь же он делает оговорку: термин «национальная» применим лишь к тем литературам, чей создатель — этнос — достиг в своем развитии уровня нации (к таковым он относит в первую очередь литературы венгров, финнов и эстонцев). По отношению к литературам других финно-угорских народов он предпочитает говорить лишь о «литературе данного народа» или литературе данного языка.

Таким образом, своим пониманием литературы П. Домокош стремится расширить сферу компетенции финно-угорского литературоведения применительно к каждой из изучаемых им литератур, да и ко всему сообществу в целом. Свое видение «целостности» он формулирует следующим образом: «должны быть обнаружены взаимосвязи между отдельны-

ми уральскими литературами...», «...подняты переводческо-филологические вопросы...», «...установлены параллели и различающиеся явления и, наконец, эти литературы смогут быть дифференцированы и классифицированы — последовательно и полностью — в историческом и типологическом отношении»; смогут быть далее раскрыты «взаимоотношения между отдельными национальными литературами и литературой мировой», а в перспективе — станет возможным расположить и «весь блок уральских литератур — согласно его ценности — на табло мировой литературы в соответствии с координатами универсальной всемирной литературы»<sup>3</sup>.

В основу отбора исследуемых литератур П. Домокош кладет генетическое родство народов, их культур. Автор выделяет семь типологических групп, при этом сознательно отказываясь от подробного рассмотрения таких литератур, как венгерская (первая группа), финская и эстонская (вторая группа), имея в виду, что они наиболее изучены. Пристальное внимание ученый уделяет третьей (мордовская, марийская, удмуртская, коми, коми-пермяцкая), четвертой (мансийская, хантыйская, ненецкая, селькупская), пятой (карельская), шестой (саамская) и седьмой (ижорская, вепская, водская и ливская) группам, считая, что каждая из них заслуживает такого же серьезного изучения, как венгерская, финская и эстонская.

Автор работы справедливо указывает, что предмет его исследования относится, с одной стороны, к такой комплексной науке, как уралистика в целом, с другой — к всеобщему литературоведению. Он не ограничивает себя чисто литературоведческим материалом, связывает его с языкознанием, фольклористикой, этнографией, открывая при этом богатые возможности выявления общего и особенного в исследуемых литературах, их тесных связей с историей, культурой народов в широком смысле слова.

П. Домокош утверждает систему новой дисциплины — уралистского литературоведения. «Самой молодой отраслью

уралистики является исследование литературы, — пишет он во введении, — ...история этих литератур как научная дисциплина возникла только в 1960 году во время работы I Международного конгресса финно-угроведов... а затем все более и более развиваясь...»<sup>4</sup>. Трудности утверждения литературоведения в уралистике заключались прежде всего в необходимости преодоления инерции монополии языкознания, издавна установившейся в этой отрасли науки.

Свои трудности утверждения уралистского литературоведения есть и во всемирной литературе. «Составлять труд по предмету уральских литератур неблагодарная задача. Большинство литературоведов с недоверием смотрят на уралистские темы, и лишь немногие включают литературы уральских народов, особенно малых, в состав мировой литературы». Причина такого предвзятого отношения прежде всего — незнание фактов. «Рассуждения о литературах уральских, равноязычных, в которых коллега иногда не знает даже названия отдельного народа или возмутительным образом перевирает его и путает, оставляет неприятный осадок»<sup>5</sup>.

Решая одну из главных задач, П. Домокош приводит краткий обзор исследования уральских литератур, рассматривает связь литературоведения с языкознанием, фольклористикой, вопросами диалектов и разговорной речи, литературного языка и языка литературы, билингвизма и национальной письменности. Определяя место литературы в культуре малых уральских народов, он обращается к некоторым вопросам социологического характера — книгоиздания (тиража и читаемости), значения учебников и школ, прессы, театра, состояния национальной науки для развития общей культуры народов и такой значительной ее части, как художественная литература. При этом справедливо и с искренним сожалением отмечает, что даже в среде интеллигенции данным вопросам уделяется незаслуженно мало внимания.

В своей книге ученый рассматривает такие вопросы, как место исследова-



ния уральских литератур в мировом литературоведении, взаимосвязи уральских литератур (с привлечением венгерских, финских, эстонских данных) между собой, практика взаимного перевода с родственных языков и литератур, развитие национального и общечеловеческого в уральских литературах.

Центральное место в исследовании занимает обзор литератур малых уральских народов, а важнейшей проблемой являются определение типов литератур, систематизация их по группам на основе сходных и отличительных черт. Автором приводится множество имен писателей и ученых, называются произведения, ставшие классическими в рамках не только отдельных наций, но и всей финно-угорской семьи народов. В отдельном параграфе рассматриваются творческий путь некоторых выдающихся личностей и их роль в формировании характерных черт литературы. К наиболее выдающимся представителям мордовской культуры П. Домокош относит таких деятелей, как М. Евсевьев, З. Дорофеев, Д. Морской, П. Кириллов, В. Радаев, К. Абрамов; марийской — В. Васильев, С. Чавайн, М. Шкетан, Олык Ипай, В. Колумб, М. Казаков, К. Васин; удмуртской — Г. Верещагин, Кедр Митрей, Кузубай Герд, Ашальчи Оки, М. Петров, Г. Красильников, Ф. Васильев; коми — И. Куратов, Г. Лыткин, К. Исаков, В. Савин, В. Юхнин, Г. Юшков; коми-пермяцкой — М. Лихачев, С. Караваев, И. Минин; мансийской — П. Еврин, Ю. Шесталов, Ю. Рыхтэу; хантыйской — Г. Лазарев, В. Волгин, Е. Айпин; ненецкой — Т. Вылка, А. Пырерка, И. Истомин; селькупской — Т. Пыршина; карельской — Я. Виртанен, Хело Лея, Н. Яккола, А. Тимонен, Я. Ругоев, Т. Сумманен; саамской — Й. Тури, П. Утси, К. Палтто и др. Среди всех вышеперечисленных личностей он особо выделяет четырех — И. Куратова, С. Чавайна, К. Герда, З. Дорофеева, считая их представителями малых уральских литератур в мировой литературе.

Подчеркивая сравнительно-типологический метод исследования в своей кни-

ге, ученый заключает, что включить литературы уральских народов в систему всемирной литературы возможно лишь при условии, если рассматривать их в сравнении не только между собой, но и с соседними восточно европейскими, прибалтийскими и сибирскими литературами, сформировавшимися в одинаковых или сходных исторических и культурных условиях, так как ясно, что «наряду с субъективными особенностями (традиции, язык, сознание, творческие индивидуальности) они определены и своей географическо-экономической и политической „зоной“». Так, например, — пишет ученый, — может быть объяснена и истолкована чувашским и татарским окружением марийская культура, в свою очередь, ненецкую помогает понять палеосибирский ареал. Кроме того, в отношении их всех нельзя не принимать во внимание связь с русской культурой, имеющую глубокие корни»<sup>6</sup>.

Создав систему изучения литературы уральских народов, П. Домокош внес значительный вклад в мировое литературоведение, открыв для него новую область исследования — проблемы развития уральских литератур. С другой стороны, изучение истории каждой национальной литературы в таком широком диапазоне типологических связей является новым словом в науке о каждом из них.

Чтобы выяснить возможности, целесообразность и реальные аспекты сравнительного исследования литератур финно-угорских народов, соотносенного с их изучением в контексте исторически сложившихся общностей (зональных и региональных), представляется необходимым рассмотреть существующие на этот счет точки зрения некоторых ученых.

Так, авторы предисловия к финно-угорскому сборнику «Неогеликон» отмечают: «...своеобразие литературы не обусловлено языковой семьей. Литература — это историко-культурный продукт... Те концепции этнических групп народов, созданные филологией XIX века, которые были построены на базе лингвистики и которые и сегодня группируют отдельные литературы по языкам их

происхождения и говорят о германских, неолатинских, славянских и т. д. литературах, неприемлемы как с теоретической, так и с литературно-типологической точки зрения... Между финно-угорскими литературами едва ли имеются какие-либо исторические отношения. Великие исторические переломы разбросали финно-угорские народы за тысячелетия в географически далекие области, сделав их соседями разных народов»<sup>7</sup>. И далее речь идет о «малых» и, с другой стороны, — о «больших» финно-угорских литературах (венгерской, финской, эстонской).

Противоположную точку зрения высказал эстонский фольклорист и литературовед И. Шёттер: «Финно-угорские литературы показывают — вопреки их изолированному развитию — определенные сходства. Так, могут быть установлены взаимные аналогии в области общественного положения венгерской, финской и эстонской литературы. Неоспоримые типологические параллели наблюдаются в истории этих литератур в минувшие два столетия... Открытие сродства между финно-угорскими языками открывает новые возможности для исследования»<sup>8</sup>.

Подобную концепцию выдвинул и венгерский академик Б. Кёпеци в докладе на VI Международном конгрессе финно-угроведов в Будапеште (1975). Он отметил: «В одной группе финно-угорских народов (оказываются) венгры, финны и эстонцы, историко-социальное их развитие показывает во времена феодализма и капитализма аналогичные черты, литературное отражение которых следует изучать. Эти поиски могут быть успешными — что касается феодализма — в народной поэзии. Также — в отношении литературы в широком понимании, не ограничивающейся беллетристикой. Развитие капитализма способствовало пробуждению национального сознания — у народов возникает необходимость в создании национальных литератур, которые с этого момента следуют генеральным линиям развития других европейских литератур. Следовательно, компаративистика может основываться не только на

сходстве их социально-исторического развития, но и считаться с крупными литературными тенденциями...»<sup>9</sup>. Б. Кёпеци предложил и концепцию сравнительно-типологического изучения литератур Поволжско-Приуральского региона, отдельно выделив финно-угорскую общность, ибо схожесть социально-политических, этнических и многих иных условий жизни проживающих здесь народов способствовала близости, а иногда и идентичности путей становления и развития их литератур.

По мнению словацкого исследователя Д. Дюришина, главными критериями межлитературной общности (особо тесных связей между литературами) являются такие понятия, как «общие традиции литератур данного круга»; «их составительность»; «чередование доминант развития»; «многофункциональность творчества отдельных писателей» и др.<sup>10</sup> Нельзя не согласиться с Н. Басселем, проанализировавшим теорию Д. Дюришина и утверждающим, что каждая из названных категорий многослойна и многоаспектна. Касаясь общих традиций литератур Поволжья и Приуралья, Н. Бассель выделяет ряд самостоятельных пластов: общие традиции устного народного творчества; общие центры культуры и образования; общие моменты формирования письменности и книгопечатания; общие собственно литературные традиции. Они не только могут выявить «сходные и особенные черты в развитии родственных литератур, но и точнее определить место и роль классиков родной литературы как в национальном, так и в интернациональном историко-литературном контексте»<sup>11</sup>.

Следует сказать, что в современной литературоведческой науке существует ряд концепций финно-угорской общности литератур и возможных путей ее изучения. Первым значительным шагом в этом направлении стало издание шеститомной «Истории советской многонациональной литературы» (1970—1974), где в отдельную группу выделены литературы народов Поволжья и Приуралья и предпринята попытка определить свое-





образии и общие закономерности их развития. Однако в издании подобного рода довольно сложно раскрыть специфическую природу каждой из них. Кроме того, в «Истории...» в названную группу отнесены кроме финно-угорских башкирская, татарская и калмыцкая литературы, тяготеющие к эстетике восточных народов. Здесь пока учтена преимущественно общность территориальная, объединяющая литературы с сильно разнящимися историческими путями и традициями.

В мордовском литературоведении комплексное изучение литератур впервые предпринял Н. Черапкин в книгах «В братское содружество», «Притоки». Говоря о своеобразии развития марийской, мордовской и чувашской литератур, он определил границы литературно-эстетического региона в пределах Поволжья. «Исторический подход к опыту и характеру национальных младописьменных литератур дал бы возможность объективно классифицировать их по родственным группам и типам — или на основе общих и давних традиций, или на базе языкового сходства и близости других национальных особенностей, или, наконец, в сочетании этих условий, — писал ученый. — Такой принцип значительно облегчил бы выявление закономерностей в творческих взаимосвязях»<sup>12</sup>.

Исследования Н. Черапкина вызвали многочисленные дискуссии в литературоведении. В. Ванюшев, ученый из Удмуртии, по этому поводу рассуждает: «...почему он [Черапкин] в данный регион не включает такие литературы... как татарская и башкирская, понять... можно. Эти литературы имеют более давние традиции, и пути их развития несколько иные, чем марийской, мордовской и чувашской. Но автор не включил в регион Поволжья и удмуртскую литературу, что объяснить уже труднее»<sup>13</sup>. Коми исследователь Г. Беляев полагает, что «такой выбор объясняется легко: мордовская литература для Н. Черапкина — родная, а с марийской и чувашской литературами она имеет давние корни взаимодействия, хотя последняя в языковом отношении не является финно-угорской... Тут

не без оснований во главу угла ставятся общие закономерности, почти равный уровень художественного мышления веками соседствующих народов, одинаковая степень освоения их искусством слова исторического опыта своих народов и достижений мировой художественной мысли»<sup>14</sup>.

Размышляя над проблемой сравнительно-типологического изучения литератур Поволжско-Приуральского региона, известный ученый М. Пархоменко выразил несогласие с утверждениями Н. Черапкина, высказанными им в книге «Притоки»: «Автор попытался рассмотреть развитие мордовской литературы в исторически сложившихся связях ее с соседними литературами поволжского региона, но так и не нашел научного принципа соотнесения явлений развития мордовской, марийской и чувашской литератур (удмуртская литература „изъята“ автором из этого эстетического региона только потому, что ее земли не выходят к берегам Волги). Поэтому сравнительные наблюдения автора, в сущности, не пошли дальше установления идейной и тематической близости писателей трех литератур в этих границах. Более перспективным было намерение проследить движение художественной прозы от малых к крупным жанрам и формирование романа в трех литературах. Но и эти наблюдения редко выходят за пределы сопоставления тематики произведений»<sup>15</sup>.

Как бы то ни было, отдавая должное наблюдениям ученых, отметим, что Н. Черапкин одним из первых в литературоведении Поволжья и Приуралья предложил концепцию сравнительно-типологического изучения литератур региона.

Несколько по-иному подходит к проблеме коми-пермяцкий критик М. Пахомова в книге «Эпос молодых литератур». Следуя принципу не эстетической или географической, а лингвистической общности, она относит к региону Поволжья и Приуралья карельскую литературу и исключает чувашскую. Однако по сравнительно-типологическому подходу лингвистический признак в современных условиях становится не определяющим, второстепенным. Карельская литерату-

ра хотя и относится к финно-угорским, отличается от них эстетическим восприятием действительности. Национальная литература Карелии развивается на одном языке с литературой Финляндии. На нее значительное влияние оказали финские писатели, иммигрировавшие в Карелию после поражения революции 1918 г., а также народный героический эпос «Калевала». Поэтому допустим (но не обязателен) вывод финноязычной литературы из рассматриваемого единства. В то же время типологическая общность тюркоязычной чувашской литературы с финно-угорскими литературами региона, и прежде всего с мордовской, значительна, что дало возможность Н. Черапкину рассмотреть их вместе.

По-иному обстоит дело с коми-пермяцкой литературой. О ее слабой сравнительно-типологической изученности говорит, например, тот факт, что она не попала в издания даже академического характера. О ней и ее писателях не упоминается и в шеститомной «Истории советской многонациональной литературы». Усилиями, прежде всего В. Пахурковой, немало сделано по исправлению несправедливости. Ею изданы монографии «Пути и проблемы развития коми-пермяцкой прозы», «Коми-пермяцкая литература», «Предвоенная проза пермских народов». Тем не менее до последних лет в литературоведении, в том числе и в трехтомной «Истории коми литературы», встречаются случаи, когда коми и коми-пермяцкую литературы путают, рассматривают то как две, то как единую. Это лишний раз убеждает в необходимости более подробно разобраться в типологической и эстетической общности финно-угорских литератур, а в дальнейшем, по В. Ванюшеву, изучить, не являются ли типологически сходными с этими литературами не только коми и коми-пермяцкая, но и калмыцкая»<sup>16</sup>.

Сравнительно-типологический подход к исследованию литератур Поволжья и Приуралья нашел немало своих приверженцев в российских финно-угорских республиках. Например, А. Алешкин, автор монографии «Эпос дружбы: типология

жанра поэмы в литературах народов Поволжья», объектом своих научных поисков взял этот литературный жанр, поскольку «в поэзии эпической гораздо отчетливей, чем в прозаическом эпосе, проявляется как национально-специфическое, так и типологическое, обусловленное и сходством исторических судеб поволжских народов, и межнациональным взаимодействием их культур»<sup>17</sup>. В отличие от Н. Черапкина к этому региону автор относит и удмуртскую литературу.

Интересным представляется замысел книги Г. Беляева «От вечно живого корня», затрагивающий ряд актуальных проблем современного развития коми прозы. Она исследуется в типологическом сопоставлении с марийской, мордовской, удмуртской и чувашской литературами, которые автор относит вместе с коми к поволжско-приуральской региональной общности<sup>18</sup>.

В качестве сопоставимого материала явления литератур финно-угорских народов Поволжья и Приуралья фигурируют в трудах многих исследователей. Здесь прежде всего следует назвать историко-литературный очерк К. Васина «Творческие взаимосвязи марийской литературы», где на примере одной (марийской) литературы прослежены вопросы взаимодействия художественной культуры финно-угорских народов на основе общности исторических и экономических условий. Ученый отмечает, что «творческое взаимообогащение чаще всего возникает там, где есть общность исторических судеб»<sup>19</sup>.

Изучению опыта контактов удмуртской литературы с другими литературами, в том числе и финно-угорскими, посвятил свою монографию «Творческие связи удмуртской литературы» Ф. Ермаков. Анализируя процессы литературных взаимоотношений, автор выявляет их историко-культурные истоки, устанавливает типологию связей, показывает их конкретное отражение в художественной культуре разных народов, и приходит к заключению, что «дальнейшее изучение отдельных национальных литератур, так же как и истории всемирной литерату-



ры, немислимо без глубокого изучения взаимных связей между литературами — роли этих связей в развитии современной литературы и значения их в истории мировой культуры»<sup>20</sup>.

На основе родственности эстетических взглядов народов Поволжья построил исследование «Межнациональные связи чувашской литературы» Е. Владимиров, полагая, что «наличие многих типологических черт в истории литератур народов Поволжья вызывает необходимость рассматривать их в комплексе»<sup>21</sup>.

Взаимодействия различных культур и языков (русско-чувашские, чувашско-марийские, татаро-чувашские и т. д.) положены в основу монографии профессора В. Родионова «Чувашский стих». Автор отмечает, что при таком взаимодействии раскрываются особенности каждой культуры и происходит их взаимное обогащение, проводит типологические параллели между произведениями чуваша М. Сеспеля, татарина Х. Такташа, якута П. Ойунского, буряты Солбонэ Туя и др.<sup>22</sup>

Отдавая должное наблюдениям ученых поволжско-приуральского региона, мордовский исследователь А. Брыжинский отмечает: «Какая бы близость ни связывала один народ с другим (историческая, этническая, языковая и т. д.), есть еще одна категория сближения, в том числе и литературно-художественных и эстетических норм, и, пожалуй, наиболее распространенная и обширная категория — это общность целей и задач, совпадение коренных жизненных интересов, единая устремленность наших народов в будущее»<sup>23</sup>.

Интересными представляются наблюдения коми ученого А. Ванеева, сделанные в книге «Коми-зырянское просветительство. Сущность и своеобразие», где автор отмечает, что среди всех народов Поволжья и Приуралья наиболее прочную основу имело татарское просветительство: в 1804 г. был открыт Казанский университет, а тремя годами раньше — Азиатская типография. Ученый и просветитель Шигабутдин Марджани создал библиографический словарь «Слава предкам, подарок поколениям»,

который явился своеобразной энциклопедией, собравшей на своих страницах видных просветителей татарской истории. Говоря о финно-угорских народах Поволжья, ученый пишет: «...мордва, марийцы и удмурты на этапе своего просветительства имели, конечно, различия и особенности, но у них было и много общих черт... Просветительство дало свои ростки в конце XIX века вместе с зарождением литературы»<sup>24</sup>. Далее исследователь перечисляет имена мордвин М. Евсевьева и З. Дорофеева, марийцев С. Нурминского и С. Чавайна, удмуртов Г. Верещагина и К. Герда, коми И. Куратова и В. Лыткина, отмечая, что они своим литературным творчеством, научно-педагогической деятельностью внесли огромный вклад в национальное просветительство, были основоположниками национального литературного процесса.

Проблемы творческого взаимодействия финно-угорских литератур обстоятельно анализируются в исследованиях В. Макушкина, Е. Чернова, А. Брыжинского, Л. Тингаевой. О дореволюционных русско-мордовских связях и взаимосвязях мордовской и украинской литератур рассуждает М. Сусорева, о взаимодействии жанровых форм романа в литературах Поволжья и Приуралья — М. Ломшин, о мордовско-венгерских фольклорно-литературных связях — Т. Кубанцев и др. В работах подобного типа воедино слились литературная история, теория и критика, образовав своеобразный сплав и метод изучения процессов взаимодействия национальных финно-угорских литератур.

Так, шаг за шагом исследователи определяют рамки территориальной и историко-эстетической общности финно-угорских литератур народов Поволжья и Приуралья.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Домокош П.* Формирование литератур малых уральских народов / П. Домокош. Йошкар-Ола, 1993. С. 11.

<sup>2</sup> Там же. С. 21.

<sup>3</sup> Там же. С. 25—40.

<sup>4</sup> Там же. С. 11.

<sup>5</sup> Там же. С. 8.

<sup>6</sup> Там же.



<sup>7</sup> Neohelicon : Acta comparationis literarum. Literae fenno-ugricae. Budapest, 1978. Т. 6, № 1. С. 7—8.

<sup>8</sup> Шётер И. Эстонский фольклор / И. Шётер. Таллин, 1980. С. 56.

<sup>9</sup> Kopecki B. La science Litteraire dans les etudes finno-ougriennes / В. Kopecki // Congressus Quartuus Internationalis Fenno-Ugristarum. P. I. Acta sessionus. Budapest, 1975. S. 213—214.

<sup>10</sup> Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы : пер. со словац. М., 1979. С. 102.

<sup>11</sup> Бассель Н. М. И. А. Куратов и эстонские поэты XIX века (опыт сравнительно-типологического рассмотрения) / Н. М. Бассель // Куратовские чтения. Сыктывкар, 1990. Т. 6. С. 61.

<sup>12</sup> Черапкин Н. И. Притоки / Н. И. Черапкин. М., 1973. С. 174—175.

<sup>13</sup> Ванюшев В. М. Расцвет и сближение. О типологии соотношения национального и интернационального в удмуртской и других младописьменных литературах / В. М. Ванюшев. Ижевск, 1980. С. 36—37.

<sup>14</sup> Беляев Г. В. От вечно живого корня / Г. В. Беляев. Сыктывкар, 1983. С. 13.

<sup>15</sup> Пархоменко М. Н. Горизонты реализма. О традициях и новаторстве в советской литературе / М. Н. Пархоменко. М., 1982. С. 167.

<sup>16</sup> Ванюшев В. М. Указ. соч. С. 45.

<sup>17</sup> Алешкин А. В. Эпос дружбы : Типология жанра поэмы в литературах народов Поволжья (дооктябрьский период) / А. В. Алешкин. Саранск, 1983. С. 3.

<sup>18</sup> Беляев Г. В. Указ. соч.

<sup>19</sup> Васин К. К. Творческие взаимосвязи марийской литературы / К. К. Васин. Йошкар-Ола, 1969. С. 7.

<sup>20</sup> Ермаков Ф. К. Творческие связи удмуртской литературы с русской и другими литературами / Ф. К. Ермаков. Ижевск, 1981. С. 7.

<sup>21</sup> Владимиров Е. В. Межнациональные связи чувашской литературы / Е. В. Владимиров. Чебоксары, 1970. С. 11.

<sup>22</sup> Родионов В. Г. Чувашский стих : Проблемы становления и развития / В. Г. Родионов. Чебоксары, 1992.

<sup>23</sup> Брыжинский А. И. Особенности становления и развития жанров прозы в мордовской литературе / А. И. Брыжинский // Аспект-1991 : Исследования по мордовской литературе : Современ. лит. процесс, вопросы поэтики жанров : Тр. НИИЯЛИЭ. Саранск, 1993. Вып. 106. С. 175.

<sup>24</sup> Ванев А. Е. Коми-зырянское просветительство. Сущность и своеобразие / А. Е. Ванев. Сыктывкар, 2001. С. 4—5.

Поступила 17.11.04.

## XVIII ВЕК: ТЕКСТ, НАПИСАННЫЙ ЖЕНЩИНОЙ

(К вопросу о включении женской литературы в образовательные программы школы и вуза)

*Е. А. Николаева, доцент кафедры русской и зарубежной литературы филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья посвящена уникальному явлению отечественной культуры — женской литературе. Рассматривается проблема ее значимости для современного гуманитарного образования. Обращение к этому пласту литературно-художественного творчества способствует созданию более полной картины исторического развития общества, что приводит к повышению общекультурного уровня человека, оказывает благотворное влияние на гармоничное становление личности. Автором исследуется женская литература XVIII в., отражающая социокультурные особенности женской ментальности данного периода.

«Для гармоничного становления личности необходимо ее развитие во многих направлениях», — таково одно из основных положений современной педагогики, уже обладающее статусом априорности. Однако нередко оно подменяется обращением к традиционным, проверенным временем догмам, которые, к тому же, отличаются «однобокостью» и предвзятостью оценки того или иного феномена культуры. Все это приводит к исключе-

нию феномена из образовательных программ и, как следствие, к оскудению общекультурного уровня человека. Такая участь на долгие годы была предопределена женской литературе, без изучения которой сложно представить историю развития человеческого общества, а его гендерная обусловленность очевидна.

История, как вербально зафиксированная, так и происходящая, может быть воспринята как текст, понимание которо-



го подразумевает в том числе и обращение к окружающему его контексту. Мы разделяем точку зрения Ю. М. Лотмана, полагающего, что, реализуясь в настоящем, текст содержит в себе бесконечный потенциал будущих «воплощений», являясь одновременно средоточием духовного опыта прошедших эпох. По мнению культуролога, текст — это не только генератор новых смыслов, но и конденсатор культурной памяти, или традиции<sup>1</sup>.

Функция сохранения и транслирования традиций от поколения к поколению с древнейших времен является прерогативой женщины: именно на ней лежала забота о внутреннем сохранении Рода, в отличие от внешней охраны и защиты, которая возлагалась на плечи мужчины. Поэтому произведения, созданные писательницами — носительницами культурной памяти, в большей степени отражают мельчайшие изменения традиций, происходящие в обществе. Убедительным доказательством тому служит русская женская литература XVIII столетия.

Художественно оформленное воплощение женской ментальности в литературном творчестве начинается в середине XVIII в., точнее в 1759 г., когда было опубликовано первое произведение, вышедшее из-под пера писательницы. Им стало стихотворение Екатерины Александровны Княжниной, урожденной Сумароковой. Именно эта дата видится нам «отправной точкой» профессиональной истории женской литературы, сумевшей необыкновенно тонко передать социокультурные нюансы данной эпохи.

«Новая» европейская культура, утверждение которой в нашей стране пришлось на XVIII столетие, принесла с собой и новый тип современного человека — маскулинный тип, нашедший свое ярчайшее воплощение в личности Петра I. Гендерная унифицированность общества означала наличие рядом и идеала женственности, способствовавшего укреплению мужского начала. Однако достижение такого идеала растянулось на долгие три четверти века, поскольку российские императрицы, правившие после Петра, несмотря на свою незаурядность,

не сумели проявить себя жизнеустроительницами и вершительницами судеб страны и народа настолько, насколько это удалось Екатерине II, привившей европейскую образованность на российскую почву.

Среди задач, поставленных императрицей, одну из самых непосильных составляло воспитание подданных. Понимая собственную значимость и одновременно уязвимость в глазах людей, ее окружавших, Екатерина Великая ежесекундно контролировала свое поведение, строго придерживаясь установленного ею распорядка дня и вникая во все дела. Достоинства императрицы — трудолюбие, мудрость, такт — вызвали глубочайшее уважение к ней, желание приблизиться к высоким стандартам.

Однако именно женская среда была особенно консервативной. Считалось незыблемым, что место женщины — у домашнего очага, под покровительством отца или мужа, образование же рассматривалось как мощный фактор тлетворного влияния на женское сознание. «Прадед не допускал мысли о воспитании детей; в те времена чада должны были удерживаться в черном теле в доме родителей, и он за порок считал, чтоб русские дворянки, его дочери, учились иностранным языкам», — вспоминала современница Екатерины II Е. А. Сабанева<sup>2</sup>. Таким образом, вводом всестороннего образования в России императрице предстояло преодолеть вековую традицию, опирающуюся на многие века безоговорочного подчинения.

Поскольку одного — хотя и царственного — примера было явно недостаточно, 5 мая 1764 г. было подписано решение об учреждении Воспитательного общества благородных девиц. Так воплощались в жизнь просветительские планы императрицы и мечты о создании «новой породы» светских женщин, которые в том же духе воспитают своих детей, в свою очередь, продолжая их дело, а результатом этого явится новое цивилизованное общество.

Образование, которое давалось молодым девушкам, соответствовало «тому



духу, тому психическому строю и практическим навыкам, какие сложились в золотую пору нашего дворянского быта — быта очень твердого, очень высокого, о котором мы можем судить по множеству художественных отражений литературы, который мы все невольно любим уже в этих отражениях»<sup>3</sup>. Учебная программа содержала в себе изучение всего, что было необходимым для светской жизни: танцев, музыки, пения и т. п. Именно эти умения обеспечивали репутацию «ученой» девушки.

Но все же первостепенное значение придавалось иному — основной целью было образование сердца и характера. Хорошие манеры и светское благородство служили залогом высокого положения в обществе выпускниц института, а воспитанная в них за годы учения привычка к добродетели должна была способствовать повышению нравственного уровня окружающих их людей. И хотя планы и результаты часто не совпадали (что для России редкостью не является), воспитание здесь было «во всяком случае выше того, какое до тех пор давалось девушкам в частных домах и пансионах, и воспитанницы, несмотря на аристократический дух заведения, выходили из него более человечными, более развитыми и менее зараженными предрассудками, нежели другие девушки», — отмечает историк отечественного женского образования Е. И. Лихачева<sup>4</sup>.

Согласно теории создания «новой породы» людей Воспитательное общество благородных девиц представляло собой заведение закрытого типа, куда отбирались девочки пяти-шести лет. Столь ранний возраст воспитанниц служил гарантией неиспорченности девических душ окружавшей их невежественной средой со всеми свойственными ей предрассудками. Девочки воспитывались в строгой изоляции, которая лишь изредка прерывалась встречами с близкими родственниками.

Мы не ставим своей целью детальное освещение быта и нравов, царивших в подобных учебных заведениях, поскольку существует множество замеча-

тельных воспоминаний, оставленных их выпускницами — Е. Н. Водовозовой, Т. Г. Морозовой, Г. И. Ржевской, А. В. Стерлиговой, А. Н. Энгельгардт и др. Отметим лишь основную направленность женского образования этого периода, свойственную эпохе правления Екатерины Великой, благодаря которой «в русской семье впервые появилась образованная женщина и внесла в это последнее убежище дедовских предрассудков струю свежего воздуха и света». Смоленки приносили «в незнакомую и часто совершенно дикую жизнь высокий нравственный склад и живые умственные интересы»<sup>5</sup>.

Просветительство императрицы к концу ее правления достигло значительных результатов: налицо были изменения в быту, окружавшем русское дворянство, ведь, изменяясь, человек изменяет и свою среду, которая, в свою очередь, диктует ему стиль поведения.

Что же представляла собой образованная женщина той эпохи? Итак, образованная русская женщина XVIII в. — это «особа, которая владеет одним-двумя иностранными языками, умеет прекрасно излагать свои мысли и в разговоре, и на бумаге. Она следит за новинками науки, литературы и искусства, читает журналы — российские и зарубежные. Она занимается самообразованием всю жизнь. Такая женщина умеет поддержать разговор на любую тему, и разговор этот будет приятен собеседнику. Она играет на музыкальных инструментах, танцует, может сделать портретный набросок и сочинить эпиграмму. Образованная женщина модно и всегда уместно одета. Ее манеры безупречны. Она любит прогуляться в саду и, может быть, даже заняться физическими упражнениями. ...минувшие эпохи, стремительно меняющаяся жизнь и по сей день вносит в этот образец лишь некоторые поправки»<sup>6</sup>.

В сущности, такой объем образования, воспитания и способ подготовки человека были направлены на развитие, во-первых, его собственной личности, когда она может проявить себя в разных областях жизни разумно, свободно и без



неудобства для окружающих, а во-вторых, на выработку умения общаться с другими людьми. Именно этот аспект — цивилизованное общение с другими людьми — был особенно важен. Способ получения и объем образования отныне в немалой степени определяли внутренний облик женщины и ее последующую жизнь в целом.

Но все-таки несомненное новаторство (а воспитание и образование женщины воспринимались именно так) не выходило за жесткие рамки домостроевских традиций: будучи человеком нового типа, женщина по-прежнему должна была подчиняться стоящему выше нее мужчине. «Новая» женщина должна была обладать добродетелью. Изданное в 1764 г. «Генеральное учреждение о воспитании обоюбого пола юношества» гласило: «Опыт доказал, что один только украшенный или просвещенный разум не производит еще доброго прямого гражданина; напротив, он становится вредным для того, у кого с юных лет не вкоренена в сердце добродетель»<sup>7</sup>. «Нас к добродетели Премудрость увещает»,<sup>8</sup> — заявляла женская литература: это означало необходимость сочетать в себе разум и стремление к наведению и поддержанию порядка как в обществе, так и в семье. А порядок в семье — это прежде всего проявление женщиной таких качеств, как смирение и послушание.

Твоего отца любила,  
Взгляд его был мой закон;  
В сердце нежность всю хранила,  
В нем почтен был мною он, —

свидетельствовала поэтесса В. А. Караулова<sup>9</sup>.

В своих действиях светское общество руководствовалось прежде всего Уставом Благочиния, принятым в 1782 г. Он призывал учитывать нормы, провозглашенные еще Новым заветом. «Муж да прилепится к своей жене в согласии и любви, — говорилось в Уставе. — Уважая, защищая и извиняя ее недостатки, облегчая ее немощи, доставляя ей пропитание и содержание по состоянию и

возможности характера». Жена же должна была демонстрировать иное — покорность, терпение, пребывание «в любви, почтении и послушании к своему мужу»<sup>10</sup>. Таким образом, попытка Екатерины II создать женщину «новой породы» была не чем иным, как приданием новой формы старому содержанию.

Возможно, это несоответствие желаемого и действительного в какой-то мере и объясняет преобладание печальных мотивов в женской лирике:

Но, ах! Осуждена еще я в свете жить,  
Чтобы еще я в нем грустила и страдала,  
Несчастной жизнью себя обременяла!<sup>11</sup>

Потому и винит героиня стихотворения Е. А. Княжниной за то, что ее разлюбили, именно себя, что она изначально запрограммирована на чувство собственной неполноценности:

В какой мне вредный день,  
ты в том меня уверил,  
Что ты передо мной в любви не лицемерил?  
Что лести я твоей поверила себя?  
Ты винен, только я виной еще тебя!<sup>12</sup>

Дух подчинения, смирения и послушания культивируется в семье и переносится на общественные отношения. Подрастающее поколение тоже воспитывается в наставлениях подчиняться и смиряться, ведь смирение — это залог будущего благополучия:

Любили чтобы Бога,  
Царя бы чли отцом,  
То верная дорога  
К блаженству в мире сем!<sup>13</sup>

Данная особенность женской лирики была отмечена пристрастной критикой еще в XVIII в., иначе из-под пера А. А. Турчаниновой не вышли бы «Стихи на неодобрение меланхолических чувствований в стихах»:

Мне советуют унылых  
Мыслей не внушать перу  
И от чувствий, сердцу милых,  
Душу удалять свою.



Петь, настроив звучну лиру,  
Резвость юных страстных дней,  
Фимиаи курить кумиру,  
С правдой спрятаться своей<sup>14</sup>.

Итак, в XVIII в. развитие женской ментальности проходит в основном в рамках программы, определенной государственной политикой и нацеленной на создание «новой породы» людей, специфической чертой которых должна быть добродетель. Это качество выступает в одном ряду с такими свойствами человеческого характера, как почитание, подчинение и смирение по отношению к человеку, старшему по социальному положению, возрасту и, традиционно, по полу. Именно они преобладают в женской ментальности, отражаясь в женском литературном творчестве.

Глубоко специфично и свойственно этому периоду отсутствие в женском литературном творчестве единого целого идеального образа мужчины. В произведениях женщин-писательниц почти не содержится никаких его описаний: ни культурно-исторических, ни внешне эстетических, ни морально-нравственных. Однако он — незыблемая величина для женского мира Екатерининской эпохи, являющаяся — в силу традиций — своеобразным стержнем, скрепляющим многочисленные составляющие жизни женщины.

Мужчина обязательно подразумевается в контексте любви, причем спокойные, ровные отношения исключены: чувство может быть или всеобъемлющим, или не быть вообще. Причина опять-таки заключалась в условиях институтского воспитания, в которых оказывались или которым подражали большинство образованных женщин. Главный недостаток женщины XVIII столетия, по мнению историка В. О. Михневича, посвятившего женщине этого периода отдельный труд, заключался в том, что она жила исключительно сердцем и воображением, без всякого участия рассудочных способностей, которые часто не развивались, а заглушались воспитанием. Молодость тогдашней девушки напоминала сладкий сон, сквозь розовую дымку которого все

люди, а особенно ОН, воспринимались в прекрасных чертах, далеких от оригинала. Естественно, что подобная мечтательность разбивалась при соприкосновении с шероховатой действительностью, разрушая идеалы и доставляя молодым женщинам муки разочарования, нередко обращавшие жизнь в драму<sup>15</sup>. Отголоски подобной трагедии явственно слышны в стихотворении В. А. Карауловой:

За любовь мою презренья  
Ныне вижу от него;  
Он не знает, что мученье  
Мне готовит из того<sup>16</sup>.

Сдержанность интимной любовной женской прозы XVIII в. легко объяснима влиянием традиций Средневековья, диктовавших строжайшее подчинение женщины мужчине на всех уровнях общественной жизни. Ни одна из писательниц, несмотря на сделанный первый шаг, требующий немалого гражданского мужества, не нашла в себе силы разорвать круг этических норм и воспитательных стереотипов. Ведь этим, по словам Н. Л. Пушкиревой, она обрекла бы себя на одинокое противостояние тысячелетней традиции, диктовавшей иной стиль и образ жизни<sup>17</sup>.

Таков мир общества XVIII столетия, в котором проживает и который переживает женщина, отважившаяся перенести его изображение на литературную почву. И пусть это столетие стало временем появления лишь первых проб писательниц, пусть не сделаны ими открытия, подобные теории силлабо-тонического стихосложения В. К. Тредиаковского, все же ценность женского творчества неоспорима. Их наблюдательность, чуткость к веяниям эпохи и непосредственность в художественном отражении собственных переживаний не просто дополняют уже привычное изображение общества XVIII в., позволяя представить изменение и внешних «форм» существования государства (политики, экономики и т. п.), и внутренних традиций, являющихся культурной памятью русского народа, но и обладают, несомненно, педагогической ценностью.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. М., 1996. С. 21—22.

<sup>2</sup> *Сабанеева Е. А.* Воспоминания о былом / Е. А. Сабанеева // История жизни благородной женщины. М., 1996. С. 363.

<sup>3</sup> *Розанов В. В.* Сумерки просвещения / В. В. Розанов. М., 1990. С. 58.

<sup>4</sup> *Лихачева Е. И.* Материалы для истории женского образования в России (1086—1796) / Е. И. Лихачева. СПб., 1890. С. 244.

<sup>5</sup> *Милюков Н. П.* Очерки истории русской культуры / Н. П. Милюков. СПб., 1905. Т. 2. С. 317.

<sup>6</sup> *Пономарева В. В., Хорошилова Л. Б.* Русское женское образование в XVIII — начале XX в.: приобретения и потери / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова // Мир истории. 2000. № 6.

<sup>7</sup> Цит. по: *Михневич В. О.* Русская женщина XVIII столетия / В. О. Михневич. М., 1990. С. 101.

<sup>8</sup> *Долгорукова Е. М.* Эпитафия / Е. М. Долгорукова // Предстательницы муз: Русские поэтес-

сы XVIII века / сост. Ф. Гепферт, М. Файнштейн. Wilhelmshorst, 1998. С. 23.

<sup>9</sup> *Караулова В. А.* Разговор матери с маленьким ее сыном / В. А. Караулова // Там же. С. 33.

<sup>10</sup> Полное собрание законов Российской империи. СПб., 1830. Т. 21. № 15379. Ст. 8—9.

<sup>11</sup> *Долгорукова Е. М.* Элегия на кончину любезной сестры графини А. М. Ефиовской / Е. М. Долгорукова // Предстательницы муз. С. 22.

<sup>12</sup> *Княжнина Е. А.* В какой мне вредный день... / Е. А. Княжнина // Там же. С. 37.

<sup>13</sup> *Жукова А. С.* Чувства матери / А. С. Жукова // Там же. С. 26.

<sup>14</sup> *Турчанинова А. А.* Стихи на неодобрение меланхолических чувствований в стихах / А. А. Турчанинова // Там же. С. 123.

<sup>15</sup> См.: *Михневич В. О.* Указ. соч. С. 161—162.

<sup>16</sup> *Караулова В. А.* Указ. соч. С. 34.

<sup>17</sup> См.: *Пушкарева Н. Л.* Мир чувств русской дворянки конца XVIII — начала XIX века: сексуальная сфера / Н. Л. Пушкарева // Человек в мире чувств. Очерки по истории частной жизни в Европе и некоторых странах Азии до начала нового времени / отв. ред. Ю. Л. Бессмертный. М., 2000. С. 109.

Поступила 22.12.04.

## РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

### ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

14—15 апреля 2005 г. в Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского прошла Международная научно-практическая конференция «Организация в фокусе социологических исследований». Организаторами и учредителями конференции выступили Министерство образования и науки РФ, Российская социологическая ассоциация, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижегородский отдел института социологии РАН, Нижегородское региональное отделение межрегиональной общественной организации «Академия гуманитарных наук». В конференции приняли участие свыше 200 исследователей, специалистов и практиков из более чем 50 российских и зарубежных научных центров, высших учебных заведений, общественных организаций и объединений России и стран дальнего зарубежья: Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Алтайского края, Астрахани, Белгорода, Великого Новгорода, Волгограда, Воронежа, Екатеринбурга, Иванова, Кирова, Курска, Новосибирска, Самары, Саратова, Сызрани, Твери, Ульяновска, Шадринска, Башкортостана, Марий Эл, Мордовии, Татарстана, Удмуртии, Германии, Индии, Польши, США.

Научный интерес к социологии организаций связан с появлением новых феноменов в социально-экономической жизни общества, повышением роли организационных изменений в социальном управлении. Организованность является не только культурным феноменом, но и ценнейшим ресурсом для любой деятельности. Социологические исследования организаций становятся самостоятельной областью изучения и предполагают выявление тенденций и факторов, влияющих на становление и развитие организаций, исследование доминирующей культуры, различных аспектов функционирования организации на мезо- и

макроуровне, проблем взаимодействия в организациях и межорганизационной коммуникации и др.

Участники конференции обсудили комплекс проблем, связанных с особенностями функционирования глобальных и локальных корпораций, государственных, негосударственных и производственно-коммерческих организаций, фирм, организаций системы образования, науки, культуры, здравоохранения, социальной защиты, молодежных, общественных организаций, семьи как социальной организации и др. Отдельного рассмотрения заслужили правовые аспекты деятельности организаций, проблемы трансформации государственных организаций и межправительственных отношений, взаимодействия государственных инстанций с частной инициативой и т. п. Подчеркивая актуальность проблематики, организаторы конференции, в частности профессор З. Х. Саралиева, выразили уверенность, что она открывает большие перспективы для дальнейшего научного анализа и междисциплинарного синтеза в общественных науках.

На конференции было представлено 8 пленарных докладов (докладчики — доктор философских наук Ж. Т. Тощенко, доктор социологических наук профессор В. В. Щербина, доктор философских наук профессор Ю. Р. Вишневский, доктор философских наук профессор А. М. Бекарев, доктор экономических наук Н. Н. Ивашиненко, кандидат экономических наук З. А. Хоткина, кандидаты философских наук С. Г. Климова и Е. Н. Волков). В них были подняты проблемы, связанные с генезисом организации как особого социального феномена, возрастной типологией организаций, новыми тенденциями в организационном развитии и управленческой деятельности, возможностями сетевого анализа в исследовании проблем становления и развития организаций, квазиорганизациями и механизмами их управления. Про-





водя анализ основных результатов исследований, докладчики обратили внимание на новые черты организаций, которые приобретаются в связи с новыми глобальными процессами и тем социальным фоном, который складывается в современном российском обществе. В выступлениях нашли отражение следующие вопросы:

- социологический подход к исследованию организаций;
- особый статус социальных организаций;
- организации вне закона;
- воспроизводственный потенциал организаций;
- человек в структуре современной организации;
- новые типы организаций в системе социальной защиты;
- стратегический подход в управлении современной организацией.

Участники конференции продолжили свою работу в 6 секциях и на заседаниях 2 круглых столов.

Направлениями работы секций были:

- 1) организация в структуре социологического знания;
- 2) организация в правовом поле;
- 3) социопсихологические аспекты управления в организации;
- 4) организации образования, науки и культуры;
- 5) организации системы здравоохранения и социальной защиты;
- 6) молодежные организации.

Заседания круглых столов касались проблем функционирования семьи как социальной организации и взаимодействия государства и организаций.

Материалы конференции планируется опубликовать в виде сборника, который может быть использован в исследовательских, учебных и практических целях.

**И. М. ФАДЕЕВА**, доцент кафедры социологии МГУ им. Н. П. Огарева

## СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МОРДОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Одним из ключевых положений Федерального Закона Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» является принцип автономности высших учебных заведений, устанавливающий значительную самостоятельность последних в организации и ведении собственной образовательной, научной и финансовой деятельности. В практической плоскости это означает существенное изменение ответственности высших учебных заведений за результаты собственной деятельности. Дальнейшее развитие данного направления модернизации системы высшего профессионального образования получило в принятой Правительством РФ (2004 г.) Концепции участия Российской Федерации в управлении имущественными комплексами государственных организаций, осуществляющих деятельность в сфере образования.

Новое положение высших учебных заведений как самостоятельных хозяйствующих субъектов требует изменения концепции планирования и управления деятельностью вуза. Если ранее, при плановом бюджетном финансировании образовательного учреждения, планирование деятельности осуществлялось во многом «снизу вверх», т. е. от планов структурных подразделений (кафедр, факультетов и институтов) к плану высшего учебного заведения, то в новых условиях эффективность деятельности может быть достигнута только при планировании «сверху вниз»: от основных плановых показателей высшего учебного заведения к показателям и направлениям деятельности структурных подразделений.

Ключевым мероприятием в новой концепции планирования и управления высшим учебным заведением является стратегическое планирование как ядро стратегического менеджмента образовательного учреждения. Системное использование методов стратегического менеджмента до настоящего времени не отмечалось в практике российских выс-

ших учебных заведений. В связи с этим в системе российского высшего профессионального образования при финансовой поддержке Фонда Форда был реализован пилотный проект «Стратегическое планирование в практике российских университетов», исполнителем которого стал журнал «Университетское управление: практика и анализ». В качестве экспериментальных площадок были отобраны 5 высших учебных заведений различных регионов РФ: Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Череповецкий государственный университет, Уральская государственная архитектурно-художественная академия, Югорский государственный университет, Мордовский государственный университет.

Организацию и проведение стратегического планирования развития Мордовского государственного университета осуществлял Инновационный образовательный центр университета при консультативной помощи экспертов проекта: Е. А. Князева (Национальный центр развития образования Министерства образования и науки РФ), А. К. Клюева (журнал «Университетское управление: практика и анализ»), Н. И. Зверева (Московский государственный университет), С. А. Степанова (Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»), В. И. Майданик (Уральский государственный экономический университет), Д. Ю. Райчука (консалтинговая компания «СТД», г. Санкт-Петербург).

Проведение стратегического планирования развития университета — это не одномоментная процедура, совершаемая небольшой группой разработчиков. Напротив, разработка стратегического плана развития университета — достаточно сложный и многоэтапный процесс, в который вовлечено большое число участников — внутренних экспертов (в общей сложности около 100 ведущих ученых университета и специалистов в области управления). В целом процесс



стратегического планирования развития Мордовского государственного университета складывался из ряда одно-двухдневных сессий с представительным участием внешних и внутренних экспертов и промежуточной аналитической и подготовительной работы.

Целью 1-й сессии стратегического планирования (9 сентября 2003 г.) являлась разработка миссии университета. Методом «мозгового штурма» в рамках демократической модели внутренними экспертами были созданы три базовых варианта миссии, которые через средства массовой информации были представлены для обсуждения в университетском сообществе. Подготовленный редакционным комитетом окончательный текст миссии был принят на конференции представителей коллектива университета.

Последующая работа была направлена на проведение диагностики организационной культуры университета с оценкой настоящего и желаемого состояний. Диагностика дифференцировалась по уровням управления (университетский и факультетский) и направлениям профессиональной деятельности (естественно-научное, техническое и гуманитарное). Анализ полученных результатов позволил оценить вектор изменений организационной культуры университета.

2-я сессия стратегического планирования (17—18 февраля 2005 г.) была посвящена анализу состояния видов деятельности университета (SWOT-анализ), определению стратегических приоритетов и стратегических целей его развития на период 2006—2010 гг., мероприятий по их реализации. В результате проведенной работы были сформулированы предварительные материалы в виде 9 стратегических приоритетов развития университета, «древа» стратегических целей и конкретных мероприятий по их реализации.

Дальнейшая подготовительная работа включала в себя проведение системного анализа полученных материалов с целью структурного укрупнения и кор-

рекции стратегических приоритетов, выделение «пересекающихся» стратегических целей и мероприятий по их реализации, исследование динамики изменения показателей видов деятельности университета за период 2001—2004 гг., подготовку дополнительных аналитических материалов, отвечающих замечаниям внутренних и внешних экспертов.

Результаты выполненной подготовительной работы были вынесены на 3-ю сессию стратегического планирования (22 апреля 2005 г.), целью которой была корректировка стратегических приоритетов и стратегических целей развития университета и мероприятий по их реализации на период 2006—2010 гг. с учетом установленных временных границ и имеющихся и прогнозируемых ресурсов. Обсуждение представленных материалов методом «мозгового штурма» позволило подготовить базовый вариант в виде пяти стратегических приоритетов и стратегических целей развития университета.

Задачи 4-й сессии стратегического планирования (28—29 апреля 2005 г.) были достаточно многоплановыми. При их решении исходя из сформулированных стратегических приоритетов и стратегических целей развития университета была проведена разработка стратегических программ вуза и механизмов их реализации. На основе анализа «продуктового портфеля» структурных подразделений была осуществлена разработка стратегических приоритетов и стратегических целей развития факультетов (институтов), согласованных с общеуниверситетскими стратегиями.

В настоящее время через созданные на факультетах и в институтах рабочие группы проводятся уточнение, корректировка и редактирование разработанных на 4-й сессии материалов. Завершение данной работы позволит получить полный комплект базовых документов по стратегическому планированию развития Мордовского государственного университета на период 2006—2010 гг.

**О. Б. ТОМИЛИН**, директор  
Инновационного образовательного центра  
МГУ им. Н. П. Огарева, доцент,  
**И. М. ФАДЕЕВА**, зам. директора  
Инновационного образовательного центра  
МГУ им. Н. П. Огарева, доцент

---

---

## ВЫШЛИ В СВЕТ

### Организация образования

#### **Кукушин, В. С.**

Введение в педагогическую деятельность [Текст] : учеб. пособие / В. С. Кукушин. — Ростов н/Д : Март, 2002. — 224 с.

В пособии изложены основы педагогической деятельности и общения, освещены критерии уровня педагогической культуры, сформулированы основные принципы педагогической этики.

**Наркомания в России** : состояние, тенденции, пути преодоления [Текст] : пособие для педагогов и родителей / под ред. А. Н. Гаранского. — М. : Владос-Пресс, 2003. — 352 с.

Книга, написанная на базе конкретно-социологического материала, а также наблюдений педагогов и врачей-наркологов, посвящена борьбе с наркоманией среди молодежи.

#### **Погребняк, Л. П.**

Управление образовательным учреждением : организационно-педагогические и правовые аспекты (в вопросах и ответах) [Текст] : учеб. пособие / Л. П. Погребняк. — М. : ЦГЛ ; Ставрополь : Сервис-Школа, 2003. — 208 с.

Книга написана на основе нового Трудового кодекса и адресована руководителям образовательных учреждений, учителям, воспитателям.

**Социальная педагогика** [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина. — М. : Владос, 2002. — 272 с.

Данное учебное издание посвящено проблемам такой относительно молодой частнопедagogической теории и практики, как социальная педагогика. Рассматриваются теоретические и практические проблемы социально-педагогической работы, главным образом в учреждениях социальной защиты.

#### **Фомичева, И. Г.**

Философия образования : некоторые подходы к проблеме [Текст] / И. Г. Фомичева ; Рос. гуманитар. науч. фонд. — Новосибирск : Изд-во Сиб. отд-ния РАН, 2004. — 242 с.

Монография посвящена фундаментальным проблемам образования. Движение от общего к частному, когда в процесс познания постоянно вовлекается социальный контекст, дает автору возможность адекватно, в русле системно-генетического подхода, определить ведущую логику развития образования и воспитания.

### Дошкольная педагогика

#### **Зимонина, В. Н.**

Воспитание ребенка-дошкольника : развитого, организованного, самостоятельного, инициативного, неболеющего, коммуникативного, аккуратного. Расту здоровым [Текст] : программно-метод. пособие для педагогов дошк. образоват. учреждений / В. Н. Зимонина. — М. : Владос, 2003. — 304 с.

В издании представлены программа и методическое обеспечение к разделу «Расту здоровым» как одному из модулей общей программы «Росинка». Приводятся



материалы по двигательной деятельности, по развитию эмоциональной сферы ребенка-дошкольника, методические рекомендации, перспективное планирование для педагога по физической культуре.

**Молодова, Л. П.**

Игровые экологические занятия с детьми [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л. П. Молодова. — М. : ЦГЛ, 2003. — 128 с.

Цель данного пособия – помочь педагогам осуществлять воспитание у детей экологической культуры. Предложены разработки игровых занятий с детьми от 2 до 12 лет и старше с использованием литературного и фольклорного материала.

**Ткаченко, Т. А.**

Логические упражнения для развития речи [Текст] : альбом дошкольника / Т. А. Ткаченко. — М. : Прометей : Книголюб, 2002. — 56 с.

В пособии собраны игровые упражнения, которые эффективно совершенствуют логическое мышление и речь старших дошкольников.

**Шорыгина, Т. А.**

Зеленые сказки : экология для малышей [Текст] / Т. А. Шорыгина. — М. : Прометей : Книголюб, 2003. — 104 с.

В издании даны описания занятий, построенных на анализе поступков героев авторских сказок. В доступной форме дети усваивают основы экологической культуры, учатся ответственному отношению к окружающей среде.

**Шорыгина, Т. А.**

Осторожные сказки. Безопасность для малышей [Текст] / Т. А. Шорыгина. — М. : Книголюб, 2003. — 80 с.

Представленные в пособии занятия помогают детям в доступной и увлекательной форме усваивать правила безопасного поведения дома, на городской улице, у водоемов, в лесу.

### **Педагогика школы. Методика преподавания отдельных предметов**

**Байбородова, Л. В.**

Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности [Текст] : метод. пособие / Л. В. Байбородова, Ю. В. Индюков. — М. : Владос, 2004. — 272 с.

Особенность данного пособия — в том, что в основе всех материалов лежит идея «разновозрастного обучения». Рассматриваются принципы, функции разновозрастного обучения, предлагаются способы планирования и формы проведения занятий. Даны инструкции и тесты по курсу ОБЖ.

**Вяземский, Е. Е.**

Теория и методика преподавания истории [Текст] : учеб. / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М. : Владос, 2003. — 384 с.

В учебнике представлен отечественный и мировой опыт преподавания и изучения истории в школе. Уделено внимание актуальным проблемам исторического образования в России, его целям, структуре и содержанию.

**Гогиберидзе, Г. М.**

Диалог культур в системе литературного образования [Текст] / Г. М. Гогиберидзе ; РАН, Ин-т социологии. — М. : Наука, 2003. — 183 с.

Монография посвящена актуальным проблемам формирования межнациональной и межконфессиональной толерантности у учащихся в процессе литературного



образования. Внимание акцентируется на сопоставительном анализе художественных произведений русской, зарубежной литературы и литератур народов РФ в контексте воспитания уважительного отношения к общероссийским духовным и культурным ценностям.

**Иванова, Т. С.**

Экологическое образование в начальной школе [Текст] : учеб.-метод. пособие. — М. : ЦГЛ, 2003. — 56 с.

В пособии показана роль воспитательной работы экологической направленности, даны конкретные методические рекомендации по организации и проведению фенологических и других наблюдений в природе.

**Ивлев, В. И.**

Интеграция образования. Интегрирующая роль физики в системе учебных предметов [Текст] / В. И. Ивлев. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2003. — 128 с.

Российскую систему образования отличают фундаментальность, системность, высокий уровень естественно-научной подготовки. Осуществляемая в настоящее время модернизация системы образования не всегда способствует сохранению и развитию ее положительных черт. В монографии изложены взгляды автора на содержание и преподавание курса общей физики в средней школе.

**Историческое образование в современной России** [Текст] : справ.-метод. пособие для учителей / Е. Е. Вяземский. — М. : Рус. слово, 2002. — 240 с.

Данное пособие призвано помочь учителям истории ориентироваться в сложной современной ситуации в области преподавания истории, связанной с изменением содержания и форм обучения, поиском новых приоритетов, вариативностью исторических курсов. Авторы приглашают читателей к обмену творческим опытом, профессиональными размышлениями о целях и путях школьного исторического образования.

**Кукушин, В. С.**

Дидактика (теория обучения) [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. спец. вузов / В. С. Кукушин. — М. ; Ростов н/Д : Март, 2003. — 368 с.

В учебном пособии сформулированы методологические основы дидактики; изложены принципы, методы и средства обучения школьников; приведена технология уроков и даны различные схемы их психолого-педагогического и валеологического анализа; описаны суть, принципы и методы контроля знаний учащихся.

**Никоненко, Н. М.**

Декоративно-прикладное творчество. Художественное оформление интерьера [Текст] : практ. рук. для взрослых и детей / Н. М. Никоненко. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 123 с.

В основу книги положен многолетний опыт работы дизайн-клуба, позволяющий самостоятельно изготавливать и художественно оформлять различные изделия для украшения интерьера.

**Островская, О. В.**

Уроки изобразительного искусства в начальной школе. 1—4 кл. [Текст] : пособие для учителя / О. В. Островская. — М. : Владос, 2003. — 280 с.

В пособии раскрывается методика преподавания изобразительного искусства в начальных классах школы. Приведены примерное тематическое планирование и разработки уроков на основе базовой программы, созданной под руководством академика РАО Б. М. Неменского.

**Певцова, Е. А.**

Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX—XXI веков [Текст] / Е. А. Певцова. — М. : Новый учеб., 2003. — 416 с.

Автор исследует важные юридические проблемы правовой культуры, правового сознания и правового воспитания подрастающего поколения. Предпринята попытка разобраться с научно-техническими и научно-практическими вопросами, связанными с решением этой весьма серьезной социальной задачи.

**Развитие речи. Выразительные средства художественной речи** [Текст] : пособие для учителя / Г. С. Меркин [и др.]. — М. : Рус. слово, 2002. — 208 с.

Книга представляет собой пособие по интегрированному курсу развития представлений о выразительных средствах художественной речи. Предложены примерные планы уроков по развитию речи.

**Высшее образование****Беспалова, С. В.**

Дискурс по лингвистике и практике преподавания (Немецкий язык) [Текст] / С. В. Беспалова. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2003. — 116 с.

В книге дается обоснование теоретических и практических предпосылок включения дискурса в содержание обучения иностранным языкам. Используя теории прагмалингвистики и дискурсивного анализа, автор разрабатывает коммуникативно-прагматическую модель обучения.

**Мещеряков, В. Н.**

Жанры учительской речи [Текст] : публицистика, рецензии на сочинения, отзывы, школьные характеристики, педагогические эссе : учеб. пособие / В. Н. Мещеряков. — М. : Флинта : Наука, 2003. — 248 с.

Жанры учительской речи – не фантом, не средство навязывания учителю-практику догматических требований к его речевым партиям на уроках и в контексте его профессионального и общественного бытия, а факт многовековой отечественной традиции в сфере народного образования. Учебное пособие освещает опыт формирования начальных умений профессионально-ориентированной речи в вузовских аудиториях педагогических университетов страны.

**Физическое воспитание студенческой молодежи** [Текст] : тексты лекций : учеб. пособие / Г. А. Гилев; Моск. гос. ун-т. — М., 2002. — 214 с.

Пособие посвящено вопросам постановки и организации физического воспитания в вузе, естественно-научным основам физического воспитания, общефизической, спортивной подготовке, основам здорового образа жизни, врачебному контролю и самоконтролю, основам методики для самостоятельных занятий спортом, а также массажа и самомассажа.

**Хуторской, А. В.**

Дидактическая эвристика. Теория и методика креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2003. — 416 с.

В монографии излагается оригинальная научно-педагогическая концепция эвристического обучения. В основе разработанного подхода – метод Сократа, философские идеи русского космизма и апробированная в многолетнем исследовании технология эвристического обучения. Рассмотрены методологические, психологические и дидактические основы такого обучения, в том числе и дистанционные, реализуемые с помощью компьютерных технологий.

**Специальная и коррекционная педагогика****Гегелия, Н. А.**

Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых [Текст] : пособие для логопеда / Н. А. Гегелия. — М. : Владос, 2001. — 240 с.

Данное пособие представляет речевой материал — слоги, слова, фразы, стихотворения и прозаические тексты, — предназначенный для работы по автоматизации звуков и введению их в речь.

**Клинические основы дошкольной коррекционной педагогики и специальной психологии** [Текст] : сб. программ нормативных курсов для высш. учеб. заведений / под общ. ред. В. И. Селиверстова. — М. : Владос, 1999. — 176 с.

В сборник вошли программы медико-биологического цикла дисциплин: «Возрастная анатомия и физиология ребенка», «Медицинская подготовка с педиатрией и гигиеной детей дошкольного возраста», «Невропатология детского возраста», «Психология детского возраста», «Клиника слухоречевых расстройств у детей», «Основы генетики и дошкольной дефектологии».

**Лалаева, Р. И.**

Нарушения речи и коррекция у детей с задержкой психологического развития [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М. : Владос, 2003. — 304 с.

В учебном пособии рассматриваются особенности нарушений речевого развития у детей с задержкой психологического развития, а также комплекс этнопатогенетических факторов, которые обуславливают нарушения речи у этой категории детей. Представлена дифференциальная диагностика нарушений речи, описана методика логопедической работы по коррекции нарушений фонетики, лексики и грамматического строя речи. Подробно раскрыты направления, этапы, принципы и методы логопедического воздействия.

**Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников** [Текст] : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец ; Ин-т общегуманит. исслед. — М., 2002. — 256 с.

В издании освещены общие вопросы развития речи детей дошкольного возраста. Представлены методические приемы и отдельные формы работы по преодолению общего недоразвития речи.

**Щербо, И. Н.**

Управление системой коррекционно-развивающего образования в школе [Текст] / И. Н. Щербо; отв. ред. М. А. Ушакова. — М. : Сентябрь, 2003. — 160 с.

Автор книги, директор московской школы, подробно рассказывает о формировании системы коррекционно-развивающего образования во вверенной ей школе. Ценность издания — в том, что описываемый опыт может быть заимствован и перенесен в условия другой школы.

**Г. М. Кузьмина**, зав. отделом справочно-библиографического и информационного обслуживания,

**И. С. Игнатьева**, гл. библиотекарь отдела справочно-библиографического и информационного обслуживания

**Education: the Federal Aspect**

<b>A. Yu. Slepukhin.</b> Global and Local Integration of Higher School Educational Space .....	3
--	---

The article is devoted to the issues of globalization process influence on the higher education sphere and development of institutional international cooperation in Russia. Academic international exchange and its problems are discussed. Academic mobility provides scholarly links and cooperation of academic activity of higher education institutions of different countries. In conclusion the necessity of certain arrangements for the more intensive involvement of regional higher educational institutions into international cooperation is substantiated.

<b>A. Yu. Khovrin.</b> Social Partnership in Federal Youth Policy : Implementing Students' Potential .....	7
--	---

The author theoretically proves the necessity to use the public potential of students in realization of the state youth-oriented policy based on social partnership. The conditions, guidelines, and technology of students and state cooperation are described.

<b>N. I. Kulikov, N. P. Starovoitova.</b> Integration of Education and Research-Production as an Effective Basis for Training Specialists in a Higher Educational Establishment .....	13
---	----

The article describes a conception of development and improvement, on the basis of its diversification, of instruction process for students specializing in Engineering in Medical and Biological Practice (Speciality 190600). The analysis of training specialists in research, design, operation, and maintenance of sophisticated medical equipment is presented. The training has been done on the basis of an integrated research and education division developed and implemented at the Chair of Electric Power, Electromechanical, and Biotechnical Systems of Moscow Aviation Institute.

**Monitoring Education**

<b>L. N. Davydova.</b> The Education Quality Criteria at a Local Sub-Level of Subject-Subject Relations .....	17
---	----

This article describes one of the possible approaches to define the education quality criterions. The five typical groups of education quality criterions are given on the local level of subject-subject relations (a student — a teacher) in order to attract supplementary attention to this problem and to organization of estimate-diagnostics work in the process of education quality management.

<b>T. A. Snigiryova, E. V. Vorsina.</b> Monitoring Investigations in Diagnostics of Students' Structure of Knowledge .....	20
--	----

The results of diagnostics obtained on the basis of test technologies concerning the structure of knowledge of selected students are presented in this article. Comparative analysis of experimental findings in formation of structure of knowledge in current and final inspection shows changes in the volume of students' knowledge. Monitoring investigations in diagnostics make it possible to get qualitative and quantitative characteristics of the level of formation of the students' structure of knowledge. The data obtained help to reveal gaps while forming structure of knowledge and to map out the ways for raising the quality of teaching process.

<b>V. A. Maslennicov.</b> A Study of Dynamic Parameters of Intellectual Activity of Pupils in Primary School .....	24
--	----

According to the study, the diagnostics of intellectual activity of elementary school pupils in the situation of failure is less informative than in the situation of success or in the situations of variable successes and failures. The author asserts that situational intellectual activity of children substantially depends on their self-estimation of success in the performance of the offered intellectual task.

**Academic Integration**

<b>L. N. Orlova.</b> The Main Trends in Training Biology Teachers Methods of Teaching .....	29
---	----

The article represents the essential trends of training of biology teachers special methods of teaching. It reveals the main contradictions which take place sometimes in the process of teaching. The principal characteristics of intellectual initiative, self-realisation and self-regulation are reflected in a model professional characterization.



**S. F. Podust.** Application of the Principle of «Teaching through Solving Problems» in Teaching the Humanities and Social and Political Sciences ..... 34

This article is examining the problems that are connected with the methods of teaching the humanities and social and political sciences. The application of the principle of «teaching through solving problems» provides more effective self-instruction, formation of skills and abilities, activization of studies. The principle «teaching through solving problems» envisages taking into account the type of institute, the future speciality of students, a better training before the tests and the exams. The use of the structural charts opens new possibilities for the application of new methods in study of the humanities and social and political disciplines.

**L. I. Gourie, N. S. Sagitova.** Engineering in Training Students at a Technical University ..... 40

The teaching of engineering as methodology and teaching of engineering activity is the main task of higher technical school. The main effect in forming engineering thinking is achieved beginning from junior courses and by using engineering in combination with engineering activity of a student. Preliminary results of teaching the new integrative course, Introduction to the Engineering Activity in K S T U, are given. Active methods of teaching, person-oriented approach are used throughout the course. The role of engineering achmeology in forming of the future engineer world-outlook is emphasized.

### Continuous Education

**Z. N. Safina.** Adult Education at a Private Educational Institution ..... 45

The article deals with the practice and experience in market environment of private educational institutions specializing in adult education and capable of producing high-quality educational product and exchange «their own competent services for other resources», satisfying the professional requirements and educational interests of particular social groups of population, and social institutes. The author's conclusions demonstrate the necessity of serious theoretical investigation of private education as a new social phenomenon of Russian society.

**I. R. Lazarenko.** Integrational Processes in the System of Supplementary Professional Improvement of Education Administrators ..... 50

The article is devoted to the results of investigation dealing with the modern trends in the system of Supplementary Professional Improvement (SPI). In particular, with putting the following trends into the SPI practice:

1. To integrate the potential of educational establishments and administrative bodies in order to meet professional and educational needs of schools and their administration.
2. To put experience from abroad into SPI practice in Russia.

The above mentioned trends widen the opportunities for the SPI system on the whole. They contribute to the development of its mobility, enable heads of educational establishments to improve their qualification continuously in accordance with modern requirements and on the basis of scientific research, broaden the spectrum of additional services in the sphere of professional training.

### Integration of Instruction and Education

**G. R. Hamzina.** Education and Start in Life as Determinants of Social Mobility ..... 56

The author studies one of the urgent problems in Russian sociology-namely, the factors and channels of social mobility in the transforming Russian society; the regional specific character of their functioning. The study is innovative in giving a comparative analysis of significance of social circulation channels in Soviet and Post-Soviet periods of Russian society development (the Army, school, family, occupational groups, economics, politics etc.). The selective role of education as well as the role of a successful start in life have been focused upon separately. For the first time in a research work the materials of historical narrations of family dynasties of students of a number of Tatarstan higher educational institutions have been introduced, which represents an approbation of the qualitative method in a sociological research work.

**S. S. Bykova.** On the Integrational Approach to Training Humaneness in Junior School ..... 62

The topicality of the problem is proved, on the one hand, by the need of the society to teach schoolchildren humanity, and on the other hand — by the necessity to oppose the cruel practicality of the moden society. The article describes implementation of the integral approach in teaching schoolchildren humanity.



**N. N. Loginova, S. V. Saraikina. On Some Aspects of Methods of Teaching Population Geography at School ..... 66**

The article is devoted methods of teaching population geography at school. The basic components and the organization of process of teaching population geography are examined. Present-day problems of demographic policy in the countries and regions of the world and their reflection on educational process at school are investigated.

**S. A. Surovikina. Polysemantic Physics Terms as a Factor in Development of Thinking in Teaching Physics at School ..... 71**

The article stresses the importance of understanding polysemantic physical terms by pupils while working with textbooks, shows ways of dealing with the problem, offers definitions of interrelated types of notions. The theoretical ideas have been approbated by the authors in real classroom situations and at conferences and have demonstrated their importance for intellectual development of the pupils and for formation of physical concepts.

**O. P. Eremina. Integration as an Essential Process in Modernization of General and Specialized Education in Russia ..... 77**

The article deals with present-day integration processes in general and specialized education in Russia. The focus is on a less studied problem of peculiarities of integration of people with development problems. The problem is all the more important at the time of demographic crisis and increasing numbers of disabled children.

**Philosophy of Education****E. A. Kurnosikova. Spiritual Foundations of Moral Reflection Model in the Humanities ..... 79**

The article analyses spiritual sources of moral reflection which are shown to be mythology, epic literature, word, trade, practical action. Reflection in ethics is essentially analysed at two levels. The first is connected with everyday consciousness, the second is connected with theoretical thinking. The author comes to the conclusion that moral reflection permeates all levels of the pre-historic community consciousness.

**P. A. Levchayev. Characteristics of Present-Day Thinking and Scientific Cognition ..... 84**

The article deals with factors and trends characteristic of modern thinking and scientific cognition. First of all it concerns factors of time and space as universal coordinates of matter. Peculiar features of transmitting and getting information are shown as well, importance of image thinking and modern trends of education are revealed.

**Zh. V. Chashina. Integration of Society as an Outcome of the Available Moral Opportunities and Their Interosculation ..... 89**

The article is aimed at revealing the causes that undermine the natural basics of existence. Consideration of a civilized society in a scientific-philosophical context helps to reveal the relationship between the natural and socio-historical processes. The most important guidelines in the system of priorities in the contemporary society analyzed in the article are survival, and spiritual perfection of man, which are guaranteed by integration and extension of knowledge.

**Information Technologies in Education****S. V. Polutin, M. B. Nikishin, A. V. Zakhryapin, A. R. Mukhamtzyanova. Virtual and IT Technologies in Rehabilitation and Distance Education of Handicapped People ..... 97**

The article analyzes implementation of virtual and IT technologies for education and social rehabilitation of handicapped and disabled people. It is argued that introduction of such technologies into national rehabilitation policy could make the latter more effective in terms of utilizing intellectual, social, political, etc resources available.



- S. V. Gordina.** Innovative Control Procedures in Teaching Information Technologies ..... 101  
 The article analyses possibilities of implementation of innovative control procedures in teaching Information Technologies. Educational cross-word puzzles are suggested as a way for development of logical thinking and a better understanding of material. This also helps formation of systematic knowledge, and increases efficiency of teaching and knowledge control.

### History of Education

- L. L. Salekhova.** Trends in Development of Schools with Instruction in Foreign Languages in Russia (1950—2000) ..... 108  
 The brief historical review of stages of emergence, formation and development of schools with instruction of some subjects in foreign languages in Russia is given in the article. The operational experience of schools of that type represents a rich material for analysis, judgments and further use with a view of optimization of interconnected training in foreign languages and other subjects in modern conditions of modernization of Russian education.

- S. V. Shmachilina.** Social, Pedagogical, and Historical Preconditions for Shaping Research Culture of a Social Pedagogue ..... 112  
 The article lists preconditions for shaping research culture of a social pedagogue, which demonstrate peculiarities of social pedagogy as a new branch of pedagogical science, integrational character of a social pedagogue's activity, the necessity to develop research abilities, and the importance of revision of some Russian theories in social pedagogy.

- V. A. Ivanov.** Professional and General Education in Training Mari Oblast' Militia in 1930s ..... 122  
 This article analyses legal and historical aspects of raising professional and educational level of Mari local militia in 1930s. The study of a extensive spectrum of sources it has resulted in a detailed picture of problems in training of militia personnel in one of the national republics.

- L. R. Shakirova.** A System of Searching for and Training of Future Educational Specialists at Kasan State University ..... 128  
 In this article the experience of search, selection and training of future educational scientists of Kasan university in the first years of its existence is analyzed. The successive system of selection and training for professorial status in gymnasias, university, pedagogical institute attached to university is considered. Peculiarities of individual work of the university professor with private students for training them for scientific pedagogical activity are shown.

### Psychology of Education

- T. N. Knyazeva.** Psychological Correction in Helping Pupils in Transition from Primary to Secondary School ..... 131  
 The article deals with one of the approaches in organizing psychological correction of primary school pupils with development problems in order to make them psychologically prepared to study in a secondary school. The author presents materials aimed at aiding school psychologists to organize and realize special correction lessons in primary school.

- O. N. Romanova.** Methods of Formation of Psychological Culture ..... 139  
 The article is devoted to formation individual psychological culture. The author gives a critical analysis of methodological aspects of the problem. An original conception of forming psychological culture in school-age children is given.

- S. R. Gevorgyan.** The Problematic-Conflict Situations and the Existential Reflexion of an Individual ..... 143  
 The article analyzes the role and meaning of the existential reflexion in solving of the problematic–conflict situations by an individual, which allows to cast a new glance at the process of solving the problematic–conflict situations, dynamics, and their conformity to patterns of their origin. It is necessary to emphasize that research of the process of solution of the problematic–conflict situations of existential character through the prism of its reflexion by an individual has not yet been properly studied in present-day psychology.

**Pedagogical Education**

- T. D. Andronova.** Structural and Integrative Approach in Analysis and Development of Educational Technologies ..... 147

The article from the point of view of the structural and integrative approach analyses effectiveness of the didactic system of the context instruction as one of the educational technologies based on creation and operation of the process of the intercommunication of the social and cultural, scientific, specialized, and personal aspects in the professional training system of today specialists.

- M. A. Panfilov.** Designing Pedagogical Technologies as a Key Component of Pedagogical Process ..... 149

The process of designing a pedagogical technology is an objective process creating preconditions for solving relevant problems. It is understood as an essential professional function of a pedagogue and as such becomes a matter for theoretical and methodological analysis. Contents modelling as an element of such technology is described in the article.

**Sociology and Education**

- I. R. Gafurov, G. R. Hamzina.** Prognostication of Educational Process on the Basis of Empirical Data ..... 157

The article describes the outcomes of a sociological study done by Elabuga Center for Social Prognostication showing that against the background of the excessive number of university educated people produced by the local higher education system there exists a deficit of specialists necessary for sustained development of the city and the region. The data obtained is used for coordination of the city and regional administrations interrelations with the educational establishments and for elaborating managerial decisions aimed at altering the situation in education.

- G. P. Kuleshova.** Education as a Factor of Social Safety and Successful Adaptation in Present-Day Russia ..... 162

The author considers education from the point of view of the resource conception — as one of the most significant factors of social safety in the modern Russian society. The dependence of adaptional potential of an individual on the level and quality of education from the point of view of activity paradigm is emphasized.

- S. B. Dumov.** Conditions and Causes of Violence as a Form of Deviant Behaviour among Juveniles ..... 166

The article analyses juvenile violence. The author has singled out the main conditions and causes of violence as a form of deviant behaviour, presented the results of a research performed in Russia and Germany. The outcomes of comparative analyses of juvenile violence in Russia and abroad is given.

- O. V. Chernova.** Main Factors in Shaping Inter-Ethnic Concepts of Senior School Pupils ..... 171

The article analyses some results of an empiric research carried out in 11 schools of 3 regions of Russia. It has revealed a positive effect of actualisation of educational ethnocultural aspect on the formation of tolerance among the pupils. It has also established a direct interdependence between the degree of inter-ethnic tolerance and education of all-Russia (civic) identity as well as the state of inter-ethnic relations in the region.

**Education and Culture**

- I. V. Karkhalev.** From Legal Culture to Perfection in Legal Competence ..... 181

The article analyzes several trends reflecting the importance of legal competence of an individual and of the society as a whole, and stresses the importance of gaining professional perfection in the field.

- B. A. Frolov.** The Role of Aesthetic Component of Cultural Communication..... 186

The role of aesthetic component in cultural communication is analysed. The component is of great importance to the process of integral values translation. Evolution of personal values to a certain extent depends on the patterns of aesthetic perception. The main patterns are singularity of interpersonal and intercultural interaction and discreteness of personal changes, which go back to the magic culture of primeval epoch.



- O. G. Belomoeva.** Universalism of Culture and Educational Process ..... 194  
 The article is devoted to the necessity of using the ideas of universalism of culture in the course of education. The universalism of culture is interpreted as the ideology of cultural integration by means of dialogue.

### Economic Education

- O. D. Kaverina.** On Some Problems in Teaching Business Accounting  
 in the Period of Transition to International Bookkeeping Standards ..... 197  
 The transition to international bookkeeping standards presents problems both in the contents understanding and for their harmonisation with the national traditions of accounting. The situation is aggravated by different approaches to the subject and the necessity for the teacher to form his professional opinion.

- V. G. Guryanova.** Continuity in Economic Education at School ..... 203  
 The article analyzes State Educational Standards in Economics as a subject of comprehensive schools. The results show that the standards available are far from perfect and are insufficient for formation of systemic economic knowledge. Ill-structured courses lacking the necessary methods of teaching fail to give systematic knowledge and limit themselves to self-repetition on the same theoretical level.

### Philological Education

- A. K. Grigoryeva.** Speech Mistakes and Levels of Language Competence ..... 209  
 The article describes speech mistakes of individuals representing different levels of language competence (low, medium, high). It is asserted that the level differs not in specific types of mistakes but in a relatively stable correlation of percentages of mistakes of different types. The correlation changes according to the language competence level.

- O. A. Krasilnikova.** Diagnosing Literary Development of Pupils with Impeded  
 Hearing ..... 216  
 This article describes some methods of teaching to read pupils with impeded hearing. The solution of the problem of literary education of primary school pupils requires a study theoretical and practical questions connected with literary development, in particular, the question of criteria and levels of literary development. In this article the results of experimental work resulting in definition of the main criteria and levels of literary development of primary school pupils are described.

- A. N. Zlobin.** An Integral Approach to the Study of Russian Theories of  
 Translation in Retrospective Discourse ..... 223  
 The great influence of a cognitive paradigm of knowledge resulted in emergence of a special section in the cognitive studies within the Humanities, which made it possible to see new objects for research and analysis and, which is the most important, new opportunities for explanation of the facts observed. The synthesis of the new paradigms of knowledge resulting from the study of the Russian concepts of translation in the 18th century gives more prospects for research work on the retrospective discourse subtypes conditioned both subjectively and objectively.

- D. N. Zhatkin.** On Interpretations of A. A. Delvig's Literary Heritage  
 in University Course of History of Russian Literature ..... 230  
 The article is devoted to a complex of problems connected with interpretation of creative individuality of A. A. Delvig, a poet of Pushkin circle, in university philological education. The integral approach to solution of the problems considered allows to supplement the general conception of Russian poetry of first third of the 19th century, to offer a concrete facts for reconstruction of historical poetics of Russian literature.

- T. I. Kubantsev.** Commonality of Finno-Ugric Literatures and Methods  
 of Its Study ..... 233  
 The article deals with the question of commonality of Finno-Ugric literatures. The complexity of this issue consists in the fact that there is no unified option on the problem of existence of «Finno-Ugric literary criticism» as a complex branch of science uniting all nations (as it is with Slavonic, Romance, Turkic and others). It is explained, on the one hand, by the reason that literatures and literary criticism of most Finno-Ugric nations have been investigated for a relatively short period of time. On the other hand, Finno-Ugric linguistics has been treated up to recent times mainly as a purely linguistic discipline.



<b>Е. А. Николаева. 18th Century: a Text, Wrutten by a Woman: (On Introducing Female Literature into School and University Curriculumms)</b> .....	241
--	-----

The article which is devoted to such a unique Russian cultural phenomenon as female literature considers the problem of its importance for modern education in the sphere of the Humanities. Study of this stratum of belles-lettres contributes to a more complete picture of the society historical evolution which leads to the rise of the general cultural level, producess a positive effect on harmonious personality development. The 18th century female literature is analyzed as reflecting social and cultural peculiarities of female mentality of the period.

### **Reviews, References, Information**

Organization as an Object of Study .....	247
Strategic Planning of Development of Mordovia State University .....	249
Published .....	251



**К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА**

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрании и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

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. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 47-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: [inted@mail.ru](mailto:inted@mail.ru), [condor-rri@yandex.ru](mailto:condor-rri@yandex.ru)

Редактор *Е. С. Руськина*. Компьютерная верстка *И. А. Пакишиной*.  
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 16.02.05. Подписано в печать 23.05.05. Дата выхода в свет 10.06.05.  
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 23,10. Уч.-изд. л. 28,09. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 2546.

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

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