



Научно-методический

журнал

№ 3

(40)

(июль — сентябрь)

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

Управление образованием

- В. В. Багин.** Стратегические приоритеты развития системы дополнительного профессионального образования в условиях региональной рыночной среды 3
- Г. А. Федоренко.** Централизация и децентрализация в управлении внебюджетными финансовыми ресурсами вуза 11

Международный опыт интеграции образования

- Е. С. Кананыкина.** Образовательная политика развивающихся стран: нормативно-правовой аспект 14
- В. А. Бейзеров.** Глобализация и высшее образование: проблемы качества и количества 22

Интеграция региональных систем образования

- З. Ш. Каримов.** Опыт региональной интеграции академической науки и образования 26
- В. П. Букин, Ю. В. Мананникова.** Подготовка специалистов среднего звена для социальной сферы региона: проблемы и перспективы 29

Методология интеграции образования

- Л. П. Саксонова.** Концептуальные основы интеграции образовательных систем технического университета 36
- Ф. Г. Мухаметзянова.** Становление профессионального опыта у будущего специалиста 42

Мониторинг образования

- Н. Е. Фомин, В. И. Ивлев, В. А. Юдин.** Качество общего образования в регионе и успеваемость студентов университета 47
- Л. Н. Вавилова.** Непрерывная профессиональная подготовка специалистов по охране труда в аспекте технологии повышения эффективности обучения 53

Интеграция образования, науки и производства

- А. В. Гармашов.** Исследование процессов адаптации молодых специалистов к работе на реструктуризируемом промышленном предприятии 57
- С. П. Дырин.** Состояние подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров на современных предприятиях 61

Академическая интеграция

- О. В. Бахлова.** Дифференциация и целостность в изучении международных отношений: уровни анализа 66
- В. М. Новопольцева, О. В. Глазкова.** Применение студентами знаний аналитической химии на практических занятиях 72
- Ю. Н. Мокшина.** Антропология права в системе высшего юридического образования (на примере этнонорматики у мордвы) 74

**Инновации в образовании**

В. П. Ларина. Анализ факторов, влияющих на специфику научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ	80
К. Г. Кожобаев. Дидактические условия реализации воспитательно-развивающего обучения математике	85
С. М. Симоненко, К. А. Оглоблин. Теоретические основы курса «Применение здоровьесберегающих технологий в школе»	91
Ф. Р. Зотова. Модель деятельности педагогического коллектива по предупреждению переутомления и сохранению здоровья учащихся современной школы	97
М. В. Николаева. Развитие профессиональной идентичности учителя начальных классов в условиях обновления начального образования	103

История образования

В. И. Лантун. Государство и Русская православная церковь в поисках путей реформирования духовной школы в России в начале XIX в.	112
Е. Ю. Ромашина. Военные гимназии России: опыт интеграции классического и реального подходов к среднему образованию (1863—1882 гг.)	119

Образование и культура

О. А. Маркиянов, Н. В. Кошелева, А. И. Орлов. Национальные единоборства как этнокультурная традиция: функциональный и организационный аспекты	123
А. Г. Буриаев. Ценности мордовского балетного искусства в области национального образования	131
Л. А. Поелуева. СМИ и ментальная карта среды: технологии смены идентификационных матриц ..	138
И. В. Клюева. Художественно-педагогическая деятельность Степана Эрзи	144

Психология образования

М. И. Плугина. Формирование психологической компетентности преподавателей вуза на этапе послевузовского образования	152
Ж. Р. Хайруллин. Формирование самоактуализации личности в профессиональной направленности	156
В. С. Идиатулин. Когнитивные факторы учебного процесса	161
С. Р. Геворкян. Феномен конфликта и педагогическая наука	167

Информатизация образования

Н. К. Нуриев. Специфика подготовки конкурентоспособных специалистов в области программной инженерии	173
В. В. Кручинин, В. К. Жуков, А. Ф. Уваров. Организация разработки и сопровождения программно-методического обеспечения в Томском межвузовском центре дистанционного образования	176
Г. И. Шабанов. Модель обучения общетехническим дисциплинам на комплексной информационно-образовательной базе при подготовке инженерных кадров	181

Экономическое образование

И. А. Байгушева. Непрерывная математическая подготовка в системе фундаментального экономического образования	186
А. П. Горина, Н. В. Махаева. Изучение зарубежного опыта ресурсосбережения в сфере ЖКХ в рамках курса «Экономика предприятий»	191

Филологическое образование

В. П. Киржаева. Родной язык как средство обучения мордвы русскому языку: становление лигводидактического принципа в инородческом образовании второй половины XVIII — начала XIX в.	200
О. В. Сыромясов. Алгоритмическое моделирование в обучении немецкому языку для профессиональных целей	205
Т. И. Кубанцев. Изучение творчества З. Дорофеева в контексте преемственности традиций литератур финно-угорских народов	210
П. Ф. Потапов. Печать и литература народов Поволжья: взаимодействие и развитие	214

Рецензии, отзывы, информация

Внутренние волны в неоднородных жидкостях: теоретический подход	222
---	-----

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ РЫНОЧНОЙ СРЕДЫ

*В. В. Багин, директор Межотраслевого регионального центра
повышения квалификации, профессор кафедры педагогики высшей
школы Читинского государственного университета*

Статья содержит анализ наиболее перспективных стратегий развития системы дополнительного профессионального образования в условиях вузовской образовательной системы. Приведены примеры использования стратегий с учетом региональной рыночной среды. Намечены наиболее перспективные стратегические линии развития системы ДПО и критерии их эффективности.

Повышение эффективности деятельности системы дополнительного профессионального образования (ДПО) представляет собой важнейшую задачу в современной России. Сегодня совершенно ясно, что для успешного функционирования системы ДПО в рыночных условиях необходимы использование инструментария стратегического менеджмента и адаптация его общепринятых процедур (стратегического анализа, стратегического выбора и реализации стратегии) к специфике образования. Поэтому основные этапы технологии разработки стратегии развития предприятия можно взять за основу и адаптировать их для системы ДПО как предприятия особого типа.

Согласно Дж. Б. Куинну, правильно сформулированная стратегия позволяет упорядочивать и распределять всегда в той или иной мере ограниченные ресурсы организации предельно эффективным и единственно верным образом на основе внутренней компетентности, предвидения изменений во внешней среде и учета возможных контрдействий оппонентов. Г. Минцберг утверждает, что стратегия есть *план*, некий вид сознательно и намеренно разработанной последовательности действий, путеводная линия (или ряд таких линий), которой придерживаются в конкретной ситуации. В соответствии с таким пониманием у стратегии есть две существенные характеристики: она создается заранее, до начала действий; ее разрабатывают сознатель-

но и с определенной целью. В качестве важного компонента стратегии Куинн рассматривает программы, определяющие пошаговую последовательность действий, направленную на достижение главных целей. Они гарантируют правильное использование ресурсов, а также позволяют отслеживать динамику развития в избранном направлении¹.

Определения стратегии как *программы действий* получили распространение также в образовательном менеджменте. Н. Ф. Ткач, С. В. Шишов рассматривают стратегию образовательного учреждения как программу действий, определяющую развитие организации и соответствующее ему управление, предлагают формулировать данную программу в виде комплекса заданий, включающих различные показатели конкретных результатов для каждого этапа развития. В качестве основных элементов стратегии учреждения авторы называют цель, миссию, приоритеты, ограничения, ориентиры, этапы².

Исходя из данных посылов при разработке стратегии необходимо учитывать следующие требования:

— качество и реалистичность стратегии определяются методологией ее разработки, анализом внешних и внутренних условий, учетом ключевых факторов успешного развития;

— стратегия не может быть успешной, если она не основывается на ясной и реальной цели развития, которая ста-



новится целью управления, и на миссии, отражающей предназначение и потенциал учреждения;

— при разработке стратегии необходимо учитывать мотивацию работников к ее успешной реализации;

— разработать стратегию — значит рассчитать время, реализовать стратегию — эффективно использовать время. Поэтому очень важно оптимально распределить реализацию стратегии по времени;

— стратегия нуждается в соответствующих ее содержанию организации и технологии управления, квалификации работников и социально-психологическом климате в учреждении.

Для целостного представления о стратегиях развития системы дополнительного профессионального образования и возможности оптимального выбора наиболее эффективной из них остановимся на рассмотрении наиболее важных стратегий с точки зрения развития системы дополнительного профессионального образования и дадим их краткую характеристику.

Прогностическая стратегия предполагает реалистичный прогноз параметров развития системы ДПО. Наглядным примером, иллюстрирующим использование этой стратегии в оценке параметров развития ДПО, служит оценка предстоящего снижения числа поступающих в вузы в силу демографического спада, которая требует поиска альтернативных источников сохранения контингента обучающихся и источников пополнения бюджета. Одним из таких источников может быть система ДПО. Другим примером является прогнозная оценка тенденций в потребностях региональной экономики в специалистах соответствующих профилей согласно планам социально-экономического развития региона с последующим определением прогнозных параметров развития дополнительного образования.

Инновационная стратегия реализуется путем внедрения в образователь-

ную деятельность новых форм и методов обучения слушателей, прогрессивных методов управления системой ДПО, взаимодействия с потребителями и выпускающими кафедрами. Данная стратегия является важным моментом, обеспечивающим инновационное развитие образовательной системы ДПО. Создание гибкого механизма инновационного развития, по мнению Л. В. Гаврикова, предполагает следующее:

— актуализацию потенциалов организации;

— приведение в движение всех ее ресурсных возможностей;

— мониторинг происходящих изменений;

— организацию взаимодействия всех участников стратегического изменения;

— создание нового потенциала успеха и способов его достижения³.

Интегральная стратегия в образовании проявляется в укрупнении и усилении структурных подразделений, диверсификации и университетизации. С позиции развития ДПО эта стратегия может проявляться в укрупнении и усилении структурных подразделений ДПО, диверсификации дополнительного профессионального образования, исключении дублирования учебных планов, включении механизмов саморазвития в региональной рыночной среде. Например, диверсификация ДПО путем интеграции базового и дополнительного образовательного процессов и формирования целостной педагогической системы позволит исключить ненужное дублирование учебных планов, экономить ресурсы, обеспечить ускоренное развитие ДПО. В большинстве вузов структурные подразделения ДПО разрознены и не представляют собой целостной системы. Объединение их в единую систему позволит усилить роль и значимость ДПО в образовательной деятельности вуза, что отвечает вызовам общества.

Экономическая стратегия предполагает полномасштабное включение государственных и рыночных механизмов

стимулирования системы дополнительного профессионального образования. Основопологающим тезисом указанной стратегии является переход от периода выживания к периоду инвестиционного развития. Для этого необходимы существенные преобразования как в инфраструктуре вуза, так и в системе ДПО с целью привлечения инвестиций и стимулирования механизмов саморазвития. Стратегия предполагает многоканальное финансирование дополнительного образования из международных, федеральных, региональных, муниципальных и вузовских фондов. Перспективным направлением в данном случае представляется привлечение средств потребителей образовательных услуг.

В последние десятилетия достаточно широкое распространение получила стратегия *заимствования и адаптации*, источником которой является как зарубежный, так и отечественный опыт передовых учреждений ДПО. Интернационализация высшего образования, интеграция России в мировое и европейское культурно-образовательное пространство побудили многие вузы к переносу западных образовательных моделей или их элементов на отечественную почву. Это относится как к содержательной, так и к структурной перестройке образовательного процесса.

Стратегия *формирования корпоративного мышления* предполагает ориентацию работников на ценности и интересы той организации, в которой осуществляется их основная профессиональная деятельность, нахождение таких решений, которые обеспечивали бы значимое развитие в долгосрочной перспективе, а также преимущества в конкурентной среде. Данная стратегия соответствует принципам менеджмента, определенным в международных стандартах качества, в частности принципу вовлечения работников. Стратегия корпоративного мышления — это продукт группового разума, группового взаимодействия и содержательных дискуссий. Ее разра-

ботка способствует созданию благоприятного климата в коллективе.

Цель *маркетинговой* стратегии — создание необходимых условий для продвижения дополнительных образовательных программ на рынке образовательных услуг с помощью специфических средств: рекламы, PR-мероприятий, системы консультирования и т. д. Ее источником являются маркетинговые исследования, объектом которых могут быть рынок труда, его отдельные сегменты, рынок образовательных услуг, а также образовательные потребности и запросы непосредственных потребителей этих услуг. Маркетинговая стратегия направлена на поиск адекватных способов реагирования системы ДПО на те или иные изменения на рынке труда и рынке образовательных услуг. Без проведения маркетинговых исследований немыслимы построение других стратегий развития системы ДПО, формирование открытой образовательной системы, обладающей гибкой образовательной структурой (повышение ее адаптивных качеств).

В зависимости от цели стратегии делаются на стратегии выживания, роста, оптимизации, конкурентных преимуществ.

Стратегия *выживания* направлена на сохранение основных ресурсов, группового потенциала системы ДПО при внезапно возникших неблагоприятных условиях функционирования. К таким условиям можно отнести:

— изменения конъюнктуры рынка труда, следствием которых является невостребованность ведущих специальностей и направлений подготовки специалистов;

— прекращение или значительное сокращение бюджетного финансирования;

— уход наиболее квалифицированных специалистов в сферу экономики или в другие вузы, предлагающие более высокую заработную плату;

— появление более сильных конкурентов, предлагающих образовательные



программы, близкие по профилю или совпадающие с ним, а также создающих более благоприятные условия для получения качественной образовательной услуги;

— неблагоприятные для системы ДПО изменения в структуре образовательных потребностей и запросов, связанные с престижностью тех или иных профессий, воздействием рекламы и другими причинами.

Рассматриваемая стратегия преследует одну цель: сохранить возможность осуществления образовательной деятельности в создавшихся неблагоприятных условиях, «остаться на плаву», не растеряв кадровый и материально-технический потенциалы. Способы же ее реализации могут быть разные:

- а) перестройка образовательной политики в области ДПО;
- б) нахождение своей ниши на рынке образовательных услуг;
- в) привлечение инвестиций в развитие ДПО;
- г) усиление PR-кампаний и профориентационной работы;
- д) приглашение квалифицированных специалистов из других вузов и т. д.

Формирование других стратегических линий развития ДПО может быть осуществлено за счет стратегий *роста* (внутренних и внешних). Применительно к системе ДПО это могут быть расширение спектра предлагаемых дополнительных образовательных услуг, освоение новых направлений образовательной деятельности и т. д.

Особого внимания заслуживает стратегия *оптимизации*, которая направлена на интенсивное развитие системы ДПО. Стратегия предполагает улучшение, совершенствование, модификацию, обновление, перестройку всего того, что уже имеется. Она нацелена на более рациональное использование человеческих, материальных и финансовых ресурсов для решения задач, вытекающих из миссии, целей организации, что в конечном счете должно привести к новому качеству без количественного увеличения.

В условиях системы ДПО данная стратегия может использоваться как на содержательно-деятельностном, так и на организационно-структурном уровнях. В первом случае речь идет об изменении содержания деятельности структурных подразделений, осуществляющих образовательный процесс в сфере дополнительного профессионального образования, о перераспределении функций между ними и отдельными сотрудниками. Во втором — реализация стратегии связана с изменениями в организационной структуре вуза и может быть достигнута с помощью различных тактик.

Примером реализации рассматриваемой стратегии может быть создание в вузе такой структуры, которая организационно объединила бы деятельность вуза в сфере дополнительного профессионального образования, что позволило бы оптимизировать деятельность по освоению новых образовательных программ на основе усиления кооперативных связей между имеющимися в вузе кафедрами и факультетами, придало целенаправленный характер развитию системы ДПО, обеспечило единообразие требований, предъявляемых к образовательным программам, сконцентрировало кадры и материально-технические ресурсы и создало значительный потенциал успеха.

Своеобразием данной стратегии является то, что она позволяет без увеличения соответствующих затрат добиться большего эффекта деятельности в сфере дополнительного образования. Если стратегии роста отражают экстенсивное развитие системы ДПО, то стратегия оптимизации направлена на ее интенсивное развитие, поскольку имеет целью улучшение, совершенствование, модификацию, обновление, перестройку всего того, что уже есть и должно приобрести новое качество без количественного увеличения.

Современный этап развития высшего образования характеризуется ростом конкуренции между вузами и другими организациями, предоставляющими образовательные услуги, на рынке образо-

вательных услуг, в том числе в сфере услуг дополнительного образования. В связи с этим велика роль стратегий, обеспечивающих конкурентные преимущества вуза в сфере ДПО. Для достижения таких преимуществ осуществляется взаимодействие трех субъектов рыночной среды:

— вуза, оказывающего определенные виды дополнительных образовательных услуг;

— различных потребителей этих услуг, предъявляющих дифференцированные требования к образовательным услугам;

— конкурентов, которые могут предложить потребителям аналогичные услуги.

Важнейшим условием конкурентных преимуществ системы ДПО вуза выступает *качество образования*. Если качество подготовки выпускников, прошедших обучение по основной образовательной программе вуза, оценивается через значительный промежуток времени, то качество дополнительных образовательных услуг оказывает большее влияние на рейтинг вуза в связи с высокой частотой взаимодействия с потребителями. Этот факт часто недооценивается вузами, и отношение к дополнительному образованию формируется по остаточному принципу, как к не основному, дополнительному процессу.

Повышению качества предоставляемых услуг и, следовательно, рейтинговой оценки вузов способствует использование технологии Benchmarking — «равнение на лучших». Суть данной технологии заключается в том, что в своем развитии вузы должны ориентироваться на лучшие образцы и модели, имеющиеся в стране и за рубежом в образовательной области.

Обеспечить достижение конкурентных преимуществ в сфере дополнительного профессионального образования вуза призваны также стратегии лидерства в цене, дифференциации, фокусирования. Применительно к сфере дополнительного образования названные страте-

гии реализуют принцип: «Нужные знания, нужным людям, в нужном месте, в нужное время, по приемлемой цене».

Стратегия *лидерства в цене* предполагает, что за счет рационального ведения дел на основе накопленного опыта, систематического снижения затрат, оптимизации деятельности и т. д. потребителю предлагаются более дешевые и одновременно не уступающие по качеству дополнительные образовательные услуги. Лидерство в цене, например, явилось тем конкурентным преимуществом для Читинского государственного университета, благодаря которому осуществляется значительный приток в систему ДПО студентов и слушателей из многих районов Читинского региона, которые при иной ценовой политике могли бы избрать другие вузы.

Использование стратегии *дифференциации* предполагает, что система ДПО придает оказываемым им дополнительным образовательным услугам нечто необычное, отличительное, что может особенно понравиться различным группам потребителей образовательных услуг и что выгодно отличает услуги данного вуза от услуг, которые предлагают конкуренты. Это могут быть оригинальные образовательные программы, обладающие содержанием, соответствующим современным требованиям; широкий спектр специализаций; привлечение зарубежных преподавателей; обеспечение дополнительных квалификаций с целью поливалентной подготовки специалистов и др. Необходимы проведение исследования образовательных потребностей и запросов различных групп населения и соотнесение их со своими реальными возможностями и возможностями конкурентов удовлетворить эти потребности и запросы.

Стратегия *фокусирования* заключается в концентрации внимания на интересах конкретных потребителей образовательных услуг. Например, в зависимости от запросов потребителя может быть открыта целевая подготовка специали-



тов по различным специальностям, в том числе по специальностям, пользующимся повышенным спросом в регионе или востребованным перспективным планом социально-экономического развития региона. Целевая подготовка может предусматривать использование различных форм организации образовательного процесса для отдельных фирм и учреждений, по заказу региона, удовлетворять индивидуальные специфические образовательные запросы. Так, институт переподготовки и повышения квалификации Читинского государственного университета благодаря грамотному использованию стратегий лидерства в цене, дифференциации, фокусирования и высокому качеству предоставляемых образовательных услуг сегодня насчитывает более 5 000 слушателей. Соотношение числа студентов и слушателей в университете приближается к единице.

В условиях вероятностного характера общественного развития, слабой прогнозируемости воздействия внешних факторов на развитие системы ДПО всегда возникает вопрос: достаточно ли данных стратегического анализа для выбора только одной стратегии, способной обеспечить закрепление положительных сторон организации, нейтрализации ее слабых сторон и уверенного продвижения вперед? Если выбор стратегии становится очевидным, вытекающим из результатов стратегического анализа, научно обоснован и подтвержден достаточной базой данных, то такую стратегию можно принять и приступить к ее реализации. В этом случае речь идет о *доминантной* стратегии, которая играет ведущую роль на определенном этапе развития и не претерпевает существенных изменений под воздействием внешних факторов.

Однако выбор доминантной стратегии не всегда является оправданным, поскольку приходится сталкиваться с частым изменением внешних условий функционирования и развития. Поэтому в современной социально-экономической

ситуации многие предпочитают *сценарную* стратегию, предполагающую наличие и проигрывание нескольких сценариев стратегического развития в зависимости от изменения комплекса внешних и внутренних условий. Такие сценарии могут зависеть от государственной политики в области высшего образования, стабильности бюджетного финансирования, планирования и утверждения контрольных цифр приема студентов, от участия высшей школы в международных интеграционных процессах и т. д.

Выбор стратегии определяет структуру и содержание стратегического плана действий, приоритеты развития, концентрацию ресурсов на ключевых направлениях деятельности с целью закрепления преимущества, преодоления недостатков, использования возможностей и сведения до минимума угроз. Выбор стратегии представляет собой концентрированное выражение интересов и ожиданий не только руководства вуза, системы ДПО, но и его профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов, социальных партнеров, потребителей научно-образовательных услуг и других групп влияния.

Направленность, набор стратегических линий развития системы дополнительного профессионального образования зависят от генеральной стратегии вуза, его миссии, видения и философии, задач, решаемых на данном этапе. Стратегические приоритеты развития системы ДПО как составной части системы непрерывного образования зависят от современных тенденций развития образования в России и мировом сообществе.

Исходя из вышеизложенного становится очевидным, что стратегия развития дополнительного профессионального образования в вузе на данном этапе развития нашего общества не может быть представлена какой-то одной доминантной стратегией. Она должна содержать несколько стратегических линий. Из представленной выше типологии стратегий развития и анализа современного

состояния системы ДПО наиболее соответствуют задачам, стоящим перед ДПО, следующие стратегии: конкурентных преимуществ, роста, оптимизации, маркетинговая, инновационная, интегративная и прогностическая.

В качестве приоритетных направлений развития системы дополнительного профессионального образования в вузе могут быть выделены:

1) признание системы ДПО как одного из ключевых направлений вузовской политики развития, как неотъемлемой и наиболее активной части формирования человеческого капитала, содействующей наращиванию его конкурентных преимуществ;

2) придание системного характера всем мероприятиям, направленным на улучшение системы дополнительного профессионального образования;

3) формирование и развитие системы дополнительного профессионального образования на ресурсной базе высшего учебного заведения, что обеспечивает экономичное и рациональное использование ресурсов, отвечает задачам повышения качества подготовки специалистов и престижа образовательного учреждения;

4) развитие системы дополнительного профессионального образования как одного из основных факторов развития образовательной системы вуза, обеспечивающего открытость всей его образовательной системы;

5) создание системы ДПО как открытой образовательной системы, обладающей гибкой образовательной структурой, динамично реагирующей на запросы рынка труда и образовательные потребности населения;

6) развитие социального партнерства. Формирование социально-педагогической «среды» системы дополнительного профессионального образования;

7) диверсификация системы дополнительного профессионального образования путем интеграции основного и дополнительного образования и формирование целостной педагогической системы на

условиях взаимопроникновения и взаимовлияния, что обеспечивает взаимное обогащение основного и дополнительного образовательных процессов, формирует единое образовательное пространство вуза.

В качестве критериев эффективности стратегии вуза в области дополнительного профессионального образования могут быть адаптированы критерии, приведенные в работе Л. В. Гаврикова⁴.

Соответствие целям развития вуза. Для вуза чрезвычайно важен вопрос: отвечает ли избранная стратегия в области ДПО перспективным целям его развития или она отражает только состояние функционирования? Например, если вуз ставит перед собой задачу стать центром развития науки, культуры и образования в регионе, то вполне закономерным будет выбор стратегии усиления региональной составляющей в содержании образовательных программ ДПО, отвечающей региональным потребностям и запросам, и осуществления различных видов социального взаимодействия с региональными институтами.

Содействие наращиванию потенциала вуза. Стратегия дополнительного профессионального образования может считаться эффективной, если она способствует позитивным количественным и качественным изменениям всех видов ресурсов вуза. Участникам процесса инновационного развития должно быть отчетливо видно, насколько улучшается количественно и качественно ресурсный потенциал вуза как по формальным, так и по неформальным показателям.

Достижение баланса стратегических интересов вуза и системы ДПО. В условиях децентрализации, автономизации и демократизации вуза особый смысл приобретает сбалансированность стратегического управления на его различных уровнях. Исходя из этого стратегия вуза — это не только общая генеральная стратегия в целом, но и совокупность множества стратегических



линий отдельных подразделений. От того, насколько общая стратегия и локальные стратегии ДПО вписываются в общую канву генеральной стратегии, в конечном счете будет зависеть успех или неуспех развития вуза в целом и системы дополнительного профессионального образования вуза в частности.

Обеспечение качества образования. Выбранная стратегия развития ДПО должна содействовать решению главной задачи любого вуза — обеспечению высокого уровня подготовки квалифицированных специалистов.

Поддержание позитивного имиджа учреждения. Объективный имидж «хорошего» или «плохого» вуза является результатом общего признания (в рамках федерации, региона, на международном уровне) высокого или низкого качества образования, которое данный вуз обеспечивает. Имидж определяется на основе данных его аккредитации и аттестации, различных рейтингов, проводимых как официальными органами, так и неформальными организациями путем опроса различных групп потребителей образовательных услуг. Система дополнительного профессионального образования в значительной степени влияет на имидж вуза благодаря контактам с потребителями дополнительных образовательных услуг, качеству предоставляемых услуг, удовлетворенности потребителей.

Укрепление социального партнерства. Проблеме взаимодействия руководства вуза с внешними и внутренними потребителями в процессе стратегического управления вузом в настоящее время придается огромное значение. Под социальным партнерством мы понимаем партнерские отношения между субъектами, направленные на взаимодействие и достижение целей, связанных с улучшением качества образовательных услуг и взаимной удовлетворенностью результатами совместной деятельности.

В настоящей статье нами предпринята попытка дать некоторые обобщенные рекомендации по наиболее перспективным, по нашему мнению, стратегиям развития системы дополнительного профессионального образования в вузе. Однако доминирование той или иной стратегии в развитии конкретной системы ДПО, безусловно, определяется специфическими условиями рыночной среды региона и ресурсными возможностями образовательной системы вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Минцберг Г. Стратегический процесс / Г. Минцберг, Дж. Б. Куинн, С. Гошал ; пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. СПб., 2001.

² См.: Ткач Н. Ф. Стратегическое управление в образовании : учеб. пособие для управ. кадров / Н. Ф. Ткач, С. В. Шишов. Мурманск ; Хельсинки, 2000.

³ См.: Гавриков Л. В. Стратегический менеджмент вуза : учеб. пособие / Л. В. Гавриков. В. Новгород, 2003.

⁴ Там же.

Поступила 01.07.05.

ЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ И ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ ВНЕБЮДЖЕТНЫМИ ФИНАНСОВЫМИ РЕСУРСАМИ ВУЗА

*Г. А. Федоренко, декан факультета информационных технологий
и электроники Саратовского государственного физико-технического
института, доцент*

В статье рассматривается проблема соотношения централизации и децентрализации в управлении внебюджетными средствами государственного высшего учебного заведения, а также даются рекомендации по регулированию взаимоотношений руководства вуза и структурных подразделений в области формирования, распределения и использования внебюджетных средств.

Государственная система высшего образования, сложившаяся в доперестроечный период, отличалась своей традиционной статичностью и консервативностью управления, что способствовало обострению целого ряда организационных и экономических проблем.

Реформирование системы образования, начавшееся в 1990-е гг., расширило рамки самостоятельности вузов по всем направлениям их деятельности: учебной, научно-исследовательской, воспитательной, финансово-экономической и др. В то же время рыночная среда потребовала от высших учебных заведений повышения качества и конкурентоспособности выпускаемых специалистов. Их подготовка теперь должна базироваться на принципах качества, гибкости, органичности, адаптивности и соответствовать потребностям потенциальных и реальных клиентов.

Решение указанных задач в значительной мере зависит от эффективности функционирования организационно-экономического механизма вуза. Важнейшей его составляющей является механизм формирования, распределения и использования финансовых ресурсов. Прежде всего он регламентирует стоимость обучения, которая, с одной стороны, должна повышать рыночную конкурентоспособность образовательной услуги, ее привлекательность, а с другой — адекватно компенсировать те затраты, которые несет вуз в процессе подготовки специалистов. В связи с этим необходимо нахождение оптимального соотношения между содержательными и финансовыми аспектами образовательной услуги.

Подготовка высококвалифицированных специалистов в современных условиях предусматривает повышение роли качественных характеристик в процессе обучения, усиление творческого подхода и обратных связей студентов и преподавателей за счет широкого использования активных форм и методов обучения, информационных технологий, активизации самостоятельной работы. Это требует принципиально новых подходов к решению финансовых проблем высших учебных заведений, и в частности мобилизации финансовых ресурсов. Наряду со средствами, направляемыми на развитие вузов из бюджетов разных уровней: федерального и субъектов РФ, — определенная доля приходится на внебюджетные средства. Причем она постоянно растет, в отдельных вузах достигая 70—80 %.

Увеличение удельного веса внебюджетных источников финансирования обеспечивается в основном за счет расширения спектра платных образовательных и научно-инновационных услуг. Иные источники финансирования в системе внебюджетных средств (спонсорская помощь, ассигнования сторонних организаций и др.) пока представлены незначительно. В совокупном бюджете многих вузов их доля не превышает 5—8 %.

Появление внебюджетных источников финансирования потребовало урегулирования экономических отношений, возникающих в связи с распределением денежных средств между вузами и его структурными подразделениями, зарабатывающими эти средства.

В настоящее время в высших учебных заведениях используются два под-



хода к управлению внебюджетными ресурсами: централизованный и децентрализованный. Рассмотрим их особенности подробнее.

При *централизованном подходе* вся внебюджетная финансовая деятельность концентрируется на высшем уровне управления, что, как правило, обусловлено преобладанием административных методов управления. Регулирование финансовых потоков в таком случае осуществляют специализированные службы (отделы, управления), находящиеся в прямом подчинении руководителя вуза. Доля внебюджетных средств, предоставляемых в распоряжение структурных подразделений, устанавливается в централизованном порядке. Соотношение долей в распределении внебюджетных средств между «центром» и структурными подразделениями в различных вузах складывается по-разному: 80:20, 70:30, 60:40, 50:50. В большинстве учебных заведений централизованные внебюджетные средства преобладают. Это неизбежно приводит к снижению творческой активности руководителей и сотрудников структурных подразделений, их заинтересованности в расширении спектра образовательных и других услуг, не позволяет наращивать объемы договорных научно-исследовательских работ. Становится очевидной необходимость усиления децентрализации в управлении внебюджетными средствами.

При *децентрализованном подходе*, предполагающем делегирование части полномочий по распоряжению денежными средствами руководителям структурных подразделений (деканам, заведующим кафедрами), повышаются их экономическая заинтересованность и ответственность в зарабатывании и эффективном использовании финансовых средств. Определенная доля заработанных структурными подразделениями внебюджетных средств отчисляется в централизованный фонд вуза для решения стратегических и тактических задач, оставшаяся часть средств переходит в распоря-

жение заработавшего их структурного подразделения.

Размер отчислений в централизованный фонд может варьироваться в зависимости от степени делегирования полномочий структурным подразделениям, объемов зарабатываемых средств, а также приоритетности и стратегической значимости тех или иных направлений вузовской деятельности.

Процедуры распределения и расходования внебюджетных средств устанавливаются внутривузовскими нормативными документами, принимаемыми коллегиально. Ответственность за выполнение установленного регламента финансового управления несет как руководитель вуза, так и руководитель соответствующего структурного подразделения.

Основной задачей, стоящей перед руководством вуза при децентрализованном подходе к управлению внебюджетными средствами, является обеспечение эффективного использования централизованного фонда. Оно зависит прежде всего от уровня компетентности сотрудников централизованных экономических служб в вопросах финансового менеджмента, их способности конструктивно взаимодействовать не только с руководством вуза, но и с руководителями структурных подразделений.

Следовательно, при децентрализованном способе управления внебюджетными средствами повышаются значимость структурных подразделений и их руководителей, мотивация сотрудников, объективность оценки результатов труда каждого участника процесса, усиливаются горизонтальные формы взаимодействия в структуре вуза. Однако децентрализация власти и полномочий без соответствующей организационной культуры может привести к снижению эффекта синергии и в конечном счете к деградации вуза как единой организации. Уровень организационной культуры во многом определяется действующей системой внутривузовских отношений и, что немало важно в современных условиях, инно-

вационным потенциалом всех субъектов — от верхнего звена управления до рядового сотрудника. Поэтому эффективность механизма децентрализованного управления внебюджетными ресурсами обусловлена в первую очередь способностью различных звеньев управления вырабатывать единые пути экономического развития без ущерба для финансовой независимости структурных подразделений и самого вуза. По справедливому замечанию А. О. Грудзинского, «...бедный вуз при богатых подразделениях является такой же нежизнеспособной организацией, как и богатый вуз при бедных подразделениях».

Выбор между централизованным и децентрализованным способом управления внебюджетными средствами является самостоятельной задачей для конкретного вуза. Однако практический опыт свидетельствует о том, что существует

определенный набор факторов, позволяющих руководству сделать достаточно объективный выбор в пользу того или иного подхода к управлению финансовыми ресурсами. К ним можно отнести степень готовности высшего руководства и руководителей структурных подразделений к радикальным изменениям внутривузовских отношений, общую организационную культуру, инновационный, творческий потенциал и заинтересованность каждого работника в высоких результатах деятельности. Уровень развития этих факторов оказывает непосредственное влияние на характер и формы внутривузовского взаимодействия вообще и отношения в области распределения и использования внебюджетных средств вуза в частности. От того, какой подход к управлению финансовыми ресурсами будет избран, будут зависеть стратегические приоритеты и динамичность развития вуза.

Поступила 10.03.05.



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РАЗВИВАЮЩИХСЯ СТРАН: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Е. С. Кананыкина, юрисконсульт ЗАО «СК „РСР“» (г. Екатеринбург)

В статье на основе анализа нормативно-правовых актов в сфере образования рассматриваются особенности образовательной политики государств Азии и Африки, принадлежащих к религиозной и традиционной правовым семьям. Подчеркивается, что в этих странах набирает силу тенденция к осуществлению глубоких качественных изменений в сфере народного образования.

В странах традиционной и религиозной правовых семей, для которых характерны преимущественно неразвитые социальная и экономическая инфраструктуры, большое внимание уделяется начальному профессиональному и дополнительному обучению, переквалификации работников, а также вопросам повышения квалификации. Здесь силу закона имеет нормативный акт, исходящий от государственного исполнительно-распорядительного аппарата, что можно объяснить действием сильных патриархальных традиций, неурегулированностью отношений образования на законодательном уровне либо отсутствием профильного закона.

Для системы традиционного и религиозного права характерным источником права об образовании является закон, но чаще всего органы государственной власти принимают не сам закон (как нормативный акт, отражающий общие направления политики в данной сфере, и его декларативные предписания), а планы социально-экономического развития страны на трех-пяти-десятилетний период, где область образования представлена достаточно широко и подробно. Такие планы, как руководящие направления, одобренные высшим руководством страны или парламентом, имеют практически ту же силу, что и законы. Конкретизация направлений развития образования находит отражение в планах развития отдельных видов образования и принятых во исполнение данных планов постановлениях министерства образования, директивах министра. Закон парламен-

та выступает как первичный нормативный акт, содержащий не только доктринальные и декларативные, но и нормативно-обязательные, императивные положения. Распоряжения и постановления министерства — как конкретно-обязательные, распорядительные предписания.

Источники права в религиозном обществе

Одна из характерных черт развития народного образования в Азии заключается во внедрении планирования. Несмотря на различные уровни развития политических и экономических систем, почти все страны составляют планы развития, в том числе и для системы образования. При национальных министерствах образования созданы государственные органы по планированию. В большинстве стран план развития образования является частью плана социально-экономического развития, хотя проблемы органичной увязки одного со вторым еще далеки от решения. Реальное содержание плановой деятельности в отдельных странах зависит от их социальной ориентации, избранного пути, достигнутого уровня развития, конкретного влияния двух мировых общественных систем.

В настоящее время в конституциях, законах и других документах азиатских и арабских стран зафиксированы следующие положения:

а) всеобщее право на образование, включая женщин, без расовой и религиозной дискриминации;

© Е. С. Кананыкина, 2005

б) начальное образование взрослых, ликвидация их неграмотности;

в) распространение образования в деревне;

г) тесная связь планов образования с планами социально-экономического развития, его совершенствование, внимание к его профессиональным аспектам¹.

Во исполнение данных проектов на территории большинства азиатских и арабских стран проводятся реформы образования.

В Турции достигнуто соглашение об увеличении срока обязательного обучения с 5 до 8 лет. Таким образом, оно будет включать в себя еще 3-летний период промежуточного образования. Однако в настоящее время обязательным является только пятилетнее начальное обучение. И хотя стоимость этого проекта, ведущего к значительному росту числа учащихся в школе, в стране с высокими демографическими показателями огромна, увеличение срока обязательного обучения до 8 лет может быть осуществлено уже в 2005 г.

Впервые за период с 1980-х гг. государственная политика Пакистана настроена на всемерный — организационный, финансовый и кадровый — охват всех ступеней и форм обучения. К данному вопросу привлечено внимание не только гражданского общества с его организационным и образовательным потенциалом, но и религиозных структур — исламских школ.

После установления Палестинской автономии здесь в 1994 г. начались действия по развитию и внедрению новой образовательной системы и учебных программ.

Несмотря на то что система управления образованием в Саудовской Аравии была сформирована в 1953 г., лишь сегодня она признала необходимость интеграции промышленных технологий в сферу образования в качестве элемента, направленного на реализацию политики глобализации.

В Объединенной Арабской Республике в 1998 г. разработана новая программа

развития народного образования и подготовки национальных кадров, необходимых для развивающейся экономики страны. Предполагается несколько сократить количество гуманитарных факультетов в вузах и расширить факультеты, готовящие технических специалистов для промышленности, врачей, преподавателей. Разработаны предложения по улучшению системы начального и среднего общего образования. Срок обучения в начальной школе сокращен с 6 до 5 лет. В подготовительных (следующих за начальной) школах срок обучения сохраняется прежним — 3 года. Выпускники этих школ могут поступить в среднюю школу (также 3 года обучения), а затем в вуз. Созданный специальный координационный центр занимается распределением оканчивающих эти школы и направляет их в центры по подготовке рабочих средней и высшей квалификации, в средние технические школы, на курсы по подготовке учителей начальных школ и в общеобразовательные средние школы для последующего продолжения образования в вузах.

Согласно национальному плану образования Бангладеш к 2005 г. должно быть завершено осуществление всеобщего начального образования детей. В докладах, зачитанных ранее на сессиях Международной конференции по образованию, представитель Бангладеш указывал на трудности и проблемы, с которыми приходилось при этом сталкиваться: отсутствие эффективных механизмов по выполнению программ развития образования, социальные препятствия на пути обучения девочек, бедность семей, неадекватные методы управления, нехватку подготовленных кадров и т. д.²

Источники права в традиционном обществе

Проблемы образования принадлежат к числу ключевых проблем общественного развития в странах Африки. Значительное расширение и радикальное обновление систем образования, унаследо-



ванных от колониализма, резкий подъем образовательного и культурного уровня всего народа, формирование кадров государственного аппарата и интеллигенции, преданных идеалам национального освобождения, создание собственного научно-технического потенциала являются для этих стран задачами первостепенной государственной важности, от решения которых во многом зависят перспективы социально-экономического развития.

В Кении в 1982 г. было принято решение о переходе от прежней 13-летней (7 + 4 + 2) общеобразовательной средней школы к 12-летней (6 + 4 + 2). Переход к новой 12-летней структуре был завершен в 1985—1988 гг.

Народная Ассамблея Республики Мозамбик в 1983 г. приняла закон о новой национальной системе образования, в основе которой лежит 12-летняя общеобразовательная школа: 7 лет — начальная школа, 3 — неполная, 2 — полная средняя школа (предуниверситетский курс)³.

В Зимбабве, вставшей в 1980 г. на путь независимости, к концу 1980-х гг. сложилась следующая образовательная система: дошкольные учреждения для детей от 3 до 5 лет; начальная школа со сроком обучения 7 лет; средняя школа — 6 лет (2 года — младшая, 2 — среднего уровня, 2 года — полная, дающая подготовку к поступлению в университет).

В Танзании структура общеобразовательной школы в 1980-х гг. осталась прежней, однако произошли большие изменения в содержании образования, прежде всего в неполной четырехлетней средней школе. С 1979/80 учебного года в неполной средней школе обучение осуществляется дифференцированно, учащиеся получают специализацию по 4 направлениям: сельскохозяйственному, домоводческому, техническому и коммерческому. В результате фактически устранен прежний сугубо академический характер этой ступени среднего общего образования⁴.

В середине 1980-х гг. в 10 странах Тропической Африки (Ботсвана, Гамбия,

Замбия, Кения, Кот-д'Ивуар, Малави, Мозамбик, Сьерра-Леоне, Уганда и Эфиопия) все еще не были приняты законы об обязательном обучении. В восточной части Камеруна такой закон для детей в возрасте от 6 до 12 лет существовал, а в западной — нет. Всеобщность и обязательность обучения непременно предполагают его бесплатность. В Ботсване и Кении только в начале 1980-х гг. было объявлено о бесплатности начального образования, однако оно до сих пор не является обязательным. В Кении при отсутствии закона об обязательном обучении начальной школой охвачено 72 % детей соответствующего возраста, а в Мали, где возраст обязательного обучения составляет от 6 до 15 лет, — всего лишь 24 %.

Практическое применение в отдельных африканских странах в 1980-х — начале 1990-х гг. получила теория рюрализации (от англ. и фр. rural — сельский) образования. Признавая, что существующее ныне в развивающихся странах образование не отвечает условиям и потребностям национального развития, и принимая во внимание преобладание в этих странах сельского населения и сельского хозяйства, сторонники рюрализации утверждают, что «путь к подъему экономики этих стран лежит скорее через сельскохозяйственное развитие, нежели индустриализацию». Отсюда выводится ориентация на «сельское» содержание образования, на условия жизни села, на сельскохозяйственное производство, включая соответствующую профессионализацию начального образования. Рюрализация образования, однако, не учитывает то обстоятельство, что начальная школа не в состоянии дать подготовку, необходимую для настоящей модернизации сельского хозяйства. Кроме того, «сельское» содержание начального образования приведет к неравной подготовке выпускников.

Оценивая в целом многочисленные планы и проекты рюрализации, следует подчеркнуть, что все они предусматривают проведение дискриминационной

политики в области народного образования по отношению к детям из беднейших слоев африканского общества. Специальные школы и сельскохозяйственные курсы, создаваемые для этих детей, не дают им сколько-нибудь серьезного образования и в то же время закрывают доступ к полноценному образованию.

Наряду с теориями западноевропейских и американских идеологов в африканских странах серьезное место стали занимать идеологические воззрения местных политических лидеров. Одна из них — концепция негритюда — сложилась и получила распространение в среде интеллигенции бывших французских колоний Западной Африки. Основными целями зарождавшейся концепции были обретение расового самосознания, реабилитация национальных культурных ценностей, возвышение достоинства человека с черной кожей. Основопологающим тезисом негритюда является положение о специфическом типе негро-африканского человека, который обладает оригинальной, строго определенной и генетически наследуемой умственной структурой. Исходя из различий негро-африканского и европейского типов человека, идеологи концепции делают вывод о неприемлемости для Африки путей развития Европы, о необходимости выбора своего специфического пути. С позиций негритюда осуществляется анализ африканской действительности, а сам негритюд противопоставляется марксизму-ленинизму.

С конца 1960-х — начала 1970-х гг. в Африке все большую силу набирает тенденция к осуществлению глубоких качественных изменений в сфере народного образования. Наиболее часто встречающимся законодательным положением в области управления системами образования является закон, регулирующий взаимоотношения государственных и частных миссионерских (религиозных) школ. Такое внимание к этой категории школ не случайно, поскольку колониализм, насаждая миссионерское образо-

вание, оставил много проблем в данной области. До 1960 г. примерно 90 % всех школ в Африке принадлежало миссионерским и другим частным организациям. Подобное положение не могло устроить правительства независимых африканских государств, которые начали проводить политику секуляризации образования. Повсюду на континенте наблюдается увеличение роли государства в решении проблем просвещения. Одни страны приняли законы о национализации школ, другие — законы, ограничивающие частное образование или устанавливающие над ним ту или иную степень контроля. Под свой контроль взяли учебные заведения, например, правительства Гвинеи, Сомали, Нигерии и др. В 1972 г. правительство штата Лагос (Нигерия) объявило о своей полной ответственности за образование, включая финансирование всех школ штата и управление ими, с целью повышения эффективности обучения. Аналогичные постановления приняли правительства других штатов Нигерии.

В Габоне частные школы контролируются государством, которое следит за программами обучения и должно давать разрешение на подбор учителей. В Мали государство и католические власти подписали конвенцию, в силу которой частные католические учебные заведения должны быть интегрированы в национальное образование. Один из важнейших пунктов конвенции — верность католических школ государственным программам и государственный контроль над этими школами. В Камеруне декрет от 3 сентября 1976 г. о режиме частных учебных заведений предусматривал установление над ними контроля со стороны государства. Различные регламентации для частных школ предусматривают определенное количество учащихся, срок функционирования, экзамены и пр.

Большое внимание уделяется созданию единых правил для системы образования, унификации всего школьного процесса. Проведение мероприятий в этой области дает возможность государ-



ству эффективнее влиять на систему образования, устранять неравенство отдельных школ или категорий школ, создавать равные условия обучения для всех учащихся. Например, все граждане Сейшельских островов в соответствии с реформой системы образования, проведенной в 1980 г., имеют равные права на получение образования. В 1982 г. в юго-восточном штате Нигерии были введены общие вступительные экзамены в учительские колледжи и другие экзамены для поступления во все государственные и субсидируемые средние школы.

Успешно развивается процесс создания национальных органов, ведающих экзаменами. Ранее функции экзаменационного контроля выполняли созданные колонизаторами учреждения или органы просвещения метрополии. В Восточной Африке (Кения, Уганда, Танзания) с 1983 г. обязанность наблюдения за всеми прежними так называемыми внешними (выпускными) экзаменами и выдачи сертификатов передана местным властям каждого государства под контролем Восточноафриканского экзаменационного совета. До образования в 1967 г. этого совместного органа прием экзаменов по окончании средней школы осуществлял начиная с 20-х гг. XX в. экзаменационный синдикат Кембриджского университета. Новые правила получения восточноафриканского сертификата об образовании делают особый упор на местную действительность, африканскую идентичность и т. д. В Нигерии с 1986 г. ликвидирована система сдачи экзаменов, контролируемая Великобританией. В Камеруне в 1983 г. принято решение об упразднении практики, когда результаты экзаменов на звание бакалавра по окончании средней школы утверждались во Франции.

Другая группа мероприятий в свете реформ школьного образования предусматривала строительство новых школ или расширение старых, введение всеобщего начального обучения, отмену платы за учебу и расширение практики предоставления стипендий, ликвидацию мно-

гоступенчатости начальной и средней школы, отмену ряда промежуточных экзаменов, сокращение продолжительности общеобразовательного курса, постепенный переход к преподаванию на местных языках, особенно при ликвидации неграмотности.

Практически все африканские страны проводят политику упразднения многоступенчатости школы. В колониальное время многоступенчатость школы служила главным препятствием на пути получения африканцами образования, оставляла за порогом учебного заведения миллионы учащихся. В 1980-е гг. общеобразовательный уровень детей значительно повысился, что во многом объясняется полным или частичным отказом от многоступенчатости школы на всех уровнях. В Сенегале с 1972 г. отменен дополнительный предварительный экзамен на степень бакалавра, остался только основной экзамен на аттестат зрелости. С 1971 г. в Кении упразднен экзамен за курс младшей средней школы в целях поощрения учащихся к получению дальнейшего образования.

Заслуживают внимания также мероприятия по облегчению условий, необходимых для получения того или иного школьного свидетельства или диплома. Меньшее значение стало придаваться и отметкам по европейскому языку, хорошее знание которого прежде было необходимым условием получения выпускных свидетельств.

Целый комплекс мероприятий связан с увеличением числа учащихся высшей школы. В Танзании по новой системе образования, провозглашенной в 1980 г., успешная сдача экзамена в средней школе не является единственным критерием для допуска выпускников в высшие учебные заведения. Отныне принимается в расчет и успеваемость школьника начиная с 1-го класса.

В результате реформы высшего образования, осуществленной в Демократической Республике Конго, создана система циклов, по которой не окончивший полного курса студент может получить

диплом (или сертификат). С другой стороны, в стране облегчен прием учащихся в вузы. Даже имея половину проходного балла, каждый африканский выпускник средней школы принимается в высшее учебное заведение и получает стипендию.

В Нигерии для подготовки студентов из отсталых в экономическом отношении штатов правительство в 1970-х гг. открыло 11 школ основных знаний. Последней важнейшей группой законов и постановлений, принятых в 1990-х гг., являются законы, связанные с изменением содержания образования. К ним относятся такие акты, которые имеют в виду унификацию, обновление или адаптацию к африканским условиям учебных планов и программ, составление новых национальных учебников и учебных пособий, расширение изучения естественно-научных и технических дисциплин, обеспечение всевозрастающей связи обучения с жизнью, постепенный переход к обучению на местных языках, а также пересмотр национальных концепций образования, применение новых идей, форм, методов и средств в воспитании и обучении.

Существенные изменения вносят реформы просвещения в цели и задачи обучения и воспитания. Если в колониальный период целью просвещения была подготовка служащих для местной администрации или работников, обладающих минимумом знаний, для работы на иностранных предприятиях, то ныне школы призваны готовить сознательных строителей нового общества. Особое значение имеют меры, направленные на развитие общего и политехнического образования, трудового обучения, сознательного выбора профессии. В частности, в большинстве африканских стран осуществляются планы и программы придания системе образования дифференцированного характера.

Процесс создания национальных систем образования в африканских государствах неразрывно связан с развитием

национальной педагогической мысли, представителям которой принадлежит всевозрастающая роль в разработке проблематики народного образования, в подготовке, научном обеспечении и реализации школьных реформ. Пожалуй, ни в какой иной области социального знания стран Африки, за исключением экономической, не наблюдается таких высоких и устойчивых темпов роста научной информации и числа научных исследований, как в педагогической. Под эгидой Африканского бюро наук об образовании в настоящее время действуют около 80 национальных институтов педагогических исследований.

На проходившей в 1982 г. в Хараре (Зимбабве) региональной конференции африканских государств по проблемам развития образования вопросы организации и планирования педагогических исследований, определения наиболее актуальных и перспективных направлений научно-исследовательской работы в этой области находились в центре внимания. В частности, указывалось, что для правильной ориентации и успешного проведения школьных реформ африканские государства должны отдать приоритет развитию исследований по образованию, выделив для этой цели необходимый персонал или освободив полностью или частично от других функций имеющиеся научно-педагогические кадры. Введение универсального начального образования в середине 1990-х гг. в Уганде пробудило сознание и потенциал населения. Сегодня оно представляет себе образование в качестве неотъемлемого права человека и гражданина, видит пользу образованного человека для экономического благосостояния своей страны. В Буркина-Фасо разработан 10-летний план развития основного образования. Его цель — достижение к 2010 г. 70 % охвата обучением детей³. В Самоа проводятся мероприятия по интеграции экономики страны в общекультурное мировое пространство, в связи с чем в образовательную систему государства внедряют-



ся такие учебные программы и курсы, с преподаванием на английском языке, которые позволяют учащимся адаптироваться во внешнем мире.

Участниками состоявшегося в мае 2001 г. в Каире Panaфриканского форума, посвященного будущему детей, были приняты два архиважных документа, определивших будущую образовательную политику на континенте, — Африканская декларация и План действий до 2020 г. На основании данных документов Организации африканского единства (ОАЕ) было поручено разработать в консультации с государствами-членами и соответствующими африканскими и международными учреждениями, а также организациями гражданского общества общую позицию африканских стран.

План действий к Африканской декларации — программный документ, он имеет своей целью реализацию прав ребенка путем выполнения целей, воплощенных в рамочной программе «Африка, отвечающая чаяниям детей». На континентальном уровне План действий в первую очередь представляет собой комплекс руководящих принципов для разработки национальных планов действий, подкрепленных региональными механизмами в области партнерских связей и мониторинга.

Национальные планы должны отражать многообразие потенциала правительств стран Африки и других действующих лиц и нестабильное качество сотрудничества в области международного развития. Планы действий должны учитывать интересы конкретных стран, быть разработанными, спланированными и согласованными со всеми участниками в каждой стране в соответствии с определенной целью реализации прав ребенка.

На основании Плана действий предполагается уделять приоритетное внимание детям и молодежи. Любые эффективные меры зависят от наличия как национальных, так и международных ресурсов. В Плате подчеркивается, что об-

разование не может быть предметом торга. Свободное и обязательное начальное образование — это обязанность, которую несут все, образование должно быть бесплатным и предоставляться без каких-либо условий. Обеспечение надлежащего роста и развития детей путем предоставления семьям, попечителям и общинам информации по вопросам здравоохранения, ухода за детьми в раннем возрасте и о службах развития и питания, а также подготовка кодекса этических норм, регулирующих поведение и отношения в семьях и обществе, должны стать первостепенными мерами по защите права ребенка на высоконравственное воспитание и качественное обучение. На правительства государств ложится обязанность принять законодательные меры, с тем чтобы обеспечить недопущение дискриминации в школе или на рабочих местах в отношении детей или молодых людей.

Согласно Плану действий образование является одним из основных прав, дающих каждому ребенку возможность полностью реализовать свой потенциал. Для обеспечения этого права правительства должны:

а) подтвердить свою приверженность делу осуществления целей десятилетия образования ОАЕ и обеспечить координацию усилий региональных экономических сообществ, направленных на эффективное осуществление этих целей;

б) предпринять решительные усилия по предоставлению качественного, бесплатного и обязательного базового образования, добиться от международного сообщества доноров и финансовых учреждений, включая Всемирный банк и Международный валютный фонд, обязательства поддержать эту цель;

в) формировать партнерские отношения с сектором неформального образования, организациями гражданского общества и общинами для достижения цели бесплатного и всеобщего образования;

г) срочно приступить к решению проблемы предоставления актуального об-



разования, построенного с учетом национальных социально-экономических нужд, текущего уровня развития и сил глобализации;

д) извлечь уроки из опыта функционирования новых форм образования, например «новых базовых школ», которые в настоящее время распространяются в государствах Западной Африки и в которых основное внимание уделяется обучению в контексте местных культурных и нравственных ценностей, на местном языке, а также преподаванию основ гражданственности;

е) при разработке учебных программ и организации учебного процесса учитывать национальные потребности, местные реалии, языки и знания коренных народов, особые учебные потребности детей, нуждающихся в специальных мерах, девочек и детей из кочевых общин;

ж) укреплять и вовлекать общины в мобилизацию ресурсов, управление школами, пересмотреть штатные расписания с учетом потерь системы образования в результате эпидемии ВИЧ/СПИДа, пересмотреть размеры вознаграждения преподавателей и обеспечить непрерывное образование учителей;

з) повысить качество преподавания естественных наук и обучения использованию новой информации и технологий, а также поддерживать новаторские учебно-методические подходы и методы;

и) ликвидировать различия между положением мужчин и женщин в области образования путем принятия специальных мер, направленных на улучшение доступа в школы для девочек, повышение показателей их приема и удержания в школах;

к) укреплять программы профессионально-технического образования, внедрять практику обучения необходимым жизненным навыкам и создавать другие

возможности профессиональной подготовки для подростков, с тем чтобы они получали нужные для устройства на работу навыки и имели возможности для саморазвития;

л) обеспечить интеграцию преподавания основ мира, демократии, прав человека, гуманитарного права, сексуального просвещения, медицинского просвещения и охраны окружающей среды в систему образования и т. д.⁶

Обязательство добиться того, чтобы к 2010 г. была достигнута цель создания «Африки, отвечающей чаяниям детей», должно действительно подразумевать готовность решать проблемы, о которых говорят молодые африканцы и африканские дети и которые их волнуют. Указанное выше должно проявиться в их всестороннем участии в обзоре итогов десятилетия и целей и стратегий на последующее десятилетие.

Предполагается, что государства-участники должны создавать механизмы для политического контроля и наблюдения на высшем уровне за осуществлением национальных программ в интересах детей и при их участии, что общины, организации гражданского общества также должны следить за осуществлением этих программ, за случаями грубого обращения с детьми и нарушения их прав.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Нофаль М.* Развивающиеся страны: экономическая независимость и образование / М. Нофаль. М., 1985.

² См.: *Development of Education 1984—1986. National Report of Bangladesh. Ministry of Education. Dhaka, 1996. P. 18.*

³ См.: *The Africa South of the Sahara 1989. London, 1988. P. 742.*

⁴ См.: *Бабичева Т. С.* Становление системы образования в арабских странах / Т. С. Бабичева. М., 1990.

⁵ *The Newsletter of UNESCO's Education Sector. 2004. № 8. January—March.*

⁶ См.: <http://www.Un/org//Russian/document/gadocs/27spec/>

Поступила 12.10.04.



ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА И КОЛИЧЕСТВА

В. А. Бейзеров, учитель английского языка Гомельской государственной лингвистической гимназии

В статье рассмотрены проблемы влияния процессов глобализации на развитие высшего образования в развитых странах мира, а также на развитие процессов интеграции национальных систем образования в единое мировое образовательное пространство. Особое внимание уделяется тенденциям интернационализации и конкуренции в высшем образовании.

«Тремя китами», на которых базируется высшее образование, являются следующие обстоятельства: оно обычно поддерживается на национальном уровне, предназначено в основном для местных студентов (граждан этой страны), а также регулируется государством. Аспекты конкуренции и прибыли долгое время не считались ключевыми. Так как государство финансировало львиную часть бюджета высших учебных заведений, то оно главным образом и принимало решение по вопросам о том, что должно преподаваться, какое количество часов необходимо выделить на изучение той или иной дисциплины, кого принять на обучение, а кого оставить без высшего образования. Такая ситуация существовала довольно длительное время, однако сегодня все изменилось.

Высшее образование в наши дни является поистине международным. Еще два десятилетия назад число обучающихся за границей студентов было мизерным. В настоящее время, согласно данным Международной финансовой корпорации, 2 млн студентов (около 2 % от их общего количества в мире — 100 млн) обучаются за границей (т. е. не в родной стране). С конца 1990-х гг. объем рынка образовательных услуг в области высшего образования растет на 7 % в год. Ежегодный доход от платы за обучение составляет 30 млрд дол. Частные образовательные учреждения по-прежнему находятся в меньшинстве, однако все государственные университеты начали конкурировать за то, кому достанутся наиболее талантливые и прилежные студенты и больше денег. Это приносит им значительную независимость от правительства.

Две ведущие тенденции в высшем образовании — интернационализация и конкуренция — являются взаимозависимыми. Чем больше университеты заботятся об удобстве потенциальных студентов из-за границы, тем привлекательнее для иностранцев становятся. Например, немецкие молодые люди стремятся получить первую академическую степень в университетах Великобритании, которые обеспечивают более качественное обучение и менее заполнены студентами, чем немецкие. Правительство Британии дотирует обучение в университетах наименее обеспеченных граждан страны, в то время как богатые и наиболее способные студенты едут учиться в США. Американские политики, испуганные угрозой терроризма, ужесточили правила получения американских въездных виз, что привело к потере университетами страны наиболее талантливых студентов, которые приезжали в основном из-за границы.

Сама идея относительно того, что студент является потребителем образовательных услуг, нова для всего мира. В Европе и других регионах мира потребителями образовательных услуг в течение последнего столетия были правительства. Они желали, чтобы лучшие умы за умеренную плату получали образование по тем специальностям, в которых больше всего нуждалась страна. Университеты считали себя чем-то вроде храмов науки. Система образования напоминала советскую плановую экономику. В настоящее время она претерпевает переход к тому, что называется рыночной экономикой. Данные изменения будут болезненными и тяжелыми.

© В. А. Бейзеров, 2005

Большинство студентов, как и любые другие потребители, стремятся найти более выгодное для себя предложение (определяют, какое количество потраченного времени и денег принесет им наибольшую выгоду). Это не означает, однако, что все выбирают только утилитарные курсы, окончание которых приведет к хорошо оплачиваемой работе. В конце концов, покупатель ищет то, что ему по вкусу, соответствует его характеру и наклонностям. Университетам, которые предлагают для изучения курсы, пользующиеся средним спросом, по окончании которых выпускник не сможет рассчитывать на высокооплачиваемую работу, привлечь хороших студентов удастся при условии высококачественного преподавания, наличия хорошей материальной базы.

В большинстве стран Европы деньги пока не играют главной роли в вопросах образования. В тех учебных заведениях, где оплата обучения фиксирована или невысока, важно сделать правильный выбор специальности. Но при невысокой оплате выбор курсов обычно очень скромный. Поэтому наиболее амбициозные студенты, которые обладают хорошими знаниями и достаточно богаты, отправляются учиться за границу. Около 112 тыс. студентов из стран континентальной Европы получают высшее образование в Великобритании. Однако наибольший количественный показатель принадлежит китайским студентам. Их число только в Британии составляет 38 тыс. чел. С конца 1990-х гг. оно удвоилось. По данным Британского совета (проводника британской культуры в мире), это число вновь удвоится уже до 2010 г. ОБСЕ оценивает количество китайских студентов в Европе на начало 2005 г. в 16 млн чел., что на 5 млн больше, чем в 2000 г.

В недавнем прошлом было очень значительным количество потенциальных студентов, отправлявшихся на учебу в США: сюда ежегодно приезжали около 60 000 иностранных студентов, которых привлекали отличное качество образова-

ния и гранты, частично или полностью покрывавшие расходы на обучение. Однако заявки на обучение в этой стране на 2004/05 учебный год со стороны китайских студентов сократились на 45 %, со стороны индийских — на 30 %. Это связано главным образом с ужесточением процедуры выдачи американской визы. В то же время число китайских студентов в Австралии выросло на 47 %, а индийских — на 52 %. Общее число иностранных студентов тем не менее сократилось на 10 %.

Иностранные студенты обычно платят большие суммы за свое обучение, но с точки зрения университетов они ни в коем случае не являются «дойными коровами». Вузы стараются поощрить их мотивацию и тот космополитический дух, который они привносят вместе с собой. Чем лучше студенты университета себя зарекомендовали, тем выше его репутация на рынке, тем больше он привлечет новых студентов. Даже один из самых престижных в Британии и во всем мире университетов — Оксфорд — начал проводить агрессивную политику с целью привлечения потенциальных студентов из-за границы. Однако не всегда вузы предлагают то, чего хотят от них потенциальные студенты. В связи с этим британские университеты в настоящее время занялись адаптацией всего (начиная от преподавания и заканчивая студенческой социальной инфраструктурой) для нужд иностранных студентов.

Происходят и более радикальные изменения. Британские и австралийские университеты открывают свои филиалы в Китае, Малайзии и Объединенных Арабских Эмиратах. Это делается с целью уменьшения стоимости обучения. Университет Техаса усиливает свою связь с Лондонским университетским колледжем, приобретя у него здание и используя местные ресурсы и базу. И хотя продолжают существовать сомнения относительно реальной доходности данных мероприятий, подобная практика продолжает расширяться.



В недалеком прошлом одни и те же люди учили и экзаменовали своих студентов. В большинстве случаев, если человек желал получить степень Кембриджского университета, он учился в Кембридже. С точки зрения бизнеса данная практика экономически малоэффективна. Университет может проэкзаменовать гораздо большее число студентов, чем в нем учится, и получать доходы от продажи лицензий на преподавание определенных курсов партнерам за границей. Например, Чикагская высшая школа бизнеса обучает половину своих студентов за границей при помощи посредников (в основном в Израиле и Гонконге). Школа контролирует учебный план, проводит инспекции стандартов обучения и сама выдает диплом, присваивает квалификации.

Еще одним ярким примером является квалификация финансового аналитика (CFA), которая служит эквивалентом степени магистра финансов и экономики. Студенты, желающие получить данную квалификацию, изучают экономику, этику, юриспруденцию, бухгалтерский учет и пользуются спросом на рынке труда после окончания учебы. Подготовка на получение степени CFA осуществляется Американской ассоциацией финансовых профессионалов и специальным институтом при этой организации. Институт, основанный исключительно с целью удовлетворения внутриамериканских нужд, стал международным. В настоящее время его студентами являются 120 тыс. чел. во всем мире. Для того чтобы получить данную степень, кандидату достаточно лишь зарегистрироваться, заплатить 1 455 дол. и пройти тестирование в одном из 274 центров, расположенных во многих странах мира. Большинство студентов изучают курс самостоятельно, прибегая к услугам местных колледжей лишь для подбора литературы, учебной программы и консультаций. Однако 40 университетов включили данный курс в список своих магистерских программ.

Таким образом, университеты сегодня повторяют опыт крупных промышленных корпораций двадцатилетней давности, концентрируясь на доходном деле, продвигая свои услуги на заграничные, более дешевые, рынки. Оксфордский университет заявил о планах сократить убыточные места для отечественных студентов на специальностях, которые предполагают получение первой академической степени (бакалавра), где стоимость обучения невелика и фиксируется правительством, и увеличить число иностранных студентов в магистратуре (где плату за обучение определяет сам университет). Другие британские университеты готовы последовать примеру Оксфорда. Крупная компания «Каплан», работающая в сфере образования и являющаяся собственником газеты «The Washington Post», подписала соглашение с Университетом Трент (Ноттингем, Великобритания) об организации колледжа, предназначенного специально для иностранных студентов.

На пути глобализации возникают определенные сложности. Первая связана с качеством образования. Так, коррупция и возможность покупки диплома в России чрезвычайно девальвировали документы о высшем образовании, выдаваемые когда-то знаменитыми на весь мир вузами страны. Никто не может гарантировать, что качество образования в Дубайском филиале британского университета не хуже, чем в самой Британии. Для некоторых квалификационных степеней (магистр управления бизнесом — MBA) установлены четкие международные нормы по учебному плану, учебной программе и т. д.

В теории университеты и другие высшие учебные заведения заинтересованы в поддержании хорошей репутации на протяжении всего своего существования для того, чтобы привлекать новых потенциальных студентов. Контроль за качеством образования — одна из главных пока не решенных проблем в отрасли. Даже Гарвардский университет, благо-

даря своей репутации и доходу в 20 млрд дол., подвержен давлению рынка. Действия правительства по контролю за качеством образования кажутся малоэффективными. Британские университеты постоянно инспектируются специальной правительственной организацией, которую в шутку называют «КГБ образования». Однако вряд ли можно сказать, что с повышением стоимости обучения и увеличением числа специальностей, предлагаемых университетами и другими учебными заведениями, качество преподавания повышается. Это еще одна из причин разделения преподавания и тестирования или проверки знаний. Для высших учебных заведений необходим институт, контролирующий качество по принципу существования двухуровневой банковской системы, где центральный банк осуществляет надзор за деятельностью коммерческих банков.

Вторая проблема — вмешательство правительства. Во многих странах идея о том, что высшее образование должно быть полностью подконтрольным государству, еще не изжила себя. В большинстве стран Европы плата за обучение в высших учебных заведениях определяется государством, в Германии лишь недавно университетам было позволено самостоятельно устанавливать размер оплаты обучения. В ЮАР из-за препятствий, учиненных правительством, крупный австралийский инвестор отказался от своих планов вложения средств в открытие нового университета.

Несмотря на все препоны, частный и общественный сектор в образовании постоянно растет. Даже в Америке, где чрезвычайно велика роль государства, экспансия частного образования продолжается. Университет Феникса, крупнейшее в США частное высшее учебное

заведение, специализирующееся на дистанционном и заочном обучении, открыл филиал в Китае и планирует открытие еще одного в Мексике. Компания «Каплан» приобрела Дублинскую высшую школу бизнеса, которая также имеет филиал в ОАЭ и собирается создать сеть новых филиалов в Европе. Бизнес-школа при университете Чикаго (самом крупном из американских университетов, имеющих представительство в Великобритании) открывает филиал в Лондоне.

Степень контроля за высшим образованием в разных странах различна. И лишь тоталитарные государства полностью контролируют свое высшее образование.

Итак, ясно видно направление дальнейших перемен в высшем образовании — конкуренция повышает стандарты образования, его качество. Скорость, с которой будут происходить изменения, определяется прежде всего степенью свободы, предоставленной университетам правительствами стран. Успех преобразований зависит также и от администрации самих учебных заведений, готовности руководства к переменам. В настоящее время даже некоторые богатые американские университеты управляются недостаточно хорошо.

Управление университетами способом, который наиболее соответствует новым условиям, может вызвать довольно болезненные перемены. Однако это не обязательно означает введение управления университетами по модели корпораций (с советом директоров и главным исполнительным директором).

Несмотря на все трудности, интернационализация и конкуренция в образовании — объективный процесс, приносящий позитивные результаты.

Поступила 21.04.05.



ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

ОПЫТ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

З. Ш. Каримов, декан физико-математического факультета Башкирского государственного педагогического университета, доцент

В статье представлен более чем 5-летний опыт интеграции академической науки и вузовского образования в Республике Башкортостан. По мнению автора, особого внимания заслуживает работа направляющего и координирующего центра интеграции — межвузовской кафедры.

Перемены последнего десятилетия в современном обществе потребовали глубоких реформ в сфере образования. Интеграция образования — одно из магистральных направлений образовательных реформ, происходящих не только в России, но и в мире. Феномен педагогической интеграции широко рассмотрен в исследованиях М. Н. Берулавы, А. Я. Данилюк, Ю. А. Кустова, Ю. С. Тюнникова, Г. Ф. Федорца, Н. К. Чапаева и др.

В сложившихся на сегодняшний момент социально-экономических условиях в образовательном пространстве регионов закономерно происходят процессы интеграции не только в массе педагогических явлений, но и между образовательными учреждениями. Возникли интегративные образования «школа — вуз», «школа — колледж — вуз», «школа — среднее профессиональное учебное заведение» и т. д.

Правительством РФ в распоряжении от 2000 г. было поставлена задача создания университетских комплексов, объединяющих образовательные программы различных уровней (лицей, гимназии, колледжи, учреждения дополнительного образования). Известен опыт деятельности подобных университетских комплексов при Петрозаводском, Оренбургском и некоторых других госуниверситетах.

Актуальность приобретает и проблема регионально-территориальной интеграции. О. М. Горелик¹ описывает опыт работы созданного при муниципальной администрации Центра координации профессионального образования, который осуществляет организацию и развитие си-

стемы образования на местах, координирует работу системы с общественными движениями, местной администрацией, предпринимательскими кругами.

Рассмотрим опыт региональной интеграции педагогических вузов и академических учреждений Республики Башкортостан по подготовке специалистов в сфере научных исследований по физике и высококвалифицированных учителей физики для работы в профильных классах, гимназиях и лицеях. В осуществлении программы интеграции принимают участие Институт физики молекул и кристаллов Уральского научного центра РАН (ИФМК УНЦ РАН), Башкирский государственный университет (БГУ), Башкирский государственный педагогический университет (БГПУ), Стерлитамакская государственная педагогическая академия (СГПА) и Бирский государственный педагогический институт (БГПИ). Знаменательно, что такое сотрудничество появилось в 1999 г., в год «старта» Болонского процесса. Интеграция была вызвана объективными причинами: кризисными явлениями в образовании и науке, связанными с ухудшением экономической ситуации в стране, необходимостью возвращения утраченных позиций в преподавании физики в республике, усилению конкурентоспособности выпускников физических факультетов вузов.

Рабочим органом интеграции является межвузовская кафедра экспериментальной и теоретической физики (МКЭТФ). Спектр ее деятельности весьма широк: это подготовка высококвали-

© З. Ш. Каримов, 2005

фицированных учителей физики для республики, а также кандидатов и докторов наук. В состав кафедры входят 6 акаде-

мических и 4 совместных лаборатории. Ее научно-организационная структура приведена на рис. 1.



Р и с. 1. Основные направления деятельности межвузовской кафедры экспериментальной и теоретической физики

Совместные лаборатории в вузах строят свою деятельность следующим образом: научное руководство осуществляют ведущие специалисты академического института, а непосредственную реализацию научных планов — руководители тематических групп, представители вузов. При формировании научных коллективов преследуется цель привлечения в науку молодежи, а также сплочения вокруг поставленных задач вузовского профессорско-преподавательского состава.

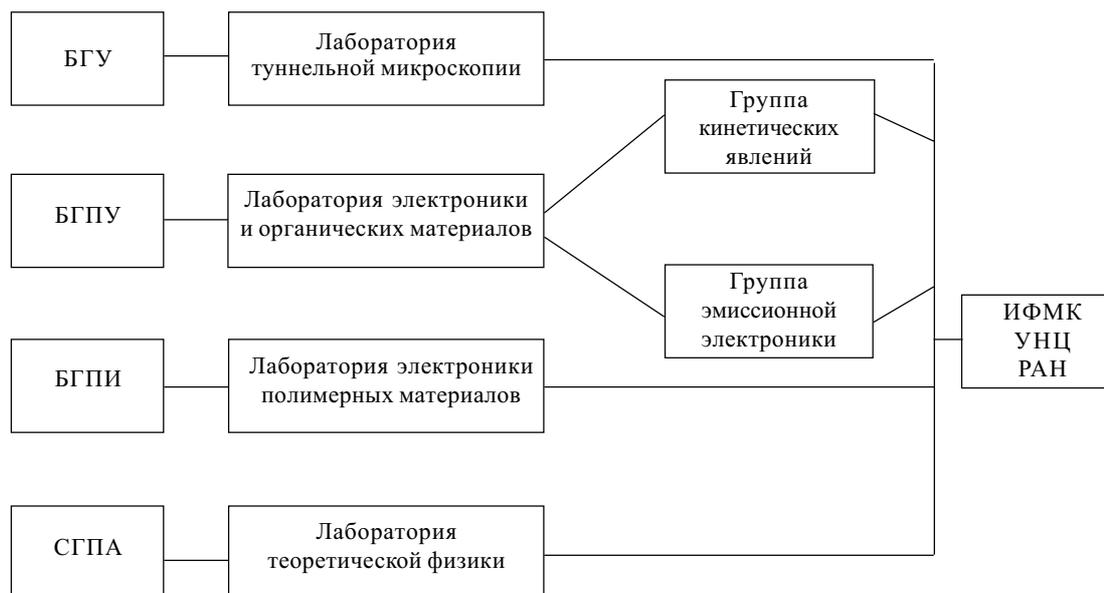
Студенты специализируются по кафедре с III курса. Они имеют также возможность стажировки, выполнения научных исследований и выпускных квалификационных работ в любой из 6 академических лабораторий и в любой из 4 совместных. Межвузовская кафедра наделена правами стажировки, рекомендации в аспирантуру, причем стажировка и аспирантура предполагаются не только в вузах — участниках интеграции, но и в крупных научных центрах России.

Учебная деятельность кафедры заключается в чтении специалистами в сво-

ей области специальных курсов, дисциплин специализаций и факультетских курсов. Ниже приведена схема научных лабораторий межвузовской кафедры (рис. 2).

С самых первых шагов межвузовской кафедры возникла проблема обилия межпредметных связей. В условиях достаточно узкой научной специализации ученых-педагогов кафедра естественным образом пришла к тому, что некоторые курсы трансформировались в интегрированные. В результате не только расширилась предметная область, но и появилась возможность комплексного обучения.

Интеграция образования и науки обеспечила один из ключевых элементов интегрированного обучения — участие в научных проектах, осуществляемых в рамках академического института, сочетание в этих проектах теоретических и практических исследований. Кафедра ставит своей целью привлечение таких студентов, которые могут размышлять комплексно, мыслителей, способных объединять знания и идеи из различных дисциплин для решения конкретных задач.



Р и с. 2. Система научных лабораторий межвузовской кафедры экспериментальной и теоретической физики

Другая, не менее важная, сторона интеграции образования состоит в использовании студентами компьютера как управляемого средства обучения, что предполагает не только компьютерную обработку информации, но и, что очень важно, анализ информации.

М. А. Поваляева² приводит три принципа организации учебного процесса на интегративной основе. На наш взгляд, важнейший среди них — это антропоцентризм, согласно которому обучаемый находится в центре образовательной системы и его сознание является важным фактором интеграции образования. Как нам представляется, сама идея интеграции образования и академической науки отвечает этому принципу. Специализация по кафедре происходит по желанию студента, дальнейшее обучение — скорее сотрудничество на основе общих интересов.

В условиях интеграции науки и образования появляется возможность создания творческих коллективов (временных или постоянных) для разработки проектов на конкурсы грантов различных отечественных и зарубежных фондов поддержки научных исследований. Один из

важных итогов интеграции — объединение библиотечных фондов всех участников интеграции. Сотрудники институтов, университетов, студенты и аспиранты, работники образования имеют доступ к книжным фондам и электронной информации библиотек всех учреждений безвозмездно.

Объединение усилий академических и образовательных учреждений, а особенно наличие координирующего центра в виде межвузовской кафедры дает возможность проведения региональных, российских, международных симпозиумов и конференций по актуальным вопросам науки и образования.

Исходя из 5-летнего опыта сотрудничества, не претендуя на его уникальность, мы хотели бы подчеркнуть, что интеграция в одинаковой степени способствует прогрессу и науки, и образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Горелик О. М. Координация процессов профессиональной подготовки в регионе / О. М. Горелик // *ИО*. 2003. № 1. С. 40.

² См.: Поваляева М. А. Интеграция образования в высшей школе / М. А. Поваляева // Там же. 2004. № 1. С. 76.

Поступила 01.12.04.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕГИОНА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В. П. Букин, доцент кафедры социологии и управления Пензенского государственного университета,

Ю. В. Мананникова, доцент кафедры коммуникационного менеджмента Пензенского государственного университета

В статье рассматривается важнейшая тенденция модернизации образования — подготовка высококвалифицированных специалистов среднего звена, очерчиваются основные направления деятельности молодых специалистов в отраслях социальной сферы. Представлена характеристика учебных заведений среднего профессионального образования Пензенской области, в которых с XIX в. по настоящее время осуществляется подготовка кадров для отраслей здравоохранения, культуры и образования. Особое внимание уделено анализу изменений подготовки специалистов в сфере культуры, которые обусловлены негативными явлениями в социально-экономической и демографической сферах региона, и в частности в сельской местности.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. предусмотрено существенное обновление содержания и структуры профессионального образования в соответствии с запросами экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, с потребностями федерального и регионального рынков труда в кадрах различной квалификации. Причем необходимо обеспечить опережающее развитие среднего профессионального образования, поскольку на современном этапе возрастает потребность народного хозяйства в высококвалифицированных работниках среднего звена.

По отношению к рассматриваемому вопросу важными являются положения, сформулированные П. Ф. Анисимовым: «В условиях демократизации общественной жизни, основанной на высоко развитом, гуманистически ориентированном личностном факторе, среднее профессиональное образование должно стать по-настоящему действенным институтом, формирующим свободное от догм и предрассудков мировоззрение личности, интеллектуальный, культурный и морально-этический общественный менталитет, основанный на достижениях цивилизации, на лучших национальных и местных традициях, на демократических принципах уважения и защиты прав граждан всех слоев и групп. В этом за-

ключается социокультурная функция этого уровня образования»¹.

В современном обществе существенно повышается роль социальной сферы. Следовательно, возрастают требования к уровню общеобразовательной и профессиональной подготовки кадров не только для производственных отраслей, но и для социальной сферы, различных видов инфраструктуры, где специалисты среднего звена используются особенно широко.

В отраслях социальной сферы основные направления деятельности специалистов со средним профессиональным образованием сводятся к следующему: в торговле, жилищно-коммунальном хозяйстве, бытовом обслуживании — выполнение функций руководителей различных подразделений, организаторов труда в коллективах, товароведов, дизайнеров, конструкторов изделий бытового назначения и др.; в области здравоохранения — оказание фельдшерской и доврачебной лечебно-профилактической помощи, уход за больными, выполнение назначений врача, проведение противоэпидемических и других мероприятий (под руководством врача), изготовление лекарственных средств и химико-фармацевтических препаратов; в области физической культуры и спорта — осуществление педагогической и организаторской деятельности в учебных заведениях,



секциях физической культуры, спортивных клубах, лечебно-профилактических учреждениях. В системе народного образования выпускники средних специальных учебных заведений являются организаторами учебно-воспитательного процесса — учителями начальных классов и преподавателями ряда учебных предметов основной общеобразовательной школы, мастерами производственного обучения, воспитателями, музыкальными работниками детских дошкольных и внешкольных учреждений и т. д.; в области культуры и искусства — заняты в качестве музыкантов, артистов, художников, культпросветработников, осуществляют исполнительскую деятельность, организацию театрально-зрелищных мероприятий, художественное руководство самодеятельными коллективами.

В настоящее время в Пензенской области специалистов со средним профессиональным образованием готовят 35 колледжей, техникумов, училищ, в которых обучается более 23 тыс. студентов. Ежегодный выпуск специалистов составляет около 6 тыс. чел.

Подготовку кадров социальной сферы осуществляют 14 учебных заведений:

— 4 — системы здравоохранения (Пензенский областной медицинский колледж, Пензенский базовый медицинский колледж, Кузнецкий медицинский колледж, Сердобский филиал областного медицинского колледжа);

— 5 — сферы образования (Пензенский государственный педагогический колледж, Белинский государственный педагогический колледж, Городищенский педагогический колледж, Кузнецкий государственный педагогический колледж, Нижнеломовское педагогическое училище);

— 4 — культуры и искусства (Пензенское музыкальное училище им. А. А. Архангельского, Пензенское художественное училище им. К. А. Савицкого, Пензенское училище культуры и искусств, Кузнецкое музыкальное училище);

— 1 — бытового обслуживания (Пензенский техникум сферы быта и услуг).

Многие из названных учебных заведений имеют богатую историю.

История Пензенского областного медицинского колледжа начинается с фельдшерской школы при губернской больнице, которая была открыта по инициативе Пензенского губернского земства в 1868 г. При советской власти школа становится техникумом, а в 1954 г. — медицинским училищем № 1. За многие десятилетия здесь подготовлено более 30 тыс. специалистов: медицинских сестер, фельдшеров, акушеров, зубных врачей, зубных техников, фельдшеров-лаборантов, младших врачей. В настоящее время в колледже обучается 1,4 тыс. студентов по 3 специальностям: лечебное дело, сестринское дело, акушерское дело.

В 2002 г. исполнилось 120 лет одному из старейших учебных заведений искусства России — Пензенскому музыкальному училищу им. А. А. Архангельского. В 1882 г. на базе отделения Русского музыкального общества были организованы музыкальные классы для профессионального обучения. В 1918 г. музыкальное училище было преобразовано в Народную консерваторию. В 1920-х гг. ее несколько раз переименовывали, сначала — в музыкальную школу, затем — в музыкальный техникум, а в 1934 г. техникум вновь стал музыкальным училищем. В настоящее время в училище 7 отделений: фортепиано, оркестровые струнные инструменты, теория музыки, хоровое дирижирование, оркестровые духовые инструменты, инструменты народного оркестра, руководитель народного хора. Здесь занимаются около 300 учащихся и трудятся более 90 преподавателей. За истекший период училищем подготовлено более 1 000 специалистов, которые работают в основном в детских музыкальных учреждениях культуры Пензы и области.

Пензенское художественное училище им. К. А. Савицкого было основано в

1898 г. на средства, завещанные губернатором генерал-лейтенантом Н. Д. Селиверстовым. Оно готовило живописцев, скульпторов и рисовальщиков для надобностей художественно-промышленного производства. Очень скоро училище приобрело популярность как одно из лучших художественных учебных заведений России. Сегодня здесь обучаются около 300 учащихся по специальностям: художник-живописец, преподаватель, скульптура, дизайн, художник театра.

В 1943 г. решением Пензенского облисполкома в Пензе было открыто педагогическое училище для подготовки учительских кадров для школ и детских дошкольных учреждений области. За прошедшее с тех пор время было выпущено более 11 тыс. специалистов. В 1996 г. училище получило статус колледжа, где обучение ведется по следующим специальностям: преподавание в начальных классах, дошкольное образование, иностранный язык, педагогика дополнительного образования, информатика, социальная работа, право и организация социального обеспечения.

Из 14 образовательных учреждений области, готовящих кадры для социальной сферы, 7 имеют статус колледжа. Учебные заведения этого типа осуществляют подготовку специалистов более высокой квалификации в рамках среднего профессионального образования за счет усиления теоретической части и большей продолжительности обучения. Колледжи являются многофункциональными образовательными учреждениями, обеспечивают разнообразие подготовки специалистов по профилям, имеют развитые связи с высшими учебными заведениями, характеризуются качественным кадровым составом.

Во многих учебных заведениях в соответствии с потребностями социальной сферы значительно расширилось количество направлений, по которым готовятся специалисты среднего звена. Только за последние годы открыты новые специальности:

— социальная работа, право и организация социального обеспечения — в Пензенском государственном педагогическом колледже;

— информатика — в Белинском государственном педагогическом колледже;

— дошкольное образование — в Нижнеломовском педагогическом училище;

— преподавание русского языка и литературы, преподавание иностранного языка в 5—9-х классах — в Городищенском педагогическом колледже;

— сестринское дело — в Кузнецком медицинском колледже;

— парикмахерское искусство — в Пензенском техникуме сферы быта и услуг.

Негативные явления последних лет в социально-экономической и демографической сферах привели к значительным изменениям в социальной инфраструктуре области, особенно в сельской местности. Как свидетельствуют данные табл. 1, 2, за период 1990—2004 гг. резко сократилось число учреждений культуры, детских дошкольных учреждений, начальных школ, а значит, и количество воспитанников и обучающихся в них.

Т а б л и ц а 1
Динамика численности учреждений культуры Пензенской области

Учреждения	1990 г.	1995 г.	2004 г.
Библиотеки	869	823	720
Клубы	1 209	1 068	794
Музеи	28	27	29

Т а б л и ц а 2
Динамика численности дошкольных учреждений и начальных школ Пензенской области

Учреждения	1990 г.	1995 г.	2004 г.
Дошкольные	911	678	376
Начальные школы	326	297	260

Из табл. 1 видно, что с 1990 г. в Пензенской области число библиотек сократилось на 149 ед. (16 %), клубных учреждений — на 415 (34 %). Надо полагать,



что соответственно произошло сокращение и количества работающих в них.

Как следует из данных табл. 2, количество дошкольных образовательных учреждений сократилось с 1990 г. в 2,4 раза, а количество начальных школ — на 20 %. Анализ этих данных необходим потому, что в указанных образовательных учреждениях работают, как прави-

ло, специалисты со средним профессиональным образованием и их востребованность за указанный промежуток времени значительно снизилась.

В связи с изменениями в социальной инфраструктуре произошли изменения и в структуре подготовки кадров в учреждениях среднего профессионального образования (табл. 3).

Таблица 3

**Динамика численности студентов средних специальных учебных заведений
Пензенской области, готовящих кадры для социальной сферы**

Учебные заведения	1990 г.	1995 г.	2000 г.	2004 г.
Здравоохранение, всего	4 307	2 566	2 911	3 295
Пензенский областной медицинский колледж	1 938	877	1 200	1 338
Кузнецкий медицинский колледж	879	603	678	817
Пензенский базовый медицинский колледж	1 181	880	937	888
Сердобский филиал областного медицинского колледжа	309	206	96	252
Образование, всего	2 949	2 678	2 342	2 216
Пензенский педагогический колледж	1 099	862	754	696
Кузнецкий педагогический колледж	729	457	396	400
Нижнеомовское педагогическое училище	158	426	313	270
Белинский педагогический колледж	507	412	479	450
Городищенский педагогический колледж	456	521	407	400
Культура и искусство, всего	1 469	1 410	999	906
Пензенское училище культуры и искусств	769	679	288	260
Пензенское художественное училище им. К. А. Савицкого	284	302	296	287
Пензенское музыкальное училище им. А. А. Архангельского	290	292	292	257
Кузнецкое музыкальное училище	126	137	123	102
Бытовое обслуживание, всего	—	—	—	199
Пензенский техникум сферы быта и услуг	—	—	—	199
Итого	8 725	6 654	6 252	6 616

Количество обучающихся в учебных заведениях здравоохранения, образования и культуры в 2004 г. по сравнению с 1990 г. уменьшилось на 2 109 чел. Это произошло в основном за счет сокращения числа обучающихся по вечерней и заочной формам обучения.

В целом система среднего профессионального образования готовит достаточное количество специалистов для социальной сферы области. Однако в последнее время они все чаще остаются жить и работать в городах и райцентрах, не желая трудиться в сельской местности.

Рассмотрим более подробно указанную проблему на примере системы культуры Пензенской области.

Анализ данных о трудоустройстве выпускников средних специальных учебных заведений культуры и искусства Пензенской области (табл. 4) показывает, что после окончания среднего специального учебного заведения по полученной специальности трудоустраиваются чуть более половины выпускников, причем в сельской местности — незначительное их число (в 2000/01 учебном году — 22,1 %; 2001/02 — 6,2; 2002/03 — 11,1 %). Между тем потребность сельских учреждений культуры и искусства в квалифицированных кадрах продолжает возрастать.

По данным Министерства культуры Пензенской области, в сельских учреждениях культуры работают более

3 тыс. чел., среди них специалистов с высшим профессиональным образованием — всего 350 чел., со средним профессиональным — 1 651. Следовательно, более 1 тыс. чел., работающих в

сельских учреждениях культуры, не имеют профессионального образования (т. е. каждый третий). К тому же 130 работников являются пенсионерами по возрасту.

Т а б л и ц а 4

Динамика показателей трудоустройства выпускников средних специальных учебных заведений культуры и искусства Пензенской области

Учебное заведение	Всего выпускников			Из них трудоустроено по специальности			В том числе в сельской местности		
	2000/01	2001/02	2002/03	2000/01	2001/02	2002/03	2000/01	2001/02	2002/03
Пензенское музыкальное училище им. А. А. Архангельского	73	56	68	26	14	14	7	0	1
Пензенское художественное училище им. К. А. Савицкого	49	58	46	31	40	26	5	4	4
Пензенское училище культуры и искусств	100	63	76	67	43	55	37	7	16
Итого	222	177	190	124	97	95	49	11	21

Требует своего решения и проблема рационального размещения по территории региона сети образовательных учреждений, предоставляющих населению услуги в сфере культуры. На сегодняшний день три из четырех средних специальных учебных заведений культуры и искусства сосредоточены в областном центре, одно расположено в Кузнецке. Видимо, этим во многом обусловлен тот факт, что среди студентов данных учебных заведений жители сельской местности составляют очень малочисленную группу.

О том же свидетельствуют результаты исследования, проведенного под руководством авторов статьи сотрудниками и студентами кафедры коммуникационного менеджмента Пензенского государственного университета в январе — марте 2004 г. в образовательных учреждениях культуры и искусства Пензенской области. На вопрос «Где вы жили до поступления в училище?» основная масса респондентов (свыше 63 %) ответили, что проживали в Пензе, около 22 % — в других городах Пензенской области, и лишь 15 % указали, что приехали получать профессиональное образование из сельской местности.

С целью исправления ситуации в рамках реализации областной целевой про-

граммы «Социальное развитие села на период до 2010 года» в 2003/04 учебном году средние специальные учебные заведения культуры и искусства Пензенской области начали подготовку специалистов для сельских учреждений культуры по целевому набору. По данным Министерства культуры Пензенской области, сейчас на очных отделениях этих учебных заведений обучается 89 студентов-целевиков. При утверждении контрольных цифр приема в средние специальные учебные заведения культуры и искусства на 2004/05 учебный год выделено 119 мест для целевой подготовки специалистов, что составляет 68,4 % от общего числа приема (в 2003/04 учебном году — 42,4 %).

Трехсторонние договоры, заключаемые между Министерством культуры области, органами местного самоуправления муниципальных образований районов и выпускниками школ в рамках целевого набора в средние специальные учебные заведения, «упорядочивают» систему обучения специалистов, конкретный профиль обучения которых необходим в данный период в районе. Кроме того, такой договор в рамках гражданского законодательства обязывает стороны исполнять его условия, в которые вхо-



дит, кроме всего прочего, ответственность работодателя за обеспечение приемлемых условий труда и жизни обучаемым специалистам при выходе их на работу и ответственность самих обучаемых специалистов перед учебным заведением и работодателем.

В Пензенской области нет высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов сферы культуры и искусства. Поэтому в целях подготовки менеджеров социально-культурной деятельности высшей квалификации на базе Пензенского училища культуры и искусств было открыто представительство Самарской государственной академии культуры и искусств. На трех отделениях представительства (организация и постановка массовых праздников и зрелищных представлений, экономика и управление социально-культурной сферы, библиотечно-информационная деятельность) по заочной форме на платной основе обучаются, по данным Министерства культуры, 40 работников учреждений культуры и искусства, в том числе 22 — из сельских районов области.

Кроме того, при Министерстве культуры области создано учреждение «Учебно-методический центр по образованию системы культуры Пензенской области», осуществляющее функции повышения квалификации работников сферы культуры и искусства, профессиональной переподготовки работников, не имеющих профильного образования, стажировки, организации и проведения последипломного и дополнительного образования специалистов.

Указанные проблемы в определенной мере свойственны и отраслям образования и здравоохранения.

В настоящее время в учебно-воспитательных заведениях области значительную часть сотрудников составляют кадры среднего звена. Однако необходимо учитывать тот факт, что немалый процент педагогов имеет пенсионный возраст, а молодых специалистов в школах и детских дошкольных учреждениях

крайне недостаточно. Кроме того, сегодня только в Пензе дефицит мест в детских дошкольных учреждениях достигает 4 тыс. Решение этой задачи также связано с обеспечением кадрами со средним профессиональным образованием.

В сфере здравоохранения области потребность в кадрах существует в основном в сельской местности, где нехватка специалистов среднего звена на данный момент составляет 102 медицинских работника. Это незначительная цифра, если учесть, что ежегодный выпуск из медицинских колледжей — около 700 чел. Следует также учитывать, что более 11 % медработников среднего звена имеют возраст старше 50 лет.

Заметным явлением в системе высшего и среднего профессионального образования России стало социальное образование. Это обусловлено тем, что в настоящее время в регионах значительно расширилась сеть учреждений и организаций, занимающихся вопросами социальной защиты и социального обслуживания различных категорий населения.

Говоря о проблемах и перспективах развития социального образования, ректор Российского государственного социального университета член-корреспондент РАН В. И. Жуков отмечает: «В нынешних условиях институциональная роль социальной науки неизмеримо усилилась, ибо социальное знание призвано максимально приблизить научное знание к интересам и нуждам Человека. Именно под таким углом зрения трактуется сегодня социализация общенаучного знания, рассматривается процесс единения общественных, естественных и технических наук»².

В Пензенской области подготовку специалистов с высшим образованием для органов социальной защиты населения ведут филиал Российского государственного социального университета и Пензенский государственный педагогический университет. Кадры среднего звена готовит только Пензенский государ-

ственный педагогический колледж, осуществляющий обучение по специальностям: социальная работа, право и организация социального обеспечения.

В системе социальной защиты населения области сейчас работают более 2 800 чел., из них образование по профилю специальности имеют лишь 92 чел. В связи с этим существует необходимость в открытии или перепрофилировании одного из учебных заведений среднего профессионального образования для подготовки высококвалифицированных специалистов по социальной работе в различных сферах жизнедеятельности людей.

С учетом сложившейся ситуации в августе 2003 г. Правительством Пензенской области было принято постановление «О подготовке специалистов со средним профессиональным образованием для социальной сферы Пензенской области». В соответствии с постановлением министерства культуры, здравоохранения и социального развития, образования и науки области при утверждении ежегодного плана приема в подведомственные учреждения среднего профессионального образования обязаны руковод-

ствоваться потребностями регионально-го рынка труда и социальным заказом в пределах утверждаемых бюджетных ассигнований. Руководители бюджетных учреждений среднего профессионального образования, финансируемых из бюджета области, должны выделять в рамках контрольных цифр приема места для целевой подготовки специалистов. При формировании заявок на целевую подготовку специалистов необходимо также предусматривать оформление трехстороннего договора (абитуриент — организация — образовательное учреждение), согласованного с муниципальным органом управления.

Указанные меры должны в значительной мере способствовать закреплению кадров в сельской местности, обеспечению социальной сферы региона специалистами среднего звена.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Анисимов П. Ф. Регионализация среднего профессионального образования (вопросы теории и практики) / П. Ф. Анисимов. М., 2002.

² Жуков В. И. Некоторые аспекты социальной модернизации российского общества : докл. на IV Междунар. соц. конгрессе 25.11.04 г. / В. И. Жуков. М., 2004.

Поступила 14.02.05.



МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

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

Статья посвящена современным проблемам подготовки специалистов в системе высшего технического образования. Интеграция и системность рассматриваются как основа проектирования образовательных систем. Автором выделены методологические основы мультидисциплинарных образовательных комплексов, представлена цепочка системного моделирования и интеграционно-дивергентных процессов получения образования в техническом университете.

Профессиональное становление будущего специалиста представляет собой динамический процесс «формообразования» личности и предусматривает формирование ее профессиональной направленности, компетентности и профессионально важных качеств¹. Переход от одной стадии становления к другой инициируется изменениями социальной среды, преобразованием ведущей деятельности, профессиональным развитием, формированием новой целостности, центром которой становятся психологические новообразования. Основные изменения структурных составляющих личности студента свидетельствуют о том, что на стадиях активного освоения деятельности образуются интегральные профессионально значимые констелляции разнообразных качеств и умений. С переходом с одной стадии на другую изменяются структурообразующие качества, устанавливаются новые взаимосвязи. Детерминация профессионального становления подчинена основным закономерностям психического развития: гетерохронности, единства сознания и деятельности, преемственности.

Важно подчеркнуть, что на начальных стадиях профессионального становления выделяются противоречия между внутренними и внешними условиями жизнедеятельности, а на стадиях профессионализации ведущими становятся противоречия внутрисубъектного характера. Это выражается недовольством уровнем своего роста в профессии, потребностью

в дальнейшем совершенствовании и развитии. Указанные противоречия важны для нахождения новых способов выполнения профессиональной деятельности.

Проведенный анализ публикаций и диссертационных исследований по проблеме педагогической интеграции показал, что большинство авторов используют теоретические размышления только на предметном или функциональном уровне. Разработку интегративного комплекса (ИК) образовательных систем без учета подготовки конкретного специалиста следует считать неполной. Новая парадигма разработки проектируемого знания специалиста связана с развитием системного подхода. Необходимо отметить, что за последние годы резко снизились активность, системность и логичность мыслительных процессов у будущих специалистов. Работу по формированию у них способности к системному анализу нужно начинать с внедрения интегрированных систем различных научных знаний.

Выделим преимущества интегрированных дидактических систем:

- уплотнение и концентрация учебной информации;
- профессиональная направленность в изучении дисциплин;
- цельность и динамика изученных моделей;
- наличие ядра интегративного базиса;
- динамичность процесса интеграции в контексте развития науки.

Разработка педагогических основ проектирования интегрированных систем создает потребность в поиске *системообразующего фактора*. В. С. Безрукова дает следующее определение этому элементу: «Под системообразующим фактором понимается идея, явление или предмет, способные: а) объединить в целостное единство компоненты системы; б) целенаправить их; в) стимулировать целостное деятельное проявление; г) сохранить определенную и необходимую степень свободы компонентов; д) обеспечить саморегуляцию новой системы, ее саморазвитие»². В системе становления личности будущего специалиста системообразующим фактором является идея формирования системных личностных качеств студентов (методологическая культура, компьютерная культура и др.).

Глубокий анализ системы интеграции образования в профессиональном становлении личности будущего специалиста строится на базе дивергентно-модульного подхода. Каждый образовательный модуль завершается синтетическим системно-организованным знанием. В. В. Щипанов отмечает, что роль синтезаторов в образовательных модулях осуществляют специальные синтетические, проблемно-организованные блоки знаний, выполняющие функции знаниевого метапроектирования образовательного процесса³. Признак систем предполагает взаимодействие процессов дивергирования (роста разнообразия) и конвергирования (сокращения разнообразия) на разных уровнях системной вертикали интегрируемых дисциплин. В процессе универсализации происходит рост разнообразия применяемых методов с сокращением их элементной базы. Такая динамика отражает развитие сферы знаний, умений, компетенции и углубление фундаментальности «когнитивных модулей» транслируемого знания. Происходят кристаллизация учебной информации с одновременным увеличением информационной плотности каждого понятия, совер-

шение технологии обучения на основе петли качества и цикличности образовательной траектории.

Закон разнообразия впервые был сформулирован Ст. Биром⁴ и У. Эшби⁵ как закон управления: разнообразие управляющей системы должно соответствовать разнообразию объекта управления. Данный закон был распространен в разных научных областях через трактовку *наследования* как управления развитием с помощью наследственной информации (В. В. Дружинин, Д. С. Конторов, А. И. Субетто). При проектировании интеграции образовательных систем важно учесть закон прогрессивного развития (роста сложности и адаптивности дидактической системы), который предполагает разнообразие наследственного инварианта. Это разнообразие может осуществляться по двум началам: «от прошлого» с помощью отбора и фильтрации информации и «от будущего» за счет процессов многоуровневой адаптации к тенденциям развития профессиональной деятельности в современной мировой практике. Наследственные механизмы реализуют динамику наследования «от прошлого — к настоящему — к будущему», задавая вектор опережающего развития и определяя образовательные траектории подготовки специалистов.

Согласно В. А. Геодакяну⁶, в педагогической системе можно выделить:

— пост-подсистему, которая отвечает за устойчивое развитие и реализует консервативное начало в форме преемственности;

— футур-подсистему, которая развивает и направляет инновационное, творческое начало.

В зависимости от функционирования этих подсистем осуществляется генетическое управление либо «от прошлого» — с отставанием, либо «от будущего» — с опережением. При построении «образовательного вектора» будущего специалиста необходима цепь наследования инвариантных структур знаний, культуры, профессионализма личности



«от будущего — к будущему» для опережающего развития. Каждый образовательный цикл в интегрированном комплексе завершается личностной синтетической картиной, которая выступает *системогенотипом* по отношению к следующему образовательному циклу и служит источником более глубокого осмысления нового знания, транслируемого в момент обучения. Происходящая постепенная адаптация личности к профессионально важному знанию имеет опережающий уровень в сфере ее будущей деятельности. Реализация этого подхода требует синтеза образовательного и научно-исследовательского процессов в целях быстрого перетекания потоков новых знаний из сферы науки в сферу образования.

Следующей особенностью интегративного комплекса является процесс *стержнефикации*⁷. Его суть заключается в выборе базового терминологического ядра в качестве стержня, на который нанизываются понятийные поля интегрируемых дисциплин. Следствием этого процесса будет «сращивание» понятий и их содержания, установление связей между стержневыми и другими понятиями⁸.

Становление системных знаний и развитие личностного потенциала студентов зависит от учебно-познавательной ориентации. Она включает в себя анализ противоречий и формулировку проблем, получение новой, интегрированно научной и целостной картины мира, повышение интереса и мотивации к изучению дисциплин. В изучении проблемы профессионального становления личности необходимо применение многоуровневой педагогической методологии (А. П. Беляевой, М. А. Данилова, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, А. И. Субетто и др.). Всесторонний анализ этой проблемы позволяет выделить комплекс подходов:

- системный, как анализ изучаемого объекта с позиции целостной системы;
- личностно-деятельностный, как условие развития личности в процессе деятельности;

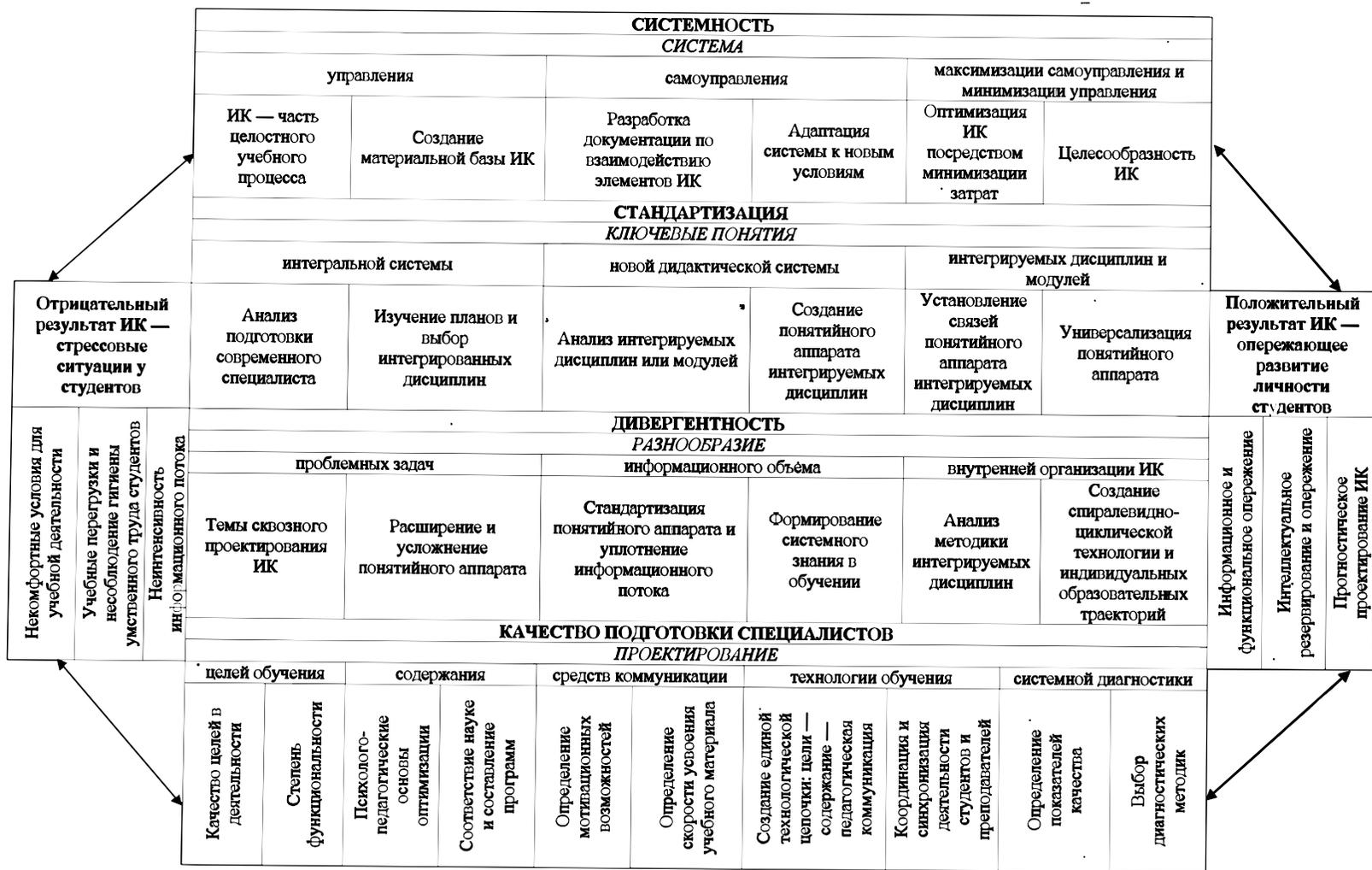
— управленческо-технологический, как рассмотрение положений теории управления и педагогического менеджмента для создания качества образовательного процесса;

— кибернетический, как формализация проектирования и функционирования интегративного комплекса;

— интегративно-дивергентный, как реализация опережающих системных знаний, совокупного интеллекта и личностного потенциала студентов.

При создании ИК должны быть учтены некоторые *принципы*. Сущность принципа заключается в том, что это — нормативное положение, которое базируется на педагогической закономерности и представляет собой общую стратегию решения задач проектирования комплекса. В изображенной на рис. 1 модели реализуется задача взаимодействия «принцип воздействия — результат». Акцент управления качеством с этапа функционирования смещается на этап проектирования, т. е. реализуется *принцип управления качеством проектирования ИК*. Необходимость *принципа стандартизации* определяется требованием соответствия ключевых понятий различных учебных дисциплин при их интеграции в комплекс. *Принцип дивергентности* позволяет систематизировать информацию, полученную в процессе анализа учебных дисциплин, в фундамент профессионализма будущей производственной деятельности выпускника. В процессе проектирования ИК необходимо учитывать интенсивность информационной емкости учебного материала. Учебные перегрузки, некомфортные условия познавательной деятельности, несоблюдение норм взаимодействия «студент — компьютер» не обеспечивают эргономического соответствия в интегративном комплексе.

Прежде чем обратиться к этапам проектирования ИК, необходимо понять сущность становления целостности из отдельных частей. На рис. 2 представлена структура восходящего и нисходящего векторов понятия «интеграция».



Отрицательный результат ИК — стрессовые ситуации у студентов

Некомфортные условия для учебной деятельности
Учебные перегрузки и несоблюдение гигиены умственного труда студентов
Неинтенсивность информационного потока

Положительный результат ИК — опережающее развитие личности студентов

Информационное и функциональное опережение
Интеллектуальное резервирование и опережение
Прогностическое проектирование ИК

Р и с. 1. Принципы проектирования интегративного комплекса



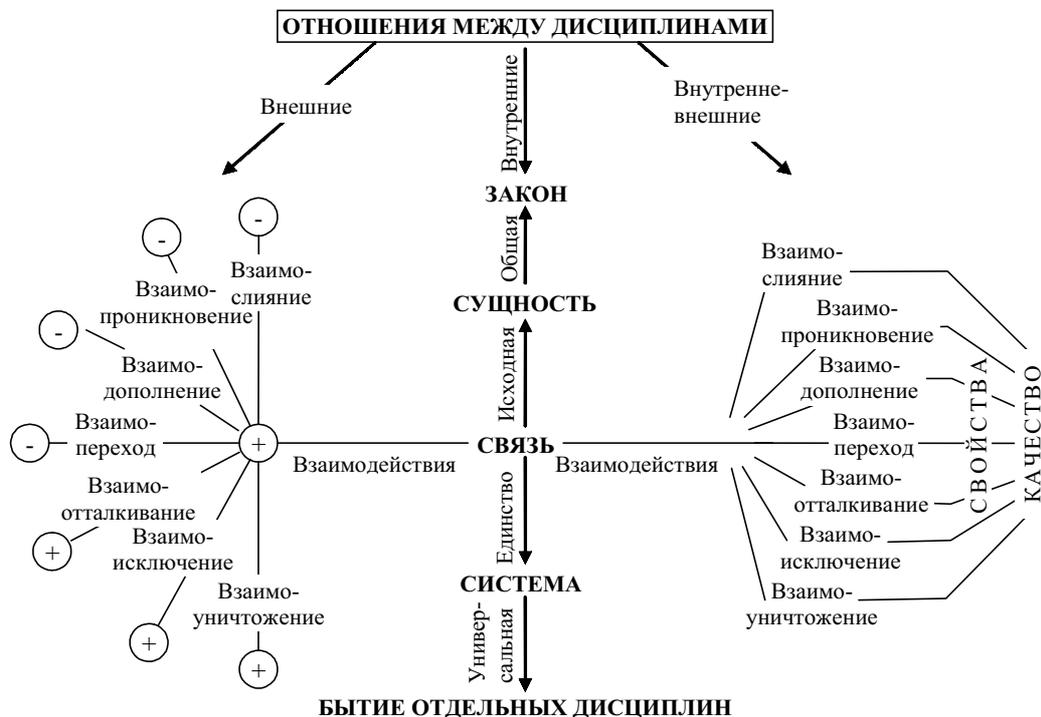


Р и с. 2. Модель «песочные часы» структуры понятия интеграции

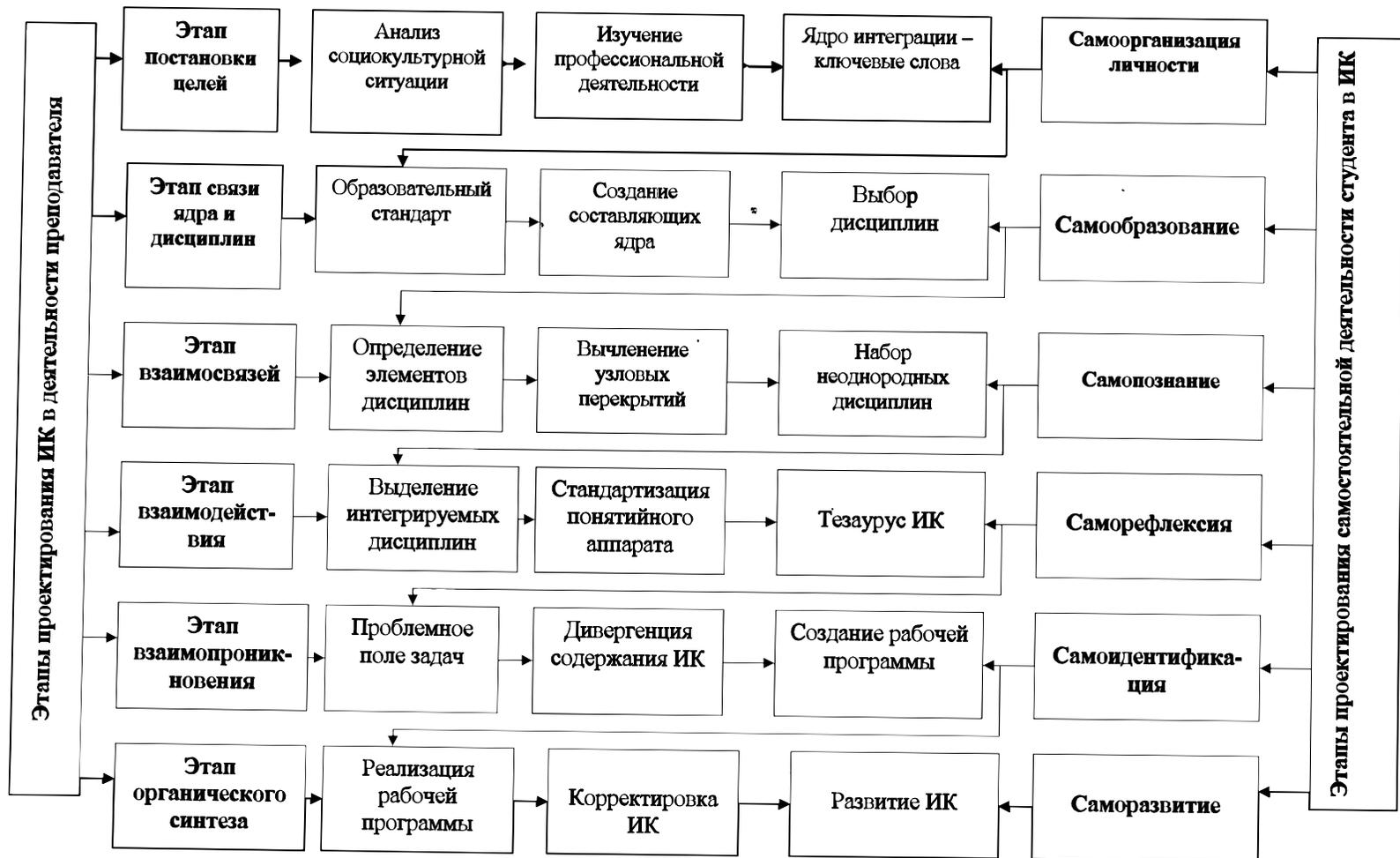
Все составляющие процесса интеграции объединяет *связь*, но интенсивность ее проявления различна. На первом этапе устанавливается связь между ядром интеграции и различными дисциплинами. Второй этап отображает взаимосвязь этих дисциплин как проявление двухсторонних отношений в виде перекрытия знаниевых областей. На третьем этапе происходят стандартизация терминологического аппарата, взаимодействие этих

дисциплин и углубление интеграционных процессов. Четвертый этап предполагает стыковку, взаимопроникновение взаимодействующих начал и возникновение «интеграционных узлов» для построения ИК. Основой взаимопроникновения является перекрытие деятельностных областей подготовки специалиста. Последний этап интеграции — важнейший признак появления новой целостности и системы формирования нового качества будущего специалиста. Интегральным качеством ИК учебно-воспитательного процесса становится появление новых системных знаний, личностных свойств студентов в виде разновидности культуры.

Данную модель можно уточнить в контексте количественно-качественного подхода (рис. 3). Связь реализуется в положительной и отрицательной формах взаимодействия. Развитие — это обогащение связей между элементами. Рост числа элементов приводит к умножению связей между ними. Появление одного нового элемента порождает несколько дополнительных связей.



Р и с. 3. Модель взаимодействия дисциплин в ИК в контексте количественно-качественного подхода



Р и с. 4. Алгоритм проектирования ИК в деятельности преподавателя и студента





В данном случае скачок радикальных перемен зависит не от качества, а от количества. Благодаря взаимодействию элементов познавательная модель выстраивается в определенные связи, на их основе восходит к собственной целостности и самоорганизуется.

Сущностные характеристики ИК предполагают разработку алгоритма проектирования инвариантных видов деятельности преподавателя и студента (рис. 4). Прочная связь формируемых знаний создает единую систему информации. Процесс познания на основе дивергентного подхода строит новое знание, которое дополняет картину мира, а многочисленные ассоциативные связи укрепляют, делают его прочным и системным. На рис. 4 алгоритм проектирования ИК представляет по вертикали инвариантные виды деятельности проектирования, а по горизонтали — отдельные компоненты. Данный алгоритмически-деятельностный подход направлен на совершенствование всех этапов системы по реализации принципа управляемости качеством проектирования ИК. Механизм реализации программы должен соответствовать современному уровню педагогической теории и практики обучения. Обязательными условиями ис-

пользуемых технологий являются дивергентность, соблюдение эргономических требований и опережающий уровень развития информации. Выполнение требований к проектированию ИК должно быть количественно выражено в нормативных показателях качества.

В заключение отметим, что проведенные исследования и представленные материалы не исчерпывают все аспекты этой сложной, многогранной и динамичной проблемы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. Екатеринбург, 1999. С. 29.

² Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. Екатеринбург, 1992. С. 40.

³ См.: Щипанов В. В. Интегративно-дивергентное проектирование мультидисциплинарных образовательных систем / В. В. Щипанов. М., 1999. С. 19.

⁴ См.: Бир Ст. Кибернетика и управление производством / Ст. Бир. М., 1963.

⁵ См.: Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби. М., 1969.

⁶ См.: Геодакян В. А. О структуре эволюционных систем / В. А. Геодакян // Проблемы кибернетики. 1972. Вып. 25. С. 24—36.

⁷ См.: Щипанов В. В. Указ. соч.

⁸ См.: Чапаев Н. К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике / Н. К. Чапаев. Екатеринбург, 1992. С. 123.

Поступила 11.08.04.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА У БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Ф. Г. Мухаметзянова, зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии Академии социального образования (г. Казань)

В современных условиях важнейшим фактором эффективного вхождения молодого специалиста в профессиональную деятельность является наличие у него профессионального опыта. Автором доказываем, что становление профессионального опыта не тождественно научению и обучению. Рассматриваются функции профессионального опыта, компоненты его содержания и факторы становления у будущего специалиста.

Анализ современного состояния работанности проблемы профессионального опыта показывает, что концептуальные положения о его становлении представлены в контексте развития личности и профессионализации (Б. Г. Ананьев,

Б. Ф. Ломов, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Ю. К. Стрелков, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, П. Н. Новиков, А. А. Турчинов и др.). Однако психолого-педагогических исследований, отра-

© Ф. Г. Мухаметзянова, 2005

жающих вопросы становления профессионального опыта у будущего специалиста в период его обучения в высшем учебном заведении, явно недостаточно.

Можно с уверенностью заявить, что важнейшим фактором эффективного вхождения молодых специалистов в профессиональную деятельность является наличие у них основ профессионального опыта. Под профессиональным опытом понимается уникальное образование человека, выстраивающееся на основе его внутренних резервов (профессиональных знаний, навыков, умений и т. д.) и определяемое объективными и субъективными факторами (ситуация, обстановка, явление, субъект деятельности).

Становление профессионального опыта — качественно иной образовательный феномен, не тождественный научению и обучению. Он обусловлен способностями субъекта деятельности изменять смысловую и пространственно-временную структуру образов профессионала, выделять наиболее значимые для данной профессии дискретные социальные компоненты деятельности, изменять порядок следования этих дискретных элементов в структуре образа профессионала, погружать каждый из этих элементов в пространственно-временной контекст иной профессиональной деятельности. Все эти способности субъекта деятельности позволяют переносить социальный опыт в профессиональный.

Профессиональный опыт — это целостный образ профессиональной деятельности человека, основные составляющие которого зафиксированы в сознании субъекта профессиональной деятельности и являются результатом профессионального прошлого и условием профессионального будущего субъекта профессионального пути. Он выступает основой профессиональной компетентности как глубины и характера осведомленности специалиста в вопросах избранной им профессиональной области.

Профессиональный опыт будущего специалиста представляет собой развивающееся и управляемое как извне, так

изнутри профессионально-личностное образование субъекта профессионального пути. Можно выделить субъектно-деятельностную и организационную стратегии управления профессиональным опытом.

Субъектно-деятельностная стратегия включает в себя такие процессы, как формирование, использование и передача профессионального опыта (наставничество). Согласно этой стратегии формирование профессионального опыта можно рассматривать как накопление, освоение и использование субъектом образовательной и профессиональной деятельности знаний, умений и навыков и их трансформацию в «живую» профессиональную деятельность.

Организационная стратегия включает в себя процессы формирования, использования и внедрения профессионального опыта.

Выделяются следующие функции профессионального опыта:

— репрезентации, направленная на формирование основных механизмов оценивания профессиональной деятельности и представленности в сознании субъекта деятельности;

— интеграции, предполагающая формирование обобщенных представлений у субъекта деятельности о возможностях функционирования в профессиональном времени и пространстве;

— мотивации, побуждающая субъекта деятельности к смыслообразующей активности и нацеленная на реализацию, использование и применение профессионального опыта в «живой» профессиональной деятельности;

— операционализации (инструментальная функция), позволяющая человеку на основе отдельных знаний, социального опыта или их комбинации формировать профессиональные умения и навыки у субъекта профессиональной деятельности.

Компонентами содержания профессионального опыта являются события профессиональной жизни субъекта деятельности, субъективная система отношений



в профессиональной области, интегрированное представление о профессиональном опыте, «образ границ профессионального поля деятельности», профессиональные переживания, свойства профессионального опыта.

События профессиональной жизни субъекта деятельности описываются респондентами как события их профессиональной биографии. Причем это описание часто носит субъективный характер и детерминировано профессиональным самосознанием субъекта деятельности.

Субъективная оценка отношений зависит от оценок и критериев профессиональной деятельности, которые в различной мере воспринимаются рефлексирующим человеком.

Интегрированное представление о профессиональном опыте у субъекта деятельности складывается на основе образов, которые формируются в профессиональной среде и являются интегратором объективных и субъективных представлений общества и индивида.

«Образ границ профессионального поля деятельности» очерчивается зоной полномочий, компетенции и профессиональной компетентности субъекта деятельности.

Переживания, сопровождающие профессиональную деятельность, нередко из субъективной системы трансформируются в субъектную позицию личности профессионала.

Свойства профессионального опыта могут преобразовываться в профессиональные характеристики субъекта деятельности и выражают широту опыта, сложность, характер событий, общее число этих событий и самоорганизацию опыта.

Следует выделить факторы становления профессионального опыта у будущего специалиста. Это — специальные сознательные и целенаправленные усилия человека, многократное исполнение типичных профессиональных функций, решение профессиональных задач, профессиональная организация среды, связанная с успешным решением организационно-профессиональных задач.

Специальные усилия будущего специалиста по становлению профессионального опыта начинают формироваться в студенческом возрасте, если происходит развитие студента не только как субъекта образовательной деятельности, но и как субъекта профессиональной деятельности. Однако в силу доминирования в вузе знаниевой парадигмы в процессе профессионального образования недостаточно внимания уделяется становлению студента как субъекта профессиональной деятельности. Перед высшей школой встает проблема изучения педагогических и организационных условий для развития самостоятельности, смыслообразующей активности, ответственности у студента высшей школы.

Чтобы педагогические условия для успешного становления основ профессионального опыта у будущего специалиста в системе высшего образования были созданы, необходим «технологический вызов» как потребность в новых образовательных технологиях.

Система воспроизводства специалистов объективно нуждается в пересмотре устоявшегося содержания, структуры, организации, принципов взаимосвязи образовательной практики с новыми образовательными технологиями. Решение этой актуальной задачи непосредственно связано с проектированием новых образовательных технологий в системе высшего образования, обеспечивающих достижение высокого качества и гарантирование результатов в становлении у будущего специалиста основ профессионального опыта.

Профессионально ориентированное обучение студентов высшей школы, нацеленное на становление основ профессионального опыта у будущего специалиста, требует соблюдения ряда организационно-педагогических условий, среди которых:

— организация тесных межпредметных связей в образовательном пространстве вуза;

— учет и развитие индивидуальных, личностных и субъектных особенностей студентов;

— организация тесной взаимосвязи между теорией и практикой в контексте профессионально ориентированных образовательных технологий;

— сочетание аудиторной и самостоятельной работы студентов, в пользу последней;

— варьирование соотношения объема и последовательности выполнения нормированных и самостоятельных заданий;

— творческое использование современных образовательных технологий, отражающих взаимосвязь преподавателя и студента как субъектов взаимодействия, образовательной и профессиональной деятельности;

— фасилитация как оказание «дозированной» индивидуализированной помощи в учебном процессе вуза;

— психологическое сопровождение процесса становления профессионального опыта;

— амплификация как расширение возможностей мониторинга качества знаний до их развития.

Профессионально ориентированным технологиям в высшем профессиональном образовании должны быть свойственны такие показатели, как:

— высокая результативность профессиональной подготовки;

— субъектность студента как индивидуализированный уровень смыслообразующей, продуктивной активности;

— экономичность в использовании учебного времени;

— психогигиеничность (эргономичность);

— высокая учебно-профессиональная мотивация.

Становление основ субъектного профессионального опыта в системе высшего образования также связано с рядом организационно-педагогических условий, среди которых назовем следующие:

— вовлечение студентов в активную, самостоятельную, познавательную, творческую деятельность;

— создание возможностей для полноценной самостоятельной работы студента с учебной, научной информацией;

— создание возможностей для творческого применения знаний в «живой» деятельности;

— использование элементов дистанционного обучения;

— наличие в сознании студента «образа профессии»;

— проектирование становления профессионального опыта.

Для успешного становления основ профессионального опыта необходима активизация не только познавательной самостоятельности студентов, но и внутреннего целеполагания на уровне ответственности и социальной активности студента. Все это требует поддержки, поощрения нестимулируемой продуктивной самостоятельности, самостоятельности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Профессиональный опыт у будущего специалиста должен строиться на основе количественных и качественных изменений в формировании ключевых социальных компетенций: профессионально ориентированной, коммуникативной, личностно ориентированной, социально ориентированной. В поведении студента в процессе учебно-воспитательной деятельности это проявляется в «фонтанировании» учебно-познавательной активности, инициативности и творчестве.

При организации профессионально ориентированных технологий, способствующих становлению основ профессионального опыта, особое место отводится вопросам структурирования содержания учебных и рабочих планов, рабочих программ и всего учебно-методического комплекса по изучаемой дисциплине. Методические и контрольно-оценочные функции отходят на второй план. Психологическое сопровождение становления профессионального опыта у студента вуза должно стать основой учебно-методической и научной деятельности вуза.

Не вызывают сомнения вопросы повышения качества обучения в вузе при информационно-компьютерной поддержке учебного процесса. Возрастает роль компьютерных программ, которые помо-



гают решать учебные задачи, связанные с самообучением, саморегуляцией, самоуправлением на основе индивидуальных программ. В деятельности преподавателя это требует отхода от жесткой унификации учебной деятельности студента и дифференциации целей профессиональной подготовки по их значимости в становлении профессионального опыта специалиста.

При использовании компьютерных технологий необходимо переходить от программ-тренажеров к программам личностно ориентированного характера. Все это побуждает преподавателей вуза структурировать учебный процесс таким образом, чтобы при освоении дидактических единиц Госстандарта студенты имели возможность регулировать последовательность и объем осваиваемого учебного материала. Причем использование компьютерных технологий изменяет способ подачи учебной информации, на смену линейному способу мышления и индуктивному способу умозаключения «от простого к сложному» приходит нелинейный, «от обобщенного к конкретному», «от общего к единичному».

Для успешного становления профессионального опыта необходимо рассматривать подготовку будущих специалистов прежде всего как социокультурную проблему. Высшее образование всегда действовало и действует в рамках определенной культуры. Как подчеркивал Э. В. Ильенков, человека человеком делает освоенная им культура.

Известно, что в практике европейского пространства высшего образования действуют две модели образования. Первая модель — германская, ориентированная на подготовку профессионалов и предполагающая овладение будущим специалистом необходимой суммой знаний, умений, навыков. Процессам гуманитарного развития человека в ней отводится второстепенная роль. Вторая модель — англосаксонская, — напротив, предполагает гуманитарное развитие личности специалиста.

В системе высшего образования России исторически сложилась германская модель с идеологией подготовки высокопрофессионального специалиста, который органически встраивается в систему управления и руководства, характерную для технократической организации общественных отношений. Поэтому одним из противоречий высшего российского образования является противоречие между потребностью общества в интеллектуально и личностно развитом человеке и существующей технологией обучения, ориентированной на усвоение знаний, а не на развитие самостоятельности и творческой активности субъекта деятельности. В этом случае образовательные технологии обучения приводят к тому, что познавательные способности студентов вуза вступают в противоречие с объемом информации и количеством учебных дисциплин. В результате перед системой высшего образования возникает дилемма: либо проводить искусственную селекцию знаний и определять необходимый набор дисциплин, или готовить специалистов узкого профиля.

Для того чтобы механизм развития профессионального опыта в период подготовки в вузе был запущен, у студента должно происходить новое структурирование непрерывного потока информации о возможностях его становления. При этом становление профессионального опыта будущего специалиста можно рассматривать, используя условные термины, как «профессиональное движение», которое происходит в виде непрерывного и прерывистого процесса, например, «прыжками», «с пропусками», «с пробелами», «с преодолением барьеров». Эти вопросы требуют отдельного изучения, в связи с чем понятие «формирование профессионального опыта будущего специалиста» можно расценивать как педагогический анахронизм. Ему на смену приходит понятие «становление профессионального опыта у будущего специалиста», возможности которого и были отражены в данной публикации.

Поступила 10.11.04.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

КАЧЕСТВО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ И УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

*Н. Е. Фомин, проректор по учебной работе МГУ им. Н. П. Огарева,
профессор,*

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

*В. А. Юдин, доцент кафедры физики твердого тела
МГУ им. Н. П. Огарева*

Авторами на основе сопоставления успеваемости студентов I курса с их оценками по физике в школьном аттестате и по результатам ЕГЭ получен статистический материал, позволяющий подтвердить высказывания преподавателей высшей школы о слабой подготовленности выпускников общеобразовательной школы к обучению в вузе.

Для оценки качества общего среднего образования используются разнообразные методы, начиная от текущей оценки на уроке до ЕГЭ. В то же время все эти методы обладают существенным недостатком — они ориентированы на оценку соответствия качества образования стандартам (в том числе государственным) *школьного* образования, но никак не учитывают специфику образования вузовского.

Преподаватели вузов уже давно говорят о неудовлетворительном качестве подготовки выпускников средних школ. С целью получения количественной информации, на основе которой можно было бы проверить обоснованность такого утверждения, нами был проведен анализ успеваемости студентов I курса в сопоставлении с их оценками, выставленными в школьном аттестате и полученными на ЕГЭ. Объектом анализа были выбраны студенты технических специальностей, а учебным предметом — физика¹. В работе приняли участие преподаватели кафедры физики твердого тела Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, ведущие курс общей физики на инженерных факультетах университета.

В 2003 г. часть выпускников средних школ Мордовии сдавали ЕГЭ на базе Мордовского университета (273 чел.). Средний балл по физике у них оказался

равным 2,92. Из указанного количества лишь трое получили оценку 5, набрав 79, 74 и 72 балла. 45 чел. «заработали» 4. 152 выпускника заслужили оценку 3 (от 31 до 50 баллов), а 73 чел. — «двойку», набрав менее 31 балла.

В табл. 1 приведены результаты ЕГЭ абитуриентов различных специальностей² по данным приемной комиссии.

Т а б л и ц а 1
Средние оценки на ЕГЭ по физике

Специальность	Количество абитуриентов	Средний балл	
		Город	Село
Автомобильные дороги и аэродромы	61	2,81	3,00
Автомобильные дороги и аэродромы (ц)	9	3,00	3,40
ММО	49	3,27	3,31
МПСХ	28	2,91	3,43
МПСХ (ц)	16	4,00	3,36
МСХ	21	3,00	3,07
МСХ (ц)	31	3,20	3,23
Радиотехника	36	3,77	3,40
Радиотехника (ц)	8	2,83	3,00
СИС	41	3,25	3,54
СИС (ц)	7	3,00	3,25
СС	46	3,09	3,60
ЭМ	35	3,11	3,83
ЭМ (ц)	7	3,00	2,00
По всем 14 специальностям	395	3,16	3,24
СКО		0,34	0,43
Обычный прием	317	3,15	3,40
Целевой прием	78	3,17	3,04

Примечание: ц — целевой прием.



Так как самые слабые выпускники средней школы не делают попыток поступления в вузы, то очевидно, что представленная здесь средняя оценка выше, чем реальная. Однако и она ненамного больше 3 (среднее значение равно 3,2).

Из таблицы видно, что средний балл в аттестатах у выпускников городских школ оказался ниже, чем у сельских (3,16 и 3,24 соответственно). Для абитуриентов, поступающих в университет на об-

щих основаниях, этот разрыв еще значительнее (3,15 и 3,40 соответственно). И хотя он не превышает величины среднего квадратичного отклонения (СКО), сам факт его наличия обращает на себя внимание. Для абитуриентов, поступающих на целевой основе, соотношение обратное (3,17 и 3,04).

Разница в оценках абитуриентов, поступающих на разные специальности (3,88÷4,70), довольно существенна (табл. 2).

Таблица 2

Ранг вузовских специальностей по среднему баллу в аттестатах выпускников

Специальность	Аттестат			ЕГЭ			
	Средний балл	СКО	ОСКО	Средний балл	СКО	ОСКО	Ранг
АСОИиУ	4,70	0,50	0,11				1
СИС	4,35	0,53	0,12	3,59	0,50	0,14	2
ЭП	4,29	0,64	0,15				3
МСХ	4,06	0,65	0,16				4
ТОРМ	3,88	0,64	0,17				5

Полученный результат фактически отражает степень престижности специальностей. Следовательно, средний балл аттестата или ЕГЭ можно использовать для составления ранговой шкалы специальностей.

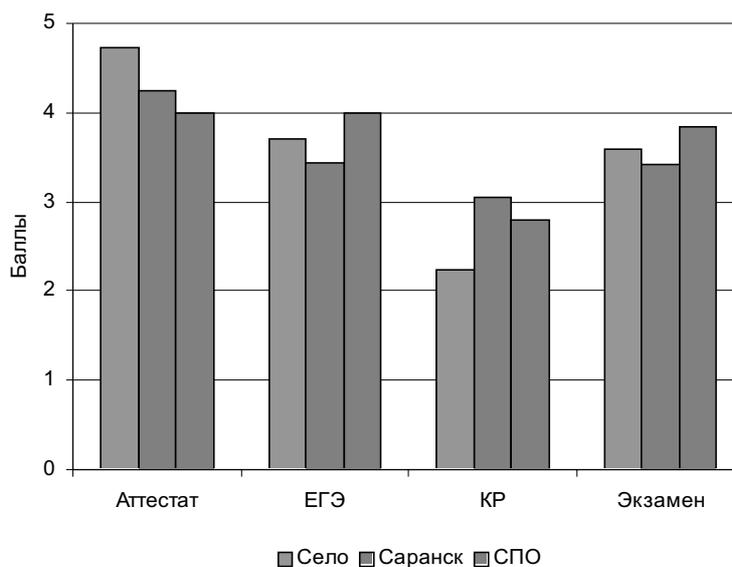
Как видим, средняя оценка и ее относительное среднее квадратичное отклонение (ОСКО) находятся в обратной зависимости: максимальной средней оценке отвечает минимальное значение ОСКО. Это свидетельствует о том, что на престижные специальности поступают абитуриенты, имеющие более стабильные знания и достаточно высокие оценки в аттестате.

Процедура для сопоставительного анализа была разработана нами на основе Microsoft Excel. Базой для анализа послужили оценки в аттестате и на ЕГЭ (если он проводился). К ним были добавлены оценки, полученные студентами при аттестации в университете (контрольные работы, экзамены). Вычислялись средние оценки по группам, специальностям и факультетам (институтам). В ходе анализа определялись также отношение оценок, полученных на ЕГЭ и при обучении

в вузе, к оценке в аттестате (эта величина была названа *качеством школьной оценки*) и отношение средней оценки к максимально возможной, т. е. к 5 (это отношение характеризует *качество знаний*, показывая долю фактических знаний абитуриентов или студентов в том объеме знаний, который от них требуется по стандарту).

На рис. 1 представлена диаграмма, отражающая качество знаний студентов (42 чел.) светотехнического факультета. Образовательные учреждения, выпускники которых пришли на факультет, были разделены на три группы: школы районов Республики Мордовия (село), школы Саранска и учреждения среднего профессионального образования (СПО).

Оказалось, что максимальный средний балл в аттестате (дипломе) — у выпускников сельских (районных) школ — 4,73 балла. Выпускники школ Саранска, ставшие студентами, имеют средний балл 4,25. Средняя оценка по физике, полученная на ЕГЭ, также выше у выпускников сельских школ — 3,70 против 3,44 у городских.



Р и с. 1. Средний балл студентов специальности «Светотехника и источники света»

Для результатов аттестации студентов в университете (контрольная работа) в 1-м семестре характерна противоположная тенденция — более высокие показатели принадлежат городским студентам. Одной из главных причин такой ситуации считается сложность адаптации вчерашних сельских школьников к вузовской форме обучения. Можно было бы предположить и другую причину — завышение оценки знаний учащимися сельских школ их учителями, однако в результатах ЕГЭ проявляется та же самая тенденция, что и в оценках аттестата.

Полученные нами данные по факультету электронной техники и институту механики и энергетики, отличаясь в деталях, в основном демонстрируют те же главные черты, что и данные по светотехническому факультету.

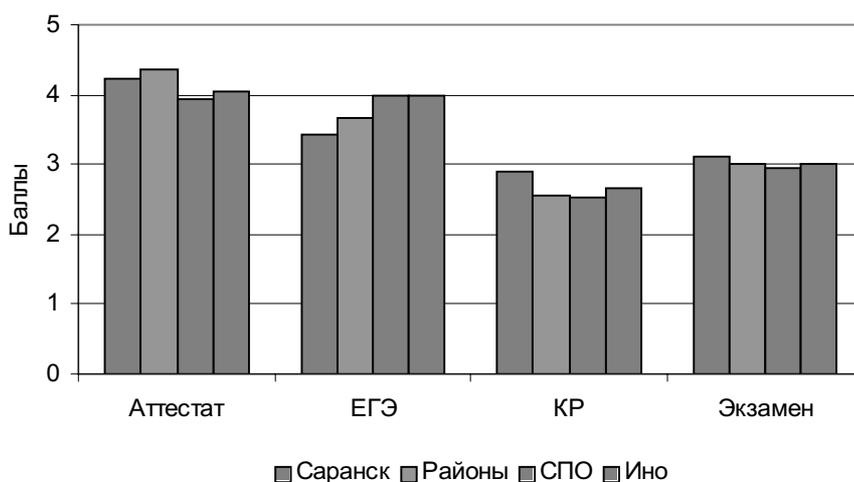
Усредненные по всем факультетам и специальностям данные представлены в табл. 3 и на рис. 2. Образовательные учреждения, в которых студенты получили общее среднее образование, разделены здесь на четыре группы: школы Саранска, школы районов Республики Мордовия, учреждения СПО и школы за пределами Мордовии (Ино).

Т а б л и ц а 3

Усредненные данные по успеваемости студентов

Группа образовательных учреждений	N_A	$N_{ЕГЭ}$	$N_{ЕГЭ}/N_A$	$N_{КР}$	$N_{КР}/N_A$	$N_Э$	$N_Э/N_A$
Саранск	4,23	3,44	0,77	2,89	0,67	3,10	0,72
Районы	4,35	3,67	0,80	2,55	0,58	3,01	0,68
СПО	3,94			2,52	0,63	2,95	0,74
Ино	4,05	4,00	0,80	2,65	0,64	3,00	0,78

Примечания: N_A — средний балл в аттестате; $N_{ЕГЭ}$ — средний балл по результатам ЕГЭ; $N_{КР}$ — средний балл по контрольной работе; $N_Э$ — средний балл по результатам экзамена.



Р и с. 2. Усредненные данные по успеваемости студентов

Анализ обобщенных данных позволяет сделать следующие выводы.

Уровень качества знаний абитуриентов, рассчитанный как отношение среднего балла в аттестате N_A к максимальному баллу (к 5), т. е. определенный учителями средней школы, варьируется в интервале $0,77 \div 0,94$. Оценки студентов по результатам первой сессии существенно ниже оценок аттестата (результат качественно не новый, но в настоящей работе получена его количественная характеристика). Отношение $N_{Э}/N_A \approx 0,6 \div 0,8$. Здесь необходимо иметь в виду, что наши преподаватели воспитаны в духе либерального отношения к студенту и склонны ставить завышенные оценки чаще, чем заниженные, так что полученный результат также следует считать завышенным.

Более соответствующими действительному состоянию качества общего образования можно считать результаты контрольных работ, проведенных в нескольких группах в начале учебного года. Качество оценки $N_{КР}/N_A$, показанное на контрольных работах, оказалось очень низким, варьируясь в интервале $0,54 \div 0,65$. Качество знаний, определенное вузовскими преподавателями, колеблется в пределах $0,47 \div 0,56$.

Таким образом, уровень остаточных знаний выпускников средних общеобразовательных школ, продолжающих образование в высшей школе, нельзя считать удовлетворительным.

Судя по данным табл. 3, успеваемость выпускников школ Саранска и районных (сельских) школ отличается незначительно — различие средних баллов составляет порядка 5 %. Показатели успеваемости выпускников школ Мордовии и других регионов практически одинаковы.

Успеваемость выпускников учреждений СПО, обучающихся на факультете электронной техники, заметно ниже, чем средняя успеваемость студентов этого факультета. Такой результат был характерен для большинства специальностей университета в течение многих лет. В то же время на специальности «Светотехника и источники света» наблюдается обратная картина. Вероятно, это связано с тем, что на светотехнический факультет поступают выпускники двух колледжей Саранска, в которых на основании заключенных с университетом договоров ведется обучение наиболее успешных студентов по согласованным (преимущественным) программам. Часть предметов общенаучного цикла здесь чита-

ются преподавателями университета. Выпускники этих колледжей принимают в университет на сокращенный срок обучения.

Ранжировка специальностей по результатам первого экзамена сохраняется в том же виде, что и ранжировка по оценкам аттестата (ср. табл. 2 и 4).

Т а б л и ц а 4

Ранжировка специальностей по результатам первого экзамена

Специальность	Оценка аттестата	Экзамен		N_{Σ}/N_A	
		Оценка	Ранг	Оценка	Ранг
АСОИиУ	4,70	2,89	1	0,61	3
СИС	4,35	2,78	2	0,63	2
ТОРМ	3,88	2,66	3	0,69	1

Работа по данной методике была продолжена и в следующем (летнем) семестре. Общее число студентов в обсле-

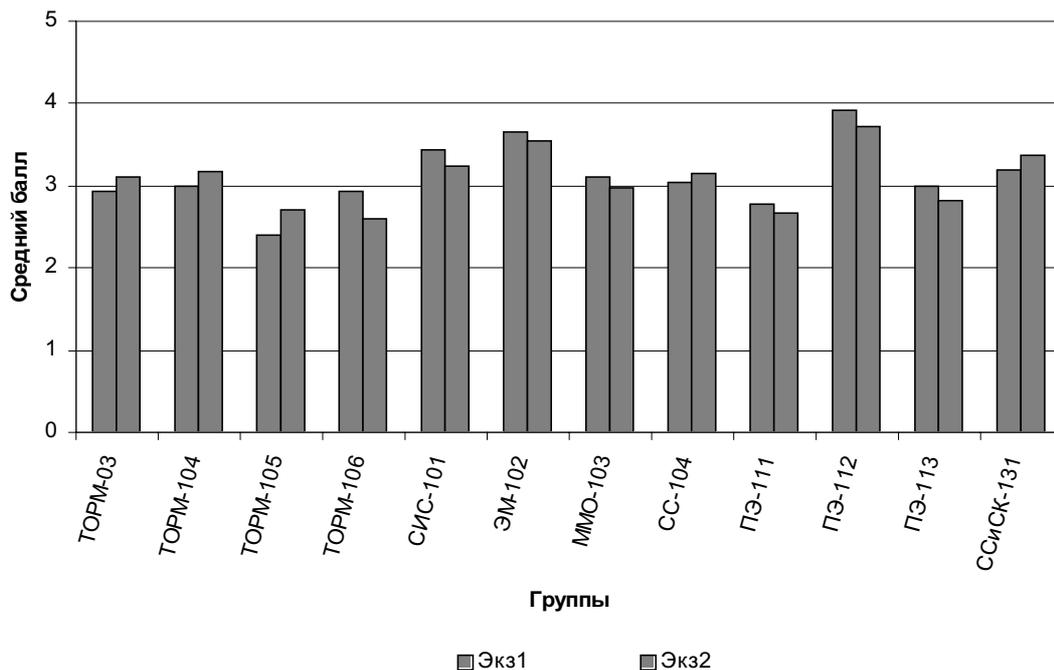
дованных группах составило 609. В табл. 5 и на рис. 3 представлены обобщенные результаты по двум семестрам.

Т а б л и ц а 5

Успеваемость студентов технических специальностей

Группа	N_A	$N_{ЕГЭ}$	$N_{ЕГЭ}/N_A$	$N_{\Sigma 1}$	$N_{\Sigma 1}/N_A$	$N_{\Sigma 2}$	$N_{\Sigma 2}/N_A$
Институт механики и энергетики							
МСХ-101	4,27					2,73	0,65
МСХ-102	3,95					2,71	0,71
ТОРМ-103	4,03	3,60	0,82	2,92	0,72	3,11	0,77
ТОРМ-104	4,32	3,80	0,83	3,00	0,69	3,18	0,73
ТОРМ-105	3,79			2,41	0,64	2,71	0,72
ТОРМ-106	3,90			2,94	0,77	2,61	0,69
МПСХ-107	4,12	3,95	0,72			3,04	0,74
МПСХ-108	3,71	4,00	1,00			2,63	0,74
ЭП-109	4,43					3,14	0,72
ЭП-110	4,45					3,09	0,69
ЭП-111	3,84					2,42	0,63
Светотехнический факультет							
СИС-101	4,35	3,40	0,77	3,43	0,78	3,23	0,77
ЭМ-102	4,35	3,79	0,86	3,67	0,83	3,55	0,81
ММО-103	4,34	3,78	0,85	3,10	0,72	2,97	0,69
СС-104	4,50	3,50	0,78	3,05	0,70	3,15	0,73
Факультет электронной техники							
ПЭ-111	4,60	3,50	0,70	2,77	0,60	2,67	0,58
ПЭ-112	4,77			3,92	0,82	3,73	0,78
ПЭ-113	4,75	3,67		3,00	0,64	2,82	0,60
ССиСК-131	4,77	4,00	0,80	3,20	0,67	3,37	0,71
АСОИиУ-141	4,79					3,21	0,68
АСОИиУ-142	4,84					3,48	0,71
Среднее	4,33	3,73	0,81	3,12	0,72	3,03	0,71

Примечания: N_A — средний балл в аттестате; $N_{ЕГЭ}$ — средний балл по результатам ЕГЭ; $N_{\Sigma 1}$ и $N_{\Sigma 2}$ — средний балл по результатам первого и второго экзаменов соответственно.



Р и с. 3. Сопоставление результатов первого и второго экзаменов

Первое, что бросается в глаза при анализе табл. 5, — уменьшение среднего балла с 3,12 до 3,03. Данный факт не является неожиданным: в летнюю сессию успеваемость студентов обычно ниже, чем в зимнюю.

Летнюю сессию сдавали на 9 групп больше, чем зимнюю, так как на некоторых специальностях в 1-м семестре сдается только зачет, а на ряде специальностей изучение физики начинается со 2-го семестра. Оказалось, что средний балл для групп, сдававших физику во второй раз, равен 3,09, тогда как для групп, сдававших ее во 2-м семестре впервые, — только 2,94. Отсюда, в частности, можно сделать вывод о том, что сдвиг начала изучения общей физики с 1-го семестра на 2-й неблагоприятно сказывается на оценках студентов.

Диаграмма на рис. 3 наглядно демонстрирует тот факт, что различие результатов двух экзаменов невелико (в пределах статистического разброса) с отклонениями в обе стороны.

Последние три группы в табл. 5 представляют наиболее престижные специальности ССиСК и АСОИиУ, при поступлении на которые конкурс максимален. Но и для этих специальностей отношение экзаменационной оценки к оценке в аттестате $N_{\text{Э}}/N_{\text{А}}$ оказалось не выше среднего значения данной величины (0,71). Следовательно, сделанный выше вывод о слабой подготовленности выпускников общеобразовательной школы к обучению в вузе полностью справедлив даже по отношению к особо востребованным специальностям.

Очевидно, что для улучшения качества будущих специалистов — инженеров необходима целенаправленная работа по формированию преемственной системы общего и профессионального образования, сближению их содержания и методов обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Обоснование выбора физики как учебного предмета для подобного рода анализа дано в работе: *Ивлев В. И.* Интеграция образования: интегри-



рующая роль физики в системе учебных предметов / В. И. Ивлев. Саранск, 2003.

² В статье используются следующие условные сокращения наименований специальностей: АСОИиУ — «Автоматизированные системы обработки информации и управления»;

ММО — «Метрология и метрологическое обеспечение»;

МПСХ — «Механизация переработки сельскохозяйственной продукции»;

МСХ — «Механизация сельского хозяйства»;
ПЭ — «Промышленная электроника»;
СИС — «Светотехника и источники света»;
СС — «Стандартизация и сертификация»;
ССиСК — «Сети связи и системы коммутации»;

ТОРМ — «Технология обслуживания и ремонта машин в АПК»;

ЭМ — «Электронное машиностроение»;

ЭП — «Энергообеспечение предприятий».

Поступила 11.05.05.

НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА В АСПЕКТЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

*Л. Н. Вавилова, доцент кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях»
Балтийской государственной академии (г. Калининград)*

В статье изложены некоторые аспекты психологического обеспечения деятельности и указаны уровни профессиональной идентичности специалиста по охране труда, а также представлена педагогическая технология повышения эффективности обучения специалистов.

Проблемы развития нашего общества и функционирования государства, стремительно нарастающие по мере перехода к рыночной экономике, порождают не менее многообразные, порой трудноразрешимые проблемы в сфере охраны труда. Слом старых механизмов планирования и удовлетворения потребностей общества в специалистах разного профиля и уровня подготовки имеет следствием отказ от ожидания централизованных решений возникающих проблем. Расширение сферы объективного спроса на специалистов по охране труда, а также разрастание спектра услуг, в которых нуждается общество, обусловили возникновение множества форм подготовки и повышения квалификации указанных специалистов и подтверждения их соответствия государственным требованиям. Встает задача разработки и научно-методического обоснования системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов по охране труда, их переподготовки, повышения квалификации, самообразования.

До недавнего времени в теории и на практике доминировал функциональный подход к описанию и анализу профессиональной деятельности специалиста. В этом подходе нет ничего предосудительного, пока он рассматривается как один из этапов исследования, призванный задать некое общее представление о технологической структуре и профессиональной деятельности в ее инвариантных характеристиках. Однако эта деятельность может быть полноценно описана только на основе системного подхода. По определению А. Н. Леонтьева, «деятельность — это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие»¹. Методология системного анализа предполагает выделение в изучаемом объекте не отдельных элементов, а тех системообразующих характеристик, которые определяют внутреннюю природу и качественное своеобразие деятельности, принципы ее построения и образования, структурирования.

© Л. Н. Вавилова, 2005



Деятельность специалиста по охране труда как некоторая система не сводится к сумме образующих ее элементов — она обладает особым, интегративным, качеством, не находящимся в одном ряду с другими составляющими данной системы. Особое качество задается объектом профессиональной деятельности специалиста, имеющим двойственную природу: с одной стороны, это человек во всем богатстве его субъектности, с другой — система управления безопасностью труда. Профессиональная деятельность специалиста по охране труда по своему характеру есть своеобразная методдеятельность в том смысле, что она является деятельностью по организации «другой деятельности», а именно деятельности других специалистов производственного процесса, организуя и направляя ее на безопасность. Работа специалиста по охране труда, в какой бы форме она ни протекала, всегда есть сложный акт, в основе которого лежит не прямое воздействие, а взаимодействие.

Поскольку профессиональной деятельностью специалиста по охране труда можно овладеть лишь на индивидуально-личностном уровне, его подготовка должна быть ориентирована на профессионально-личностное развитие и саморазвитие при условии осознания ее как взаимодействия, взаимопонимания, психологического контакта с людьми, с учетом правильных решений, возникающих трудностей и ошибок. Объектом профессионального самосознания должны выступать коммуникативные, статусно-позиционные, деятельностно-профессиональные и внешнеповеденческие качества.

Коммуникативные (интерактивные) качества определяют отношение специалиста по охране труда к активному субъекту совместной деятельности, которое строится по схеме «субъект — субъект», и умение работать в тесном сотрудничестве со специалистами других профилей, т. е., как это принято в мировой практике, работать в «команде».

Статусно-позиционные качества отражают содержательные характеристики субъекта, систему его отношений к обществу, людям, самому себе, к нормам, правилам и профессиональным ценностям.

Деятельностно-профессиональные (субъектные) качества лежат в основе мотивационной, содержательно-информационной деятельности. Они включают в себя профессиональное целеполагание, профессиональное познание, профессиональное программирование деятельности, профессиональное отношение и профессиональную идентификацию.

К внешнеповеденческим качествам относятся требовательность, общительность, принципиальность, уверенность, справедливость, тактичность и др.

Из сказанного следует, что постоянное обновление содержания профессионального образования в связи с достижениями техники и технологии, с опорой на прошлые знания, через настоящую (актуальную) познавательную активность к профессиональным ситуациям — такова парадигма нового типа специалиста по охране труда.

Педагогическая технология предусматривает установление педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и слушателей (специалистов по охране труда), отбор и применение стимулирующих самостоятельность активных демократических форм и методов профессиональной подготовки, регулирование процесса взаимодействия средствами познания и самопознания, организации и самоорганизации, контроля и самоконтроля. Большими возможностями в обсуждаемом плане располагает диалогизация педагогического процесса, которая требует преобразования суперпозиции преподавателя и субординированной позиции слушателей (специалистов по охране труда) в личностно-равноправные позиции, в позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование связано с тем, что преподаватель не столько учит, сколько актуализирует,

стимулирует стремление слушателей к общему и профессиональному развитию, создает условия для их самодвижения. Естественно, это предполагает отказ от ролевых масок и включение во взаимодействие эмоционально-ценностного опыта преподавателя и слушателей. Только тогда будет достигнуто конструктивное решение проблемы формирования кадровых ресурсов специалистов по охране труда.

С целью повышения эффективности подготовки специалистов по охране труда следует уделить особое внимание разработке критериев и показателей оценки профессиональных знаний, умений, навыков специалиста, уровня его психологической готовности к профессиональной деятельности, профессиональному самосовершенствованию. Существует определенный объем знаний, присущий данной профессии, который можно приобрести с помощью системы профессионального обучения и тренировки. Необходимого уровня навыков и умений в профессии специалиста по охране труда невозможно достигнуть без практической работы на протяжении нескольких лет. Кроме того, специалист должен постоянно находиться в курсе новых разработок в теории и практике безопасности труда. Профессиональное самоопределение, понимаемое как нахождение смыслов выполняемой работы, предшествует профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность — это самостоятельное и осознанное владение смыслами выполняемой работы.

В профессиональной идентичности специалиста по охране труда выделяются несколько уровней:

1) осознание дальней и ближней профессиональных целей, стремление понять свое дело, овладеть им в полном объеме, освоить все трудовые функции (профессиональный опыт равен нулю); определение структуры профессиональных отношений и поиск своего места в них (профессиональное общение равно нулю); соответствие челове-

ка и профессии в модальности «хочу»; профессиональная идентичность не выраженная;

2) усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей, представление о выполнении данной деятельности, осуществление деятельности по образцу (профессиональный опыт не равен нулю); установление профессиональных контактов, вхождение в профессиональное сообщество (профессиональное общение не равно нулю); соответствие человека и профессии в модальности «знаю»; профессиональная идентичность выраженная, пассивная;

3) практическая реализация выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование индивидуального стиля деятельности (профессиональный опыт равен const); складывание определенного круга профессиональных контактов, интенсификация процесса профессионального общения (профессиональное общение равно const); соответствие человека и профессии в модальности «могу»; профессиональная идентичность активная;

4) свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний — поиск сложных профессиональных задач, профессиональное совершенствование, мастерство и творчество (профессиональный опыт бесконечен); ощущение значимости профессиональных контактов, осознание своей профессиональной неповторимости, желание передать свой опыт другим; соответствие человека и профессии в модальности «делаю»; профессиональная идентичность устойчивая.

Формирование профессиональной идентичности специалиста по охране труда — это многомерное педагогическое явление, характеризующееся методологическим, структурным и функциональным уровнями.

На методологическом уровне формирование профессиональной идентично-



сти рассматривается с точки зрения целостного, системного и личностно-деятельностного подходов, что позволяет представить его как целостную деятельность по организации саморазвития индивидуальности специалиста.

На *структурном уровне* данный процесс представляется как система деятельности преподавателя и специалиста по охране труда при непрерывной профессиональной подготовке.

На *функциональном уровне* он рассматривается как взаимосвязь и взаимообусловленность непрерывной профессиональной подготовки и новообразований в сферах психики специалиста по охране труда.

Трактовать формирование профессиональной идентичности следует с учетом того, что развитие тех или иных сфер психики, свойств и качеств происходит не в порядке очередности, не в отрыве друг от друга, а во взаимодействии, в единстве. Становление индивидуальности специалиста в процессе непрерывной профессиональной подготовки будет тем эффективнее и гармоничнее, чем значительнее будет опора на самоактуализацию внутренних сил специалиста по охране труда, чем сильнее будет стимулироваться функционирование экзистенциальной и регулятивной сфер для того, что-

бы они активизировали все потенции человека и его стремление к саморазвитию.

К педагогическим условиям, обеспечивающим успешность формирования и повышения уровня профессиональной идентичности специалиста по охране труда, относятся введение этапа обязательной базовой профессиональной подготовки всех специалистов по охране труда, рекомендованных для работы; обеспечение непрерывности профессиональной подготовки и повышения квалификации; активизация их самосовершенствования; развитие профессиональной культуры.

Реализация личностно ориентированной модели непрерывного профессионального образования специалиста по охране труда обеспечит формирование и повышение уровня профессиональной идентичности. Результаты эмпирических исследований влияния педагогических средств, условий, технологий на формирование и повышение уровня профессиональной идентичности свидетельствуют о том, что предлагаемые автором подходы способны обеспечить положительную динамику этого показателя.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М., 1977.

Поступила 29.04.05.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ НА РЕСТРУКТУРИЗИРУЕМОМ ПРОМЫШЛЕННОМ ПРЕДПРИЯТИИ

А. В. Гармашов, генеральный директор ОАО «Орбита» (г. Саранск)

В статье рассматриваются вопросы привлечения, адаптации и закрепления молодых специалистов на реструктуризируемом предприятии (ОАО «Орбита», г. Саранск). Выводы и рекомендации сделаны на основе данных, полученных в результате социологического опроса.

В современных условиях одним из ключевых механизмов, обеспечивающих повышение эффективности производства, конкурентоспособности, инвестиционной привлекательности, является реструктуризация. Решающим фактором ее осуществления на предприятии является готовность персонала к реализации новых стратегических задач. Наметившиеся в последнее время положительные тенденции в промышленности и надвигающийся «демографический провал» ставят предприятия перед необходимостью эффективного использования как имеющихся человеческих ресурсов, так и вновь привлеченных молодых специалистов.

Проблема привлечения, адаптации и закрепления молодых специалистов актуальна и для ОАО «Орбита». В связи с этим в октябре 1998 г. на данном предприятии был проведен опрос ряда сотрудников с целью выяснения отношения к ситуации, сложившейся на предприятии, и получения характеристики социально-трудовых отношений в коллективе. Было опрошено 25 чел., занимающих должности инженерно-технических работников. В результате анализа ответов респондентов было установлено, что большинство сотрудников (92 % опрошенных) уверены в неотвратимости банкротства предприятия. В коллективе доминировали «упаднические» настроения, многие (83 % респондентов) старались найти альтернативные источники занятости. Полное бездействие и бесполезность профсоюза отметили 98 % опрошенных.

С ноября 1998 г. в ОАО «Орбита» под руководством обновленной команды управленцев стал осуществляться комплекс мероприятий по реформированию управления и финансовому оздоровлению предприятия. Эти меры были направлены на обеспечение прибыльной, рентабельной работы предприятия и вывод его из кризисного состояния.

Начатые преобразования дали положительные результаты. Производственные показатели стали постепенно расти. Так, в 1999 г. по сравнению с 1998 г. объем производства увеличился на 24 %, объем продаж — в 1,6 раза. По итогам работы за 2000 г. план по объему товарной продукции был выполнен на 154,5 %.

Если в период с 1992 по 1998 г. в структурные подразделения акционерного общества не было принято ни одного специалиста, то за 1998—2000 гг. общая численность персонала увеличилась более чем на 300 чел. В процессе приема персонала на предприятие акцент был сделан на привлечении молодых, перспективных специалистов с высоким уровнем образования. Их доля в общей численности принятого персонала составила 55,2 % (табл. 1).

В ОАО «Орбита» в последние годы была проведена значительная работа по совершенствованию управления персоналом. Активная политика проводится в области улучшения условий труда, мотивации персонала, повышения общего уровня благосостояния работников, стабилизации морально-психологического климата.



Возрастной состав принятого в 1998—2000 гг. в ОАО «Орбита» персонала

Персонал	Численность принятых по возрастным группам, чел.				
	Всего	18—30 лет	31—40 лет	41—50 лет	51 год и более
Руководители	14	7	1	2	4
Специалисты	66	52	5	6	3
Служащие	1	1			
Рабочие	316	167	74	61	14
ВОХР	13	5	3	4	1
Итого промышленно-производственного персонала	410	232	83	73	22
Непромышленная группа	43	18	13	7	5
Всего персонала	453	250	96	80	27
Доля в общей численности, %		55,2	21,2	17,6	6,0

С целью оптимизации квалификационной структуры персонала и повышения эффективности работы была проведена учеба с привлечением специалистов со стороны (в основном из высших учебных заведений республики), после которой состоялась аттестация работников предприятия с целью определения их соответствия занимаемым должностям. В результате обучения кадров повысилось соответствие квалификационной структуры персонала структуре работ на предприятии. Обучение способствовало также стабилизации психологического климата и более качественно выполнению должностных обязанностей.

С целью оптимизации возрастной структуры коллектива были определены приоритеты работы с молодыми специалистами — выпускниками учебных заведений.

Для того чтобы выяснить отношение вновь принятых на предприятие молодых специалистов к кадровой политике, уровню развития социально-трудовых отношений, конфликтности, было проведено анкетирование этой категории работников. Вопросы анкеты были разделены на три блока. Первый блок вопросов отражал основные данные о молодом специалисте: сведения о возрасте, образовании, общем стаже работы, специальных навыках и предыдущих местах трудовой деятельности.

Второй блок вопросов был направлен на выяснение степени удовлетворенности кадровой политикой предприятия, характера и структуры социально-трудовых отношений в группах. В данном блоке ставились вопросы, ответы на которые позволили выяснить структуру работ, степень защищенности молодых специалистов, условия труда и его безопасность, удовлетворенность вознаграждением за труд.

В третьем блоке содержались открытые вопросы, позволяющие каждому респонденту выразить собственную точку зрения. Ответы респондентов помогли оценить уровень реализации творческого потенциала и профессионального роста, степень признания заслуг, удовлетворенность работой и продвижением. Оценивалась также вероятность смены специалистом места работы.

В анкетировании приняли участие 33 молодых сотрудника, средний возраст которых составил 22,8 года. На момент анкетирования только 3 из них имели предшествующий опыт работы на других предприятиях. Дополнительно на каждого сотрудника, принявшего участие в анкетировании, была представлена производственная характеристика, составленная его непосредственным руководителем.

Как показали результаты, полученные в ходе обработки анкет, практически все молодые специалисты работают

на промышленном предприятии впервые. В характеристиках, представленных руководителями подразделений, отмечены высокий уровень теоретической подготовки специалистов и ответственное отношение к порученному участку работы. Руководители отдельных подразделений указали на определенные недостатки в практических навыках и умениях опрашиваемых специалистов, которые могут быть постепенно устранены по мере приобретения сотрудниками необходимого опыта. Все без исключения руководители подтвердили соответствие специалистов занимаемым должностям и хорошие перспективы их профессионального роста на предприятии.

Вторая часть анкеты отражает условия работы специалистов (табл. 2). По результатам обработки анкет был выявлен ряд характерных моментов. Кадровой политикой предприятия удовлетворены 93,9 % респондентов, не в полной мере — 3,0 %. 93,9 % отметили, что в отношениях вновь принятых сотрудников со своими непосредственными руководителями отсутствует напряженность. Практически у всех специалистов сложились хорошие отношения с коллегами (84,8 %). Это позволяет сделать вывод, что специалисты, вновь пришедшие на предприятие, находят поддержку со стороны как руководителей, так и коллег по работе.

Согласно данным опроса, характер работы соответствует первоначальным ожиданиям у большинства специалистов (75,8 %). В то же время довольно напряженная ситуация сложилась в сфере защищенности специалистов и в обеспечении гарантии их продолжительной работы на предприятии. 57,6 % опрошенных не имеют полной гарантии продолжительной работы, а у 27,3 % из них отсутствует чувство уверенности в будущем. В той или иной степени 75,8 % опрошенных не удовлетворены условиями труда. Подавляющее большинство опрошенных (78,8 %) отметили недостаточность материального вознаграждения за свой труд.

Таблица 2

**Оценка молодыми сотрудниками
ОАО «Орбита» удовлетворенности
условиями работы**

Вопрос и варианты ответов	Распределение ответов респондентов, %
Образование	
среднее	3,0
среднее специальное	12,1
высшее	90,9
другое	0,0
Условия работы	
<i>Удовлетворенность кадровой политикой</i>	
удовлетворен(а)	93,9
не в полной мере удовлетворен(а)	3,0
не удовлетворен(а)	0,0
<i>Отношения в работе с руководителем</i>	
отлично	3,0
хорошо	93,9
удовлетворительно	3,0
не складываются	0,0
<i>Отношения с коллегами</i>	
отлично	9,1
хорошо	84,8
удовлетворительно	3,0
не складываются	0,0
<i>Характер работы</i>	
закреплено направление	81,8
повторяющиеся задания	48,5
разовые задания руководителей	24,2
<i>Хватает ли времени на выполнение функциональных обязанностей</i>	
да	45,5
в зависимости от обстоятельств	51,5
не хватает	0,0
<i>Насколько характер работы соответствует первоначальным ожиданиям</i>	
полностью соответствует	15,2
в большей степени	60,6
в меньшей степени	21,2
не соответствует	0,0
<i>Предпочтение характера работы</i>	
разовое выполнение всей работы	30,3
пошаговое выполнение	39,4
ориентировка на срок завершения (с разной интенсивностью)	24,2
<i>Защищенность, гарантия работы</i>	
полная	42,4
частичная	30,3
нет	27,3
<i>Удовлетворенность условиями труда</i>	
полная	21,2
частичная	60,6
нет	15,2
<i>Соблюдение правил техники безопасности</i>	
соблюдаются в полной мере	87,9
бывают отклонения	12,1
часто нарушаются	0,0
отношение безответственное	0,0
<i>Уровень вознаграждения</i>	
удовлетворяет	18,2
не удовлетворяет	78,8



Учитывая, что в настоящее время предприятие не всегда имеет возможность увеличивать материальную составляющую, необходимо более активно использовать нематериальные стимулы к труду.

Таблица 3
Общая оценка содержания работы молодых специалистов ОАО «Орбита»

Вопрос и варианты ответов	Распределение ответов респондентов, %
<i>Достижение особых результатов профессиональной деятельности</i>	
есть достижения	9,1
особых достижений нет	18,2
нет достижений	69,7
затрудняюсь ответить	0,0
<i>Личная оценка, признание руководством заслуг в работе</i>	
есть	75,8
нет	12,1
нет ответа	12,1
<i>Продвижение по служебной лестнице</i>	
удовлетворен(а)	27,3
не удовлетворен(а)	45,4
нет ответа	27,3
<i>Удовлетворенность должностью</i>	
в полной мере	51,5
частично	45,5
не удовлетворен(а)	0,0
<i>Реализация творческого и профессионального роста</i>	
полностью	30,3
частично	48,5
нет	6,0
нет ответа	15,2
<i>Ответственность за результаты работы.</i>	
<i>Ощущение нужности в коллективе</i>	
да	93,9
нет	3,0
нет ответа	3,0
<i>Предполагается ли смена места работы</i>	
да	6,1
нет	90,9

Третья, заключительная, часть анкеты позволила провести обзор содержания работы молодых специалистов в ОАО «Орбита». Следует отметить, что почти все они еще не достигли особых результатов в своей деятельности. Это объясняется прежде всего непродолжительным сроком работы каждого из них. Основная масса респондентов (75,8 %) отметили их личную оценку со стороны руководителей и признание заслуг в работе. Более половины (51,5 %) вновь принятых сотрудников удовлетворены своей должностью и в основном реализуют свой творческий потенциал (78,7 %). Почти все сотрудники ощущают ответственность за результаты своей работы (93,9 %). Большинство (90,9 %) не собирается менять место работы.

Следует отметить, что «омоложение» кадрового состава позволяет формировать реальные условия для более эффективной ротации, вертикальной мобильности персонала и в то же время обеспечивать преемственность знаний и опыта. Положительным моментом в политике привлечения молодых специалистов можно считать также более широкое использование в ОАО «Орбита» новых прогрессивных методов работы, приносимых данными специалистами.

Полученные в ходе анкетирования данные свидетельствуют о довольно успешном вхождении новых сотрудников в коллектив акционерного общества: в трудовых коллективах нет очевидных конфликтных зон, отсутствует напряженность в отношениях с руководителями.

Поступила 11.02.05.

СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ НА СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ

*С. П. Дырин, ректор Института управления (г. Набережные Челны),
доцент*

Автор, опираясь на материалы социологического исследования, проведенного в 2002—2004 гг., анализирует состояние профессионального обучения на современных предприятиях. В статье делается вывод о неэффективности существующей практики подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. В качестве одного из возможных вариантов предлагается опыт интеграции ОАО «КАМАЗ» и Института управления в области дополнительного профессионального образования.

В современных рыночных условиях подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров предприятий являются одной из важнейших функций управления персоналом. К сожалению, анализ данной проблемы в отечественной социологической и управленческой литературе имеет ряд существенных недостатков. Учебная и научная литература по проблемам управления персоналом, в изобилии появившаяся в последние 10 лет, описывает проблему подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров преимущественно с нормативной точки зрения, т. е. объясняет, как должна быть устроена эта деятельность в современных условиях. Что же касается анализа реального состояния вопросов обучения персонала на современных российских предприятиях, то он дается лишь в самых общих чертах, а многие авторы вообще не касаются этой проблемы.

В целях частичного восполнения данного теоретического пробела в 2002—2004 гг. нами было проведено социологическое исследование состояния подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Исследование было осуществлено методом экспертного опроса, в котором приняли участие 78 руководителей обследованных предприятий и 51 работник служб управления персоналом. Всего нами было обследовано 89 предприятий Набережных Челнов и ряда других городов юго-восточной части Татарстана.

Профессиональное развитие сотрудников является одним из основных на-

правлений деятельности ведущих мировых фирм. Об этом свидетельствует, в частности, бюджет профессионального обучения, который в зарубежных компаниях составляет наибольшую (после заработной платы) статью расходов. Общеизвестно, что ведущие организации затрачивают на профессиональное развитие сотрудников от 5 до 20 % всех расходов. К сожалению, сравнить уровень расходов зарубежных и отечественных предприятий по аналогичной статье не представляется возможным, поскольку большинство российских предприятий не ведет специально подобную статистику (информацию о расходах на профессиональное развитие нам предоставила лишь каждая шестая организация). Отсутствие статистики издержек (на основе которой осуществляется анализ эффективности профессионального развития) является одной из особенностей российского управления персоналом. Другая особенность заключается в том, что ряд предприятий (причем как частных, так и государственных) практикует профессиональное обучение за счет средств сотрудников (например, стоимость обучения медицинских работников оплачивается из расчета: 60 % — организация, остальное — сам работник).

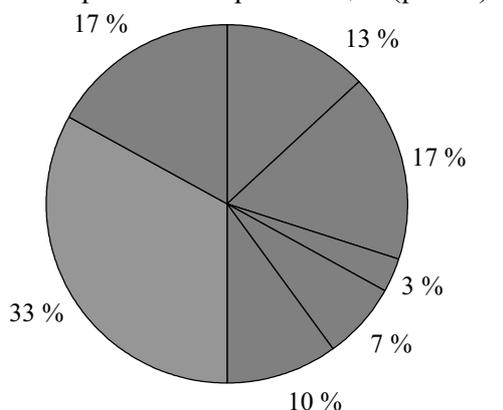
О том, что анализ эффективности использования персонала не осуществляется на большинстве отечественных предприятий, свидетельствует также отсутствие статистики по таким показателям, как «абсентеизм» (расчет проводили лишь 10 % опрошенных предприятий) и «издержки на рабочую силу в общем

© С. П. Дырин, 2005



объеме издержек организации» (27 % предприятий). Однако если для работников частных организаций обучение за свой счет является скорее позитивно направленным стимулом (более высокая должность, более благоприятные условия труда), то для работников государственных (бюджетных) организаций — это скорее негативно направленный стимул (страх потерять рабочее место, если не пройдешь переподготовку, которая, как, например, в случае с медицинскими работниками, является обязательной для получения сертификата на осуществление профессиональной деятельности).

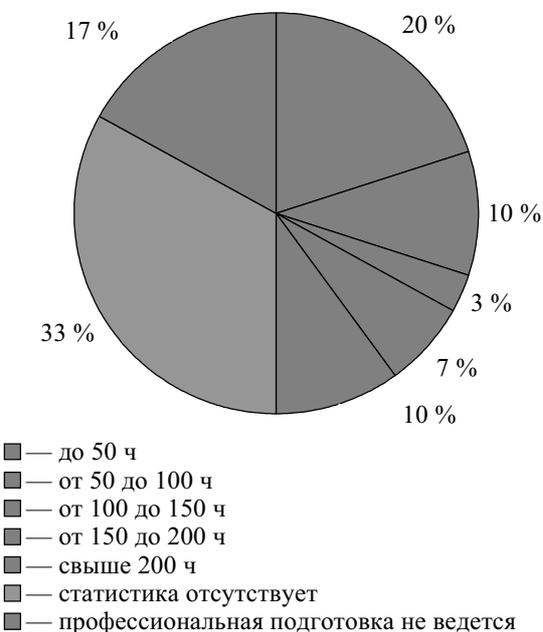
В ведущих зарубежных компаниях обучение носит форму непрерывной подготовки персонала. Это означает, что каждый сотрудник имеет возможность пройти профессиональное обучение, как минимум, один раз в 5 лет (исходя из того что базовые навыки в современном мире устаревают каждые 5 лет). По данным наших исследований, в мировые стандарты периодичности профессионального обучения вписывалась лишь каждая десятая опрошенная организация (рис. 1).



- — до 5 % от численности организации
 - — от 5 до 10 %
 - — от 10 до 15 %
 - — от 15 до 20 %
 - — свыше 20 %
 - — статистика отсутствует
 - — профессиональная подготовка не ведется
- Р и с. 1. Распределение предприятий по количеству прошедших профессиональное обучение работников

В момент проведения исследования профессиональное обучение ежегодно проходили лишь 10,8 % работников предприятий. При условии сохранения подобной тенденции в ближайшие годы каждый работник будет иметь возможность повышать уровень своей профессиональной подготовки 1 раз в 9 лет.

Объем профессиональной переподготовки в значительной степени зависит от специфики производства и деятельности работника. Поэтому говорить о каких-то стандартах в данном случае представляется нецелесообразным. Наиболее распространенной по продолжительности является профессиональная переподготовка объемом 40 ч (рис. 2).



Р и с. 2. Распределение предприятий по объему профессиональной переподготовки одного сотрудника

Максимальный объем часов (200 и больше) предусматривает система профессиональной переподготовки в медицинских учреждениях (при этом каждый медицинский работник проходит обязательную переподготовку, как минимум, один раз в 5 лет).

Среди методов определения потребностей в профессиональном развитии

наибольшее распространение имеют заявки руководителей подразделений, которые формируются на основе следующих условий:

а) «движение» кадров (перемещение сотрудника с одной должности на другую; прием нового сотрудника и т. д.);

б) инновационные процессы (новые технологии, новые виды товара, новая информация и т. д.). Учитывая дефицит оборотных средств на большинстве промышленных предприятий и соответственно ограниченные инновационные возможности, отметим, что данное направление обучения характерно в основном для предприятий торговли и сферы услуг (это может быть связано с началом продаж новой марки товара, внедрением новых технологий в сфере бытовых услуг и т. п.). Достаточно часто обучение бывает связано с изменениями в области информационных технологий (например, с переходом на международные стандарты бухгалтерского учета, изменениями в законодательной базе и т. д.). Обучение, связанное с изменениями информационных технологий, преимущественно практикуют организации (или службы), занятые предоставлением юридических, экономических, страховых и тому подобных услуг. Вместе с тем опыт отечественных предприятий в некоторой степени отличается от зарубежного опыта. Многие ведущие мировые фирмы ориентируются в развитии сотрудников на так называемый прогностически-технократический подход, который предполагает, что содержание и характер профессионального образования должны соответствовать требованиям техники и технологиям, пока еще не существующим, но уже просматривающимся в возможностях реального внедрения. На отечественных же предприятиях профессиональное развитие является прежде всего следствием инновационных изменений (обучение под существующие, а не перспективные технологии).

В меньшей степени среди методов определения потребностей в профессио-

нальном развитии применяются результаты аттестаций и индивидуальные планы развития. Наличие индивидуальных планов развития в организации отметили 8 % экспертов (в высших учебных заведениях это индивидуальные планы развития, связанные с защитой кандидатской и докторской ученых степеней; в медицинских учреждениях индивидуальные планы развития определяются обязательностью профессиональной переподготовки).

Характерной чертой российского опыта управления персоналом является «вмешательство» в процессы профессионального развития персонала внешних (по отношению к предприятиям) социальных институтов, в частности городских органов власти. Наряду с ними вмешательство в процессы профессионального развития персонала предприятий осуществляют также отраслевые министерства и головные предприятия в отношении своих филиалов (многие из которых лишены самостоятельности в вопросах регулирования процессов профессиональной подготовки персонала).

Выбор форм и методов профессионального развития сотрудников на отечественных предприятиях предполагает наличие некой этапности. На первом этапе организация определяет собственный потенциал: способна ли она своими силами (имеется в виду — в территориальных пределах предприятия) осуществить профессиональное обучение сотрудника. Если нет, то организация обращается «за помощью» к внешним образовательным учреждениям. При этом возможны два варианта действий. При первом варианте организация использует традиционные (наработанные) связи в системе профессионального обучения. (В качестве примера можно привести такие связи в Набережных Челнах: предприятия пищевой промышленности — городской учебный комбинат, предприятия строительной промышленности — учебно-производственный комбинат, предприятия общественного питания — торгово-технологичес-



кий колледж и т. д.) При втором варианте (при отсутствии наработанных связей) организация определяет потенциально полезные социальные институты в области профессионального образования.

Характеризуя второй тип взаимодействия, отметим некоторые тенденции. Если несколько лет назад при выборе образовательного учреждения городские предприятия ориентировались преимущественно на столичные образовательные институты (немаловажную роль играл престиж данных организаций, стоимость же профессионального обучения, как правило, оказывалась на втором плане), то в последнее время они все больше заняты поиском образовательных, консультационных услуг на местных рынках. Основные причины подобной переориентации видятся в следующем. Во-первых, в местных образовательных учреждениях более низкая стоимость обучения; уровень эффективности обучения, как правило, не имеет значения — статистика издержек по статье «профессиональное обучение» на большинстве предприятий не рассчитывается, что, кстати, является одной из особенностей российской системы управления персоналом, поскольку зарубежный опыт предполагает выбор методов обучения именно на основе анализа преимуществ и издержек методов обучения. Во-вторых, местные образовательные учреждения предоставляют предприятиям возможность обучения сотрудников без отрыва от производства (или с частичным отрывом от производства).

Методы профессионального обучения персонала можно разделить на две большие группы: 1) обучение непосредственно на рабочем месте; 2) обучение вне рабочего места.

Исследование показало, что большинство предприятий предпочитает осуществлять профессиональное развитие персонала вне рабочего места: 84 % делают это в специализированных образовательных центрах, 8 % — в фирмах ана-

логичного профиля (причем как отечественных, так и зарубежных). Сюда же можно отнести и выездные совещания по обмену опытом, которые проводятся под эгидой отраслевых министерств или городских органов власти. Непосредственно на рабочем месте профессиональное обучение осуществляют 44 % предприятий.

К сожалению, существующую практику организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров на современных предприятиях можно охарактеризовать как неэффективную и не ориентированную на рост конкурентоспособности российской экономики. Не соответствует необходимым стандартам периодичность профессиональной подготовки. Лишь каждая десятая организация способна обеспечить необходимую периодичность. В среднем же каждый сотрудник имеет возможность проходить профессиональную переподготовку один раз в 9 лет.

Отличительными особенностями российского опыта управления в области профессиональной подготовки являются следующие:

— характер обучения (если передовой мировой опыт предполагает профессиональное развитие персонала под требования техники и технологий, пока еще не существующих, но уже просматривающихся в возможностях реального внедрения, то на отечественных предприятиях профессиональное развитие является, как правило, следствием инновационных изменений);

— «вмешательство» в процессы профессионального развития внешних (по отношению к предприятиям) социальных институтов — прежде всего органов государственной власти (от отраслевых министерств до мэрии);

— осуществление профессиональной подготовки за счет средств персонала;

— отсутствие анализа преимуществ и издержек методов и форм профессиональной подготовки (известно, что подобный анализ является основой

обучения в ведущих зарубежных компаниях).

Итак, характеризуя взаимодействие предприятий и образовательных учреждений, следует отметить своеобразную переориентацию предприятий со столичного рынка образовательных и консультационных услуг на рынок региональный (местный).

В качестве варианта организации повышения квалификации кадров на современных предприятиях может быть рассмотрен опыт интеграции одного из крупнейших промышленных предприятий России — ОАО «КАМАЗ» — и Института управления. В течение нескольких лет институт осуществляет повышение квалификации работников службы управления персоналом данного предприятия. Процесс взаимодействия делится на несколько последовательных нижеприведенных этапов.

1. Анализ профессиональной деятельности различных категорий сотрудников службы управления персоналом.

2. Формирование представлений об основных компетенциях различных категорий указанной службы.

3. Совместная разработка общего модуля программы повышения квалификации службы управления персоналом (включая перечень учебных дисциплин и дидактические единицы каждой дисциплины).

4. Совместная разработка специализированных модулей, предназначенных для каждой отдельной категории сотрудников данной службы.

5. Организация непосредственного обучения сотрудников службы управления персоналом (на модульной основе).

6. Анализ результативности проведенного учебного цикла.

7. Корректировка содержания, форм и методов повышения квалификации сотрудников службы управления персоналом с учетом замечаний, выявленных на предыдущем этапе.

Поступила 22.03.05.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ****ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ЦЕЛОСТНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ: УРОВНИ АНАЛИЗА**

О. В. Бахлова, доцент кафедры страноведения МГУ им. Н. П. Огарева

Автор доказывает, что в науке о международных отношениях одновременно присутствуют элементы гомогенности и гетерогенности. На макроуровне главными элементами проблемы дифференциации и целостности являются определение объекта и предмета изучения, объяснение сущности и содержания международных отношений, разработка методологии исследования — с учетом концептуального плюрализма. На мезо- и микроуровне рассматриваются практические вопросы международной политики, носящие во многом прикладной характер.

Международные отношения — сложный феномен, образуемый многообразием связей и измерений, переплетением целей и интересов участников. Их сложность ввиду плюрализма участников и взаимосвязей и специфических особенностей, присущих им как особому роду общественных отношений, осязаемое воздействие на внутривосточные процессы, в том числе вследствие размытия грани между внутренней и внешней политикой по мере усиления взаимозависимости и глобализации, не только обуславливают стойкий исследовательский интерес к международной проблематике, но и порождают дискуссию о сущности, характере, участниках, методологии изучения и т. п., называемую в теории международных отношений «большими спорами».

Споры концептуально-парадигмального характера (политический идеализм — политический реализм, реализм — транснационализм и пр.) сменяются методологическими (традиционализм — модернизм) или сосуществуют с ними. Одно из проявлений последних — дискуссия об уровнях анализа в международных отношениях. Эта проблема была поставлена в конце 1950-х — начале 1960-х гг. неореалистом К. Уолцем и модернистами К. Дойчем и Д. Сингером, но, естественно, зародилась гораздо раньше, будучи связанной с поисками ответа на вопрос о причинах войны. Уровни анализа стали пониматься как возможность дополнительной теоретической интерпретации тех или иных явлений, событий, процессов, как источни-

ки объяснения¹. Не следует забывать и о дихотомии «теория международных отношений — наука очень старая и очень молодая» (С. Хоффман), что является еще одним элементом в исследовании проблемы дифференциации и целостности в изучении международных отношений, которую, по аналогии с состоянием современного мира, можно обозначить как проблему фрагментативности (Д. Розенау).

И. Валлерстайн, известный социолог и исследователь-международник, подчеркивает морфологический характер понятия «дифференциация», применимого к любой сфере деятельности. Одновременное присутствие гомогенности (общий концептуальный язык, единый набор рациональных ценностей и т. д.) и гетерогенности (различные области исследования, специализированная институционализация и т. п.) приводит к тому, что приходится иметь дело «с двумя фундаментальными процессами, противоположными по своей направленности». И. Валлерстайн указывает на организационные и интеллектуальные последствия их параллельного развития². Мы же обратимся к феноменологической стороне проблемы, в конкретной плоскости — применительно к сфере изучения международных отношений — к выявлению важнейших составляющих и проявлений рассматриваемых процессов.

На макроуровне главными элементами проблемы условно можно признать: 1) определение объекта и предмета исследования; 2) объяснение сущности и содержания международных отношений

© О. В. Бахлова, 2005

в рамках различных исследовательских подходов; 3) разработку методологии исследования.

Объектом исследования науки о международных отношениях («международных исследований») выступает объективная реальность — международные отношения, интерпретируемые следующим образом:

— как отношения между политическими единицами (преимущественно как межгосударственные отношения);

— как совокупность экономических, политических и иных связей и отношений между государствами и иными участниками и силами, действующими на международной арене;

— как совокупность интеграционных связей, формирующих человеческое общество³.

Общими характеристиками международных отношений в любом случае будут являться децентрализация (отсутствие единого центра власти на международной арене ввиду плюрализма суверенитетов), переходность и многомерность, обусловленные сочетанием однородности (наличием общих интересов, изоморфизмом в поведении международных акторов и т. п.) и неоднородности (конфликтом национальных интересов, диверсификацией средств и методов внешнеполитической деятельности и международных институтов, множественностью участников международных отношений и т. д.), экстратерриториальность (вследствие выхода за пределы территориальных образований и внутригосударственных взаимодействий). В то же время одни трактовки отдают предпочтение преобладанию элементов господства и подчинения, эксплуатации, соперничества (реалистические, марксистские и др.), другие — распространению общих ценностей, правил поведения, развитию международного сотрудничества (транснациональные, коммунитарные и пр.). Теория международных отношений («международные отношения») сосредоточивается на изучении межгосу-

дарственных отношений, внешней и международной политики, а сравнительно недавно выделившаяся научная дисциплина (направление) «мировая политика» — на изучении всей совокупности международных связей. Общая онтология дополняется, как подчеркивает М. В. Ильин, онтологией предметных сфер⁴.

В качестве предмета (предметной области) теории международных отношений называется система международных отношений. Такое представление утвердилось во второй половине XX в. во многом благодаря неореалистам (структуралистам) (К. Уолцу, Р. Гилпину и др.). Системность в международных отношениях означает наличие устойчивых долговременных связей между главными элементами (государствами), правовое регулирование их контактов, наличие общих ценностей, т. е. стабильность и взаимозависимость, в основе которых лежит стремление к достижению определенного, осознанного комплекса устойчивых целей. Однако представители различных подходов, в которых безусловно признается системный характер международных взаимодействий, обращают внимание также на проявления дифференциации / целостности и фрагментации / интеграции внутри системы.

Неомарксисты, основываясь на мир-системном анализе, говорят о двух взаимосвязанных основах мир-системы — экономической (мир-экономике) и политической (системе национальных государств). Пространство международных отношений рассматривается ими как организованное по модели глобальной империи, в которой выделяются центр (индустриально развитые государства), полупериферия и периферия (развивающиеся и отсталые государства), причем между элементами империи складываются, по их мнению, отношения асимметричной зависимости — в пользу центра. Собственно, это проблема «богатого Севера» и «бедного Юга», чей конфликт прогнозируется И. Валлерстайном в первой половине XXI в.⁵



Неореалисты, исходя из большого значения структуры международных отношений (совокупности ограничений и принуждений), влияющей на поведение акторов системы и ее функционирование в целом, одновременно указывают на преобладающую роль великих держав в эволюции власти в системе (состояние «зрелой анархии») ⁶.

Существуют также различные методики системного анализа, отдающие приоритет либо внутренним, либо внешним факторам.

Мировая политика охватывает широкий спектр международной проблематики, объединяя вопросы «высокой» и «низкой» политики, мирового развития и политической структуры современного мира; главным для нее является анализ взаимовлияния отдельных международных проблем и общего контекста мирового развития. Существует мнение, что мировая политика как научная дисциплина имеет возможность превратиться в «политологию мира» — интегральную дисциплину (включающую сравнительную политологию и др.), изучающую мировые проблемы с позиций взаимосвязи глобальных и внутренних факторов и призванную обеспечить теоретическую основу формирования глобального общества ⁷.

Сложилось несколько основных концептуальных подходов к объяснению сущности и содержания международных отношений — реалистический, идеалистический, марксистский, плюралистический, структуралистский и пр. С другой стороны, можно обнаружить ряд взаимосвязей и общих черт между ними. Так, представители реализма, неореализма, социологии международных отношений сосредотачивают внимание на поведении государств как ключевых международных акторов. Несмотря на существенные расхождения в интерпретации сущности международных отношений и анализе международных процессов и внешней политики государств между реалистами / неореалистами и марксистами / неомар-

ксистами, те и другие, как и модернисты и полемологи (социология международных отношений), рассматривают преимущественно проявления конфликтности и враждебности в сфере международных отношений, формы «коллективной агрессивности». Марксистов и идеалистов (либералов) сближает обращение к «должному», к конструированию моделей желательного, а не действительного развития мира и международных связей (их гармонизации через «просвещение и воспитание народов», благодаря «духу торговли» либо путем социалистической революции и образования всемирного социалистического содружества).

В методологическом плане в изучении международных отношений на протяжении длительного времени доминировал так называемый традиционализм (историко-описательный или интуитивно-логический подход), основанный на теоретической интерпретации и методах анализа ситуации. В 1950 — 1960-е гг. возникает очередной «большой спор», инициированный модернистами (К. Райтом, Р. Роузкрансом и др.), — уже методологического характера. Ими был предложен «научный метод» исследования международных отношений, объединяющий эмпирический анализ фактов международной жизни, их классификацию, обобщение и проверку, гипотетический анализ и разработку общей концепции или модели с последующим обращением к фактам для подтверждения этой концепции ⁸. Новым становится применение методов точных и естественных наук.

Несмотря на достаточно резкую взаимную критику модернистов и традиционалистов, противопоставление двух методологических подходов было сравнительно недолгим. Оно было преодолено во многом благодаря неореалистам, внесшим существенные концептуальные и методологические новации в классический подход к международным отношениям.

Аналогичные проявления симбиоза / дихотомии в области методологии можно обнаружить в социологии междуна-

родных отношений: с одной стороны, и акционалисты, и полемологи (представители основных направлений) ориентируются на историко-социологический подход, с другой — первые обнаруживают приверженность традиционным методам и анализу процесса принятия решений (ППР), вторые — количественным методам и факторному подходу, характерным для модернистов.

На мезо- и микроуровне рассматриваются практические вопросы, носящие во многом прикладной, прагматический характер.

1. Центральной проблемой в изучении поведения международных акторов следует признать проблему сходства / различий (в целеполагании, средствах реализации национальных интересов и т. п.). Так, Г. Моргентау, создавая реалистическую теорию международной политики, выводил внешнюю политику из рациональных соображений: «понятие интереса, определенного в терминах власти», позволяет политику «действовать рационально и способствует проведению цельной внешней политики, не зависящей от его мотивов, предпочтений, профессиональных и моральных качеств»; «личные качества, предубеждения, субъективные предпочтения могут вызвать отклонения от рационального курса»⁹. Следовательно, государства, опираясь на «объективные и неизменные» национальные интересы, действуют достаточно последовательно, придерживаясь определенной модели, предсказуемой линии поведения. Вместе с тем неравенство силы и мощи государств определяет выбор различных внешнеполитических инструментов (силовых, дипломатических и пр.).

С точки зрения представителей социологического институционализма (Дж. Боли, Дж. Мейер, Б. Рован), в мире происходит нарастание признаков глобальной однородности, в чем доминирующую роль играет мировая (западная) культура, основанная на рациональности. Рациональность структурирует действия

институтов, организованных как бюрократические, в том числе государств, стремящихся к достижению прогресса и справедливости. В итоге мировая культура производит изоморфизм, проявляющийся как внешне — в существовании «мира государств», так и внутри государств — в утверждении всеобщих норм человеческих прав, «политике благосостояния», соотносимой с международной переоценкой ответственности государства по отношению к гражданам, в организации национальной обороны и др.¹⁰ Следовательно, поведение государств в области защиты прав человека, обеспечении национальной безопасности и пр. можно анализировать на основе общей модели; существующие отклонения с этих позиций объясняются небольшой степенью интеграции того или иного государства / общества в глобальную среду. Структура тем самым получает независимый онтологический статус. Напротив, у неореалистов она является сдерживающей, а не порождающей, а также допускающей (но в пределах определенных системных правил и собственных возможностей государств) большую вариативность и свободу поведения, его организации и реализации целей и интересов. Конкретная практика поведения государств на прикладном уровне может исследоваться на основе концепции праксеологии Р. Арона, учитывающей оценки эффективности, наказания и морали¹¹.

2. Анализ ППР как динамическое измерение системного анализа международной политики предполагает два основных этапа исследования: 1) определение главных лиц, принимающих внешнеполитические решения (ЛПР), и описание роли каждого из них; 2) анализ политических предпочтений ЛПР с учетом их мировоззрения, политических ориентаций и т. п. Однако реализовать их можно, опираясь на разнообразные модели: рационального выбора, «организационного поведения», «поведенческую модель», «плюралистическую модель» и т. д. Со-



ответственно внимание исследователя сосредоточивается либо на объективных национальных интересах, либо на индивидуальных качествах ЛПР, либо на роли «групп интересов» или правительственных структур, либо на оценке общественного мнения. С конца 1980-х гг. широкое распространение в анализе ППР получает гендерный подход, активно разрабатываемый представителями постпозитивистских течений, главным образом феминизма. Большое значение имеет внешнеполитическое планирование, в рамках которого осуществляются разнообразные виды аналитических работ: академические исследования, политический анализ, политическая оценка, программирование, прогнозирование и т. п. Методология в данной области также базируется на нескольких уровнях: описательном (группировка событий, выявление участников и т. д.); экспланативном (объяснение и анализ явлений, причинно-следственных связей и пр.); научной верификации¹².

3. Создается внешнеполитический образ (имидж) страны-соперника, в котором присутствуют динамические и статические элементы. В эпоху «холодной войны» долго господствовал так называемый демонический подход, имевший советскую и либеральную версии. Его стержнем являлся образ «врага» («мирового империализма» либо «тоталитарного коммунизма»), развязавшего и поддерживавшего глобальную конфронтацию. Ему сопутствовали образы «лагеря мира», «империи зла» и пр. В постбиполярную эпоху создание внешнеполитических образов («врага» и «лидера») характерно для либерального интернационализма; они по-прежнему содержат ярко выраженный идеологический компонент как постоянное ядро, с добавлением морально-психологических, социокультурных, геополитических, военных и иных аспектов. Часто эксплуатируются образ «благородного гегемона» (Дж. Буш-младший), воплощающий американскую уникальность, американскую добродетель и американскую силу, и об-

раз «несостоявшихся государств», угрожающих «всему миру» (Ф. Фукуяма). Образы «врага» имеют как общий, собирательный, так и персонифицированный характер («ось зла», «международный терроризм», «Усама Бен Ладен» и др.). Чрезвычайно популярной становится апелляция к демократическим нормам (свободе, правам человека) и ценностям рыночной экономики, приверженность которым, по сути, определяет образ «партнера». Все эти образы достаточно устойчивы и формируются под воздействием внутренних и внешних факторов. В целом большая по сравнению с периодом «холодной войны» диверсификация внешнеполитических образов укладывается в рамки долговременных линий поведения небольшого числа государств. Подчеркнем, что в осмыслении такого явления заметным становится обращение к проблемам кризиса идентичности и «перенаправления лояльности» в условиях развития процессов глобализации и интеграции (постпозитивизм, неофункционализм, «цивилизационная геополитика» и др.), что предполагает анализ одновременно на разных уровнях — индивида, общества, государства и международной системы.

Состояние современного мира нельзя определить каким-то одним термином, отражающим его сущностные характеристики, как это было, например, в эпоху «холодной войны» («биполярность»). Исследователи и практики в области международных отношений и внешней политики применяют достаточно много выражений, демонстрирующих сложность мира, противоречивость и многообразие явлений: «мир на переломе» (Б. Бади и М.-К. Смуц), «глобальная турбулентность» (Д. Розенау), «назад в будущее» (Дж. Миршаймер), «новый мировой (бес)порядок» (М. Олбрайт). При этом внимание акцентируется на определенных процессах, явлениях, событиях, с точки зрения авторов, являющихся наиболее показательными, — на процессе глобализации со «смертью пространства» и тенденцией к унификации, воз-

можном столкновении цивилизаций, на «конце истории» как победе демократии в масштабах всего мира и др.¹³

Общую ситуацию в сфере изучения международных отношений на современном этапе можно охарактеризовать как концептуальный плюрализм, хотя, в отличие от периода 1940—1980-х гг., утрачивает свое значение абсолютизация различий в теоретической и методологической плоскостях. Как и прежде, когда внешнеполитические аспекты поведения государств рассматривались в рамках истории, философии, права и т. п., в настоящее время существуют теория международных отношений, социология международных отношений, политэкономия международных отношений, геополитика и геоэкономика и др. Естественно, эти научные (суб)дисциплины, имеющие различную степень автономности, являются более специализированными, с определенной предметной областью, категориальным аппаратом и т. д. С другой стороны, существует широкое направление — международные исследования (теория международных отношений, мировая политика и пр.). Современный мир требует многомерного, всестороннего и одновременно специального анализа, с привлечением междисциплинарного и многодисциплинарного подходов, на фундаментальном и прикладном уровнях.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Бузан Б. Уровни анализа в международных отношениях / Б. Бузан // Теория международных отношений на рубеже столетий / под ред. К. Буса и С. Смита. М., 2002. С. 208—225.

² См.: Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн. М., 2003. С. 212—213.

³ См.: Сафронова О. В. Теория международных отношений / О. В. Сафронова. Н. Новгород, 2001.

⁴ См.: Ильин М. В. Слуга двух господ : (О пересечении компетенций политической науки и международных исследований) / М. В. Ильин // Политические исследования. 2004. № 5. С. 124.

⁵ См.: Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / И. Валлерстайн. СПб., 2001.

⁶ См.: Уолц К. Человек, государство и война / К. Уолц // Сафронова О. В. Указ. соч. С. 156—169; Gilpin R. War and Change in International Politics / R. Gilpin. Cambridge, 1994.

⁷ См.: Барабанов О. Н. Между Клинтон и Бушем, или Как преподавать мировую политику? / О. Н. Барабанов // Политические исследования. 2004. № 6. С. 172; Лебедева М. М. Мировая политика / М. М. Лебедева. М., 2003.

⁸ См.: Богатуров А. Д. Очерки теории и методологии политического анализа международных отношений / А. Д. Богатуров, Н. А. Косолапов, М. А. Хрусталева. М., 2002; Цыганков П. А. Теория международных отношений / П. А. Цыганков. М., 2003.

⁹ Моргентау Г. Международная политика / Г. Моргентау // Антология мировой политической мысли : в 5 т. М., 1999. Т. 2. С. 503—504.

¹⁰ См.: Финнемор М. Нормы, культура и мировая политика с позиций социологического институционализма / М. Финнемор // Международные отношения: социологические подходы / под ред. П. А. Цыганкова. М., 1998. С. 91—118.

¹¹ См.: Арон Р. Мир и война между народами / Р. Арон. М., 2000; Он же. Мемуары: 50 лет размышлений о политике / Р. Арон. М., 2002.

¹² См.: Тикнер Дж. Э. Международные отношения под углом зрения постпозитивизма и феминизма / Дж. Э. Тикнер // Политическая наука: новые направления / под ред. Р. Гудина и Х.-Д. Клингеманна. М., 1999. С. 425—437; Макарычев А. С. Идеи для политики: Эволюция системы внешнеполитической экспертизы в США (середина 1940-х — начало 1990-х гг.) / А. С. Макарычев. Н. Новгород, 1998.

¹³ См.: Капхен Ч. Закат Америки: Уже скоро / Ч. Капхен. М., 2004; Олбрайт М. Госпожа государственный секретарь : мемуары / М. Олбрайт. М., 2004; Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. М., 2003.

Поступила 29.04.05.



ПРИМЕНЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ЗНАНИЙ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

В. М. Новопольцева, доцент кафедры аналитической химии Института физики и химии МГУ им. Н. П. Огарева,

О. В. Глазкова, доцент кафедры общей и неорганической химии Института физики и химии МГУ им. Н. П. Огарева

Студентам нехимических специальностей на изучение аналитической химии учебным планом отводится мало часов. Это затрудняет усвоение ряда сложных тем. В таких условиях важной задачей является обучение студентов практическим навыкам и умениям работать с веществами на занятиях лабораторного практикума. В статье приводится пример применения студентами аналитических реакций при выявлении причины дефекта бетона на практических занятиях по теме «Качественные реакции обнаружения катионов и анионов».

Гуманистический характер современной образовательной парадигмы предполагает усиление внимания педагогов к личностному аспекту образовательных целей. В сферу интересов личности входит ее умение взаимодействовать с окружающим миром, адаптироваться к нему, находить и использовать возможности для самореализации в жизнедеятельности. Поэтому целью современного химического образования становится не просто усвоение студентами основного содержания учебных предметов, а формирование у них на основе полученных знаний соответствующего стиля мышления и деятельности, общей грамотности, практической и интеллектуальной компетентности. Отсюда и результаты образования должны быть оценены не с точки зрения формального «многознания», а с точки зрения сформированности умений применять полученные знания для решения конкретных жизненных задач.

Достижение цели химического образования, направленного на подготовку обучаемых к реализации полученных знаний на практике, возможно лишь в том случае, когда в содержание учебного предмета достаточно систематически включаются так называемые прикладные знания, под которыми понимается совокупность сведений о возможных объектах и областях применения знаний по химии и способах реализации этих знаний в реальной жизни.

В системе химической подготовки студентов разных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева особое место занимает курс аналитической химии, который имеет ярко выраженный прикладной, практический характер. Аналитическая химия играет большую роль в процессе формирования методологических знаний и экспериментальных исследовательских умений, причем основная нагрузка приходится на практические занятия. Важной задачей экспериментального практикума по аналитической химии является обучение студентов практическим навыкам и умениям работать с веществами через овладение и применение в собственной деятельности химических и физико-химических методов исследования. Поэтому ряд занятий лабораторного практикума, в частности по теме «Качественные реакции обнаружения катионов и анионов», посвящен решению проблем, связанных с благоустройством населенных пунктов республики, и в первую очередь г. Саранска.

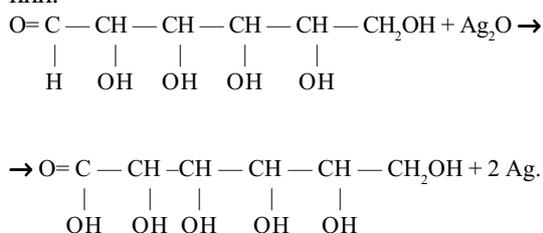
Изменений, вызванных новыми временами, в Республике Мордовия довольно много. Одно из них — обновление городов и поселков, в частности замена устаревших, износившихся тротуаров, выполненных из асфальта, на более оригинальные и экологически более чистые фигурные бетонные плитки. Такие плитки, подцвеченные красителями в красноватый, сероватый цвет, напоминают паркет и создают уют.

Работы по мощению улиц в Саранске продолжались целый месяц, уже было выложено две улицы, хотя и небольшой протяженности, но неожиданно (еще до наступления осенних дождей и холодов) плитка начала отслаиваться частями и крошиться. По тротуарам стало неудобно ходить. Вложенные средства были потрачены впустую.

Подсчитав убытки, руководство строительной компании стало выяснять причины разрушения плитки, обратившись на кафедру аналитической химии.

Первым предположением стала мысль о том, что кто-то преднамеренно высыпал в бетонную массу сахар, который, как известно, делает бетон непрочным и даже может препятствовать схватыванию его компонентов.

На лабораторных занятиях студенты исследовали образцы плиток и природного материала, взятого для их изготовления с карьеров и по берегам водоема (галька). Навески образцов они растворили в соляной кислоте, отделили нерастворившийся осадок кремниевой кислоты H_2SiO_3 фильтрованием и в порции полученного раствора проделали реакцию «серебряного зеркала» на наличие восстанавливающих углеводов (сахара, глюкозы), подействовав аммиачным раствором нитрата серебра при нагревании:

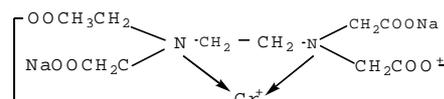
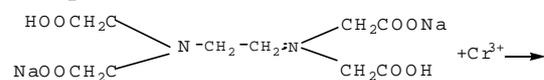


Образование на стенках пробирки зеркального налета металлического серебра свидетельствовало бы о присутствии в образце сахара, однако лабораторные исследования это предположение не подтвердили.

Согласно второму предположению, причина разрушения дефектных плиток заключалась в том, что в природном

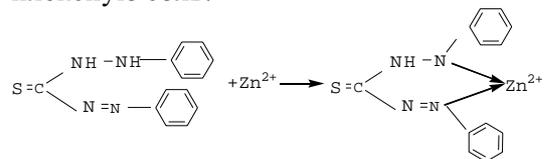
материале содержались примеси неорганического характера: хрома, цинка.

Наличие хрома (III) проверяли реакцией с комплексом III. Реакция хрома (III) с данным реактивом сопровождается появлением сиреневой окраски раствора:



К анализируемому раствору, подготовленному в соответствии с описанной выше методикой, добавили ацетатный буферный раствор с pH 4—5, раствор комплексона III и нагрели. Реакция на хром (III) была отрицательной.

С целью определения цинка студенты проделали реакцию с дитизином, который образует окрашенную внутрикмоплексную соль:



Для этого, подготовив раствор образца аналогично определениям сахара и хрома, к анализируемому раствору добавили раствор щелочи NaOH. Выпавший осадок отцентрифугировали. Каплю центрифугата поместили на предметное стекло и обработали дитизином в хлороформе, перемешивая стеклянной палочкой до тех пор, пока весь растворитель не испарился. При наличии катиона цинка водный раствор приобретает розовую или красную окраску. При отсутствии же его можно наблюдать появление желтой окраски, вызванной образованием дитизоната натрия.

Анализ показал, что концентрация цинка в бетоне велика, что и вызвало ухудшение его цементирующих свойств.



Предстояло выяснить, как в общем-то не распространенный элемент оказался в бетонной массе. На наличие цинка проверили все компоненты бетона. В результате было обнаружено, что цинком загрязнен галечный материал. Таким образом, версия об умышленном вредительстве отпала.

Гравий отбирался с берега одного из водоемов Мордовии. Причиной появления там большого количества цинка могли стать сточные воды промышленных предприятий, а также железнодорожный мост, который ранее не считался источником загрязнения окружающей среды, тем более «поставщиком» цинка. Однако через мост среди прочих грузов могли идти вагоны с природными материа-

лами, рудой, содержащей цинк. Струйки размолотой в порошок породы могли «стекать» на железнодорожное полотно, а оттуда — сквозь щели прямо в водоем. Однако заказчик не стал выяснять точную причину загрязнения водоема, а просто сменил место забора галечного материала.

Предлагаемый подход направлен на обучение студентов общей методологии анализа, ориентирует их на самостоятельный поиск и переработку нужной информации. Все это способствует переходу от эмпирического описания студентами объектов и задач к комплексному использованию ими знаний и умений, развитию у них самостоятельности и аналитического мышления.

Поступила 05.05.05.

АНТРОПОЛОГИЯ ПРАВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЭТНОНОМАТИКИ У МОРДВЫ)

*Ю. Н. Мокшина, доцент кафедры теории и истории государства
и права МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье раскрывается положение антропологии права, или юридической антропологии, в системе высшего образования на примере этнономатики у мордовского народа. Автор дает комплексный обзор предмета и методологии юридической антропологии, обосновывает практическую и научную значимость изучения субдисциплины, освещает отдельные положения современного законодательства Российской Федерации и Республики Мордовия в сфере национальной политики, прав коренных народов.

В современном мире актуализируются проблемы, связанные с изучением традиционных правовых систем различных народов (этносов), их роли в регулировании социальных отношений, развитии законодательства. Исследование данной проблематики позволяет значительно глубже осмыслить древние юридические традиции конкретных этносов, их правосознание в целях разумного использования накопленного опыта в правотворческом процессе, урегулировании спорных ситуаций. Распространение знаний об обычном праве помогает воспитанию этнической толерантности, добрососедского отношения людей друг к другу.

Недостаточность подобных сведений часто является причиной возникновения негативных настроений, нередко выливающихся в межэтнические и межгосударственные конфликты.

В контексте демократических преобразований, положивших начало становлению совершенно иной модели регуляции социальных отношений, правовая база должна полностью соответствовать системе народовластия. Это предполагает прежде всего упрочение в целом правовой системы, которая включает в себя не только писаное законодательство, но и правовую идеологию, юридическую практику, юридические традиции и обык-

© Ю. Н. Мокшина, 2005

новения. Важными компонентами правовой системы являются также правосознание и правовая культура. По существу основу всех перечисленных элементов правовой системы составляют народные (этнические) убеждения и представления о юридических терминах. Игнорирование же этнического взгляда приводит к появлению разрыва между государственной законодательной политикой и реально существующими отношениями, а это, в свою очередь, — к росту конфликтов в обществе.

Антропология права (юридическая антропология) как субдисциплина, находящаяся на стыке этнографии (социальной и культурной антропологии) и правоведения, открывает новое представление о праве, рассматривая его в этническом контексте. Предметом изучения юридической антропологии являются этнонормативные процессы во всем их многообразии. Для Российского полиэтнического федеративного государства, которому присуще разнообразие духовных, культурных, конфессиональных и правовых традиций, изучение юридической антропологии особенно важно.

Юридическая антропология (*Anthropologie des Rechts*, *Rechtsethnologie*, *Anthropology of Law*) в качестве направления научных исследований по изучению возникновения и развития ранних форм права впервые сформировалась почти одновременно (60-е гг. XIX в.) в различных странах Европы как составная часть всеобщей истории права. Такое ее толкование, впервые обоснованное Г. Мэйном в работе «Древнее право» (1861 г.), просуществовало до 20-х гг. XX столетия, когда с выходом в свет работы Б. Малиновского она постепенно оформилась в самостоятельную научную дисциплину.

Становление юридической антропологии в России началось в 70-е гг. XIX в. Именно в этот период обстоятельное ознакомление с бытом всех проживавших в империи народов превратилось в неотъемлемый элемент политики само-

державия. Первым научным учреждением, которое стало заниматься исследованием народных юридических обычаев, явилось возникшее в 1845 г. Императорское Русское географическое общество. При этнографическом отделении общества успешно работала Комиссия по изучению обычного права. Познание традиционных правовых систем было необходимым в связи с практическими реализациями государственных правовых реформ, ибо прекращение вотчинной юрисдикции помещиков после реформы 1861 г., введение нового сельского управления, новых судов (мировых, волостных) вызывали множество вопросов, конструктивное решение которых представлялось возможным при использовании уже устоявшихся народных институтов. С 60-х гг. в официальных журналах «Судебный вестник», «Журнал Министерства юстиции», «Правительственный вестник» появляются статьи об обычном праве и его отношении к законодательству.

В круг исследований обычного права попадали разнообразные аспекты правовых традиций тех или иных народов. Предметом изучения были брачно-семейные отношения, нормативные функции деревенской общины и др. Теоретико-методологические начала обычного права разрабатывались видными отечественными юристами и историками права, такими как Н. В. Калачов, Б. А. Кистяковский, И. В. Киреевский, М. М. Ковалевский. По обычному праву отдельных народов исследования проводили В. Н. Майнов, С. В. Пахман, В. А. Александров, Н. А. Костров, Д. Я. Самоквасов, И. Г. Оршанский, Е. И. Якушкин. В России довольно рано произошло отделение юридической антропологии от всеобщей истории права (Е. И. Якушкин, М. М. Ковалевский).

В советский период юридическая антропология рассматривалась как раздел нормативной этнографии. В 1979 г. для обозначения синкретных поведенческих норм в догосударственном обществе А. И. Першиц впервые ввел новый



термин «мононорма» (от гр. *monos* — один и лат. *norma*), разграничив тем самым понятия «обычное право» и «пред-право» как две «разные категории»¹.

Последнее десятилетие, по словам директора Института этнологии и антропологии В. А. Тишкова, стало новым этапом в развитии юридической антропологии, что обусловлено изучением права не столько как проблемы существования «традиционного», «обычного» (фактически в этническом аспекте) в противовес государственному или «централизованному» праву, сколько как проблемы существования культурно обусловленных правовых систем в едином и единовременном гражданском сообществе. Исходя из положений юридической антропологии социальное бытие человека рассматривается «через призму различных правовых систем». С 1995 г. при сотрудничестве Института этнологии и антропологии, Института государства и права, Института востоковедения и Московского государственного университета проводятся семинары по юридической антропологии, на которых обсуждаются проблемы, связанные с защитой прав человека, с правовым положением коренных народов в современном мире². Законодательной базой обращения к тематике юридической антропологии послужили закрепление прав коренных малочисленных народов (ст. 69 Конституции Российской Федерации), установление новых принципов взаимоотношений органов государства и местного самоуправления и в целом обозначение ориентира на становление правового плюрализма.

В поле зрения современной юридической антропологии — как традиционные этнонормативные системы, имевшие широкое распространение преимущественно в дореволюционный период, так и правовые обычаи, действующие в настоящее время. Изучение народных традиций во многом помогает сохранению, а также возрождению народных социально полезных обычаев, которые в течение тысячелетий оберегали этни-

ческую нравственность, способствовали обеспечению правопорядка. Сегодня, несмотря на преобладание нормативных актов в качестве источников права, этносоциум, в особенности сельской местности, продолжает руководствоваться нормами обычного права. Проведенные полевые исследования обычно-правовой системы у мордвы показывают, что народные юридические обычаи еще не совсем ушли в прошлое, поныне сохраняя свое действие.

Ввиду специфики обычая как правового источника, выступающего в тесной связи с нормами морали, его выявление и анализ весьма сложны. Это касается, в частности, семейного правосудия, когда способы наведения порядка в рамках семейного коллектива, сохранения дисциплины воспринимаются членами семьи «как должное», «непререкаемое» (например, подчинение воле родителей, особенно отца). В то же время этнические обычаи жизнеобеспечения сельской общины проявляются достаточно ярко. До сих пор в мордовских деревнях многие вопросы разрешаются крестьянскими сходами.

Сохранение обычно-правовой системы, в свою очередь, влечет за собой потребность в урегулировании на уровне официального законодательства, главным образом в признании со стороны государственной власти. Конструктивного взаимодействия органов государственной власти и местного сообщества не может быть, если государство закрывает глаза на реальные способы урегулирования общественных отношений.

В настоящее время в Республике Мордовия законодательно установлено, что уставами муниципальных образований может быть предусмотрена возможность осуществления полномочий представительных органов местного самоуправления общими собраниями (сходами) в поселениях с числом жителей до 500 чел. (ст. 4 Закона Республики Мордовия «Об общих собраниях (сходах), конференциях граждан в Республи-

ке Мордовия»)³. Практика принятия решений сходами (мокш. «пуромкс», эрз. «промкс») была широко распространена как в дореволюционный, так и в последующий периоды. Принятие решений сходами регламентировалось в обычно-правовом порядке.

Ввиду того что многие традиции рассмотрения дел сходами у мордвы сохранились и сейчас, приведем некоторые подробности функционирования последних в недалеком прошлом.

«Мордва живет большими деревнями в полном мире и согласии между собой. Без общего обсуждения, без сельской сходки у них не обходятся даже такие дела, как выбор места для отправления моляна или другого какого-нибудь мордовского обряда», — отмечают авторы живописного альбома о народах России⁴. В сходах участвовали главы семей или, в отдельных случаях, старшие после них. Членом схода, обладавшим правом голоса, мог быть только мужчина, что подтверждается и соответствующей мордовской терминологией. Так, мордва-мокша сход (сходку) называет «алялу» (от «аля» — мужчина, «лув» — ряд, группа). Выражение «пуромс алялус» (собраться на сход) в буквальном переводе означает «собраться на мужское собрание», «встать, выйти в мужской ряд»⁵. Сельский сход большинством голосов выбирал старосту, его помощников, мирские комиссии и других должностных лиц. Как правило, избирались самые авторитетные домохозяева, «лучшие люди» (эрз. «паро ломать», мокш. «цебярь ломатть»), поскольку мир нес полную ответственность за их действия. Из наиболее авторитетных старейшин избирался председатель схода. В круг его обязанностей входили: ознакомление всех собравшихся с сущностью дела, приглашение очевидцев, рассмотрение доказательств, организация голосования, оглашение принятого решения, наблюдение за порядком в целом. Женщины, за редким исключением, не могли представлять свое хозяйство на таком собрании.

О сходе обычно оповещали стуком в дверь или в окно, выкрикивая планируемое время его проведения. Сходы в мордовских общинах проводились либо на улице в особо установленном месте, либо в доме у наиболее авторитетного члена общины, «председательствовавшего» на собраниях. Старики для дебатов усаживались кругом, чтобы все могли друг друга видеть. Если сход проходил в доме, то рассаживались за большим столом, во главе которого был председатель. Пока шло обсуждение намеченных вопросов, хозяйка дома готовила угощение. На нее возлагались и обязанности по наведению порядка в доме до и после прихода стариков. Жительница мордовского поселка Центральная Торбеевского района, у которой отец был председателем сельского схода, рассказывала автору: «Все собрания в селе проходили в нашем доме. Мама всегда готовилась к ним: убиралась, готовила пищу для стариков. Но, когда начиналось обсуждение, мама обычно выходила из дома к соседям, так как находиться на собрании посторонним обычаям запрещалось».

Решения обсуждались и принимались «голосом» — «вайгельсэ». При вынесении приговора, если считали, что обвиняемый виноват, произносили: «Чумо», если же приходили к выводу о его невиновности: «Аволь чумо». В случае несогласия с принимаемым решением присутствовавшие на сходе поднимали руки. При этом на руках у стариков обязательно должны были быть холщовые рукавицы; «махать голыми руками» считалось неприличным.

На примере действия сходов можно убедиться в том, что обычай играет важную роль в выработке формы, порядка принятия тех или иных решений. В условиях установления легитимности подобной формы разбирательства обычай выполняет важнейшую функцию дополнительного источника права, поскольку он конкретизирует норму и обеспечивает ее фактическую реализацию.



Обычно-правовая практика тесно связана с проблемой защиты «исконной среды обитания и традиционного образа жизни малочисленных этнических общностей», сформулированной в Конституции Российской Федерации. В Среднем Поволжье сегодня такие проблемы, как этнические коллективные права, затрагивающие землепользование и природопользование в целом, фактически не поднимаются, хотя их обсуждение чрезвычайно важно для поддержания жизнедеятельности коренных народов (мордвы, марийцев, удмуртов, чувашей и др.). В юридической практике не находят распространения этнологические экспертизы, которые отвечали бы на главный вопрос: не представляют ли угрозу для жизнедеятельности народа, особенно в условиях традиционного хозяйства и быта, те или иные решения, действия органов государственной власти, должностных лиц, частных предпринимателей и пр.

Практическое разрешение поставленных проблем тесно связано с теоретико-методологическими подходами к основным понятиям юридической антропологии. Центральное место в понятийном аппарате занимает проблема дефиниции обычного права. Это понятие стоит в ряду категорий, толкование которых вызывает немало споров. К сожалению, среди юристов и сегодня бытует мнение о ничтожности обычного права как нормативного регулятора этносоциальных отношений. В современной юридической литературе еще сохраняется позиция, согласно которой правовой обычай — это лишь тот обычай, который был санкционирован государственной властью⁶. Однако большинство исследователей стали пересматривать позитивистские мнения о сущности права, давая ему более широкую трактовку. Для них обычай выступает как самостоятельный, существующий наряду с законодательством, источник права, как результат проявления этнического правосознания (В. А. Тишков, Н. И. Новикова, С. С. Крюкова, Р. А. Тузмухамедов,

Л. Г. Свечникова, Л. Е. Лаптева). Основные позиции по теоретическим проблемам обычного права изложены в трудах С. А. Токарева, А. И. Першица, Х. М. Думанова, Ю. В. Бромлея, Ю. И. Семенова, С. А. Арутюнова, П. И. Пучкова, В. А. Тишкова, М. Н. Губогло, Н. Л. Жуковской, О. Ю. Артемовой, Н. Л. Пушкаревой, Н. И. Новиковой.

В разработке предмета юридической антропологии используется особая методология. В сравнительном правоведении вопросы о методах этнологического изучения права широко обсуждались западными учеными, среди которых — А.-Г. Пост, Ж. Колер, Б. Миллер, Д. Старр, Д. Фиске, Г. Фондейл, К. фон Бенда-Бекманн, Ф. фон Бенда-Бекманн. В отечественной литературе известны работы М. М. Ковалевского, А. М. Ладыженского. Например, А. М. Ладыженский отмечал необходимость выработки методов критической оценки источников обычного права, поскольку полученные данные, чаще всего записанные любителями — путешественниками, миссионерами, чиновниками, — в большинстве случаев не знавшими ни языка, ни народных особенностей, могут быть искажены или неправильно интерпретированы. Исследователем были предложены три метода: эволюционно-натуралистический, историко-типологический и социально-экономический⁷.

При сборе материалов может быть применен ряд конкретных методов полевой этнографии, и прежде всего методы непосредственного наблюдения, расспроса. Особое значение имеет метод пережитков, с помощью которого по сохранившимся фрагментам можно реконструировать те или иные обычаи, регулировавшие традиционные правоотношения на более ранних этапах исторического развития народа.

Обычное право является органической частью традиционной культуры народа, следствием его многовекового юридического опыта. Российское общество отличается гетерогенностью,

разнообразием народов и культур, что влечет за собой множественность правовых представлений. Управление многонациональным государством требует особых знаний и подходов в установлении толерантных отношений как залога нормального функционирования не только в рамках одной страны, но и в целом мирового сообщества. Накоплению этих знаний и способствует юридическая антропология. Видный общественный деятель Франции философ П. А. Гольбах писал: «Править народом — значит удерживать в равновесии его страсти, подавлять те из них, которые могут привести к опасным последствиям, и направлять на пользу государству те, которые могут быть ему полезны. Но страсти народов, как и страсти отдельных индивидов, бесконечно разнообразны; причиной их возникновения, сохранения и видоизменения являются законы, обычаи и в особенности убеждения людей, нередко более сильные, чем природа, разум и законы, и подчас создающие непреодолимые препятствия для самой мудрой политики»⁸.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Этнография и смежные дисциплины. Этнографические субдисциплины. Школы и направления. Методы. М., 1988. С. 78; *Думанов Х. М.* Мононорматика и начальное право (статья первая) / Х. М. Думанов, А. И. Першиц // Государство и право. 2000. № 1. С. 103.

² См.: *Тишков В. А.* Антропология права — начало и эволюция дисциплины // Юридическая антропология. Закон и жизнь / В. А. Тишков. М., 2000. С. 7; *Он же.* Российская этнология: статус дисциплины, состояние теории, направления и результаты исследований // Этногр. обозрение. 2003. № 5. С. 10; *Новикова Н. И.* Вторая международная летняя школа по юридической антропологии / Н. И. Новикова // Обычай и закон. Исследования по юридической антропологии. М., 2002. С. 7.

³ См.: Правотворчество в Республике Мордовия. Саранск, 2000. С. 134.

⁴ Народы России : живописный альбом. СПб., 1880. С. 124.

⁵ Мокшанско-русский словарь / под ред. Б. А. Серебренникова, А. П. Феоктистова, О. Е. Полякова. М., 1998. С. 34.

⁶ См.: Энциклопедический юридический словарь. М., 1998. С. 207; Новый энциклопедический словарь. М., 2001. С. 830.

⁷ См.: *Ладыженский А. М.* Методы этнологического изучения права / А. М. Ладыженский // Этногр. обозрение. 1995. № 4. С. 157—165.

⁸ Антология мировой политической мысли : в 5 т. Т. 1. Зарубежная политическая мысль: истоки и эволюция. М., 1997. С. 462—463.

Поступила 01.06.05.



ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА СПЕЦИФИКУ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ

*В. П. Ларина, зам. директора по научно-методической работе
Кировского областного института усовершенствования учителей*

В статье раскрываются сущность и специфика научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ как управляемого специально организованного взаимодействия коллективных и индивидуальных субъектов. Это взаимодействие направлено на создание адекватных научно-методических условий для эффективного протекания инновационных процессов на всех их этапах.

Для достижения целей современного образования необходимо решение ряда задач, в число которых входит задача, связанная с обеспечением системы образования высококвалифицированными кадрами и существенным повышением уровня ее научно-методической поддержки. Решение этой задачи рассматривается нами как одно из наиболее важных условий, от степени реализации которого зависит успех модернизации системы образования в целом¹.

Важность научно-методической поддержки образования отражена в Законе Российской Федерации «Об образовании», в соответствии с которым система образования Российской Федерации представляет совокупность:

— взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

— сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

— органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций².

Очевидно, что и реализация образовательных программ, и выполнение государственных образовательных стандартов, и другая деятельность образовательных учреждений требуют адекватного ресурсного (в том числе научно-методического) обеспечения, которое относится как к компетенциям федеральных

органов государственной власти, так и к компетенциям субъектов Российской Федерации и образовательных учреждений.

Деятельность по научно-методическому обеспечению образования рассматривается как важный фактор его развития. Между тем и в нормативных документах, и в научно-педагогической литературе при рассмотрении этой проблемы используется ряд хотя и близких по смыслу, но в то же время различных терминов: научно-методическое (научное, методическое) обеспечение, поддержка, ресурсы, потенциал, условия, работа, служба и др. Считая возможным их употребление, вместе с тем мы полагаем, что все они указывают на *достаточно пассивную роль педагогов*, которые применяют эти ресурсы (условие, обеспечение и пр.) в образовательном процессе, и на определенную унифицированность предлагаемого научно-методического обеспечения.

В условиях инновационной деятельности школ в отличие от школ, работающих в режиме функционирования, научно-методическое обеспечение, обладая определенной унифицированностью, в то же время предполагает значительную вариативность, которая обуславливает вовлечение в процесс создания научно-методического обеспечения инновационной деятельности школ самих педагогов. В связи с этим мы считаем, что применительно к инновационной деятельности школы более целесообразно использовать термин *научно-методическое сопровождение*.

В соответствии с «Русской грамматикой» «существительные с префиксом *со-* называют предмет, объединенный совместностью, взаимной связью с другим таким же предметом»³. Таким образом, префикс *со-* придает существительному значение совместности.

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, рассматривая совместность в рамках совместного бытийствования, отмечают, что этимологически *со-бытие* означает совместное бытие, совместное проживание. Ученые указывают на то, что отделение приставки *со-* при написании подчеркивает совместность, принципиальную невозможность представить общность вне соучастия другого. *Со-бытие* — это живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности. В *со-бытии* впервые зарождаются специфические человеческие способности, «функциональные органы» субъективности и важнейший из них — рефлексивное сознание, т. е. сознание, обращенное на самое себя, на собственный внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности. Основная функция *со-бытия* — развивающая. *Со-бытие* есть то, что развивается и развивает; результат этого развития есть та или иная форма субъективности. При этом сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, *со-бытия* с другими формами — более сложными и более высокого уровня развития⁴.

В связи с вышесказанным *научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ предполагает не простое унифицированное обеспечение образовательного процесса учебниками, учебными пособиями, программами, при котором ведущую роль играют разработчики учебно-методической и программно-методической продукции, а продук-*

тивное творческое взаимодействие (со-творчество) всех участников инновационных процессов — от ученых, руководителей всех уровней до педагогов, учащихся и их родителей. Понимаемое в этом смысле научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ является развивающим и развиваемым.

Кроме того, по нашему мнению, термин «научно-методическое сопровождение» делает акцент на длительности, непрерывности, последовательности этого процесса, исключая эпизодическое создание необходимых для инновационной деятельности школ научно-методических условий, ресурсов. В «Русской грамматике» отмечается, что префикс *про-* придает глаголу следующие смыслы: «...переместить(ся)...»; «...интенсивно, тщательно совершить действие...»; «действие... совершить в течение какого-нибудь времени (чаще длительного)»; «совершить (довести до результата) действие...»⁵.

Учитывая вышесказанное, мы утверждаем, что при употреблении термина «научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ» предполагается *создание научно-методических условий (ресурсов) в их логической целесообразной последовательности на всех этапах инновационного процесса: от этапа зарождения идеи до этапа внедрения новшества в массовую практику и замены его другим, более эффективным.* При этом осуществляемое научно-методическое сопровождение должно быть направлено на получение максимального результата инновационной деятельности.

Таким образом, под *научно-методическим сопровождением инновационной деятельности школ* мы понимаем *управляемое специально организованное взаимодействие в целесообразных формах институтов управления развитием образования, образовательных институтов, профессиональных объединений педагогов, педагогичес-*



ких и руководящих работников, направленные на создание адекватных научно-методических условий (ресурсов) для эффективного протекания инновационных процессов на всех их этапах — от этапа зарождения идеи до этапа внедрения новшества в массовую практику и замены его другим, более эффективным.

Это определение делает акцент на том, что:

— назначение научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ заключается в создании научно-методических условий для повышения эффективности протекания инновационных процессов;

— научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ носит вариативный характер и должно быть адекватным реализуемому инновационному процессу;

— научно-методическое сопровождение — специально организованный управляемый процесс;

— научно-методическое сопровождение осуществляется в процессе инте-

грации деятельности различных сообществ (организаций, учреждений, институтов);

— научно-методическое сопровождение предполагает активную роль педагогических и руководящих кадров, их методологическую готовность к участию в процессе создания этого сопровождения, что требует достаточного уровня их квалификации и компетентности;

— научно-методическое сопровождение — длительный процесс, осуществляющийся в течение всего времени развертывания инновационной деятельности.

Нами установлено, что специфика научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ определяется двумя группами факторов. К первой группе мы относим факторы, обусловленные особенностями инновационных процессов в образовании, ко второй — вытекающие из специфики инновационной деятельности школ. Полученные нами результаты в обобщенном виде приведены в таблице.

Влияние различных факторов на специфику научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ

№ п/п	Факторы, влияющие на специфику научно-методического сопровождения инновационных процессов	Специфика научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ
1	2	3
1	Группа факторов, обусловленная особенностями инновационных процессов в образовании	
1.1	Рассмотрение структуры инновационных процессов на микроуровне одной конкретной инновации и макроуровне, обусловленном взаимодействием инноваций на микроуровнях	Различные уровни научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ соответствуют микро- и макроуровням инновационных процессов
1.2	Полиструктурность инновационного процесса, обусловленная следующими структурами: а) деятельностной, б) субъектной, в) уровневой, г) содержательной, д) управленческой, е) структурой жизненного цикла	Полиструктурность научно-методического сопровождения проявляется в его соответствии различным структурам инновационных процессов

1	2	3
1.3	Простое или расширенное воспроизводство инновации	Различный масштаб распространения инноваций определяет разницу в механизмах их распространения, а следовательно, и различные системы их научно-методического сопровождения
1.4	Логика взаимодействия новшества с окружающей средой: новшество характеризуется как его воздействием на окружающую среду, так и обратным воздействием среды на нововведение, в основу которого положено это новшество	Система научно-методического сопровождения инновационной деятельности школы будет складываться из научно-методического сопровождения этой деятельности на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях, разрабатываемого как по принципу «от общего к частному», так и по принципу «от частного к общему»
1.5	Большая степень новизны осваиваемого новшества	Требуется разработка персонального научно-методического сопровождения
2	Группа факторов, обусловленная спецификой инновационной деятельности школ	
2.1	Относительность режима жизнедеятельности школы (функционирования или развития), его определение по доминантному признаку	Поскольку режим жизнедеятельности школы относителен, то система научно-методического сопровождения деятельности школы как организации должна быть целостной; с другой стороны, должно быть осуществлено четкое ее подразделение на подсистемы: подсистему научно-методического сопровождения деятельности школы в режиме функционирования и подсистему научно-методического сопровождения ее инновационной деятельности (в режиме развития)
2.2	Основное содержание работы школы в режиме развития: создание и реализация целостных концепций, программ развития школы или программ опытно-экспериментальной работы по различным направлениям ее деятельности	Научно-методическое сопровождение должно включать разработку стратегических и тактических документов, создание механизмов диагностической, аналитической, экспертной, мониторинговой деятельности, а также <i>методологическую подготовку педагогического коллектива к осуществлению инновационной деятельности</i>
2.3	Снижение результатов обучения и воспитания в условиях инновационной деятельности (особенно на первых ее этапах)	Система научно-методического сопровождения должна в максимально возможной степени <i>удовлетворять критериям качества с целью снижения инновационных рисков</i>
2.4	Источники идей инновационной деятельности школ	
2.4.1	<i>Требования социального заказа как основной источник идей инновационного развития школы к выпускнику сегодняшнего дня и к выпускнику прогнозируемого будущего</i>	<i>Научно-методическое сопровождение должно осуществляться в двух временных пространствах:</i> а) соответствовать проводимой в реальном времени инновационной деятельности школ; б) носить «опережающий» характер в соответствии с прогнозируемыми в системе образования изменениями
2.4.2	<i>Педагогическая практика, собственный положительный педагогический опыт, а также положительный опыт других педагогических сообществ как источники идей для организации инновационной деятельности школ</i>	<i>Научно-методическое сопровождение относительно:</i> а) оно носит «опаздывающий» характер, так как представляет собой обобщенный на научной основе положительный педагогический опыт, полученный в процессе инновационной деятельности школы или группы школ;



1	2	3
2.4.3	<i>Директивные и нормативные документы федеральных, региональных и муниципальных органов власти и управления образованием как источники идей инновационной деятельности школ, определяющие достаточно жесткие рамки инновационных процессов</i>	б) для других педагогических коллективов оно носит «опережающий» характер, так как предшествует инновационной деятельности, планируемой в этих школах Система научно-методического сопровождения носит унифицированный характер, в этом случае по своей сущности она близка к системе научно-методического обеспечения инновационной деятельности школ
2.4.4	<i>Анализ результатов и процессов функционирования и развития школы как источник идей ее инновационного развития</i>	В соответствии со сроками реализации идей выделяются следующие виды научно-методического сопровождения: а) <i>оперативное</i> — при сроках реализации идей до 1 года; б) <i>тактическое</i> — при средних (от 1 года до 3 лет) по продолжительности временных промежутках реализации идей; в) <i>стратегическое</i> — в случае долгосрочных периодов реализации идей
2.5	Высокая степень мотивации педагогов к инновационной деятельности	Необходимы максимальная разработанность научно-методического сопровождения, привлечение к этой деятельности самих педагогов, прогнозирование возможных результатов и показ их преимущества над результатами образования, получаемыми традиционным путем
2.6	Относительная или абсолютная новизна новшества, положенного в основу инновационной деятельности	Новизна новшества требует <i>создания информационного поля</i> для осуществления инновационной деятельности. В силу большой вариативности инновационных процессов, а также активного взаимодействия участников инновационного процесса требуется <i>обучение участников инновационной деятельности необходимым технологиям</i> : проблемно-ориентированного анализа, целеполагания, планирования, экспертизы, коррекции и регулирования, технологии исследовательской деятельности и пр.
2.7	Степень разработанности новшества, на освоение которого направлена инновационная деятельность, т. е. степень разработанности системы его научно-методического сопровождения	Реализация в процессе инновационной деятельности разработанного новшества предполагает использование разработанной и апробированной на практике системы научно-методического сопровождения, что снижает инновационный риск; в случае недостаточной разработанности новшества система научно-методического сопровождения вновь разрабатывается, апробируется, корректируется, и поскольку она апробируется впервые, инновационные риски возрастают
2.8	Необходимость регулирования инновационных процессов	В содержание научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ должна быть включена разработка критериев для оперативного получения информации о сбоях в инновационной деятельности школы и механизмов осуществления необходимой коррекции

Учет выявленной нами специфики научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ является важным условием проектирования *системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ*.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Сластенин В. А.* Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. М., 2003. С. 83.

² См.: Закон Российской Федерации «Об образовании». 2-е изд. М., 2002. (Образование в документах и комментариях) ; Типовые положения об образовательных учреждениях. М., 2001. (Образование в документах и комментариях).

³ Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемику. Словообразование. Морфология. М., 1980. С. 230.

⁴ См.: *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М., 1995. С. 174.

⁵ Русская грамматика. Т. 1. С. 369.

Поступила 28.03.05.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

К. Г. Кожобаев, доцент кафедры математики Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова (Казахстан)

В статье на конкретных примерах раскрываются дидактические условия реализации целей развивающего обучения и воспитания на уроках математики с учетом особенностей учебной деятельности учащихся и с опорой на данные психологии и педагогики.

Развитие личности учащихся протекает как процесс обучения и воспитания. Поэтому необходимо, чтобы преподавание школьных предметов, и в частности математики, было ориентировано на ускорение такого развития.

Как известно, дидактические условия определяются целями обучения и воспитания, потребностями общественного развития, особенностями учебной деятельности учащихся, выявляемыми на основе данных психологии и педагогики.

Достижение целей воспитательно-развивающего обучения возможно лишь в рамках продуктивной методической модели. Основными составляющими в ней являются учебная, исследовательская, творческая деятельность и влияние условий обучения и воспитания на развитие продуктивного мышления учащихся. Продуктивное мышление рассматривается как основа обучаемости (З. И. Калмыкова). Модель ориентирована на повышение уровня познавательной

активности за счет опоры на познавательные потребности и мотивы, вовлечения учащихся в творческую деятельность. Одной из основных методических задач модели служит систематизация учебно-познавательной деятельности — целенаправленное упорядочение учебной информации, используемой для осуществления межпредметных связей, и оперирование ею в ходе конкретной эвристической деятельности.

Успешная учебная деятельность, организующая и обеспечивающая умственный труд школьников, состоит из следующих компонентов:

— овладение приемами и культурой мышления и их активное использование в процессе учебного познания, что создает условия для обучаемости и самостоятельной деятельности;

— нормирование учебного материала, предназначенного для усвоения, что способствует целенаправленному умственному труду;

© К. Г. Кожобаев, 2005



— преодоление умственных препятствий, включающее внимание, мобилизующее волю, вызывающее умственные усилия;

— рационализация умственного труда использованием схем, графиков, конспектирования и тезисного подхода к изложению мыслей и пр.;

— внедрение карточек, каталогов, средств ЭВМ¹.

Таким образом, рассматриваемая модель обучения предполагает и обеспечивает:

— управление познавательной деятельностью учащихся;

— учет индивидуально-психологических особенностей школьников;

— формирование продуктивного мышления школьников;

— целенаправленное воздействие на умственное развитие личности обучаемых;

— развитие познавательной активности учащихся;

— исследовательский и творческий характер познавательной деятельности учащихся;

— подход к обучению, воспитанию и развитию как к единому акту воздействия на формирование личности школьника;

— познавательную мотивацию;

— выбор уровня образования, индивидуальной траектории успеха каждого школьника.

Реализация данной теоретической модели возможна при выполнении ряда дидактических условий, характеристика которых приводится ниже.

1. Высокий научно-теоретический уровень изложения учебного материала с учетом идей уровневой дифференциации.

Чтобы преподавание велось на достаточно высоком теоретическом уровне, определения понятий и формулировки аксиом и теорем должны даваться с безукоризненной точностью, с логичным выявлением их сущности. Доказатель-

ства теорем должны проводиться со всей строгостью, какая может быть достигнута в школе на данном этапе обучения. Анализ стабильных школьных учебников, в частности республиканских нового поколения, показывает, что изложение учебного материала осуществляется порой на низком научном уровне. Например, в учебнике для 4-го класса Т. К. Оспанова и др. дается следующее определение: «Нуль и все натуральные числа называются целыми неотрицательными числами»². Здесь употреблен термин «неотрицательные числа», который появляется лишь в 6-м классе.

В нарушении принципа научности бывают виноваты не только авторы учебников, но и учителя и ученики. Так, решая задачу, в которой требуется найти область определения функции

$$y = (x - 8)^{\frac{1}{5}} + \lg \frac{10}{10 - x},$$

значительная часть учащихся заменила исходную функцию на функцию

$$y = \sqrt[5]{x - 8} + \lg \frac{10}{10 - x}$$
 и дальше стала рас-

суждать следующим образом. Первое слагаемое есть корень нечетной степени, а значит, под знаком этого корня может стоять любое число, и тогда нахождение области определения функции состоит в том, чтобы указать требования ко второму слагаемому, а оно представляет собой решение неравенства

$$\frac{10}{10 - x} > 0; \quad x < 10.$$

Полученное решение неверное. Прежде всего заметим, что находить область определения надо у функции заданной, а не у преобразованной. Задана же была функция, у которой первое слагаемое есть степень с рациональным показателем, а не корень. Но самое главное заключается в том, что учащиеся не знают определения степени с рациональным показателем, которое гласит:

«Если $a > 0$, $m \in \mathbf{Z}, n \in \mathbf{N}, n \geq 2$, то $a^{\frac{m}{n}} = \sqrt[n]{a^m}$ ». Из этого определения следует, что переход от степени $a^{\frac{m}{n}}$ к корню $\sqrt[n]{a^m}$ возможен лишь при выполнении четырех условий:

- 1) $a > 0$; 2) $m \in \mathbf{Z}$; 3) $n \in \mathbf{N}$; 4) $n \geq 2$.

В математике в поле действительных чисел степень с дробным показателем не распространяется на отрицательное основание, т. е. выражения $(-1)^{\frac{1}{3}}$; $(-2,7)^{4,8}$ и т. д. не имеют смысла.

2. Обеспечение воспитательных функций школьного курса математики.

Наш опыт показывает, что для реализации воспитательных аспектов школьного курса математики будущий учитель должен знать:

- этапы развития математики;
- логику математики и особенности отражения математикой реального мира;
- математические абстракции и их отношение к реальности;
- категории конечности и бесконечности в курсе математики средней школы;
- историю развития математики и эволюцию математических понятий;
- мировоззренческие функции прикладной направленности школьного курса математики;
- программу, учебники и учебные пособия для школы;
- теоретическую основу методики преподавания математики как педагогической науки и методы ее исследования.

Он должен уметь:

- опираясь на основные положения возрастной и педагогической психологии, выбрать оптимальные содержание и форму воспитания;
- раскрыть воспитательное содержание учебного материала урока;

— пробудить интерес у учащихся к предмету;

— практически осуществлять и анализировать воспитательную работу в процессе обучения математике;

— устанавливать деловые контакты с учащимися и их родителями;

— ставить и решать воспитательные задачи в ходе урока, при проведении внеклассной работы по математике и работы с родителями;

— осуществлять исследовательскую работу по изучению отдельных учащихся и всего класса с целью составления психолого-педагогической характеристики и проведения воспитательной работы по математике.

Будущий учитель должен иметь первоначальные навыки проведения воспитательной работы с учащимися в процессе обучения математике.

3. Влияние содержания обучения на развитие логического мышления.

Давно известно, что, для того чтобы обучение было воспитывающим и развивающим, оно должно включать в себя деятельность самого ученика. Развитию логического мышления способствуют решение задач, выполнение алгебраических упражнений, составление задач учащимися, доказательства прямых и обратных теорем, проведение диктантов, решение устных задач и примеров на смекалку и т. д.

Активно воздействуют на мыслительную деятельность учащихся упражнения, стимулирующие логическое мышление учеников, включающие элементы исследования. Например, такие: при каких значениях букв справедливы следующие соотношения: $a + b = a$; $a + b > b$; $a - b < b$; $a - b = a$; $a - b = b$; $ab > 1$; $ab < 1$; $ab = 0$; $a/b = 1$; $a/b = -1$; $a/b = 0$; $a/b > 1$; $a/b < -1$; $c = c^2$; $c = c^3$; $c^2 = c^4$; $c^3 = c^2$?

Значительно активизируют мышление учащихся задачи на доказательство. Они позволяют повысить и логический уровень обучения алгебре. Можно предложить такие упражнения:



1) доказать, что при любых b имеет место неравенство $(b^2 + 1)^2 - 4b^2 \geq 0$;

2) доказать, что равенство $1/x + 1/y = 2/x + y$ не может быть справедливым ни при каких значениях x и y ;

3) числа $a - 5$ и $|a - 5|$ равны. Положительным или отрицательным является число $a - 5$, если известно, что $a - 5 \neq 0$. Ответ обосновать;

4) для чисел a, b, c, d выполняются равенства $5a = c, 5b = d$. Сравнить дроби

$\frac{a}{b}$ и $\frac{c}{d}$. Ответ обосновать.

Воспитание логического мышления должно осуществляться постепенно, усиливаясь по мере приближения к старшим классам, когда уровень развития, интересы и потребность в правильных суждениях способствуют этому.

4. Раскрытие прикладной и практической направленности обучения математике.

В школьной практике прикладная направленность обучения математике реализуется следующим образом:

— через формирование диалектико-материалистического мировоззрения;

— выработку математического стиля мышления, общеучебных умений и навыков учащихся;

— связи с дисциплинами естественного цикла (физикой, химией, географией, черчением, трудовым обучением);

— использование электронно-вычислительной техники и т. д.

Практическая направленность обучения реализуется посредством:

— формирования навыков вычислений, преобразования алгебраических выражений, работы с графиками и т. д.;

— применения теоретического материала к решению конкретных задач из жизни;

— овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для продолжения изучения математики и ее приложений;

— приобретения навыков, необходимых в трудовой деятельности;

— формирования и развития интереса к изучению математики и смежных дисциплин.

5. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся на основе методов, адекватных содержанию обучения.

Основой эффективного обучения служит активная мыслительная деятельность всех учащихся. При активном обучении в действие приходит воля учащегося, заставляющая его размышлять над поставленной проблемой. Чем интереснее решаемая проблема, тем большее удовлетворение получают обучаемые от размышления, и тем успешнее продвигается решение. Систематизированные знания, умения и навыки сохраняются у учащихся на длительное время, если они приобретаются в процессе активной мыслительной деятельности. Самостоятельно найденные знания являются наиболее прочными. Суть этого условия заключается в оптимизации соотношений руководящей роли учителя и активной деятельности самого ученика. Вне деятельности самого ученика математика непознаваема.

Для активизации класса учителя используют ряд методов, в том числе постановку вопросов, ответы на которые показывают степень понимания, а не степень запоминания. Проблемный вопрос позволяет установить связь нового материала с предыдущим, определить основные цели и задачи изучения темы. Этим способом учитель открывает перед аудиторией перспективу и пробуждает интерес к новой теме.

Например, приступая к изучению темы «Уравнения второй степени», учитель обязан умело использовать все сведения об основных понятиях, имеющих в теме «Уравнение первой степени». Учитель объясняет, что понятия «уравнение» и «корни уравнения» остаются без изменения, но по числу корней и по способу решения уравнения второй степени отличаются от уравнений первой степени. Уравнение, имеющее корнями числа

2 и 3, можно написать в виде $(x - 2)(x - 3) = 0$ и можно преобразовать к виду $x^2 - 5x + 6 = 0$. Учитель ставит вопрос: «Всякое ли уравнение вида $x^2 + px + q = 0$ имеет два корня и как их найти?» Таким образом активизируется мысль учащихся, в результате чего им покажется разумным предположить, что всякий трехчлен вида $x^2 + px + q$ может быть представлен в виде произведения двух множителей — линейных относительно неизвестной x .

Другим эффективным средством, активизирующим мышление учащихся, является аналитико-синтетический метод, требующий от учителя большой предварительной работы и мастерства. Учитель подготавливает систему вопросов, при ответе на которые учащиеся дают полные и всесторонне продуманные ответы.

6. Построение (проектирование) содержания обучения на основе принципов гуманизации. Цель гуманизации обучения математике достигается через раскрытие роли математики в развитии нашей цивилизации.

Гуманизация общего математического образования, по нашему мнению, осуществляется по следующим направлениям:

- содержание математических курсов;
- организация учебного процесса, формы, методы и средства обучения;
- организация математической деятельности обучаемых, адекватной целям гуманизации;
- подготовка соответствующих педагогических кадров. В настоящее время учитель математики должен не только хорошо владеть своим предметом, но и быть широко образованной личностью, уметь использовать в своей работе новые технологии гуманизации обучения.

7. Обеспечение межпредметных связей.

Ниже перечислены основные требования к содержанию материалов, призванных продемонстрировать межпредметные связи:

- адекватность материала современным задачам образования (эти задачи со временем могут меняться, в связи с чем требуется и смена материала);

- использование того материала, знакомство с которым соответствует решению познавательных задач (т. е. возбуждению и подкреплению интереса как к основному предмету, так и к иллюстрируемому);

- эмоциональная окрашенность материала (он должен быть новым, неизвестным, поражать воображение, заставлять удивляться и т. п.);

- учет умственных, возрастных, половых и иных особенностей учащихся;

- жизненно-практическая значимость материала;

- тщательная дозировка материала (нельзя перегружать учащихся, отвлекать их внимание от основного материала и цели урока).

8. Учет психологических особенностей учащихся (индивидуализация и дифференциация).

Личность каждого ребенка уникальна, своеобразна, и учет этого обстоятельства является важным условием воспитательно-развивающего обучения.

Реализация личностного подхода может развертываться в двух основных направлениях: дифференциации обучения и его индивидуализации.

В методической литературе предлагаются следующие формы дифференциации:

- профильная (по содержанию) — обучение разных групп учащихся осуществляется по одной программе, в одной последовательности изложения, но различается объемом, уровнем и содержанием математического образования. Например, возможен общекультурный, прикладной и творческий уровень;

- уровневая (в старших классах) — в зависимости от той роли, которую математика может играть в жизни ученика, выделяются два типа школьного курса математики: общекультурной ориентации и повышенного типа.



Учет психологических особенностей учащихся требует адекватных организационных форм обучения. Такими формами являются профильные школы, гимназии, лицеи, классы, кружки, олимпиады и т. п.

Учет и реализацию принципа уровневой дифференциации приходится осуществлять в основном на материале обычной школы. Как известно, спектр развития и склонностей учащихся в обычном классе достаточно широк, поэтому учителю необходимо давать разноуровневые задания. Можно провести анализ уровня развития учащихся класса и составить карту класса. Это позволит определить профильные группы учащихся внутри класса и по возможности работать с каждой группой отдельно путем дачи дифференцированных заданий, особенно домашних. Например, интересующимся физикой можно предложить найти физические и механические приложения производной. Интересующимся историей — подготовить рассказы об ученых-математиках, их достижениях. Интересующимся математикой — задания обобщающего характера, задачи с параметрами, задачи на доказательство.

Основопологающим при уровневой дифференциации является принцип сильных трудностей. Анализ уровня развития учащихся в классе и разделение их на группы позволяют целенаправленно подбирать материал. Учитель может подобрать достаточное количество примеров разного уровня.

Индивидуализация обучения тесно связана с дифференциацией и выступает в качестве ее средства. Будучи средством, индивидуализация должна применяться в определенном контексте. Для эффективного осуществления развивающего обучения надо учитывать особенности мышления каждого ученика, свойства его памяти, характера и воли. Без учета этих особенностей невозможно достичь их эффективного развития в обучении.

Индивидуализация обучения в старших классах предполагает предоставление учащимся возможности получить образование в различных направлениях,

по разным учебным планам, программам, т. е. осуществление профильной дифференциации на базе фуркации.

Конкретное содержание индивидуальных форм работы определяется соответствующими учебно-воспитательными целями. Наиболее полно отвечают задаче индивидуализации обучения математике проблемное обучение и обучение с использованием компьютера.

9. Высокая мотивационная сфера учебной деятельности школьников.

Мотив учения — это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности³. Например, если активность ученика направлена на работу с самим содержанием математики, то чаще всего в этих случаях можно говорить о разных видах познавательных мотивов. Если активность ученика направлена в ходе учения на отношения с другими людьми, то речь идет, как правило, о различных социальных мотивах.

Различают две группы мотивов: познавательные, связанные с содержанием предмета; социальные, связанные с отношениями с другими людьми в ходе учения.

Как показал анализ, формированию познавательных мотивов способствуют следующие средства совершенствования учебного процесса:

- межпредметные связи;
- воспитательно-развивающее обучение;
- методы проблемного обучения;
- прикладная и практическая направленность обучения математике;
- модернизация структуры урока;
- совершенствование методов обучения;
- расширение форм самостоятельной работы на уроке и др.

На формирование в ходе учения социальной активности школьников оказывают влияние:

- причастность школьника к жизни своей страны;
- стремление утвердить себя через положительную оценку соклассников;
- мнение окружающих в ходе учебы и контактов с ними;

— участие в разных формах коллективной и групповой учебной работы;

— стремление осознать и усовершенствовать способы взаимодействия с другим человеком.

Для формирования социальных мотивов учения школьников важны организация коллективной и групповой форм учебной деятельности, обсуждение членами группы вариантов решения задачи, сопоставление различных способов решения и контроля различных вариантов.

Таким образом, повышение эффективности воспитания и развития учащихся

в процессе обучения математике может быть достигнуто путем продуманной реализации перечисленных выше дидактических условий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Осинская В. А.* Формирование у старшеклассников приемов умственной деятельности в процессе обучения математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Осинская. Киев, 1988.

² Математика : учеб. для 4 кл. общеобразоват. шк. / Т. К. Оспанов и др. Алматы, 2000.

³ См.: *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. М., 1976 ; *Ильин Е. П.* Сущность и структура мотива / Е. П. Ильин // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 2. С. 27—42.

Поступила 22.10.04.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА «ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЕ»

С. М. Симоненко, доцент кафедры основ медицинских знаний и охраны здоровья детей Уссурийского государственного педагогического института,

К. А. Оглоблин, зав. кафедрой основ медицинских знаний и охраны здоровья детей Уссурийского государственного педагогического института, доцент

В статье приводятся структура и содержание разработанного авторами спецкурса «Применение здоровьесберегающих технологий в школе». Спецкурс поможет будущим педагогам сформировать мотивационно-ценностный компонент в ведении здорового образа жизни и укреплении индивидуального здоровья, приобрести опыт валеологической работы в школе с учениками и их родителями, организации и проведения уроков по валеологии в начальной и средней общеобразовательной школе.

Сегодня наряду с развитием системы образования наблюдается противоположная тенденция: национальное достояние страны — подрастающее поколение, будущее российского государства — оказывается под угрозой. Причинами противоречия, по мнению ученых, являются плохая экология, нестабильная политическая и экономическая обстановка, снижение жизненного уровня многих семей, наличие значительных слоев населения, находящихся на грани или за чертой бедности, а также ослабление инфраструктуры здравоохранения, образования и культуры. По различным данным, к 17—18 годам остается от 3 до 20 % здоровых молодых людей. Задача шко-

лы как государственного общественно-го института — научить детей выживать в сложное время кризисов, природных катаклизмов и социальных потрясений, формируя устойчивые стереотипы безопасного поведения, а также умение повышать компенсаторные силы организма с целью борьбы со стрессами и невротами, используя валеологические технологии.

Валеология как наука о здоровье и здоровом образе жизни представляет собой систему различных дисциплин: медицины, педагогики, психологии, экологии, физиологии. Мы согласны с мнением специалистов, что валеология особенно нужна в школе, так как здоровье

© С. М. Симоненко, К. А. Оглоблин, 2005



нации во многом будет зависеть от того, как дети сумеют сохранить, укрепить и преумножить свое здоровье. Мы согласны и с тем, что надо преподавать валеологию студентам всех специальностей педагогических вузов, а также готовить учителей по специальности «педагог-валеолог» с навыками работы практического валеолога в школе.

Ученые подсчитали, что состояние здоровья человека на 50 % зависит от его образа жизни, т. е. от того, как он сам к себе относится. Поэтому в школе необходимо глубоко изучать и прививать навыки здорового образа жизни. Здоровый образ жизни — это, по определению Е. Г. Жук, осознанное в своей необходимости постоянное выполнение человеком гигиенических правил укрепления и сохранения индивидуального и общественного здоровья как основы высокой продолжительной работоспособности, сочетающееся с разумным отношением к окружающей природной и социальной среде. Это наиболее оптимальная система поведения человека, позволяющая ему максимально реализовать свои духовные и физические качества для достижения душевного, физического и социального благополучия.

Здоровье ребенка должно быть предметом педагогического внимания начиная с раннего детства и до тех пор, пока у него не выработаются стойкие стереотипы здорового образа жизни и безопасного поведения. Достигается это следующими путями: 1) пропагандой здорового образа жизни и гигиеническим воспитанием; 2) экологическим воспитанием, необходимым для гармонизации общества и окружающей среды; 3) психологическим воспитанием, позволяющим снять стресс и повысить защитные силы организма; 4) половым воспитанием, помогающим решить вопросы сексуальной культуры, безопасного сексуального поведения, а также укрепить семью; 5) изучением основ безопасности жизнедеятельности в динамично меняющемся мире, позволяющим сохранить здоровье в экстремальных ситуациях.

В настоящее время при изучении студентами педагогических вузов дисциплин медико-биологического блока основам здорового образа жизни уделяется небольшое внимание. Факты свидетельствуют о том, что студенты не берегут свое здоровье, употребляя психотропные вещества; соответствующее отношение к своему здоровью они могут сформировать и у вверенных им учеников. Практика также показывает отсутствие у будущих учителей опыта творческой валеологической деятельности в условиях образовательного учреждения. Таким образом, можно сказать, что будущие специалисты не готовы вести работу по валеологическому воспитанию и образованию школьников, которая сегодня очень актуальна и имеет большое значение для сохранения генофонда.

Задача разработанного нами спецкурса «Применение здоровьесберегающих технологий в школе» состоит в том, чтобы помочь студентам педагогических вузов сформировать мотивационно-ценностный компонент в ведении здорового образа жизни и укреплении индивидуального здоровья, приобрести опыт валеологической работы в школе с учениками и их родителями, организации и проведения уроков по валеологии в начальной и средней общеобразовательной школе. Изучение спецкурса желательно проводить после освоения курсов медико-биологического блока или параллельно им, но перед педагогической практикой.

Данный спецкурс состоит из четырех разделов. В первом разделе «Педагогическая валеология как наука о сбережении и формировании здоровья» будущих учителей нужно познакомить с основными целями, задачами и формами валеологической работы в школе и валеологической стратегии педагогической деятельности. Валеологические знания должны войти в профилированную программу учителя, чтобы затем отразиться в его целеполагании, обеспечивающем здоровье подрастающего поколения.

Во втором разделе «Валеологическое воспитание в школе» необходимо раскрыть сущность валеологического воспитания школьников, которая заключается в образовании мотивационно-ценностного компонента по отношению к здоровью индивидуальному и общественному.

Надлежит помнить, что стремление подростков к выявлению и развитию своих личных возможностей связано с самопознанием, с осознанием своей ценности и индивидуальности. На этой основе следует воспитывать ответственное отношение к самому себе и окружающему миру. Для каждого учащегося решение возникших перед ним проблем является уникальным и должно сопровождаться поиском субъективных смыслов.

Необходимо дать подросткам возможность осознать ответственность за состояние своего здоровья, развить инстинкт самосохранения и тем самым затормозить процесс самовредительства, наблюдающийся у современных школьников при употреблении психотропных средств и потенциально опасном поведении для жизни и здоровья — не только собственного, но и окружающих людей. Опираясь на полученные знания, а также на чувство собственного достоинства, самоуважения, навыки самоанализа и самооценки, нужно создать положительную мотивацию ведения здорового образа жизни.

Жизнь современного подростка стала чрезмерно напряженной. Повсюду его подстерегают нервные стрессы, отрицательные эмоции, физические и умственные перегрузки. Перенапряжения, переутомления возникают в процессе учебы, работы, на улице и дома. Защита от стресса и повышение компенсаторных сил организма — задача валео-

логического воспитания, имеющего психологический компонент, направленный также на выработку коммуникативных умений.

Учитывая рост болезней, передаваемых половым путем, увеличение числа подростков, начинающих раннюю половую жизнь, надо глубоко изучать вопросы сексуальной культуры и полового воспитания, профилактики СПИДа и венерических заболеваний.

В третьем разделе «Образование в области формирования здорового образа жизни в школе» следует познакомить студентов с обзором учебных программ по валеологии в начальной и средней школе, предлагаемых валеологами Санкт-Петербурга (Г. К. Зайцевым «Уроки Знайки», «Уроки Мойдодыра» и др., Л. Г. Татарниковой «Российская школа здоровья и индивидуального развития»), а также с содержанием и методикой проведения уроков здоровья, дней и праздников здоровья.

Будущие учителя-предметники должны усвоить, что на уроках естественно-научного и гуманитарного циклов, используя валеологические знания и межпредметные связи с валеологией, необходимо формировать у учащихся устойчивую мотивацию ведения здорового образа жизни.

В четвертом разделе внимание будущих учителей обращается на взаимосвязь валеологического образования и воспитания во внеклассной работе, в системе дополнительного образования, на закрепление мотивации валеологически целесообразного поведения и использование валеологических знаний на практике на основе принципов преемственности, гуманизации и экологизации.

Структура спецкурса показана в нижеприведенной таблице.



Структура спецкурса «Применение здоровьесберегающих технологий в школе»

Тематика лекционных занятий	Кол-во часов	Тематика семинарских и практических занятий	Кол-во часов
Раздел 1. Педагогическая валеология как наука о сбережении и формировании здоровья			
Предмет, цели и задачи педагогической валеологии	2	Медико-педагогические и психолого-социальные аспекты ведения работы по формированию и сбережению здоровья в школе. Дневник здоровья	2
Организация работы в школе по сбережению здоровья: валеологическая служба, взаимодействие школьного психолога и педагога-валеолога, валеологическая работа с родителями	2		
Итого	4		2
Раздел 2. Валеологическое воспитание в школе			
Сущность воспитания здоровьесберегающей культуры, мотивация ведения ЗОЖ	2	Технологии повышения компенсаторных сил организма	4
Физическое воспитание и здоровье школьников	2		
Здоровьесберегающие аспекты экологического воспитания	2		
Половое воспитание школьников	2		
Итого	8		4
Раздел 3. Образование в области формирования ЗОЖ в школе			
Сущность валеологического образования	1	Проектирование уроков здоровья в системе валеологического образования	4
Уроки здоровьесбережения в начальной (средней) школе. Их интеграция с другими учебными предметами	1		
Итого	2		4
Раздел 4. Система дополнительного образования в области здоровьесбережения			
Взаимосвязь валеологического образования и воспитания в условиях свободного времени школьников	2	Оздоровительная работа в летнем лагере. Здоровьесберегающие аспекты организации и проведения туристических походов, праздников, дней здоровья	4
Итого	2		4
Всего	16		14
Общее количество часов: 30			

Содержание лекций**Раздел 1. Педагогическая валеология как наука о сбережении и формировании здоровья****Тема 1. Предмет, цели и задачи педагогической валеологии**

Значение здоровья и здорового образа жизни для человека и общества. Здо-

ровье как проблема общества и государства. Ухудшение здоровья детей и система образования. Валеология — наука о здоровье. Современные концептуальные основы валеологии.

Педагогическая валеология как одна из отраслей валеологии, занимающей пограничное место в науках о человеке (педагогике, психологии, медицины, физиологии и др.), исследующая способы со-

хранения, укрепления и формирования здоровья и здорового образа жизни учащихся и учителей в учебном заведении. Ее основные цели и задачи: диагностика, профилактика, реабилитация здоровья участников образовательного процесса, введение валеологических знаний в базовое образование и воспитание, ориентация на валеологические технологии обучения.

Тема 2. Организация работы в школе по сбережению здоровья: валеологическая служба, взаимодействие школьного психолога и педагога-валеолога, валеологическая работа с родителями

Особенности валеологической работы учителя-предметника и педагога-валеолога в условиях образовательного учреждения. Организация валеологической службы. Должностные права и обязанности валеологического организатора и валеолога-учителя. Взаимодействие валеолога с администрацией, учителями, медиками, школьным психологом, работниками столовой и родителями. Городские валеологические службы, их взаимодействие с учебными заведениями. Валеологические консультации детей и их родителей, учителей. Выступления валеолога на родительских собраниях, групповая работа с родителями часто болеющих детей. Оформление стендов по валеологии. Организация и проведение психолого-валеологических мероприятий в школе: тренинги, игры, конференции, конкурсы, организация фитобара, кабинета по релаксации.

Раздел 2. Валеологическое воспитание в школе

Тема 1. Сущность воспитания здоровьесберегающей культуры, мотивация ведения здорового образа жизни

Потребностно-мотивационная сфера человека и ее роль в воспитании. Здоровье как потребность или ценность. Возможные мотивы ведения здорового образа жизни, их использование в воспитании.

Цели и задачи валеологического воспитания: воспитание физически и духовно здорового поколения, выработка устойчивой мотивации ведения здорового образа жизни и формирования здоровья. Возможности школы в решении проблемы валеологического воспитания учащихся, их родителей, педагогов, медицинских работников школ и др.

Правильное отношение к здоровью как предмет педагогического общения. Антинаркотическое и антиалкогольное просвещение.

Тема 2. Физическое воспитание и здоровье школьников

Формирование потребности в физическом саморазвитии и самосовершенствовании на уроках физкультуры, валеологии и других предметах и в условиях свободного времени школьников. Психогимнастика, ритмика, танцетерапия и другие валеологические технологии. Антистрессовая защита.

Тема 3. Здоровьесберегающие аспекты экологического воспитания

Актуальность экологизации образования и ее основные проблемы. Современное состояние экологического воспитания. Влияние природной среды на развитие личности. Цели и средства экологического воспитания. Формы и методы взаимосвязи валеологического и экологического воспитания. Принцип преемственности, гуманизации, валеологизации и экологизации образования.

Тема 4. Половое воспитание школьников

Значение пола в эволюции человека и животных, половая сегрегация. Сущность конфликтных ситуаций между полами. Феминизм. Современные отрицательные тенденции в семье и браке.

Цели и задачи полового воспитания, основные методы и формы, возрастные особенности. Социальный аспект полового воспитания и подготовка к осуществлению родительских обязанностей в браке. Воспитание сексуальной культу-



ры и безопасного сексуального поведения (профилактика СПИДа и венерических заболеваний) — задача семейного воспитания и валеологической работы в школе.

Раздел 3. *Образование в области формирования здорового образа жизни в школе*

Тема 1—2. *Сущность валеологического образования. Уроки здоровьесбережения в начальной (средней) школе. Их интеграция с другими учебными предметами*

Особенности валеологического образования в начальной школе. «Уроки Знайки», «Доктор Пиллюлькин» и другие образовательные и занимательные курсы для детей начальных классов.

Уроки валеологии в средней школе. Учебно-тематический план курса «Ребенок и здоровье» (5—6-е классы): содержание занятий и полученные знания. Уроки валеологии в старших классах.

Учебно-тематический план курса «Валеология человека» для 7—8-х классов. Основные знания и умения.

Учебно-тематический план и программа по школьному курсу «Валеология семьи» для 9-го класса. Цель курса и его задачи, примерное содержание и полученные знания.

Программа и учебно-тематический план по курсу «Основы сексуальной культуры» для 10—11-х классов. Цели и задачи данного курса, его основное содержание и полученные знания.

Краткая характеристика и содержание курса «Валеология семьи, материнства и отцовства» для 12-го класса как заключительный этап установки на формирование здорового образа жизни, воспитания гражданской зрелости старшеклассников.

Учебные блоки, интегрированные с курсом валеологии (на примере 5—6-х классов).

Раздел 4. *Система дополнительного образования в области здоровьесбережения*

Тема 1. *Взаимосвязь валеологического образования и воспитания в условиях свободного времени школьников*

Общность целей и задач, специфика форм и методов работы валеологического образования и воспитания во внеклассной, внеурочной и внешкольной работе. Использование на практике знаний, полученных на уроках, закрепление мотивации валеологически целесообразного поведения. Принципы преемственности, гуманизации и экологизации в решении данной проблемы. Различные формы дополнительного образования по валеологии. Инновационные технологии валеологического образования.

Разработанный нами спецкурс «Применение здоровьесберегающих технологий в школе» читается на всех факультетах нашего института. При проведении социологических исследований путем анонимного анкетирования у 82 студентов различных факультетов 72 респондента ответили, что положительно относятся к преподаванию этого курса, считают, что он может быть полезен в работе будущего учителя, что они сами будут более осмысленно относиться к своему здоровью и будут пропагандистами здорового образа жизни.

Авторы считают, что данный курс (который пока студенты посещают по выбору) должен быть обязательным, входить в число общепрофессиональных дисциплин и быть включенным в новый государственный стандарт.

Поступила 26.01.05.

МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ПЕРЕУТОМЛЕНИЯ И СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Ф. Р. Зотова, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Камского государственного института физической культуры (г. Набережные Челны)

Автором теоретически обоснована необходимость модернизации образовательной системы; раскрыты позитивные и негативные результаты педагогических инноваций в системе общего образования. В статье рассмотрены структурные компоненты модели деятельности педагогического коллектива по предупреждению учебных перегрузок, сохранению и укреплению здоровья современных школьников, представлены результаты апробации автором предлагаемой модели.

В конце XX — начале XXI в. российское общество, переживающее этап радикальных социально-экономических и политических реформ, потребовало от системы образования динамичного реагирования и адаптации к преобразованиям. Изменение основных ориентиров, принципов, базовых ценностей общественного развития, необходимость удовлетворения потребности общества в подготовке высокообразованных, конкурентоспособных специалистов, которые могут быстро адаптироваться к изменениям в социальной среде, являются важными факторами активизации инновационных процессов в системе образования¹.

Анализ тенденций развития системы образования показывает, что большинство общеобразовательных учреждений в той или иной степени включены в инновационные преобразования. Под влиянием инновационных процессов изменяются не только отдельные компоненты системы — цели, содержание, методы и технология обучения, — но прежде всего ее сущностная, парадигмальная основа. Широкое распространение получают школы нового типа, для которых, при всем многообразии стратегий их развития, приоритетными являются личностно развивающая направленность и гуманистический характер образовательного процесса². Содержание образования в инновационных школах приобретает принципиально новые черты: профильность, интегративность и вариативность.

В процесс образования и воспитания детей и подростков внедряются множество инновационных образовательных моделей, в которых акцент сделан прежде всего на раннем вовлечении детей в предметное обучение, увеличении суммарной информационной и психологической нагрузки, интенсификации учебной деятельности, тесном слиянии новых интеллектуальных технологий с обучающими программами. При этом двигательный компонент активности либо остается неизменным, либо существенно ущемляется за счет возрастания статического компонента в режиме дня школьника. Подобные подходы могут привести к нарушениям процесса адаптации к условиям обучения, выражающимся в значительном нервно-эмоциональном напряжении. Неадекватные нагрузки на фоне прогрессирующего накопления утомления в последующем вызывают функциональные расстройства и снижение уровня здоровья учащихся инновационных школ³. Ситуация усугубляется катастрофическим снижением физической активности учащихся школ нового типа и их мотивации к занятиям физическими упражнениями, потерей у них интереса к физической культуре⁴.

Нашими исследованиями⁵ установлено, что современные школьники в свободное время отдают предпочтение малоактивным формам досуга (чтение книг, работа за компьютером, просмотр фильмов и т. п.); лишь 19 % опрошенных



активно занимаются физической культурой. При этом проблема гиподинамии наиболее ярко выражена в инновационной школе, что обусловлено высокой учебной загруженностью гимназистов (лицеистов).

Результаты анализа социально-экономических условий и образа жизни школьников свидетельствуют о том, что у многих из них наблюдается несоответствие режимных моментов гигиеническим требованиям: у гимназистов в среднем на 1—2 ч короче ночной сон, подготовка домашних заданий у большинства (65,9 %) занимает 3—4, а у 9,2 % — 5—7(!) ч. 27,2 % респондентов заканчивают подготовку домашних заданий позднее 22 ч; более 70,0 % в выходные дни вообще не бывают на свежем воздухе, 38,6 % — проводят на улице не более 1 ч в день, а 36,4 % — не более 2 ч.

Изучив более 4 тыс. медицинских карт учащихся гимназий, мы установили, что к окончанию учебы очень многие имеют 2—3 и даже 4 хронических заболевания; при переходе к предметному (5-й класс) и профильному (11-й класс) обучению в гимназиях наблюдается прирост количества часто болеющих детей; более половины гимназистов заканчивают учебный год с признаками ярко выраженного утомления.

Таким образом, повышение качества образования в современной школе (гимназии, лицее) с особой остротой ставит вопрос о предупреждении перегрузок и сохранении здоровья учащихся этих школ. Родители и гимназисты как бы поставлены перед выбором: или качественное образование, или качество здоровья. В поисках выхода из данной ситуации нами была разработана модель деятельности педагогического коллектива по предупреждению переутомления и сохранению здоровья учащихся, схематически представленная на рисунке. В ней отражены методологический, методический, содержательный, процессуальный, управленческий компоненты системы деятельности педагогического кол-

лектива. Все структурные единицы модели состоят в функциональной взаимозависимости и взаимосвязи.

Системообразующим ядром разработанной нами модели является цель организации системы деятельности педагогического коллектива.

Модельными характеристиками системы являются:

- задачи организации системы деятельности педагогического коллектива;
- дидактические условия, определяющие ценность системы деятельности педагогического коллектива;
- содержание деятельности педагогического коллектива;
- формы и методы работы педагогического коллектива;
- структура управления деятельностью педагогического коллектива;
- результат деятельности педагогического коллектива.

Предупреждение учебных перегрузок, переутомления и формирование физически и психически здоровой личности, способной к саморазвитию и успешной социализации, — основная цель, которая определяет содержание и функции всех компонентов разработанной системы.

Цель и задачи функционирования системы деятельности педагогического коллектива по предупреждению переутомления, снижения психического и физического здоровья современных школьников определяют 8 **дидактических условий**.

Содержательный компонент модели отражает отдельные направления и пункты деятельности педагогического коллектива, которые должны быть использованы в организации данной системы. При разработке содержательного компонента направления деятельности педагогического коллектива были объединены под конкретные дидактические условия. Например, *индивидуально-дифференцированный подход в обучении и воспитании* (первое дидактическое условие) реализуется в следующих

содержательных элементах деятельности:

— индивидуализация объема учебной нагрузки и темпа обучения;

— дифференциация учебных заданий с учетом реальных учебных возможностей;

— учет психофизиологических и возрастно-половых особенностей учащихся при обучении и воспитании.

Процессуальный компонент разрабатываемой модели представлен формами и методами работы педагогического коллектива по реализации цели предлагаемой модели. Формы и методы работы в модели находятся в тесной взаимосвязи с содержательным компонентом и систематизированы по этому признаку: содержательный компонент реализуется через определенные формы и методы деятельности (8 дидактических условий → 8 содержательных компонентов → 8 групп форм и методов).

Управленческий компонент модели — это лица, ответственные за отдельные направления и формы работы педагогического коллектива по реализации поставленной цели: *администрация школы; учителя-предметники; учителя биологии; учителя основ безопасности жизнедеятельности; учителя физической культуры; педагог-психолог; педагог — организатор внеклассной работы; классный руководитель; медицинский работник; родители.*

При моделировании системы работы школы по предупреждению учебных перегрузок, переутомления учащихся современной школы и формированию у них психического и физического здоровья предусматривается активное соучастие самого школьника в решении проблемы, его включенность в адекватные виды деятельности.

Высокая работоспособность, отсутствие учебных перегрузок и переутомления, высокое качество здоровья — это **результат** реализации модели деятельности педагогического коллектива по предупреждению учебных пе-

регрузок, переутомления, психического и физического оздоровления школьников.

Необходимым этапом построения и анализа модели является ее экстраполяция на реальный учебно-воспитательный процесс. Так, в ходе апробации созданной модели мы разработали экспериментальную программу повышения двигательной активности школьников. Программа включала в себя следующие элементы:

— увеличение количества уроков физической культуры (ФК) до 3 раз в неделю (по мнению многих авторов, 2 урока физической культуры в неделю восполняют двигательный дефицит только на 11 %). Третий урок ФК имел преимущественно тренирующую (развивающую) направленность, обучающий компонент практически отсутствовал; в конце каждого занятия проводились релаксационный и психоформирующий тренинги, направленные на овладение навыками психорегуляции, способствующие снижению тревожности у школьников;

— повышение моторной плотности третьего урока физической культуры за счет применения метода круговой тренировки (комплексы круговой тренировки менялись через 6 недель);

— обучение основам психической саморегуляции в заключительной части вводимого урока физической культуры;

— стимулирование самостоятельной двигательной активности школьников через домашние задания по физической культуре;

— ежемесячный контроль выполнения домашних заданий на уроке ФК;

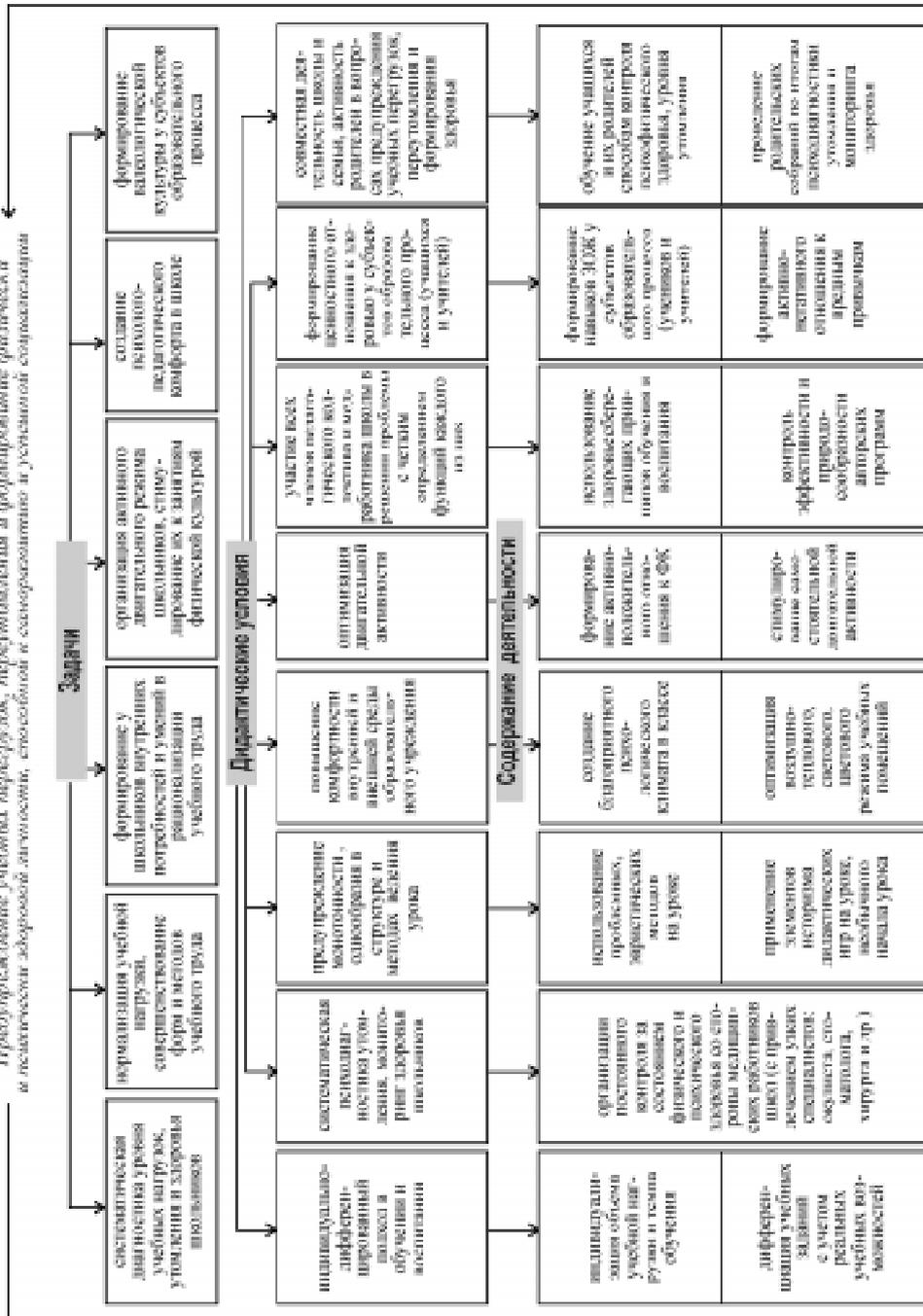
— проведение спортивно-оздоровительных занятий (СОЗ) на улице (СОЗ являются обязательными в Татарстане с 1999 г. и проводятся 1 раз в неделю);

— выступление на родительских собраниях (не менее 2 раз в год) по результатам мониторинга физической и функциональной подготовленности учащихся, содержанию домашних заданий ФК, формам организации активного семейного досуга.

**Модель деятельности педагогического коллектива по предупреждению
перехуливания и сохранению здоровья у учащихся школы**

Цель

Предупреждение учебных нарушений, перенапряжения и формирование физической и психической здоровья личности, способной к саморегуляции и успешной социализации





С целью определения эффективности разработанной программы был осуществлен формирующий педагогический эксперимент. К исследованию были привлечены учащиеся 4 классов, из них 2 — экспериментальные. Количество исследуемых составило 100 чел., в том числе 56 мальчиков.

Перед началом эксперимента (вторая неделя сентября) и по его завершению (последняя неделя мая) было проведено комплексное тестирование учащихся исследуемых классов по 7 контрольным упражнениям, а также изучение их морфофункциональных показателей, заболеваемости.

Контрольное тестирование позволило выявить положительное изменение изучаемых параметров в экспериментальных классах. Прирост в контрольных упражнениях у учащихся экспериментальных классов составил от 4,2 до 30,0 %, у учащихся контрольных классов — от 0,8 до 20,0 %. Важными результатами выполнения экспериментальной программы физического воспитания являются увеличение суточной двигательной активности учащихся экспериментальных классов на 20,6—28,7 %, достоверное повышение у них функциональных показателей (ЖЕЛ, жизненного индекса, становой тяги), приобретение определенных знаний и умений по регуляции психоэмоционального состояния. Научившись простым приемам психорегуляции, гимназист может использовать их в период участия в олимпиадах по учебным предметам, перед выполнением контрольной работы, при проявлении тревожности и волнения.

В рамках формирующего эксперимента нами было разработано методическое руководство для учителей, завучей и медицинских работников общеобразовательных учреждений по физиолого-гигиеническому и педагогическим основам рационализации учебно-воспитательного процесса в школе, где рассмотрены способы психодиагностики и коррекции утомления и переутомления,

освещены формы и методы работы по повышению внешнего и внутреннего комфорта общеобразовательных учреждений, оптимизации условий обучения и нормализации учебной нагрузки. Отзывы на методическое руководство со стороны учителей, завучей, медработников свидетельствуют об актуальности и своевременности такой разработки.

В ходе опытно-экспериментальной работы были апробированы отдельные формы и методы деятельности педагогического коллектива по повышению валеологической культуры учащихся 5—6-х классов и их родителей; определены «участки работы» для учителей-предметников, медицинского работника, классных руководителей, педагога-психолога, педагога-организатора.

На родительских собраниях классные руководители рассматривали различные аспекты физического, психического и нравственного здоровья учащихся современной школы — причины и последствия факторов риска для здоровья учащихся, способы диагностики и коррекции утомления и переутомления, рационализации учебного труда школьников. Применялись и другие формы работы с родителями — организация совместного активного отдыха детей и родителей, семейной гостиной, диспутов и конкурсов на валеологическую тематику.

Направленность изменений позволяет говорить о действенности предложенной экспериментальной программы:

— во-первых, экспериментальная программа оптимизации двигательной активности современных школьников способствовала более выраженному положительному приросту морфофункциональных показателей, физической подготовленности, приобретению элементарных умений и навыков регуляции психического состояния. Результатом реализации программы стало увеличение количества учащихся, посещающих спортивные секции и кружки (на 11 %). Учащиеся экспериментальных классов приобрели знания и умения по диагнос-



тированию и коррекции утомления и переутомления, рационализации учебного труда, овладели простейшими способами аутотренинга;

— во-вторых, родители приобрели знания и умения по рационализации режима жизни учащихся и коррекции их переутомления, стали чаще участвовать в активных формах отдыха класса;

— в-третьих, к концу формирующего эксперимента у многих педагогов, участвовавших в нем, были выявлены повышение уровня активности в контроле и коррекции утомления и переутомления учащихся, активно-положительное отношение к ФК, ценностное отношение к своему здоровью.

Таким образом, экспериментальная проверка эффективности разработанной модели деятельности педагогического коллектива по предупреждению перегрузок, сохранению и укреплению здоровья учащихся современной школы позволила оценить ее достоинства и недостатки, осуществить ее коррекцию и усовершенствование. В частности, такое соприкосновение модели с действительностью дало нам возможность внести ряд поправок и дополнений при разработке содер-

жательного и процессуального компонентов исследуемой системы.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы на основе данной модели являются подтверждением ее целесообразности и практической значимости.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. об этом: *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции) / Б. С. Гершунский. М., 1997; *Коршунова Н. Л.* Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи / Н. Л. Коршунова // Педагогика. 2000. № 7. С. 3—12.

² См.: *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 1997. № 4. С. 11—17.

³ См.: *Антропова М. Б.* Инновация, учебная нагрузка и здоровье детей / М. Б. Антропова // Нар. образование. 1998. № 9/10. С. 171—174; *Кучма В. Р.* Оценка физического развития детей и подростков в гигиенической диагностике системы «Здоровье населения — среда обитания» / В. Р. Кучма. М., 2003.

⁴ См.: *Антонюк С. Д.* Влияние дифференцированных режимов ДА на ФП и ФР подростков, обучающихся в школах различного типа : дис. ... канд. пед. наук / С. Д. Антонюк. М., 1991.

⁵ См.: *Зотова Ф. Р.* Переутомление учащихся и его предупреждение в условиях современной школы : моногр. / Ф. Р. Зотова. Казань, 2004.

Поступила 05.05.05.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Николаева, зав. кафедрой начального образования Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, доцент

Автор дает определение профессиональной идентичности учителя начальных классов и рассматривает его специфические профессионально важные качества в условиях вариативности и обновления начального образования. В статье обосновывается необходимость создания эффективных условий для оптимального развития профессиональной идентичности учителя начальных классов, приводится пример конкретного педагогического средства, оправдывающего себя в системе повышения квалификации. Таким средством является педагогическая студия.

Создание эффективной системы начального образования находится в прямой зависимости от обновления его структуры и содержания, разработки про-

дуктивных технологий обучения в начальной школе. Актуальным процессом изменения образовательной ситуации в начальной школе выступает вариативное

© М. В. Николаева, 2005



образование. В связи с этим в трех системах начального обучения (традиционная начальная школа, включающая в себя ряд моделей обучения; система Л. В. Занкова; система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) интенсивно развивается вариативность образовательных программ и учебно-методических комплектов.

Проанализировав современные тенденции развития начального образования, можно выделить системообразующий элемент педагогических инноваций в начальной школе. Им является парадигма развития личности в культуросообразной среде. Начальная школа в свете вышеозначенного должна измениться так, чтобы реальностью стал педагогически организованный процесс развития ребенка, чтобы получаемые ребенком знания имели развивающий эффект с учетом его индивидуальности.

Необходимо подчеркнуть, что освоение педагогики развития должно осуществляться в режиме самоизменения самого педагога. Педагог должен принять новую парадигму. Его нельзя заставить заниматься развивающим обучением — в этом случае возможна дискредитация методов развивающего обучения.

Одна из принципиальных установок Концепции модернизации образования — обеспечение профессионализма подготавливаемых специалистов, повышение уровня их профессионального мастерства. Категория профессионализма выступает основополагающей категорией акмеологии. Акмеологические исследования последних лет доказали, что рассмотрение профессионализма исключительно в деятельностном контексте является ограниченным и противоречит важнейшему методологическому принципу наук, входящих в комплекс человекознания, — единства деятельности и личности. Поэтому профессионализм специалистов необходимо изучать в его деятельностном и личностном проявлениях. Действительно, в процессе становления профессионализма личность еще и развивается — не только осваиваются но-

вые способы и алгоритмы решения профессиональных задач, не только расширяется система профессиональных навыков и умений, но и приобретаются новые знания, расширяется кругозор, необходимый для освоения новых технологий и алгоритмов. Развиваются и специальные сложные способности, усиливаются личностно-деловые и профессионально важные качества, в результате изменяется система потребностей и ценностей субъекта труда, происходят качественные изменения в мотивационной сфере личности. Без таких личностных изменений новые высокопродуктивные алгоритмы и технологии просто не будут освоены.

Как свидетельствуют акмеологические исследования (А. А. Деркач, В. М. Дьячков, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.), развитие профессионализма специалистов различных профессий осуществляется по сходным закономерностям. Одна из них связана с развитием *профессиональной идентичности*. Определение специфических составляющих профессиональной идентичности, эффективных условий ее развития является основой повышения уровня профессионализма для конкретной деятельности.

Профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса. Идентичными могут считаться профессионалы, обладающие как стабилизирующей базой, так и преобразующим потенциалом, в деятельности которых баланс стабилизирующих и преобразующих компонентов соответствует оптимальному для данной профессии уровню.

Профессиональная идентичность учителя начальных классов — это необходимая степень профессионального центризма и устойчивой профессионально-ментальной позиции, параметрами которой являются константность (способность к сопротивлению вариативным изменениям в целях, содержании, мето-

дах и формах обучения в начальной школе), адаптивность (способность к разрушению неадекватных профессиональных стереотипов, связанных с парадигмой традиционной педагогики в начальной школе), дистантность (представление о месте профессии «учитель начальных классов» в семантическом, информационном и межкультурном профессиональном пространстве, в системе непрерывного образования); сформированность образа «себя как профессионала».

Развитие идентичности у современного учителя начальных классов часто носит «размытый» характер, что связано с вариативностью начального образования. Необходимость осознанного выбора учителем начальных классов модели обучения младших школьников, использования личностно-развивающих средств в учебно-воспитательном процессе, осознание и принятие изменений в содержании начального образования — все это подчеркивает важность создания условий для продуктивного развития профессиональной идентичности учителя начальных классов.

При всей значимости проводимых исследований в области модернизации начального образования, их важности в решении образовательных задач современной начальной школы, в педагогической теории и практике еще не накоплен достаточно полный материал, необходимый для анализа сущностных характеристик современного начального образования и определения требований к личности учителя начальных классов. Это замедляет формирование специфического и целостного представления педагога о своей роли в процессе профессионального развития, без которого невозможно достижение высшего уровня профессионального мастерства.

Феноменология изменений, происходящих с учителем начальных классов в процессе его вхождения как субъекта деятельности в профессию, несомненно, представляет собой важный аспект в понимании личностного и профессионального развития учителя, однако сущность

и закономерности этого процесса еще не стали объектом пристального внимания и исследовательского поиска и требуют более глубокого рассмотрения.

Личностные изменения учителей начальных классов со стажем настоятельно наводят на мысль о необходимости изучения феномена профессиональной идентичности учителя начальных классов с тем, чтобы в дальнейшем знать сильные и слабые стороны людей, длительное время занимающихся данным родом деятельности, определять эффективные пути личностного и профессионального роста. С этой целью автором в течение 2001—2004 гг. было проведено специальное конкретное исследование на базе Волгоградского государственного института повышения квалификации работников образования. Общая выборка составила около 1 000 чел. Экспертами явились учителя начальных классов Волгограда и Волгоградской области, имеющие высшее образование, стаж работы 7—10 лет, первую или высшую квалификационную категорию. Эмпирические данные были получены с помощью комплекса опросных методов — интервью, бесед, анкетирования — и сопоставлены с экспериментальными данными, полученными посредством наблюдения, тестирования, проективных методик. Была проведена количественная обработка материалов.

Рассмотрение результатов исследования начнем с вопроса о том, нужны ли, по мнению экспертов, учителю начальных классов особые *профессионально важные качества*. Абсолютное большинство экспертов ответили на этот вопрос, что учителю младших школьников требуются специальные профессионально важные качества, обусловленные особенностями младших школьников, спецификой задач и методов педагогического труда учителя начальной школы.

Далее экспертам было предложено оценить значение особой *склонности* первого учителя к работе с младшими школьниками. Анализ ответов свидетельствует о том, что преобладающее



большинство обследованных полагают, что у учителя начальных классов должна быть и в действительности имеется склонность к обучению и воспитанию детей младшего школьного возраста. 14 % опрошенных считают, что наличие такой склонности не требуется и можно с успехом работать в начальных классах без нее. Как правило, это те учителя, которые по базовому образованию являются предметниками, но по разным причинам работают в начальных классах. Те же педагоги, которые параллельно работают и в среднем звене, и в начальной школе, уверены, что склонность и желание работать с маленькими детьми нужны: важен не только положительный результат труда, но и то, с каким отношением к делу и учащимся работает учитель. Поэтому склонность к работе в младших классах, несомненно, следует относить к числу особо важных качеств первого школьного учителя.

Наличие или отсутствие склонности может выявиться только при включении будущего учителя в учебную или реальную профессионально ориентированную деятельность, ибо профессиональная предназначенность человека не обусловлена прямо и однозначно своеобразием его природных особенностей. Между тем субъективное переживание склонности к выполняемой или даже избранной деятельности может оказаться весьма значимым фактором развития личности: вызывать увлеченность деятельностью, убежденность в своей пригодности к ней.

Основу особой склонности учителя начальных классов составляет любовь к детям младшего школьного возраста как особая сердечная привязанность, обусловленная не профессиональным делом учителя, а естественной потребностью любить детей, в частности младших школьников, в силу их особых привлекательных качеств. Эксперты высоко оценили чувство любви к детям. Большая часть опрошенных учителей испытывают любовь к ученикам и считают, что это чувство является одним из самых важных профессиональных качеств.

Учитель начальных классов может состояться только при условии усвоения и развития *профессионально значимых ценностей педагогического труда*.

Исходя из целей и задач нашего исследования и основываясь на теоретических положениях, раскрывающих механизм личностно-профессионального развития учителя (Н. В. Кузьмина, Е. И. Рогов, Л. М. Митина, В. А. Слостенин и др.), мы посчитали возможным рассматривать смыслополагающую индивидуально-творческую деятельность учителя начальных классов по конструированию учебно-воспитательного процесса в начальной школе в качестве основания выделения и классификации педагогических ценностей.

В настоящем исследовании мы выделяем 2 группы ценностей.

1-я группа — ценности-цели: *концепция воспитанника* (В-концепция) как представления о критериях личностного развития младшего школьника; *концепция деятельности* (Д-концепция) как представления о сущности, характере, структуре педагогической деятельности учителя начальных классов в современных условиях; *концепция учителя начальных классов* (У-концепция) как совокупность специфичных профессионально важных качеств личности учителя начальных классов. Развитие всех трех концепций предполагает формирование у учителя начальных классов профессиональных ориентиров и предпочтений. На этот процесс влияют содержание и процесс профессиональной подготовки, опыт личного взаимодействия с учителями и воспитателями, самостоятельная профессиональная деятельность, изменения в содержании и структуре образования.

2-я группа — ценности-средства: *концепция педагогической техники*, *концепция педагогического общения*, *концепция обучения младших школьников*. Система «ценности-средства» включает в себя три взаимосвязанные подсистемы: подсистему действий, направленных на профессионально-образовательные, воспи-

тательные и личностно развивающие задачи (*технология обучения и воспитания*); подсистему действий, адекватных коммуникативным задачам, рассматриваемых в русле создания психологической атмосферы, необходимых для решения личностно ориентированных задач (*технология общения*); подсистему действий, предполагающих управление учителем своим психофизическим состоянием, настроением, использование себя (мимики, жестов, пластики, речи) в качестве инструмента педагогической деятельности (*педагогическая техника*).

Субъективное восприятие педагогических ценностей и обуславливает наличие индивидуальных образов педагогической реальности, которые могут совпадать с выработанными и признанными в обществе, в профессиональной группе, а могут и не совпадать.

В рамках нашего исследования была изучена степень принятия и осмысления учителями начальных классов современных целей начального образования как смыслополагающей основы их практической деятельности. Полученные результаты показали, что 60 % учителей начальных классов независимо от стажа профессиональной деятельности и того, по какой модели обучения в начальной школе они работают (традиционной или развивающей), считают, что цели педагогической деятельности заключаются в формировании определенной суммы знаний, умений и навыков у учащихся. Учителя, определяющие в целях начального образования развитие личности ученика, его способностей, личностных качеств, составили 40 %. Таким образом, главными целями своей педагогической деятельности учителя начальных классов считают познавательные. Исходя из наблюдения, понимания и анализа конкретной педагогической практики можно утверждать: какими целями, ценностями, идеалами, установками руководствуется учитель начальных классов в управлении учебно-воспитательным процессом, таковы будут и характер этого управления, и его образова-

тельные результаты, и эффективность использования современных моделей и технологий обучения в начальной школе.

На вопрос «В каких ситуациях Вы чувствуете себя увереннее?» большинство респондентов ответили, что вполне уверенно чувствуют себя в ситуациях общения с учащимися, а неуверенно — в ситуациях, требующих знаний в области теории предмета, требующих использования новых форм и методов обучения. Но вместе с тем учителя проявляют интерес к информации в области психологических проблем обучения и воспитания, методики обучения, некоторые хотят заниматься исследовательской работой.

В число особых профессионально важных качеств учителя начальных классов может быть включена *специальная подготовленность* — значительный объем знаний и умений, которыми овладевает первый учитель и которые не требуются другим учителям. Среди обследованных 86 % убеждены, что для успешной работы с младшими школьниками обязательно нужны специальные знания и умения, относящиеся к школьным учебным предметам и методике их преподавания, к характеристике особенностей учащихся младших классов. Однако около 10 % опрошенных придерживаются точки зрения, согласно которой можно работать учителем начальных классов, не окончивая соответствующего отделения или факультета, но получив другую профессионально-педагогическую подготовку. Известны факты, когда учителя-предметники переходят на работу в младшие классы и хорошо справляются с новыми обязанностями, приобретая нужные знания и умения непосредственно в процессе обучения и воспитания учеников начальных классов. В этом случае происходит серьезная перестройка их педагогической деятельности, что лишней раз доказывает необходимость специальной подготовленности в структуре особых профессионально важных качеств первого учителя.

Экспертам был задан вопрос о том, какие специальные знания и умения они



считают наиболее важными для работы с учащимися младших классов. В категорию важнейших для первого учителя респонденты включили такие знания и умения, которые вполне можно характеризовать как специальные по содержанию или способу применения на практике (знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, методические знания и умения, умение применять индивидуальный и дифференцированный подход к ученикам, знание учебных предметов начальной школы и др.).

Особо оценивалось умение применять игровые методики обучения и воспитания. Большинство экспертов ответили, что учитель начальной школы должен в совершенстве освоить игровые методы обучения и воспитания, т. е. использовать в своей работе дидактические, воспитательные и развивающие игры.

К главным чертам личности учителя начальных классов испытуемыми отнесены такие, как доброта, терпение, внимательность, чуткость, правдивость, самообладание, требовательность, человечность и некоторые другие.

В целом перечень качеств оказался весьма длинным (более 20). По мнению опрошенных, большинство из них обладают нужными чертами характера, хотя в разной степени; многие учителя стремятся усовершенствовать свой характер.

Анализ результатов опроса позволил выделить наиболее важные личностные качества учителя начальных классов. По общему числу полученных выборов на первом месте находится любовь к детям, на втором — профессиональная компетентность, на третьем — терпение, четвертый ранг — у доброты, пятый отведен педагогическому мастерству.

При анализе ответов, отражающих отношение учителей начальных классов к своей профессии, было выявлено, что большинство экспертов не хотели бы менять свою профессию, а если бы представилась реальная возможность изменить специальность, то выбрали бы профессию, связанные с работой с людьми

(психолог, воспитатель, учитель-предметник, врач и т. д.).

Исследование подтвердило, что учителя начальных классов осознают специфическое в своей профессии и стремятся приобрести и развить все необходимые качества. Это обстоятельство следует учитывать в организации профессионального образования и повышения квалификации педагогов.

Готовность учителя к выполнению своих значимых функций определяется сформированностью его педагогического сознания, *профессиональной Я-концепции*. Развитие *Я-концепции* у учителя начальных классов предполагает объективное самовосприятие и способность к рефлексии. Несформированность отношения к себе как к учителю тормозит профессиональное становление личности, потому что именно благодаря самосознанию человек понимает несоответствие своих качеств требованиям профессии и стремится преодолеть это противоречие.

Самообразовательная деятельность учителя не является самоцелью. Повышая профессиональный уровень, она способствует побуждению к самообразованию и самосовершенствованию обучаемых. Последнее возможно только тогда, когда у учащихся формируется положительное отношение к знанию и учению, что в большой степени зависит от учителя.

Как показывают результаты изучения особенностей личности и профессиональной деятельности учителей начальных классов, педагогическая деятельность учителей с низкой самооценкой менее эффективна. Такие учителя отличаются тем, что могут отрицательно реагировать на тех учащихся, которые не любят учителя; использовать любую возможность, чтобы создавать для учащихся трудности и не давать им расслабиться; стимулировать учащихся к учебе, вызывая у них чувство вины за свои промахи; по возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы; стремиться к установлению жесткой дисциплины. Следует добавить,

что нередко у них проявляются мнительность, неуверенность в своих профессиональных возможностях. Учителя начальных классов реже и в меньшем количестве, чем учителя среднего школьного звена, подают на высшую квалификационную категорию, считая себя не готовыми к этому, что объясняется низкой самооценкой и отрицательной Я-концепцией.

Между тем учителя начальных классов нередко подменяют анализ собственной деятельности, связанный с рефлексией, с поиском причин успешности или неуспешности своей работы, простой констатацией сделанного, а неудачи в подавляющем большинстве объясняют внешними причинами. Существенным недостатком самоанализа является то, что из него почти полностью исключаются результаты взаимодействия с учащимися и воздействия на них, их реакции на действия учителя. Поэтому в практике нередко случаи, когда учитель знает и использует в своей работе многообразные методы, внешне уроки выглядят ярко, красочно, а ученики плохо считают, неграмотно пишут, мало говорят на уроке, слабо владеют навыками чтения.

Важно подчеркнуть, что анализ собственной деятельности помогает учителю осознать трудности в профессиональной деятельности, найти грамотные пути их преодоления. В ходе анализа нужно уметь определять, какие ошибки допущены в работе из-за недостатка профессиональных знаний и умений (умение активизировать учащихся, организовать их самостоятельную деятельность на уроке, правильно рассчитать время, выбрать темп и методы урока, адекватные поставленным задачам и возможностям учащихся и т. д.), а какие обусловлены личностными качествами (поведение на уроке, способы взаимодействия, эмоциональность и т. п.).

Необходимо отметить важную роль когнитивных регуляторов при отражении учителем начальных классов условий профессиональной деятельности, окружающего профессионального мира и

себя как профессионала. В результате выявления существенных связей внутри и вне профессии учителя начальных классов формируется общая информационная основа профессиональной деятельности, а также целостные эталоны типичных профессиональных событий и индивидуализированные концептуальные схемы профессионального поведения учителя начальных классов. Кроме того, более глубокое усвоение профессиональных нормативов и стереотипов дифференцирует и упорядочивает образ «идеального профессионала», который дополняется образом «себя как профессионала», все более уточняющимся в ходе профессионального самопознания — от стереотипов поведения в типичных обстоятельствах до моделей продуцирования творческих решений в непредсказуемых ситуациях, самореализации и развития личности в профессиональной деятельности. В противном случае учитель рискует остаться на уровне выполнения узкого набора функций, будучи неспособным их трансформировать с учетом изменившихся обстоятельств.

То, насколько успешно и в какой форме учитель начальных классов реализуется в профессиональной деятельности, определяется ведущим типом побудительно-деятельностной активности конкретной личности. В зависимости от преобладания у педагога того или иного вида профессиональных мотивов любое целенаправленное педагогическое воздействие, в том числе и преобразующая деятельность, осуществляется в специфическом для данной личности «информационно-мотивационном поле».

Следует иметь в виду, что у каждого педагога формируется *специфическая система регулируемых мотивов*, иерархически организованная, с выделением доминирующих и подчиненных мотивов. Эта система оказывает непосредственное влияние на продуктивность профессиональной деятельности, на ее характер. По оценке экспертов — завучей начальной школы, преподавателей вуза, учителей-методистов, — наиболее высо-



ких результатов профессиональной деятельности добиваются те учителя, которые в качестве ведущих мотивов своей деятельности называют мотивы профессиональных достижений, познавательные мотивы. Для данных педагогов характерны использование современных педагогических технологий, умелое использование педагогической техники, творческий подход к проектированию учебно-воспитательного процесса, осуществление межпредметных связей, учет особенностей своей индивидуальности.

В процессе создания эффективной системы начального образования возникает ряд *противоречий*:

1) между утвердившимся в реальной практике вариативным характером начального образования, развивающим обучением младших школьников, новым типом профессиональной деятельности учителя начальных классов и низким уровнем сформированности специфичного и целостного представления у учителя начальных классов о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно достижение высшего уровня профессионального мастерства;

2) между индивидуальными стратегиями развития профессиональной идентичности у учителей начальных классов и отсутствием в системе высшего образования и в системе повышения квалификации адекватных моделей, алгоритмов и технологий обучения;

3) между односторонней ориентацией профессионального образования на повышение «научности», обогащение его новыми дисциплинами и все более очевидным пониманием того, что подготовку учителя начальных классов как субъекта профессиональной деятельности нельзя обеспечить путем простого информационного насыщения.

В исследованиях по проблемам профессионализма (В. А. Вавилов, А. И. Галактионов, Е. П. Ермолаева, Д. Н. Завалишина и др.) подчеркивается, что любое профессиональное обучение или переобучение нарушает естественный ход профессионализма как процесса, разверты-

вающегося по своим внутренним законам, т. е. по сути является внешней коррекцией внутреннего процесса. Поэтому для успешности развития профессиональной идентичности важны непротиворечивость корригирующих воздействий естественному ходу профессионализма и их адаптация по месту и времени применения.

Мы предполагаем, что построение единой *системы психолого-педагогического сопровождения* учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе, переподготовки и повышения квалификации позволит оптимизировать развитие профессиональной идентичности учителя начальных классов в условиях обновления начального образования. Система сопровождения предполагает качественное улучшение помощи и поддержки учителей.

Направлениями сопровождения могут быть собственно учебно-педагогическое взаимодействие, взаимодействие на основе научно-исследовательской деятельности, межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса, взаимодействие на основе адресной психологической помощи и педагогической поддержки учителя.

Формами сопровождения учителей могут быть педагогические мастерские, проблемные группы, коммуникативные группы.

Эффективными *психолого-педагогическими условиями* организации системы сопровождения учителей начальных классов являются:

— проведение целенаправленной работы по формированию у педагогов конструктивной, позитивной концепции «Я-профессионал»;

— усиление интегративной роли педагогически-антропологических знаний в профессиональных образовательных программах;

— использование субъектно-деятельностных, диалоговых, игровых, задачных, тренинговых образовательных технологий обучения учителей;

— подготовка педагогов-модераторов, консультантов, оказывающих психо-

лого-педагогическую и методическую помощь учителям на местах.

В Волгоградском государственном институте повышения квалификации работников образования на кафедре начального образования ведется целенаправленная работа по организации психолого-педагогического сопровождения учителей. Одной из его эффективных форм выступает педагогическая студия.

Работа в студии — это не только приобретение новых умений и знаний, но и ломка профессиональных стереотипов и преобразование индивидуальной системы педагогических взглядов учителя. Это комплексные занятия, направленные на полное и всестороннее овладение какой-то вполне определенной, вычлененной проблемой, которая может дать название студии, например: «Педагогическая поддержка младших школьников» или «Безотметочное обучение в начальной школе», «Принципы развития личности учащегося в обучении» и т. д.

Организация педагогической студии — дело чрезвычайно тонкое и сложное. Здесь множество трудностей, и любая сторона этого интересного дела представляет вопрос, на который нет готовых ответов. В первую очередь следует решить вопрос с программой студийных занятий. Выделяются несколько видов студийных программ:

- 1) обеспечивающие профессиональную подготовку учителей к опытно-экспериментальной работе;
- 2) предполагающие общее повышение профессиональной квалификации (периодические);
- 3) ориентированные на освоение современных педагогических моделей, технологий обучения (циклические);
- 4) эпизодического плана, для углубленного ознакомления учителей с педагогическим решением одного вопроса, который представляется учителям трудным или даже неразрешимым (эпизодические).

Избрание вида программы для студийной работы зависит от квалификации

и специализации руководителя студии, позволяющих ему планировать серию студийных занятий. Руководителями студий могут быть преподаватели, методисты, учителя-консультанты. Каждая студия неповторима в сочетаниях методов, средств и личностного элемента, привносимого руководителем в общение со студийцами. Данные занятия позволяют оказать интеллектуальную и эмоциональную помощь педагогам, особенно тем, кто осваивает новую технологию или методике обучения в начальной школе.

Основными результатами, на которые ориентируются специалисты по сопровождению учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации, являются развитие профессиональной идентичности, повышение уровня профессионально-личностной готовности учителей к осознанию и принятию существенных характеристик обновления начального образования, осознанному выбору и реализации современных моделей обучения в начальной школе, а также формирование психолого-педагогической культуры учителей, предполагающей оказание помощи и поддержки младшему школьнику в оптимистическом восприятии мира.

Необходимо отметить, что профессиональная идентичность способствует творческому преобразованию профессиональной деятельности, определению пределов применения старых стереотипов в профессиональной деятельности и возможных путей отказа от них. Преобразующая функция профессиональной идентичности учителя начальных классов зависит от осознания специфики профессии; системности или «рыхлости» структуры профессиональной идентичности у конкретного учителя; способности к изменению профессионально важных качеств согласно современным требованиям профессии учителя начальных классов к его деятельности и личности. Все эти факторы составляют преобразующий потенциал профессионала.

Поступила 17.11.04.

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****ГОСУДАРСТВО И РУССКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ЦЕРКОВЬ
В ПОИСКАХ ПУТЕЙ РЕФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ
ШКОЛЫ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XIX в.**

*В. И. Лаптун, доцент кафедры педагогики Мордовского
государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева*

Статья посвящена проблеме реформирования системы духовного образования в России в начале XIX в. Автор анализирует взгляды православных архиереев на преобразование духовной школы, а также рассматривает основные этапы подготовки и реализации духовно-учебной реформы 1808—1818 гг.

Начало XIX столетия в истории России было ознаменовано целым рядом либеральных преобразований, предпринятых молодым императором Александром Павловичем. Ему предстояло осуществить те начинания, которые не были завершены его «великой бабкой». Следует признать, что последняя передала в наследие своему державному внуку немало уже продуманных и отчасти разработанных идей и проектов относительно распространения просвещения среди широких масс населения страны посредством сети образовательных учреждений. Поэтому с первых же лет своего царствования Александр I начал уделять большое внимание организации в России школьного дела.

Уже 8 сентября 1802 г. был опубликован царский манифест об учреждении министерств, в котором определялись основные функции и обязанности Министерства народного просвещения. Вместе с тем был подготовлен и проведен в законодательном порядке достаточно сложный план расширения и систематической организации народного образования в стране. После того как был дан ход реформе светского образования, император и правительство обратили самое пристальное внимание на проблемы образования духовного, состояние которого также требовало кардинального пересмотра.

Конечно, нельзя отрицать тот факт, что с момента издания Духовного регламента (1721) и на протяжении всего XVIII столетия духовно-учебное дело в России достигло определенных успехов.

Об этом красноречиво свидетельствуют и статистические данные. К началу царствования императора Александра I в России была создана достаточно широкая сеть духовно-учебных заведений, в которых обучались тысячи воспитанников. Во главе духовного образования стояли четыре академии — Московская, Киевская, Санкт-Петербургская и Казанская, причем последние две получили этот статус лишь в декабре 1797 г. согласно именному указу Павла I¹. Средних духовно-учебных заведений — семинарий — насчитывалось 35, а низших — духовных училищ — 76². Общее количество учащихся во всех духовных школах приближалось к 29 тыс.³

Все сказанное относилось к внешней стороне организации духовно-учебного дела в России, внутреннее же его содержание оставляло желать много лучшего. Духовные школы по-прежнему пребывали в крайне хаотическом состоянии и не имели строгой организации. У них не было ни четко установленной учебной программы, ни единого для всех внутреннего режима, ни соответствующей методики обучения.

Будучи исключительно епархиальными учреждениями, духовно-учебные заведения находились в непосредственном подчинении у епархиальных архиереев, а значит, отражали на себе все многообразие местных условий и, что немало важно, архиерейских пристрастий. Кроме того, существовавшие в школах порядки были довольно архаичными и мало способствовали развитию духовно-учебного дела. Так, например, в дореформен-

© В. И. Лаптун, 2005

ный период в семинарию принимали учеников в возрасте от 10 до 25 лет. Бывали случаи, когда неуспевающих семинаристов по 10 лет держали в одном классе⁴.

Одной из главных проблем духовных школ являлось отсутствие учителей с высоким образовательным цензом. Чаще всего обучением занимались не окончившие даже семинарии приходские священники, обремененные своими прямыми обязанностями. При всем желании такие люди не могли быть хорошими педагогами. Поэтому неудивительно, что в дореформенный период учебное дело в большинстве семинарий находилось на очень низком уровне.

Вместе с тем нужно признать, что в конце XVIII и самом начале XIX в. Святейшим синодом делались попытки придать духовно-учебным заведениям единообразный вид, но они, к сожалению, не достигли цели. В частности, в 1785 г. Синод издал распоряжение о применении в духовных школах метода народных училищ и упорядочил распределение предметов по классам. В 1798 г. вышел синодальный указ, в котором намечалась единообразная программа обучения для академий и частично для семинарий⁵. Кроме того, с 1800 г. по распоряжению духовного ведомства в епархиях стали учреждаться так называемые русские школы. Для них была определена единая программа обучения, а именно: чтение, церковный устав, письмо, катехизис и священная история, а также предметы, относящиеся к должности⁶. Эти учебные заведения предназначались для подготовки причетников. С 1803 г. были узаконены русские школы повышенного типа, с более широкой учебной программой⁷.

Однако все попытки придать духовно-учебному делу более четкую организацию, по сути, оказались бесплодными. Духовные школы по-прежнему жили каждая своей жизнью, находясь в полной зависимости от епархиального архиерея и не подчиняясь какой-либо установленной норме. В связи с этим назрела на-

сущная необходимость кардинального преобразования российской духовной школы.

Следует заметить, что мысль об улучшении состояния духовно-учебных заведений занимала императора Александра I фактически с самого начала его царствования. По словам П. В. Знаменского, еще в 1801 г. он поручил составить проект их преобразования Могилевскому архиепископу Анастасию Братановскому⁸. Но, вероятно, последний затянул с выполнением поручения императора. В то же время неблагоприятная ситуация, сложившаяся вокруг духовной школы, требовала скорейшего разрешения. Поэтому некоторые православные иерархи попытались ускорить начало духовно-учебной реформы.

Многие историки Русской православной церкви XIX столетия считали главным инициатором реформы митрополита Санкт-Петербургского Амвросия (Подобедова), известного своей деятельностью по преобразованию Казанской семинарии в конце XVIII столетия. Именно он в ноябре 1804 г. обратился к царю с предложением реформировать духовно-учебные заведения и получил в ответ повеление «сделать предначертание»⁹.

Между тем в исторической литературе, посвященной данному вопросу, далеко не все исследователи соглашались с приведенной выше версией. В частности, свои сомнения по этому поводу высказал П. В. Знаменский. Вот как он характеризовал митрополита: «Амвросий не отличался особенно высокими талантами... решение высших, сложных вопросов церковной жизни превышало его личные способности, которых доставало только на ведение текущих, отчасти синодальных, а больше одних епархиальных дел; вопросы этого высшего порядка и поднимались и решались при нем другими членами Синода. Но он зато был аккуратен, исполнительен, очень деятелен и обладал дорогою в его положении способностью применяться к современному положению дел, держать себя с так-



том, не только не мешать своим более способным сотрудникам, но и ценить их работы и даже быть между ними видным и полезным президентом»¹⁰.

Известный историк духовного образования был склонен предполагать, что в основу реформы легли идеи архимандрита, а с 1804 г. епископа Старорусского и викария митрополита Санкт-Петербургского Евгения (Болховитинова). Последний являлся воспитанником Московской академии и университета, потом служил преподавателем и префектом в Воронежской духовной семинарии, протоиереем в Павловске. Епископ Евгений уже тогда был известен своей многогранной ученостью, а потому в 1800 г. Амвросий вызвал его в Петербург, постриг в монахи и сделал префектом Петербургской духовной семинарии. С этого момента митрополит постоянно покровительствовал Евгению и, судя по всему, прислушивался к его советам.

7 декабря 1804 г. в письме своему другу В. И. Македонцу епископ Евгений сообщал следующее: «Митрополит зовет меня на святки в Питер для совету о закупаемой реформе духовных академий. Еще в прошлом году натолковал я ему сию идею, а он только в прошедшем ноябре доложил Государю, и ему велено сделать предначертание»¹¹.

12 декабря 1804 г. Синоду был дан высочайший указ, в котором Александр I обращал его внимание на то, что суммы, выделяемые на духовные школы, крайне недостаточны, и распорядился подготовить по этому поводу соответствующую справку в канцелярии Духовного ведомства. Митрополиту Амвросию было дано указание внести свои предложения относительно духовно-учебной реформы, предварительно согласовав их с митрополитами Киевским Серапионом и Московским Платоном, а также архиепископом Казанским Павлом¹². Митрополит Амвросий тут же возложил эту работу на викария. С данного момента началась регулярная работа по подготовке проекта духовно-учебной реформы.

К началу 1805 г. в Синод были посланы проекты провинциальных архиереев. Кроме того, еще в сентябре 1804 г. на имя митрополита Амвросия был подан доклад от Петербургской академии, а также представлены «предварительные начертания об учреждении Московской академии» архиепископа Августина (Виноградского), викария Московского¹³. «Но все эти проекты, — отмечает Б. В. Титлинов, — захватывали вопрос весьма односторонне. Все академии толковали только об академиях и лишь в проекте Казанской академии упоминалось о русских школах, причем рекомендовалось оставить их в прежнем положении, согласно указу 1803 года. Ни один из академических проектов не возвышался также над старым академическим строем»¹⁴.

Все законопроекты, относящиеся к устройству духовных школ в России, в том числе проекты, составленные в последние десятилетия, были переданы из канцелярии Синода епископу Евгению¹⁵, который на основании вышеперечисленных материалов подготовил «Предначертания о преобразовании духовных училищ».

Однако разработанный Евгением проект вносил лишь некоторые изменения в духовно-учебное дело. Говорить же о каком-то кардинальном реформировании духовной школы вряд ли приходится — многое осталось без изменений. Но как бы там ни было, уже в марте 1805 г. проект был представлен императору Александру I, который его одобрил и передал для обсуждения в Синод. Об этом Евгений сообщил В. И. Македонцу в конце марта: «Важнейшее занятие мое в Петербурге было планы о реформе и новых штатах всех духовных училищ. Проект мой читан Государю и отменно уважен. Теперь он в Синоде и синодальные (кроме митрополита) оспаривают только один пункт — подчинение семинарий академиям. Это не по сердцу епархиальным. Но кто-ж виноват, что многие епархиальные не радят об успехах в

своих семинариях и жалованьем располагают по самопроизволу, а о достоинстве определяемых ими учителей многие и понятия не имеют. Впрочем, жалование на семинарии положится по крайней мере вдвое»¹⁶.

Действительно, спор в церковно-иерархической среде в основном велся вокруг идеи подчинения семинарий академиям, поскольку она непосредственно затрагивала интересы местных архиереев. В частности, свое «неудовольствие» по этому поводу высказал епископ Тульский Амвросий (Протасов), предположив, что подобное переподчинение «поведет к затруднениям для епархиальных архиереев»¹⁷. Другой архиерей, епископ Калужский Феофилакт (Русанов), также был против подчинения семинарий академиям, видя в этом «стеснение архиерейской власти». Кроме того, по его мнению, «великий подрыв ученому монашеству должны были сделать предполагаемые чины учителям академий и семинарий»¹⁸.

В целом же епископы одобрительно отзывались о проекте Евгения. И только митрополит Московский Платон, ознакомившись с планом преобразования духовных школ, счел нужным выразить митрополиту Амвросию (Подобедову) свое особое мнение, смысл которого сводился к следующему: реформа не нужна, лучше все оставить по-старому, ибо «слишком много и так мнимого просвещения»¹⁹.

Однако, несмотря на то что проект Евгения (Болховитинова) в основном получил всеобщее одобрение, включая императора, он не был приведен в исполнение. Почему? Вот как расценивает эту ситуацию историк Ю. Е. Кондаков: «Очевидно, для заминки имелись внешнеполитические причины — война с Францией... Но кроме этого причина была и в самом проекте, носившем весьма поверхностный характер»²⁰.

На наш взгляд, обе высказанные Ю. Е. Кондаковым версии следует признать состоятельными. Конечно же, вой-

на с Францией оказала некоторое негативное влияние на ход реформы, но все же основной причиной, по-видимому, нужно считать вторую. Проект епископа Евгения действительно требовал серьезной доработки, без которой реализовать его на практике не представлялось возможным. Обер-прокурор Синода князь А. Н. Голицын поручил выполнение этой задачи статс-секретарю М. М. Сперанскому.

В начале 1806 г. М. М. Сперанский был привлечен к исправлению проекта реформирования духовного образования, составленного клириками. Уже 21 февраля он сообщил обер-прокурору о том, что просмотрел полученные от него бумаги. В дальнейшем на основании присланных А. Н. Голицыным материалов М. М. Сперанский разработал собственный оригинальный проект, в котором совмещал преобразование духовных училищ с модернизацией духовного сословия. Реформатор был твердо убежден в том, что без «исправления» белого духовенства «учебное просвещение не только не сделает победы, но может принести еще и вред и что в сем предположении несравненно лучше оставить духовные училища в настоящем их положении»²¹.

Проект М. М. Сперанского предусматривал повышение материального и образовательного уровня духовенства. Он также предполагал, и это было впервые, осуществлять замещение вакансий священнослужителями не по старшинству посвящения, а по образовательному цензу и личным заслугам, а также создать подобие петровской табели о рангах для духовенства. Последнее подразумевало разделение клириков на четыре класса, каждому из них присваивался соответствующий оклад с возможностью перехода из класса в класс в зависимости от личных заслуг.

Обер-прокурор А. Н. Голицын контролировал работу над проектом, но сам в ней не участвовал. Он лишь передавал проекты иерархов на доработку



М. М. Сперанскому, а его проекты, соответственно, — на их утверждение. В конечном счете был составлен приемлемый для православного духовенства план мероприятий по усовершенствованию духовных училищ и «исправлению» духовенства.

Однако представленный 29 ноября 1807 г. императору проект не получил высочайшего утверждения. Вместо этого для окончательной доработки плана реформирования духовного образования в тот же день была учреждена специальная структура — Комитет об усовершенствовании духовных училищ, — на которую были возложены следующие задачи: «1) рассмотреть составленный план к усовершенствованию духовных училищ; 2) сделать предварительное исчисление сумм, потребных на устройство училищ и обеспечение жалованьем приходского духовенства, и 3) изыскать способы составления этих сумм»²².

В состав комитета были включены шесть человек: митрополит Санкт-Петербургский Амвросий (Подобедов), епископ Калужский Феофилакт (Русанов), обер-прокурор Синода князь А. Н. Голицын, статс-секретарь М. М. Сперанский, обер-священник о. Иоанн (Державин) и духовник императора протопресвитер о. Сергей (Краснопевков).

Уже 2 апреля на очередном заседании комитета был зачитан проект доклада императору. После внесения в него изменений и дополнений доклад был утвержден членами комитета. Александру I он был представлен 26 июня 1808 г. и в тот же день им утвержден. Основные идеи доклада «О усовершенствовании духовных училищ; о начертании правил для образования сих училищ и составлении капитала на содержание духовенства, с приложением штатов духовных академий, семинарий, уездных и приходских училищ» сводились к следующему.

Главная мысль представленного проекта заключалась в отделении высшего духовного образования от среднего и низшего. Если раньше и подростки, и зре-

лые люди обучались в одних и тех же школах, где курс начинался с латинской грамматики, а заканчивался богословским классом, то теперь в академии полагалось принимать только выпускников семинарий.

Курс духовных академий был рассчитан на четыре года и разделен на два двухгодичных отделения: общеобразовательное и богословское. Выпускники академий после окончания курса удостаивались ученых степеней кандидата и магистра. Кроме того, на академии возлагалось научно-методическое и административное руководство семинариями. С этой целью были образованы Петербургский, Московский, Киевский и Казанский учебные округа.

Согласно проекту средними духовными школами являлись семинарии — по одной на каждую епархию. Курс обучения в них составлял шесть лет, который, в свою очередь, был разделен на три двухгодичных отделения: риторическое, философское и богословское. В семинарии принимались выпускники уездных духовных училищ, курс обучения в которых составлял шесть лет. Последние были предназначены «для первоначального образования и приготовления детей к служению православной церкви» и находились в живой и неразрывной связи с духовными семинариями²³.

Для управления духовными школами из членов временного комитета в 1808 г. была образована Комиссия духовных училищ (КДУ). Ее первоочередной задачей являлось составление уставов для преобразованных духовных училищ. Эту работу взял на себя М. М. Сперанский, который к февралю 1809 г. написал общее введение к уставам и первую часть устава академии, в которой были изложены правила ее внутреннего управления и состав учебного курса. Однако от продолжения начатой работы он отказался, так как был занят составлением важнейших государственных проектов.

Завершение работы над уставом академий, а также составление уставов се-

минарий и училищ комиссия поручила архиепископу Феофилакту (Русанову). Через два месяца уставы были готовы и представлены на рассмотрение КДУ, которая их одобрила и дала санкцию на приведение в действие, но сначала лишь в виде проектов. При этом члены комиссии руководствовались мнением М. М. Сперанского, утверждавшего, что «сколь ни тщательно собираемы и соображаемы были все предметы, к делу сему принадлежащие, но один опыт может положить на них печать достоверности»²⁴.

Преобразование духовных школ было решено проводить постепенно, начиная с Санкт-Петербургской духовной академии. Уже в 1809 г. в ней начались занятия по новым программам, и первый выпуск преобразованной академии, состоявшийся в 1814 г., убедил КДУ в целесообразности предпринятой реформы.

Высочайшее утверждение уставов духовных академий, семинарий, уездных и приходских училищ с внесенными в них комиссией изменениями и дополнениями последовало 27 августа 1814 г.²⁵ Затем они были напечатаны и разосланы по духовным училищам.

В соответствии с ранее разработанным планом в 1814 г. по новому уставу были преобразованы семинарии Санкт-Петербургского учебного округа и все духовно-учебные заведения Московского округа. В 1817 г. началось преобразование семинарий и низших духовно-учебных заведений Киевского округа, которые до 1819 г., т. е. до преобразования Киевской духовной академии, находились во временном подчинении Санкт-Петербургской духовной академии.

В 1818 г. по новым уставам были реформированы духовные семинарии и училища Казанского округа, которые были переданы в управление Московской академии, так как местная духовная академия была возвращена к статусу семинарии. Подобная ситуация сохранялась до 1842 г., т. е. до открытия Казанской духовной академии²⁶.

Итак, новая система духовного образования была запущена в действие. Структурно она во всем копировала систему светского образования: единое централизованное управление, три уровня образования и т. д. Что же касается учебных программ, то, по мнению Б. В. Титлинова, программа средних и низших духовно-учебных заведений по сравнению со светскими учебными заведениями по уставу 1804 г.²⁷ в общеобразовательном отношении была значительно шире. «В распределении предметов ее также следует признать более рациональной, — отмечал исследователь, — она не соединяла массу предметов в уездных училищах, а в семинарии располагала их в порядке последовательности, тогда как в гимназиях предметы шли через весь курс параллельно. По учебному времени среднее духовное общее образование в 1,5 раза превышало светское. Курс приходских и уездных духовных училищ и первых двух отделений семинарии продолжался 9—10 лет. Курс гимназий, уездных и приходских училищ гражданских по уставу 1804 года был 7 лет»²⁸.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что разработчиками духовно-учебной реформы учитывался опыт реформаторов светской системы образования, который после скрупулезного анализа использовался при подготовке проекта. Вместе с тем здесь обнаруживает себя своего рода «соревновательность» между духовной и светской школами, которая, кстати, наблюдалась на протяжении всего XIX столетия.

Таким образом, мы можем утверждать, что в начале XIX в. в России впервые была проведена тщательно проработанная, полномасштабная духовно-учебная реформа. К ее разработке были привлечены не только самые авторитетные иерархи Русской православной церкви того времени, но и выдающиеся гражданские реформаторы, такие как обер-прокурор Святейшего синода князь А. Н. Голицын и статс-секретарь



М. М. Сперанский. В конечном счете совместными усилиями, на паритетных началах, были разработаны общие положения реформы. Как справедливо отмечает Е. А. Вишленкова, «впервые со времен Петра I намерения светской власти и духовной элиты православной церкви совпадали»²⁹.

Предложенный план был одобрен императором, а для его детальной разработки учреждены сначала специальный Комитет об усовершенствовании духовных училищ (1807), а затем Комиссия духовных училищ при Святейшем синоде (1808). В свою очередь, последняя стала высшим органом управления всеми духовно-учебными заведениями в России, т. е. своего рода аналогом Министерства народного просвещения.

Важной особенностью реформы является, на наш взгляд, планомерность ее осуществления. Преобразования проводились поэтапно: в течение шести лет разработанные проекты уставов «обкатывались» на духовных школах Санкт-Петербургского учебного округа. Это позволило: 1) подготовить необходимое количество педагогических кадров; 2) выявить и проанализировать все недостатки предлагаемой системы; 3) с учетом внесенных замечаний и предложений окончательно отредактировать уставы духовных школ; 4) накопить учебный капитал для дальнейшего осуществления реформы.

Вместе с тем нельзя не отметить, что среди иерархов церкви духовно-учебная реформа не встретила всеобщего понимания. Многие из них не могли смириться с новыми порядками, такими как, например, подчинение семинарий академиям и, конечно же, ограничение архиерейской власти над духовными школами. Но несмотря на это, начатое преобразование духовной школы уже нельзя было остановить. Оно продолжалось пять лет и завершилось в 1819 г. с образованием четырех духовно-учебных округов.

¹ См.: Полное собрание постановлений и распоряжений по ведомству православного исповедания Российской империи (царствование императора Павла I). Пг., 1915. С. 137.

² См.: *Титлинов Б. В.* Духовная школа в России в XIX столетии / Б. В. Титлинов. Вильна, 1908. Вып. 1. С. 5. Прим. 3.

³ Там же. С. 6.

⁴ Подробнее об этом см.: *Благовещенский А.* История старой Казанской академии / А. Благовещенский. Казань, 1875. С. 149.

⁵ См.: Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ). СПб., 1830. Т. 25. № 18726.

⁶ Там же. № 19532.

⁷ Там же. № 20670.

⁸ См.: *Знаменский П. В.* Основные начала духовно-училищной реформы в царствование Александра I / П. В. Знаменский. Казань, 1878. С. 11.

⁹ См.: *Прилежаев Е. М.* Царствование Александра I в истории русской духовной школы / Е. М. Прилежаев // Христианское чтение. 1878. Кн. 1. С. 259; Письма епископа Евгения к В. И. Македону // Русский архив. 1870. № 4/5. С. 841.

¹⁰ *Знаменский П. В.* Чтения из истории русской церкви за время царствования императора Александра I / П. В. Знаменский. Казань, 1885. С. 5—6.

¹¹ Письма епископа Евгения к В. И. Македону. С. 841.

¹² См.: *Титлинов Б. В.* Указ. соч. Вып. 1. С. 16.

¹³ См.: *Вишленкова Е. А.* Духовная школа в России в первой четверти XIX века / Е. А. Вишленкова. Казань, 1998. С. 51.

¹⁴ *Титлинов Б. В.* Указ. соч. Вып. 1. С. 17.

¹⁵ См.: *Кондаков Ю. Е.* Государство и православная церковь в России: эволюция отношений в первой половине XIX века / Ю. Е. Кондаков. М., 2003. С. 165.

¹⁶ Письма Епископа Евгения к В. И. Македону. С. 843.

¹⁷ Цит. по: *Полетаев Н. И.* К истории духовно-учебной реформы 1808—1814 годов / Н. И. Полетаев // Странник. 1889. Сент. С. 70.

¹⁸ Там же. С. 67.

¹⁹ Там же. С. 68.

²⁰ *Кондаков Ю. Е.* Указ. соч. С. 165—166.

²¹ Там же. С. 167.

²² Цит. по: *Титлинов Б. В.* Указ. соч. Вып. 1. С. 23.

²³ РГИА, ф. 802, оп. 1, д. 1756; ПСЗ. Т. 30. № 23122.

²⁴ Цит. по: *Титлинов Б. В.* Указ. соч. Вып. 1. С. 33.

²⁵ См.: ПСЗ. Т. 32. № 25673—25676.

²⁶ РГИА, ф. 802, оп. 1, д. 11434, л. 1.

²⁷ ПСЗ. Т. 27. № 21501.

²⁸ *Титлинов Б. В.* Указ. соч. Вып. 1. С. 50.

²⁹ *Вишленкова Е. А.* Указ. соч. С. 72.

Поступила 24.01.05.

ВОЕННЫЕ ГИМНАЗИИ РОССИИ: ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ КЛАССИЧЕСКОГО И РЕАЛЬНОГО ПОДХОДОВ К СРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ (1863—1882 гг.)

*Е. Ю. Ромашина, старший научный сотрудник кафедры педагогики
Тульского государственного университета им. Л. Н. Толстого, доцент*

Данная статья посвящена одной из страниц истории российского образования. Автор ставит перед собой задачу проследить развитие целей, задач, содержания и методов образования в военных гимназиях в период с 1863 по 1882 г. Военная гимназия представлена здесь как тип общеобразовательной средней школы, успешно сочетающей классический и реальный подходы к образованию. Статья также содержит ряд мнений выдающихся педагогов о месте и роли военных гимназий в истории российского образования.

Великие реформы 60-х гг. XIX в. затронули все сферы жизни российского общества и государства, и система образования не была исключением.

Парадокс, но начало широким дискуссиям о ключевых направлениях и характере реформирования российской средней школы было положено военным ведомством. Отправной точкой формирования в русском обществе подобных идей принято считать 1856 г., когда редакция журнала «Морской сборник» объявила, что желает поместить ряд статей о воспитании молодых людей, готовящихся к морской службе. Как введение к дискуссии в одном из номеров было помещено рассуждение Бема о «воспитании вообще» и предложено высказываться по этому поводу всем желающим. Очень скоро в ответ появились статьи Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина, В. И. Далея, И. А. Вышнеградского и др.; «вопрос широко разросся», и «дело началось» (П. Ф. Каптерев). Наибольший резонанс в обществе имели статьи Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856) и «Чего мы желаем?» (1859).

Главное, что делает человека человеком, писал Н. И. Пирогов, это то, что он задает себе вопрос о смысле бытия. Средняя школа призвана «сделать нас людьми», подготовить к борьбе с самим собой и светом, а не стремиться «сделать из нас с самого нашего детства негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов»¹. Среднее образование не может и не должно быть специальным, поскольку оно «...выводит

мысль из тесного круга реальности на широкое поле, снимает оковы, налагаемые близорукой действительностью, и знакомит человека с самой лучшей частью природы — с внутренним человеком». По мысли Н. И. Пирогова, любая наука в средней школе должна излагаться «не столько для самой науки, сколько для развития посредством науки той или другой умственной или душевной способности». Он полагал, что только такое образование будет истинным, «гуманно-реальным»².

Идеи о том, что среднее образование должно быть общим, а не профессиональным, иметь своей целью формирование личности, а не подготовку узкого специалиста, легли в основу реформирования российских военных образовательных учреждений.

В 1862 г. Главный штаб военно-учебных заведений запросил мнение отдельных государственных деятелей о характере воспитания и обучения в кадетских корпусах империи. Наиболее радикальными оказались записки военного министра Д. А. Милютин и министра народного просвещения А. В. Головнина, поданные великому князю Михаилу Николаевичу. Д. А. Милютин писал, что в существующем виде кадетские корпуса совершенно не соответствуют правильно-му распределению в государстве образования общего и специального, поскольку, будучи по своей сути учреждениями общеобразовательными, они тем не менее обрекают своих выпускников на военную службу независимо от их призва-



ния, наносят ущерб нравственным качествам личности из-за слишком раннего стеснения ее развития рамками воинской дисциплины. А. В. Головнин также считал, что в кадетских корпусах общее образование приносится в жертву военному обучению. Кадеты получают образование весьма поверхностное, тогда как всеми уже признано, что «основательное общее образование, развивающее в человеке общечеловеческие стороны, должно служить фундаментом каждого специального образования. Если для государства важно иметь ученых, знающих свое дело артиллеристов, инженеров, то еще более важно, чтобы эти артиллеристы и инженеры прежде всего были людьми с развитыми понятиями, с умом, способными обсуждать предметы зрело и всесторонне»³.

12 октября 1862 г. был учрежден особый комитет под председательством великого князя Михаила Николаевича для обсуждения преобразований военно-учебных заведений. В состав комитета вошли генералы гр. Ф. Д. Гейден, К. П. Кауфман I, М. П. Кауфман II, А. А. Баранцев, П. С. Ванновский; от Министерства народного просвещения — А. С. Воронов, А. Ф. Постельс и др. Большинство лиц, назначенных Д. А. Милютиным и А. В. Головниным, конечно же, разделяли их мнения по поводу будущей реформы. Результатом деятельности комитета стали следующие основные положения: 1) «специальные классы отделить от общих в особые заведения, устроив их таким образом, чтобы молодые люди, приготавливающиеся к военному поприщу, были точнее поставлены в условия военного воспитания и действительной службы»; 2) «...изменить устройство заведений с общими классами по частям воспитательной и учебной согласно современным требованиям педагогики и прекратить в этих заведениях фронтальные занятия как не соответствующие возрасту воспитанников»⁴. 21 января 1863 г. все военно-учебные заведения были переданы в ведение Военного министерства и разделены на

4 разряда: 1) военные академии, 2) военные и юнкерские училища, 3) общеобразовательные учебные заведения — военные гимназии и прогимназии, 4) специальные военные школы (технические, оружейные, фельдшерские, топографические и т. п.). Подчеркнем, что военные гимназии учреждались именно как тип общеобразовательной школы: их выпускники могли продолжать свое образование как в военных, так и в гражданских высших учебных заведениях. Предполагалось, что позднее военные гимназии будут переданы в ведение Министерства народного просвещения и приравнены к гражданским гимназиям. (Это, однако, так и не произошло.)

В деле создания и становления военных гимназий крайне важной была роль Д. А. Милютина: педагогический комитет Главного управления военно-учебных заведений начал издавать один из лучших в России журналов — «Педагогический сборник»; в Соляном городке Петербурга открылся Педагогический музей; в военном ведомстве были собраны лучшие педагогические силы (Н. Ф. Бунаков, И. Ф. Рашевский, Н. М. Пржевальский и др.); для подготовки учителей военных гимназий были организованы двухгодичные курсы, куда принимались люди, уже имевшие университетское образование, а позднее организована и учительская семинария.

В августе 1863 г. 2-й Петербургский кадетский корпус, во главе которого стоял полковник Г. Г. Данилевич, был преобразован в военную гимназию. В число преподавателей были приглашены такие известные педагоги и ученые, как К. К. Сент-Илер, В. А. Евтушевский, Д. Д. Семенов, А. Я. Герд и др. 2-я Петербургская военная гимназия стала своеобразной педагогической лабораторией. На базе ее опыта к 1866 г. остальные кадетские корпуса также были преобразованы в военные гимназии.

14 апреля 1866 г. (после покушения Д. Каракозова на Александра II) А. В. Головнин был уволен с должности министра народного просвещения, а на

его место назначен обер-прокурор Святейшего синода гр. Д. А. Толстой, с приходом которого начался подлинный разгром пореформенной средней школы. В этот период не подчиненные Министерству народного просвещения военные гимназии стали единственной опорой прогрессивной русской педагогики, центром развития передовой педагогической мысли, прибежищем педагогов, изгнанных из гражданских учебных заведений; постепенно они превратились в лучшие средние учебные заведения России того времени.

Цели деятельности военных гимназий были общеобразовательными — главной задачей провозглашалось развитие личности воспитанника для его дальнейшей творческой самореализации; определялся приоритет образования как самостоятельной жизненной ценности, независимой от внешних — государственных, политических, партийных и прочих — целей.

Если в гражданских гимназиях с началом 70-х гг. был «реставрирован» классический курс, с его приоритетом древних языков, а естественно-научные дисциплины оттеснены в реальные училища, выпускники которых не могли беспрепятственно продолжать образование в университете, то с курсом военных гимназий ничего подобного не произошло.

Ряд лет военные гимназии работали по опытному учебному плану, а в 1870 г. 7-летний срок обучения и предметы преподавания в них окончательно определились: закон Божий, русский язык и словесность, французский и немецкий языки, математика, начальные сведения из естественной истории и физиологии, физика и космография, история, русская и всеобщая география, начертательные искусства: рисование, чистописание, геометрическое черчение. Важно подчеркнуть, что учебный план военных гимназий отличался целостностью — процентное соотношение часов, отводимых на гуманитарные и негуманитарные науки, было практически равным: гуманитарные дисциплины — 41 % от общего чис-

ла учебных занятий, физико-математические — 25, естественно-научные — 17 % (итого — 42 %), остальные предметы — 17 %⁵. Таким образом, учебный план был уравновешен, в нем происходила своеобразная интеграция традиционного, классического, и нового, реального, подходов к среднему образованию. Вместе с тем весьма значительное место отводилось именно предметам гуманитарного цикла, которые были призваны сформировать духовные и нравственные силы подрастающего Человека.

Прямое влияние на развитие российских военных гимназий оказали идеи Н. И. Пирогова, а затем К. Д. Ушинского. В 1867 г. в № 59 газеты «Голос» появилась статья К. Д. Ушинского «Системы образования, принятые в наших министерствах — военном и народного просвещения», написанная им в поддержку военных гимназий. «Люди, трудившиеся над организацией военных гимназий, — писал он, — хорошо понимали, что цель... образования должна заключаться не столько в сообщении массы сведений, сколько в рациональном развитии способностей учащихся и что этой цели гораздо удобнее можно достигнуть посредством так называемых реальных наук, педагогическая разработка которых в последнее время достигла значительной степени совершенства, во многих отношениях превосходящего пресловутое педагогическое свойство мертвых языков»⁶.

К. Д. Ушинский подчеркивал, что самым важным и характерным явлением двух последних десятилетий явилось быстрое развитие естественных наук и психологии: знание человека о природе и себе самом увеличилось в «громadных размерах» и приобрело «научную форму», способную развить человека не менее, а может быть и более, чем прежние приемы и методы. «Психологическим невежеством» и «педагогическим анахронизмом» он называл традиционное деление наук на формальные и материальные, поскольку «...каждая наука развивает человека, насколько хватает ее



собственного содержания, и развивает именно этим содержанием, а не чем-нибудь другим»⁷. Разница же между гуманизмом и реализмом заключается не в различии наук, но в различии способа их изучения: «Можно из истории сделать реальную науку, можно из Закона Божия сделать тоже реальную науку...; наоборот, можно арифметикой и химией развивать гуманность в человеке»⁸. По мнению К. Д. Ушинского, главной целью учебной деятельности в средних школах должно быть не занятие наукой как таковой, а «сам человек».

Идеи великого педагога нашли свое отражение в Программах военных гимназий по таким дисциплинам, как словесность, иностранные языки, естественная история⁹. Учебные предметы рассматривались не как некое сокращение той или иной науки, а как важное средство образования и развития ребенка. Воспитанникам и преподавателям гимназий рекомендовалось пользоваться учебными пособиями В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, А. Н. Бекетова и других передовых ученых того времени.

Педагогами военных гимназий вырабатывались и новые методы обучения, адекватные обновленному содержанию образования: объяснительное чтение и «катехизический» метод в младших классах, «сократические» беседы — в старших, широкое применение наглядности, развитие самостоятельности детей в выполнении домашних заданий, замена ежегодных экзаменов «репетициями» 4—6 раз в год с целью систематизации знаний и контроля за их усвоением.

Большое внимание уделялось сохранению здоровья воспитанников и их физическому воспитанию. Во второй половине 70-х гг. при 2-й Санкт-Петербургской военной гимназии были открыты особые курсы под руководством П. Ф. Лесгафта (незадолго до этого уволенного «за вольнодумство» Министерством народного просвещения с должности профессора анатомии Казанского университета). В записке по поводу организации этих курсов говорилось: «Доктор Лес-

гафт обязывается... преподавать слушателям учреждаемого курса по программе, представленной им в Главное управление: а) антропологию, б) теорию телесных упражнений с историческим очерком развития гимнастического искусства и в) методику педагогической гимнастики; он же при содействии двух или трех помощников будет руководить всеми практическими занятиями слушателей по гимнастике, фехтованию и плаванию»¹⁰.

В 1880 г. в России существовало 18 военных гимназий и 8 прогимназий. Они сыграли значительную роль в становлении российского среднего образования, гуманистического по своим целям и разностороннего по содержанию. Их учебный курс органично сочетал в себе гуманитарные, математические и естественные науки, отражая наиболее передовые подходы педагогической мысли к формированию содержания среднего образования.

В 1882 г. с отставкой Д. А. Милютин деятельность военных гимназий в России была свернута.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. М., 1985. С. 36.

² Пирогов Н. И. Чего мы желаем? / Н. И. Пирогов // Там же. С. 132.

³ Цит. по: Алпатов Н. И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатского типа / Н. И. Алпатов. М., 1958. С. 95.

⁴ Цит. по: Зайончковский П. А. Военные реформы 1860—1870 годов в России / П. А. Зайончковский. М., 1952. С. 228.

⁵ См.: Алпатов Н. И. Указ. соч. С. 104.

⁶ Ушинский К. Д. Системы образования, принятые в наших министерствах — военном и народного просвещения / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. М., 1974. Т. 2. С. 197.

⁷ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Там же. Т. 1. С. 337.

⁸ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова / К. Д. Ушинский // Там же. Т. 2. С. 187.

⁹ См.: Программы учебных предметов в объеме курса военных гимназий // Педагогический сборник, издаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. 1869. № 1. С. 1—48.

¹⁰ Цит. по: Зайончковский П. А. Указ. соч. С. 249.

Поступила 15.12.04.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЕДИНОБОРСТВА КАК ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ТРАДИЦИЯ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ

*О. А. Маркиянов, зав. кафедрой физического воспитания и спорта
Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова,
профессор,*

*Н. В. Кошелева, доцент кафедры истории Ульяновского
государственного педагогического университета,*

*А. И. Орлов, доцент кафедры физического воспитания и спорта
Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова*

В настоящее время в связи с произошедшей девальвацией моральных ценностей все большую актуальность приобретает поиск духовно-нравственных устоев культуры. Однако при повышающемся интересе к этносоциальным традициям в их изучении имеются некоторые пробелы. Один из них заключается в определении специфики реализации таких традиций в современных условиях. Авторами статьи рассматриваются педагогические формы реализации национальных единоборств, а также функции борьбы как средства физического воспитания и неотъемлемой части национальной культуры.

В период кардинальных изменений, происходящих на современном этапе развития российского общества, вопросы нации, языка, этнокультурных традиций народа привлекают к себе особое внимание. Одним из средств трансмиссии этнокультурных традиций могут стать национальные виды спорта и физические упражнения, к которым принадлежат и национальные единоборства.

Актуальность развития физической культуры в определениях культурной традиции объясняется необходимостью утверждения гуманистической ориентации социальных отношений в этой области. Рассмотрение национальных единоборств как этносоциальной традиции и неотъемлемой части национальных культур региона позволяет выделить несколько основных их функций.

Военно-прикладная функция. Вплоть до начала XX столетия занятия борьбой как разновидностью народных игр являлись традиционным средством военно-физической подготовки сельского простонародья и городского населения. С наступлением эпохи господства огнестрельного оружия произошло изменение места и роли рукопашного боя в общем объеме военных действий, что обусловило и изменение прикладной роли

национальных единоборств. С одной стороны, доля прикладной функции значительно сократилась: приемы борьбы без оружия используются по своему основному назначению (в рукопашной схватке) более узким, чем ранее, кругом людей. С другой стороны, для военных эти приемы стали предметом профессионального мастерства, а занятия единоборствами — средством его повышения.

Функция воспитания и социализации. Общественная практика еще в глубокой древности выделила ряд качеств человека (силу, ловкость, выносливость, проявление воли к достижению намеченного и т. д.), которые обеспечивали ему успешное овладение основными видами производственной и общественной деятельности. Средствами воспитания подобных качеств традиционно выступали различного рода народные игры и физические упражнения, в том числе единоборства.

Борьба в отличие от других видов физических упражнений достаточно полно удовлетворяет многие естественные потребности человека: желание помериться силой, проявить ловкость, смелость, смекалку, противостоять злу и насилию. Единоборство — это не только противопоставление сил, которое ха-



характеризуется нестандартными ациклическими движениями переменной интенсивности, требующими больших мышечных усилий и сложной координации. В ходе поединка необходимо умение мгновенно оценить изменившуюся ситуацию и найти правильное решение, что требует высокой скорости переработки информации и развитости таких психических свойств, как переключение и распределение внимания. К тому же очное противостояние несет на себе нагрузки, способные выработать высокую помехоустойчивость, позволяющую успешно действовать в различных непредвиденных психострессорных ситуациях.

Функция контроля уровня физической подготовки. Традиционная жизнедеятельность постоянно порождает множество ситуаций, требующих максимального напряжения сил человека — физических, моральных, волевых. Очевидно, что при осуществлении подготовки подрастающего поколения к полноценной социальной жизни необходимо иметь информацию о степени развития жизненно важных навыков и качеств, а следовательно, и об уровне сформированности двигательных-физических возможностей того или иного человека или даже группы людей. В прежние времена такое тестирование осуществлялось посредством имитирования требуемой деятельности в ходе различных видов физических упражнений и игр. Не являлись исключением и рукопашные состязания, искусственно моделирующие ситуации, в которых максимально напрягаются силы человека и формируются его морально-волевые качества¹.

Функция развлечения. Народные игры выступают обычно как форма проведения досуга и, следовательно, в известной мере являются традиционным развлечением. Борьба же в силу своей зрелищности является одной из самых любимых народом забав.

Компенсаторная функция. Борьба, постоянно обогащая свой арсенал физических упражнений, является не

только средством воспитания и оздоровления. Она также непосредственно связана с развитием эмоциональных потребностей, снятием психического напряжения, развлечением, отдыхом и направлением избыточной агрессивной энергии, не использованной в борьбе за выживание, в безопасное для общества русло. Борьба как одна из народных игр позволяет искусственным образом сохранять и развивать способности, не востребованные цивилизацией. Будучи игровой моделью реальных боев, она дает выход копящейся в человеке агрессии в регулируемых формах, уменьшающих риск смерти и травмы.

Коммуникативная функция. Одно из главных назначений народных обычаев, и единоборств в частности, заключается в том, чтобы поставить человека в определенную взаимосвязь с общим миром, сплотить коллектив. Принадлежность многочисленных участников и зрителей к одному территориальному сообществу (деревне, селу), победа над соперником как общая цель, общий эмоциональный настрой скопившихся в одном месте больших масс народа — все это создает атмосферу единения и сплочения.

Наряду с перечисленными основными функциями, которые характерны для всех видов национальной борьбы, можно выделить и специфические, присущие только некоторым из них.

Функция разрешения спорных вопросов. Единоборства находили широкое применение не только в военном деле. В средневековой Руси поединки отчасти заменяли следствие, суд, а порой и приведение приговора в исполнение (см. «Князь Серебряный» А. К. Толстого, «Песнь о купце Калашникове» М. Ю. Лермонтова). Как исторический курьез следует рассматривать те борцовские встречи, которые приравнивались к судебным разбирательствам. В них более сильный соперник погружался до бедер в яму и в таком положении должен был отражать атаки более слабого².

Функция определения зон влияния.

Эта функция являлась специфической для ряда национальных культур. У северных народов России, например, в рамках народных празднований происходили соревнования борцов, итог которых определял зоны влияния племен. В случае победы благоприятные результаты полагались не только племени, которому без спора уступались наиболее удобные оленьи пастбища, лучшие кочевья и т. п., но и самому борцу, которому доставался приз (как правило, лучшая невеста)³.

Представляется, что в ходе переселения и миграции народов они вступали во взаимные контакты, приводящие обычно к диффузии элементов народных культур в различных областях быта. Наличие сходных форм хозяйственного быта различных народов способствовало их взаимообмену культурными достижениями с поразительной быстротой.

Национальные виды борьбы стали основой для появления межнациональных (международных) видов единоборств, которые в большей или меньшей степени сформировались посредством диффузии. Например, в вольной борьбе получил большое распространение такой технический прием, как «бросок обвивом», характерный для грузинской национальной борьбы «чиадоба». В технический арсенал самбо вошли броски, выполняемые захватом за пояс, позаимствованные из различных видов «поясной» борьбы тюркских народов.

Образование межнациональных видов спорта, в частности единоборств, и обретение ими статуса традиционных стали своего рода рубежом, следствием преодоления которого явилось смещение акцента с диффузии национальных культур на их трансформацию, позволяющую соблюсти преемственность и непрерывность развития конкретных этнокультурных традиций и институтов. В настоящее время делается попытка сохранить данные виды спорта как культурную ценность того или иного этноса.

Появление межнациональных видов спорта предопределило изменение не

только характера развития, но и соотношения долей реализации тех или иных функций национальных видов борьбы. Например, военно-прикладная функция во многом перешла к межнациональным видам спорта, которые в ходе эволюции обогатили свой арсенал более эффективными и приспособленными к реалиям современной жизни техническими действиями, чем любой из национальных видов борьбы. К международным видам спорта ввиду их большей практичности и доступности перешли в основном также функции воспитания, социализации и компенсаторная функция.

На современном этапе функция контроля уровня физической подготовки реализуется лишь в случае официально организованных и институционально нормированных способов организации физической активности. К тому же если национальная борьба осуществляет эту функцию лишь непосредственно в очном соревновании, то определение критериальных (количественно измеряемых) показателей физического развития и введение их в практику физической культуры делают возможным заочное соревнование между отдельными индивидами.

Функция развлечения реализуется национальными единоборствами сегодня лишь эпизодически, так как требует от их участников специальной подготовленности в данном виде спорта (освоенности технических действий и развития необходимых физических качеств) и наличия определенного соревновательного костюма, экипировки. Чаще всего эта функция бывает востребована вместе и одновременно с другими элементами этнокультурного комплекса (например, «Сабантуй», «Акатуй» и др.).

Увеличение пестроты этнического состава территориальных сообществ привело к тому, что коммуникативная функция реализуется преимущественно в комплексе развлечений и пропаганды культурных традиций разных народов региона. На рубеже веков отмечается повышение роли этой функции национальных видов спорта в этнической са-



моидентификации жителей регионов России.

Разрешение спорных вопросов и определение зон влияния осуществляются сегодня иными средствами и иными институтами, ввиду чего национальная борьба практически утратила соответствующую функцию. Ее отголоски присутствуют лишь в театрализованных представлениях, демонстрирующих национальные традиции.

Возрождение национальных единоборств как видов спорта является одним из способов воссоздания этнокультурной системы физического воспитания. С его помощью происходит знакомство с традиционной культурой того или иного этноса, тенденция повышения интереса к которой отмечена в последние годы. В то же время на современном этапе развития общества, характеризующемся смешением языков и отчуждением народных традиций, особую остроту приобретает поиск взаимопонимания на основе близости духовно-нравственных устоев национальных культур, что обуславливает необходимость формирования нового отношения к культурному наследию. Такое отношение призвано способствовать не только этнической самоидентификации и национальному самоопределению представителей различных народов и народностей, но и формированию у них навыков межнационального общения. В том числе и по этой причине на рубеже XX—XXI вв. отмечается повышение роли национальных видов спорта.

Охрана здоровья подрастающего поколения является важнейшей государственной задачей, так как известно, что фундамент здоровья взрослого населения страны закладывается в детском возрасте. Здоровый ребенок — главная проблема ближайшего и отдаленного будущего любого общества, поскольку все перспективы его социального и экономического развития, достижение высокого уровня жизни во многом зависят от уровня здоровья сегодняшних детей.

Кризис государственной системы физического воспитания привел к ряду негативных для общества последствий. Среди них — снижение интереса к занятиям физическими упражнениями, особенно в традиционных формах, мало учитывающих потребности, мотивы и ценностные ориентации самого человека. Неоднократно предлагались новые подходы к совершенствованию системы физического воспитания детей и подростков, но предпринятые в 1980-е гг. попытки прямолинейно и авторитарно разрешить эту проблему путем разработки многочисленных программ по физическому воспитанию населения не дали желаемого эффекта.

Попытаемся определить, в каких педагогических формах могут быть реализованы востребованные ныне национальные единоборства.

Во-первых, различные элементы народных систем физического воспитания (национальные игры и физические упражнения) могут быть включены в региональный компонент образования по предмету «Физическое воспитание». Однако по мнению ряда исследователей, попытки воспитания физических качеств на аудиторных занятиях оказываются низкоэффективными вследствие малой продолжительности занятий, больших перерывов между занятиями и их несистематичности. К тому же анализ существующих программ по физическому воспитанию показал, что ряд существенных моментов не учитывается или учитывается в незначительной степени. К таким моментам можно отнести знания в области теории и методики физического воспитания, личной гигиены, физиологии двигательной деятельности⁴, на основе которых возможно формирование умений и навыков самостоятельных занятий. Включение в учебную программу подобных знаний позволяет говорить о понимании ребенком сущности изучаемого предмета.

Недостаточность отведенного на предмет «Физическое воспитание» учеб-

ного времени не позволяет учитывать индивидуальные особенности и личностные предпочтения учащихся. Между тем в их ряду особое место занимают такие характеристики, как система стремлений, желаний, целей, на основе которых формируется мотивация к занятиям. По-видимому, более эффективными в этом направлении в сложившихся условиях будут либо самостоятельные занятия, либо занятия в спортивных группах во внеурочное время, как минимум, 3—4 раза в неделю⁵.

Во-вторых, должны активно использоваться и внеурочные формы организации воспитательной работы с элементами национальной физической активности (классные часы, театрализованные зрелища и т. п.).

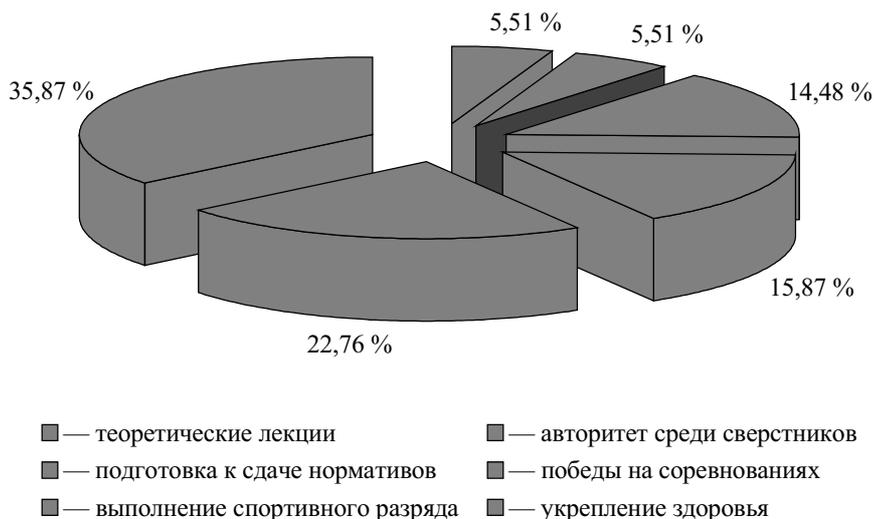
В-третьих, в настоящее время в нашей стране и во многих других при организации спортивной массовой работы с детьми и молодежью все более важное значение придается деятельности спортклубов. Однако в большинстве своем существующие физкультурные объединения и клубы активного отдыха, решая через совместную досуговую деятельность задачи воспитания подрастающего поколения, недостаточно внимания уделяют повышению уровня физического развития и физической подготовленности, а также формированию физкультурной грамотности.

В последнее время все большее понимание встречают идея конверсии технологий спортивной подготовки в интересах совершенствования методик физического воспитания и другие прогрессивные направления. Считаем, что в основу методики и организации физической подготовки школьников должна быть положена концепция спортивной тренировки (пока единственная научно обоснованная концепция управления развитием физического потенциала человека). Выносливость, сила, ловкость, высокий уровень работоспособности могут быть приобретены только путем тренировки, использования эффекта целенаправленно орга-

низованного процесса адаптации организма к физическим нагрузкам необходимого объема и достаточной интенсивности. В свою очередь, направленность лишь на формирование двигательной культуры занимающихся с приоритетом развития у них физических качеств, являясь важным аспектом физического воспитания, не позволяет в полном объеме решить те задачи, которые стоят перед системой физического воспитания, раскрыть уникальность и педагогический потенциал физкультурно-спортивной деятельности в формировании личности занимающихся.

Указанные выше формы организации физкультурно-спортивной работы с молодежью, как правило, решают или развивающую, или воспитательную задачу. Так, существующие современные детско-юношеские спортивные школы при различных спортивных обществах подчинены определенной цели — подготовке физкультурных резервов — и нацелены на достижение максимального спортивного результата, что предполагает селекцию при наборе групп начальной подготовки. Тем самым некоторая часть подрастающего поколения выпадает из поля активной физкультурной деятельности. К тому же такая односторонняя направленность физкультурно-спортивной работы на достижение спортивного совершенствования не всегда отвечает потребностям учащихся, о чем свидетельствуют результаты анкетирования, проведенного среди учащихся средних общеобразовательных школ. Так, например, для 35,87 % опрошенных определяющим мотивом к занятиям физкультурой и спортом явилось укрепление здоровья, для 22,76 — выполнение спортивного разряда, а для 15,87 % — победы на соревнованиях (рис. 1).

В настоящее время в педагогической литературе дискутируется вопрос о месте и роли физкультурно-спортивной деятельности в становлении личности молодого человека. Ее уникальность рассматривается в единстве позиций разви-



Р и с. 1. Мотивация к занятиям избранным видом физкультурно-спортивной деятельности

тия физических кондиций ребенка, становления у него определенных черт характера, обретения им навыков жесткой организации своей жизнедеятельности, обеспечения высокой степени лабильности поведения в экстремальных ситуациях и в то же время настойчивости, терпения и выдержки при достижении поставленной цели. Необходим пересмотр телологического взгляда на специфику и сущность физического воспитания («воспитание физического в человеке») на актологический («воспитание через физическое»). Это предполагает поиск новых форм организации физкультурной активности той части подрастающего поколения, которая пока не охвачена традиционными формами организации физкультурной активности. Воплощая в себе все то, что наработано педагогической теорией и практикой, искомые формы должны способствовать комплексному решению оздоровительных, образовательных и воспитательных задач через сочетание принципов спортивной тренировки, необходимых для повышения физического потенциала, с процессами познания и воспитания.

Среди эффективных и плодотворных форм особо следует отметить клубно-факультативные формы организации физкультурных занятий по национальным

видам спорта, которые, как правило, решают и оздоровительную, и развивающую, и воспитательную задачи.

Деятельность такого неформального детского объединения является основой воспитательного процесса, а его важнейшими направлениями учебно-тренировочной работы должны стать следующие:

— воспитательная деятельность — управление эмоциональным состоянием, формирование навыков межличностного общения, черт характера, основ нравственного поведения;

— оздоровительная деятельность — формирование навыков выполнения упражнений для укрепления дыхательной системы, профилактики нарушений зрения и осанки и с другими целями;

— развивающая деятельность — формирование навыков тренировки основных двигательных качеств (мышечной силы, быстроты движений, общей выносливости, скоростно-силовых качеств, ловкости и гибкости и т. п.);

— образовательная деятельность — обретение знаний о значении занятий физической культурой для физического, психического и нравственного здоровья, о методике развития основных двигательных качеств; навыков самостоятельного составления комплексов утрен-

ней гигиенической гимнастики, тренировочных занятий для развития основных двигательных качеств, проведения подготовительных упражнений (разминки) непосредственно перед тренировочным занятием различной направленности и т. п.;

— рекреационная деятельность — формирование навыков организации и проведения подвижных игр и развлечений, самостоятельных занятий спортивными играми и другими видами спорта (по выбору), проведения лыжных прогулок и туристических походов;

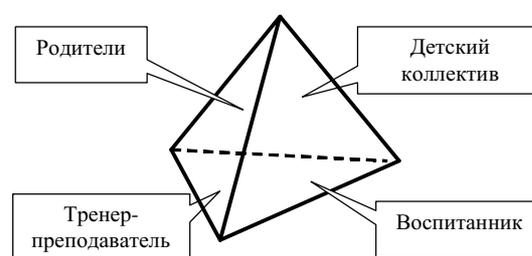
— гигиеническая деятельность — формирование навыков выполнения закалывающих процедур, контроля за своим функциональным состоянием, выполнения восстановительных процедур после физической работы, составления рационального режима дня.

Особенностью данного подхода в физическом воспитании является отсутствие строго регламентированного общения учащихся и педагогов. В этом случае весьма значительная часть детей и подростков может быть вовлечена в сферу педагогического контроля и воздействия. Наличие тесных постоянных контактов, многообразие и эмоциональность взаимоотношений открывают перед педагогом большие возможности для создания нужных воспитывающих ситуаций, например ситуации соперничества, требующего соблюдения правил, норм спортивной этики. Творческое использование этих особенностей учебно-двигательной деятельности позволяет воспитателю не только создавать конкретные воспитывающие и обучающие ситуации, но и оперативно реагировать на сложившийся благоприятный момент, когда воспитанники готовы принять некоторые нравственные нормы, что содействует формированию нравственных привычек.

В отличие от других форм организации спортивно-физкультурных занятий, которые в основном имеют целью овладение детьми физической грамотностью, получение максимального спортивного

результата либо решение проблем досуговой деятельности, для рассматриваемой формы самоценным является сам образовательно-воспитательный процесс. При такой форме организации занятий он представляется не как двусторонняя связь между педагогом и воспитанником, а как слияние многих факторов воспитания, обеспечивающее триединство деятельности, общения и отношений.

Графически процесс воспитания можно представить в виде трехгранной пирамиды с постоянно изменяющимися, в зависимости от задач воспитания, сторонами и углами (рис. 2).



Р и с. 2. Воспитательный процесс при клубно-факультативной форме организации физкультурно-спортивной деятельности

С одной стороны пирамиды находится воспитанник с его индивидуальными особенностями, притязаниями и возможностями, активно участвующий в совместной воспитательной и образовательной работе.

Другую сторону составляет такой действенный фактор воспитания, как детский коллектив со всем многообразием внутренних взаимодействий. В нем самопроизвольно развивается система поведения, способствующая удовлетворению потребностей его членов, формируется определенное групповое сознание, являющееся одним из видов общественного, из которого подросток «черпает» общезначимые идеи, взгляды, представления. Детский коллектив предполагает систематическое воздействие членов



группы друг на друга и выработку общих ценностей и моральных норм, в основе которых лежит сила личных убеждений, существующих не только субъективно — в сознании ребенка, но и объективно — в его поступках.

Третьей стороной воспитательного процесса является семья, без участия которой трудно достичь необходимых результатов в формировании личности. В семье происходит начальное всестороннее воспитание ребенка — и физическое, и нравственное. Эффективное сотрудничество семейной системы воспитания с клубно-факультативной проявляется в участии родителей не только в обсуждении некоторых вопросов на родительских собраниях, но и в дополнительных физкультурных мероприятиях: спортивных семейных вечерах, проводимых в основном в будние дни после работы, днях здоровья по выходным и праздникам. Активное включение родителей в физкультурную деятельность приводит к созданию разновозрастного коллектива, объединенного определенной целью и деятельностью. Одним из результатов его деятельности для родителей является расширение представления о детях, а также приобретение дополнительных навыков и опыта воспитания через овладение некоторыми из педагогических техник.

Связующим звеном между указанными сторонами воспитательного процесса, основанием пирамиды, выступает педагог, выполняющий координирующую, организационную и консультативную функции.

Проведенный нами на базе Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова педагогический эксперимент по проверке эффективности клубно-факультативной формы организации секционных занятий чувашской национальной борьбой принес следующие результаты:

— чувашская национальная борьба «кёрешу» способствовала повышению уровня общефизической и специально-

физической подготовленности занимающихся и зарекомендовала себя как прекрасное средство физического воспитания;

— активное сотрудничество семейной системы воспитания с клубно-факультативной позволило решить некоторые проблемы семейного воспитания: удельный вес подростков, конфликтующих с родителями, снизился с 20,75 до 7,54 %;

— совместная физкультурно-спортивная деятельность и наличие постоянных тесных контактов позволили уменьшить долю детей с отрицательным отношением к учебе с 18,86 до 3,77 % и повысить общую успеваемость в экспериментальных группах с 47,16 до 56,60 %;

— активное участие учащихся экспериментальных групп в подготовке, проведении вводной части учебно-тренировочных занятий и дополнительных физкультурных мероприятий способствовало формированию у обучающихся некоторых организационных умений: 64,15 % занимающихся овладели методикой организации и проведения самостоятельных физкультурных занятий, дополнительная физкультурная активность учащихся экспериментальных групп возросла с 18,86 до 52,83 %;

— занятия народными видами спорта способствовали повышению интереса к национальной культуре и формированию чувства национальной самоидентификации: 15,09 % участников экспериментальных групп самостоятельно принимали активное участие в соревнованиях по национальной борьбе на народных праздниках «Акатуй», повысилась успеваемость по предмету «Чувашский язык» (успевающих на «хорошо» стало на 4,17 % больше, на «отлично» — на 3,77 %)⁶.

Выделение основных и вспомогательных функций национальных видов спорта, отслеживание их динамики в ходе этнокультурного развития стали базой для поиска возможных и выбора среди



них оптимальных форм организации соответствующей физкультурно-спортивной деятельности. Анализ современной педагогической теории и практики, полученные нами результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что актуальность развития национальных видов спорта вообще и единоборств в частности в рамках определенной культурной традиции объясняется как необходимостью утверждения гуманистической ориентации социальных отношений в этой области культуры, так и возможностями реализации их педагогического потенциала.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту. М., 1963. Т. 3. С. 62—65.

² См.: Спортивная борьба / под общ. ред. Н. М. Галковского, А. З. Кагулиса. М., 1968.

³ См.: *Ондар О. Ч.* Начальная подготовка борцов вольного стиля на основе приемов национальных видов борьбы (на примере борьбы хуреш) / О. Ч. Ондар : дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.

⁴ См.: *Копылов Ю. А.* Классификация и анализ раздела «Основы знаний» программы физического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Ю. А. Копылов // Тез. докл. IV Всесоз. конф. М., 1991. Ч. 1. С. 77.

⁵ *Смирнов И. Ю.* Некоторые вопросы организации физического воспитания в педагогическом вузе / И. Ю. Смирнов, А. Д. Викулов, С. В. Гудимов [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.wko18.y.spu.yar.ru/vestnik/pedagoga_i_psychology.

⁶ См.: *Орлов А. И.* Чувашская национальная борьба как средство физического воспитания / А. И. Орлов : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.

Поступила 27.12.04.

ЦЕННОСТИ МОРДОВСКОГО БАЛЕТНОГО ИСКУССТВА В ОБЛАСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. Г. Бурнаев, зав. кафедрой национальной хореографии
МГУ им. Н. П. Огарева, профессор*

В статье рассмотрены вопросы воплощения национальных тем и образов средствами хореографии на примере обрядово-ритуальной практики мордвы. Описан опыт постановки одноактных балетов, показанных студентами отделения хореографии факультета национальной культуры университета как результат профессионального образования.

Научные исследования в области танцевальной культуры мордвы помогают развитию современного национально-балетного искусства республики. Показанные на сцене музыкального театра им. И. М. Яушева студентами факультета национальной культуры Мордовского университета два одноактных балета — «Пир богов» на музыку Г. В. Дулкина (2001 г.) и «Зачем солнце рано пало» («Чивалгома моро» — «Шивалгома мора») на музыку композиторов Н. В. Кошелевой и Г. В. Дулкина (2002 г.) — можно назвать воплощением мордовских тем и образов средствами хореографии.

Танцевальная, музыкальная и литературная составляющие спектаклей и их

образное решение заслуживают того, чтобы рассмотреть их подробнее.

В основе «Пира богов» лежит народная легенда с одноименным названием. Верховный бог Нишке-паз собрал на большой пир всех богов. Не пришла только Норов-ава — богиня земли:

Как завел вышний бог гулянье,
Вышний бог устроил пирушку.
Сосчитал их всех до единого.
Однако не хватает,
Одна пара вышла нечетная¹.

Отправившийся на поиск бог дождя Громовик нашел Норов-аву на меже в густой траве. Богиня отказалась идти на

© А. Г. Бурнаев, 2005



пир к верховному богу, так как ее ждала работа: нужно было помогать людям сеять хлеб.

В литературном переводе легенды ее главными героями являлись боги, причем непосредственно назывались только четверо: Нишке-паз, Норов-ава, Громовик, Молния. Люди не были действующими лицами, о них лишь упоминалось как о причине отказа. Конфликт строился на противоречиях между богиней земли и всем пантеоном богов. Действие разворачивалось в двух сферах: мире небесном, божественном, и земном, людском.

Необходимо отметить, что сюжет легенды при буквальной его интерпретации в лучшем случае можно развернуть в трехчастную танцевальную сюиту. Для спектакля, даже одноактного, его недостаточно. Постановочная группа во главе с Т. Н. Сидоркиной расширила сюжетные грани сказания. Творческое воображение дорисовало действия, образы и характеры, конфликтные ситуации и узловые моменты, которые в письменном источнике не представлены, но скрыты между строк.

Введение второстепенных действующих лиц придало спектаклю мордовский народный колорит. Традиционные женские образы богинь конкретизировались пластически. Национальный дух создавался с помощью определенных атрибутов: гадальной свечи, ветки березы, красной и голубой лент, каравай хлеба и других элементов, примененных в сценическом танце. К сожалению, отсутствие мужских исполнителей не позволило авторам сохранить в числе персонажей Нишке-паза и Громовика.

Народ как действующее лицо обогатил танцевальные картины, сделал их оригинальными. Отдельные сюжетные шаги, пластические номера, связанные с мордовскими праздниками, молениями, страхом перед богами, объединила одна идея (и задача авторов) — полнее представить конфликтующие группы, собирающиеся вокруг Норов-авы.

Действие спектакля во многом совпадало с сюжетом письменной легенды. Разграничение сценической площадки на две части достигалось сценографией балета, а также танцевальным рисунком ролей главных героев. Кордебалет, который изображал простых людей, во время танца богов авторы разместили в нижних углах сцены, что зрительно ощущалось как более низкое, «земное» положение.

Специально для мордовского балета композитором Г. В. Дулкиным была написана этническая музыка, отражающая его личностные представления о мордовском народе как о сильном и могучем, иногда грубоватом, с огромной верой в своих языческих богов. В музыкальном произведении полифоническое звучание оригинальных (воющих и свистящих) национальных инструментов порождало импровизационную смену ритма с использованием нового аккомпанемента, постоянно чередующихся сильных и слабых долей музыки. Наложение на основную тему — несколько «размытую» мелодию — четкого ритма старинных ударных инструментов, непривычных для слуха, но традиционных для музыкальной культуры, давало очень интересный эффект.

Необходимо отметить, что звуковая структура произведения подчеркивала новаторское пластическое решение образов. Она помогла объединить традиционные элементы мордовского танца с современными видами хореографии, а также сосредоточиться на этнографическом пласте культуры народа, акцентировать внимание на комплексе самобытных, местных черт на уровне субэтносов.

Спектакль состоял из восьми частей, которые интерпретировались авторами как самостоятельные произведения, связанные общей смысловой нагрузкой в единую четко выстроенную драматургию балета.

Экспозиция включала два номера — «Пробуждение земли и народа» и «Пред-

ставление богов». Начиная действие, исполнители знакомили зрителей с главными героями. Партерными движениями создавался символический образ Земли как живой матери. Визуальный ряд передавал ее дыхание, воспроизведенное движением большой группы артистов. С другой стороны, это был и образ просыпающегося народа. Такая двойственная трактовка — оригинальная находка постановщиков. В следующих частях хореографической композиции образ развивался в танце молящихся людей, обращающихся к богам с просьбой об оплодотворении Земли.

Авторы блеснули гротесковой балетной фантазией, выводя на сцену мордовских богинь. Их танцевальные партии демонстрировали предназначение каждой, чему во многом способствовала символическая атрибутика: каравай хлеба — у богини полей Норов-авы, красная лента — у богини Молнии, синяя — у богини воды Ведь-авы, венок на голове — у богини леса Вирь-авы и т. п.

«Молитва» и сольный номер «Норов-ава» представляли собой единое целое. Первая сцена углубляла характеристику одного из действующих лиц — народа, показывая его глубокую веру, преклонение и даже страх перед силами природы. В «Норов-аве» ярко, выразительно была представлена богиня полей — помощница и защитница людей. Ее пластика, когда она спускалась с небес, чтобы помочь сеять хлеб, отличалась величием и сдержанностью. Это оправдывалось хореографическим текстом и сольного номера, и массового действия. Интересно были решены балетмейстерами сцены пахоты, где с использованием двух веревок создавалась символическая конная упряжка. Находкой постановщиков можно назвать движения рук в танце, имитирующие разбрасывание семян. Они строились по законам этнического танца, но дополнялись элементами свободной пластики. В результате изображаемые трудовые процессы выглядели художественно оформленными.

Балетмейстерам удалось избежать ложного натурализма.

Развитие драматургического действия продолжалось в следующих танцевальных номерах. В сцене «Пир богов» постановщики, не отвергая хаотичность, присущую народным гуляньям, в то же время требовали от исполнителей чистоты характерного танца, «оттанцовывания» основной музыкальной темы, сложной по построению и инструментальному сопровождению. Весь комплекс усложненных хореографических композиций помог авторам выстроить оригинальный спектакль и создать образы истинно национальных героев благодаря синтезу традиционных элементов мордовского танца с некоторой их стилизацией и бытовой пластики. На сцене предстали пирующие богини, напоминающие ожившие статуи мордовских идолов.

Далее психологические характеристики образа народа углублялись. Использование позировок с заломленными руками, перегнутым вниз корпусом привносило ощущение нарастающей тревоги, страха, отчаяния. Танцевальная лексика, а следовательно, и хореографический текст определялись музыкальным сопровождением и сюжетом.

Кульминацией спектакля был характерный номер «Спор богов», решенный весьма нетрадиционно. Спорящие группы (боги, Норов-ава, народ) в начале номера были показаны каждая отдельно. Противостояние между ними разрешалось лишь в финале. Борьбу богов с главной героиней балетмейстеры выстроили в форме танцевального диалога. Пластика Норов-авы была внутренне динамична и экспрессивна, наполнена гордостью, непреклонностью. Народ же согласно замыслу постановщиков выглядел бездействующим, испуганным, не имеющим права вмешиваться. Обострение конфликта приводило к соглашению, что позволяло сделать гармоничный переход к завершающей сцене «Праздник народа».

Постепенно нарастающий музыкальный темп последнего номера давал ба-



летмейстерам возможность совместить в нем две контрастные части: медленную — благодарность богам — и быструю — гулянье народа. Наиболее интересным в работе оказался финал, символизирующий благословение народа богами и восхождение Норов-авы.

Необходимо отметить, что большую роль в спектакле играли костюмы исполнителей, подчеркивая противопоставление двух групп: богов и людей. Богини были одеты в праздничную национальную одежду. Наряд простых людей составляли только мордовские рубахи. Головных уборов не было, ноги оставались босыми. Все это способствовало воплощению контрастной танцевальной лексики. Танец богов, основанный на элементах традиционной национальной хореографии, включающий различные дробные и мелкие движения, соскоки, притопы и т. д., помогал акцентировать характер героинь. Однако творческая фантазия авторов модифицировала их, создавая оригинальные пластические образы.

Использованные в национальном балете «Пир богов» хореографическая лексика и текст, музыкальное сопровождение, сценография, драматургия свидетельствовали о развитии мордовского танцевального искусства, обогащении его новыми подходами. Спектакль демонстрировал творческий потенциал постановщиков, перспективность поисков в этом направлении.

В другом произведении — «Зачем солнце рано пало» на музыку Н. В. Кошелевой, Г. В. Дулкина — дала ценные результаты опора на ритуально-обрядовую практику мордвы. Балетмейстеры обратились к истокам национального танца и создали по сценарию художественного руководителя и балетмейстера А. Г. Бурнаева спектакль, в котором своеобразное хореографическое действие благодаря синтезу свободной пластики, танцевальной пантомимы, этнического танца, классического балета, элементов неоклассики и акробатики по-

могло продемонстрировать незаурядные профессиональные и актерские качества исполнителей.

В прологе юноши в мордовских костюмах с деревянными музыкальными инструментами в руках проходили в такт музыке по кругу лесной поляны и удалялись. В давние времена так отгоняли нечистую силу, утром пробуждали жителей села. Место событий было выбрано не случайно, поскольку «у племен угрофинской расы языческий культ справлялся преимущественно в лесах»². Сценическое оформление — лес и озеро — было продиктовано сюжетом и композицией спектакля.

Далее из глубины сценической площадки появлялись девушки-судьбы в белых одеждах. Их танец был символическим как рассказ о предопределенности судьбы главных героев, нелегкой женской доле и одиночестве. Введение авторами «белых» сил — способ ярко высветить связующую канву истории, линию человеческой жизни. После этого выходили две девушки — мокшанка и эрзянка, которых встречали возлюбленные. Лирические дуэты влюбленных пар, построенные в русле классического танца, прерывало шумное народное гулянье.

В первой картине нарядные юноши и девушки, пожилые люди в масках вовлекали главных героев в плясовую хоровод. Народное веселье было представлено в балете пантомимными пластическими картинками осеннего обрядового мордовского праздника. Площадь была заполнена множеством танцующих исполнителей в разноцветных народных костюмах. Массовый пляс сменялся шуточным сольным танцем старика и старухи, держащей в руках корзину с овощами и фруктами. Это гротесковое действие, составляющее характерную черту мордовских обрядов, для спектакля оказалось весьма органичным.

Авторы балета провели линию героев в народной сцене следующим образом: влюбленные пары в праздничной веренице национальных танцев то теря-

ются, то встречаются, то меняются партнерами, разыгрывают друг друга и удаляются со сцены вместе с народом. Остаются лишь девушка-мокшанка и ее подруги, которые решили узнать свою судьбу, погадав на зеркале. Эта картина вводит в мир ритуальных языческих таинств мордвы, придавая балету волшебную загадочность. Вера в магические предсказания судьбы была распространена как в древности, так и в более поздние времена, хотя сами приемы гадания, естественно, не были одинаковы. Балетмейстеры использовали необходимые детали — зеркальный поднос, ковш и свечу (штатол), звенящие набедренные украшения, другие характерные элементы женского костюма.

Главная героиня в ходе гадания снимала с головы украшения, распускала волосы, а ее подруги, держа в руках оберег (талисман), звенели набедренными украшениями. Ношение украшений с колокольчиками в женском мордовском костюме было обязательным при совершении торжественных обрядов; его истинный смысл заключался в отталкивании злых духов и привлечении внимания добрых сил божественным мелодическим звоном металла. Магическая функция украшений, состоявшая в защите от бед всего тела, была отражена в спектакле, но играла побочную роль этнического атрибута.

В лексике танца героини и ее подруг органично сочетались элементы модерна, свободной пластики и мордовской хореографии. Этот сплав придавал движениям и позам мягкость и особый драматизм.

Далее сюжет развивался трагично. На сцене появлялась богиня плодородия Мастор-ава и бросала девушкам мужскую рубаху. В своеобразном сольном танце подруги по очереди набрасывали ее на свои плечи. Главная героиня, увидев в зеркале то, что ей предрешиено судьбой, от потрясения лишалась ума. Вошедшие девушки-судьбы уносили мокшанку на плечах в мир иной — на небе-

са. Влюбленный юноша, убитый горем, в танце опускался на колени с поднятыми вверх руками, потом медленно вставал и, в отчаянии схватившись за голову, покидал сцену. Дуэтная форма танца в национальном ключе высвечивала особую глубину переживаний. В нем соединялись этническая и классическая основы. Балетмейстерский прием органично связывал лирическое (женское) и лаконичное (мужское) начала.

Вторая картина открывалась гаданием девушек со свистульками. Под песню «Гарай» (мужское имя), исполняемую мужским фольклорным ансамблем «Торама», появлялись юноши, прерывающие их занятие танцевальным шествием. Динамичный массовый мужской пляс в балете вносил особый колорит в развитие сюжета. Незамысловатость рисунка и хореографического текста пляски соответствовала сдержанности подлинного мордовского мужского танца. Эта отличительная черта культуры мордвы контрастировала с поэтичностью женской хореографии, что отражалось в пластике мизансцен гаданий.

Гадание девушки-эрзянки с подругами на воде продолжало историю. Важную роль в нем играли предметы, наделенные знаковым значением: ковш, рубаха, пулай (набедренное украшение). Сосуд с водой служил в обрядах орудием таинственного действия. В нем мордовские девушки пытались увидеть отражение своего суженого, а также будущую судьбу. «Заводящая» хороводных танцев черпала ковшом воду из святого источника, передавала его девушкам, которые по очереди смотрели в него, покачиваясь то в одну, то в другую сторону. Этот эпизод был взят авторами за основу сцены.

«Девичьи игрища» переходили в танец-заклинание, связанный с Мастор-авой. Эрзянки звали богиню, просили наградить их чадородием. Магический танец Мастор-авы состоял из мелкой пластики и drobных выстукиваний. Она вовлекала девушек в пляс, где изображала



мужчину. Те подчинялись гротесковому эротическому танцу богини, символизирующему акт совокупления. (Это характерное для мордвы явление вошло в языческую танцевальную культуру и существует до сего дня в национальном искусстве.)

Массивный костюм Мастор-авы включал в себя домотканую рубаху, головной убор, украшения и два набедренных пуляя, надетых друг на друга. Один из них, предназначавшийся главной героине, готовой к деторождению, дополнял пластическую половозрастную характеристику. Воздушные туникообразные рубахи подружек с элементами мордовской вышивки не мешали исполнительницам выполнять выразительные ритмичные телодвижения в сценической трактовке магических обрядов. Быстро сменяющиеся движения, звенящие украшения, а иногда и выкрики помогали артистам раскрывать смысл пластики, выражать идею рождения новой жизни.

Особое место в заклинании отводилось мужской рубахе, которую Мастор-ава бросала подругам эрзянки. Они в характерном танце пытались выхватить ее друг у друга. С помощью этой картины балетмейстеры хотели подчеркнуть неоднозначное отношение девушек к замужеству: кого-то оно пугает, а кого-то, наоборот, радует.

Обрядовое действие прерывал мужской пляс, переходящий в парный танец. Особенностью праздничных игрищ мордвы был выбор жениха или невесты. Смешанная пляска соединяла два начала — мужское и женское — в единое целое. Следующая мизансцена — дуэт, заканчивающийся гибелью героя. Она углубляла трагическую коллизию спектакля. Юноша, который не смог вырваться из сатанинского круга черных сил, погибал в неравной борьбе. Девушка-эрзянка оставалась одна.

В балете наряду с линией судьбы героев балетмейстерами использовалась контрастная линия, которую воплощали образы девушек в белом и богини Мас-

тор-авы. «Оправданно, что эти образы выполняют лишь внешнюю роль по отношению к внутренней динамике действия любовных дуэтов. Богиня безразлична и, вместе с тем, благодетельна и зла одновременно. Она лишь отмечает своим появлением переломные моменты в жизни человека, судьба которого вершится им самим»³.

В третьей картине богиня Мастор-ава сочетала функции свахи и повитухи. У многих народов мира именно эти женщины пользовались особым уважением, поскольку от них зависели соблюдение всех ритуальных действий в свадебном обряде и благополучное разрешение родов.

В спектакле большое значение имели геометрические рисунки, составляющие основу перемещения исполнителей по сценической площадке. Каждый из них нес определенный смысл, помогал раскрывать замысел сюжета.

Девушки-судьбы, танцуя, символическим действием соединяли эрзянку и мокшанина — представителей двух субэтносов мордвы. Юноша влюблялся в девушку. Лирический дуэт влюбленной пары, который нес идею зарождения новой жизни, заканчивался тем, что Мастор-ава благословляла союз и уводила юношу с собой. Она возвращалась в тот момент, когда на свет должен был появиться ребенок. Согласно описаниям обряда при родах могла присутствовать лишь повитуха: «В качестве повитухи предпочитали здоровую женщину, имевшую много детей и внуков... Для облегчения родов роженице расплетали косы, расстегивали одежду, открывали двери, заставляли мужа перепрыгивать через жену три раза»⁴.

Стоя у ног эрзянки, Мастор-ава делала вращательные движения бедрами, наклонялась, протягивала руки вперед, как бы помогая женщине благополучно родить и принять ребенка. Одновременно с криком новорожденного богиня благоговейно покидала сцену, выполнив одну из главных миссий в драматургии национального балета.

В сцене «Качание колыбели» с помощью выразительной пластики рук эмоционально передавалась радость матери и материнства. Деталь мордовского обряда — передача младенца с рук на руки — связана с обычаем «качание колыбели». «В нем участвовали девочки, которых приглашали родственники молодой матери. Девочки по очереди раскачивали колыбель»⁵.

Эпилогом спектакля был крестьянский праздник — веселое народное гулянье. На нем происходило одаривание ребенка, подношение ему символических даров. Старик со старухой передавали ему зерно и корзину с фруктами и овощами — символ благополучия и достатка, юноши — оружие как символ силы и богатырского здоровья. Богиня Масторава в финале появлялась с главным героем. Ее вознесенные над головами молодых руки служили знаком оберега от несчастий и обещанием счастливой семейной жизни.

Действие балета завершалось жизнеутверждающей сценой, в которой рождение новой жизни было выражением победы добра над злом и смертью. В спектакле современность была органично связана с прошлым: трагизм человеческой судьбы раскрывался в дихотомии смерти — рождения.

В целом спектакль производил двойственное впечатление с точки зрения пластического и сюжетного решения. Но он так же двойствен, как и душа народа, живущего сообразно ритмам природы. Балетмейстеры создали «выразительную композицию, тем более что действие

определялось только средствами танца без привнесения внетанцевальных элементов»⁶.

Таким образом, для современного национального балетного искусства Мордовии характерно обращение к языческой ритуально-обрядовой практике мордвы. Балетные произведения помогают глубоко проникнуть в мудрость и своеобразие народных легенд, знакомят с образами, сочетающими традиционные элементы этнического танца со свободной пластикой, игровым настроением народных гуляний, а также с обрядами, которые придают национальной хореографии загадочность и таинственность, рожают неординарную танцевальную лексику, подчиненную драматургическому действию. Предлагаемые балетмейстерами новые пластические решения и композиции обретают многозначность. Общие тенденции развития национального хореографического искусства в конце XX — начале XXI в. влияют на поиски в области национального балетного искусства Мордовии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 8 т. Саранск, 1963. Т. 1. С. 38.

² Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь / Д. Д. Фрэзер. М., 1998. С. 138.

³ Кондратенко Ю. А. Выпускные экзамены на ФНК / Ю. А. Кондратенко // Феникс-2002. Саранск, 2002. С. 66.

⁴ Федянович Т. П. Свадебные обряды мордвы-эрзи Татарской, Чувашской и Башкирской АССР / Т. П. Федянович // Тр. МНИИЯЛИЭ. Саранск, 1972. Вып. 45. С. 249.

⁵ Там же. С. 255.

⁶ Кондратенко Ю. А. Указ. соч. С. 66.

Поступила 14.02.05.



СМИ И МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА СРЕДЫ: ТЕХНОЛОГИИ СМЕНЫ ИДЕНТИФИКАЦИОННЫХ МАТРИЦ

*Л. А. Поелуева, доцент кафедры современной журналистики
и общественного мнения МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье раскрываются некоторые способы формирования картины мира, возникающие в связи с практикой современных СМИ. По мысли автора, массовое информирование в его нынешнем инженерно-технологическом варианте, будучи встроенным в экономическую и идеологическую структуры общества, ломает естественные механизмы выработки адекватных реакций на окружающую среду, замещая их виртуальными моделями, содержащими к тому же большие объемы информации агрессивного характера. В совокупности это приводит к смене идентификационных оснований общества и неспособности его к конструктивной интеграции.

Характер деятельности СМИ в современном обществе дает основание некоторым исследователям говорить о направленной агрессии против массового сознания с применением консциентального оружия. Термины «консциентальное оружие» и «консциентальные войны» ввел в обиход в 1997 г. доктор психологических наук Н. В. Громыко¹, обозначив ими технологию работы с сознанием (лат. *conscientia*), которая нацелена на поражение и уничтожение определенных его форм и структур, а также некоторых режимов функционирования. По мнению ученого, господство над сознанием достигается в результате использования целого ряда факторов и средств, и в частности новейших информационных технологий. Именно они формируют так называемое экранное сознание, которое можно трансформировать различными способами.

К числу распространенных сегодня способов воздействия на сознание Н. В. Громыко относит следующие. Во-первых, понижение общего уровня информационно-коммуникативной среды — из нее изымаются важнейшие символы и ценностные ориентиры, через соотнесение с которыми выстраивается рефлексивный процесс и формируются типы реагирования на жизненные ситуации. Во-вторых, разрушение механизмов традиционной самоидентификации через создание в пространстве массмедийных экранов разного типа сообществ, являющихся искусственными, специально проектируемые варианты идентификации.

В-третьих, вымывание из пространства информационно-коммуникативной среды вопросов, требующих медленных режимов работы теоретического мышления и выработки личностного знания².

С общекommunikationной точки зрения консциентальные войны — это сопутствующее условие культурного механизма. Они сопровождают человеческое общество на протяжении всей его истории, принимая в культурном поле формы противоборства политических идей, традиций, религиозно-этнических ценностей. В свое время Н. Макиавелли обнаружил в истории мировых завоевательных войн немало примеров, демонстрирующих способы преодоления сопротивления покоренных народов через различные формы изменения их сознания³. Но использование в подобных войнах средств массовой информации означает появление нового качества в способах управления массами.

Новое качество предполагает практически полное стирание в сознании границ между эмпирической реальностью и ее информационным вариантом. Поясним этот тезис. В естественной среде (будем понимать под ней окружение человека, исключая посредничество информационных технологий) познавательный процесс строится таким образом, что между зонами непосредственного восприятия и рефлексии находится область условного знания. Ее значение для познания чрезвычайно велико. Мыслительные структуры условности выполняют своего рода опознавательные фун-

кции, обозначая «пограничную» зону, в рамках которой и происходит дифференциация знания на предмет его принадлежности либо к сфере онтологического, либо к сфере собственно сознания, рефлексии; на основе сопоставления этих двух планов и формируется модель будущего поведения.

В новых, информационно-технологических, обстоятельствах наблюдается «смещение» сферы условности в сторону зоны непосредственных восприятий. В итоге сознание начинает «путать» отражение внешней реальности и ее познавательную рефлексию. Коммуникативисты давно уже называли этот феномен «реальной виртуальностью». В сущности это не что иное, как придание собственно виртуальным фантомам онтологических свойств и исходящих из них императивных моделирующих характеристик.

Результатом подобной «путаницы» служит разрушение целого комплекса способностей, обеспечивающих работу теоретического мышления. Об этом, в частности, говорили участники международной конференции «Россия и новое мировое устройство» (проходившей в мае 2003 г. под эгидой журнала «Россия в глобальной политике»), обсуждая проблемы, связанные с «новой мировой архитектурой». «Глобальную» точку в дискуссии поставил член-корреспондент РАН профессор С. П. Капица: «То, что происходит сегодня, беспрецедентно, мир радикально меняется за время, короче эффективной человеческой жизни. У нас нет времени выработать новое международное право, даже просто подготовиться к новым условиям. Последствия этого очень серьезны, происходит **распад сознания** (выделено нами. — Л. П.), который проявляется на разном уровне — от быстрого крушения империй и политической системы до распада семьи и морали»⁴.

Столь авторитетное заявление может быть расценено как безусловный аргумент, подтверждающий идею о том, что средства массовой информации в их ны-

нешнем «инженерном варианте» можно рассматривать не только как агрессивный фактор окружающей среды, но и как технологию изменения идентификационных оснований личности. Этот тезис нуждается в более детальном пояснении.

Множество факторов окружающей среды ежедневно оказывают влияние на человека: производственная среда, среда в пути от дома до работы, домашняя среда и т. д. Сегодня очень серьезным фактором становится система средств массовой информации, создавшая феномен глобального информационного пространства, внутри которого жизненные процессы разворачиваются с определенной спецификой. Население нашей страны в полной мере испытало на себе разрушающее воздействие этой системы.

Масштабы проникновения массовой информации в жизнь людей столь велики, что можно говорить об определенном виде *социальной агрессии*, создаваемой ею. Самую важную роль здесь играет, конечно же, телевидение. Зарубежные психологи, имеющие более длительный, чем в России, опыт наблюдения за корреляциями между социальной агрессивностью и сценами насилия на телевизионном экране, единодушно приходят к выводу о том, что телевизионное изображение насилия выступает в качестве *причинного воздействия* на агрессивное поведение. Так, Б. Крэйхи приводит впечатляющие результаты многолетних исследований причин криминального поведения молодых мужчин. Психолог отмечает, что предпочтение мальчиками в возрасте 8 лет телепрограмм, содержащих сцены насилия, оказалось в значительной степени связанным с агрессивностью, зафиксированной спустя 10 лет, а также спустя 22 года, и в общем плане определяет тяжесть совершаемых в 30-летнем возрасте преступлений. Обследование разных групп испытуемых в течение многих лет выявило неожиданную закономерность: влияние восприятия сцен насилия в массмедиа в раннем возрасте становится заметно спустя более 20 лет. При этом длитель-



ное воздействие телевизионного насилия необязательно, более важным оказывается ранний возраст, так называемый сенситивный период (8—12 лет), во время которого дети особо подвержены воздействию массмедийных изображений насилия. Восприятие телевизионного насилия в течение этого периода «воздействует на *формирование агрессивных сценариев* (выделено нами. — Л. П.), поскольку дети включают медиаизображения насилия в когнитивные репертуары, руководящие их агрессивным поведением»⁵.

Вывод о «порочном круге», замыкающем цепочку «агрессивные идеи — пристрастие к сценам насилия», должен звучать как предупреждение для российского общества, средства массовой информации в котором стимулируют в молодежной среде научение новым типам агрессивных реакций. Если учесть, что агрессивное поведение часто демонстрируют привлекательные персонажи, с которыми зрители склонны отождествлять себя, то можно предположить, какой взрыв социальной агрессивности ожидает российское общество уже в ближайшем будущем.

В современном обществе институт массовой информации, опираясь на достижения технической цивилизации, получил огромные технико-инженерные преимущества перед традиционными способами коммуникации и общения. Более того, система СМИ претендует на то, чтобы стать одним из важнейших структурных элементов окружающей среды. Прогнозируемые психологические и общекультурные последствия внедрения «информационного монополиста» в окружающую среду имеют большое значение для безопасности населения в целом, и в первую очередь — для молодой генерации. В самом общем виде это вопрос о том, какие чувства и поведенческие реакции вызывают информационные импульсы, посылаемые множеством каналов массовой информации — печатью, радио, телевидением, их интегрированным вариантом — Интернетом. Если

физические и химические параметры среды адекватно оценены экологами, то в случае с массовой информацией наблюдается совершенно обратная ситуация.

Хотелось бы высказать ряд положений, касающихся места и роли системы СМИ в окружающей нас действительности.

Массовая информация вносит существенные изменения в представления человека о границах и структуре окружающей среды. В сознании заложено стремление расчленять единую природу, чтобы осваивать мир, устанавливая причинно-следственные логические связи между отдельными фрагментами бытия. Селективный принцип работы памяти — величайшее достижение эволюции; любое конструирование или моделирование возможно только на основе установления соподчинения смыслов и деталей бытия. Этот принцип заложен и в основу мысленной картины окружающего мира, или, по-иному, ментальной карты среды.

Ментальная карта отличается достаточной устойчивостью, ибо ее назначение — быть основой планируемой деятельности. В соответствии с ней человек ориентируется в окружающем мире, при этом представления о среде оказываются для него более «реальными», чем сами объективно существующие характеристики среды. Такая карта призвана упорядочить и «скомпоновать» среду в сознании человека, без чего окружающий мир воспринимался бы хаотически, непредсказуемо, и человек не смог бы адаптироваться к нему.

Информационная модель действительности, создаваемая СМИ, серьезно вмешивается в процесс формирования ментальных карт. Ментальная карта среды невозможна без приложения к ее созданию интеллектуальных усилий. (В общем виде интеллект — «это система психических механизмов, которые как раз и обуславливают возможность построения „внутри“ индивидуума субъективной картины происходящего»⁶.) Объемы циркулирующей в обществе массо-

вой информации позволяют говорить о том, что в основу ментальной карты, а значит, и формирования социального опыта закладываются не реальные, а виртуальные явления. Воображаемые ситуации, «проигрывание» в сознании возможных вариантов развития межличностных отношений — имманентные свойства человеческой психики — обрели сегодня собственно-бытийный, онтологический статус, своеобразно материализовавшись в текстах печати, программах радио, телевидения.

Телевидение, на наш взгляд, несет основную угрозу психологическому здоровью нации. Картина мира, создаваемая средствами массовой информации, имеет характерные структурные особенности. На экранах телевизоров возникает образ среды, лишенной естественного логического каркаса. Телевизионные картины мира меняют границы окружающей среды. В виртуальной среде удаленные друг от друга территории вдруг оказываются в непосредственной близости, экзотические животные соседствуют с клубом политиков, убийство в далеком городе кажется происшедшим рядом с домом.

Расширяя границы представлений о реальности, телевизионная картина мира искажает образ той реальности, в которой непосредственно находится человек. В итоге свойства собственной среды обитания или вовсе игнорируются, или неадекватно оцениваются. Например, испытав чувство страха от увиденной по телевизору сцены убийства или насилия, происшедшего далеко от его дома, человек непроизвольно переносит этот страх и на свою среду, начиная видеть в ней источник угрозы для существования. Или же, насладившись видом красивой природы, чужого красивого быта, он ощущает разочарование при «возвращении» в собственную среду обитания. Таким образом, телевидение создает «зазор», дистанцию между ментальной картой среды и реальной средой. В этом «зазоре» находит для себя удобное место виртуальная модель действительности. Эф-

фект очевидности, который эксплуатирует телевизионная коммуникация, приводит к тому, что за основу формирования модели окружающей среды принимается целый ряд хорошо организованных и продуманных версий. Ментальная структура версии в познавательном отношении неотличима от познавательной структуры естественной ментальной карты: тот же ведущий принцип селективности при восприятии информации, та же убедительность очевидности, связанная с эффектом «присутствия». Нет ничего удивительного в том, что сознание легко обманывается и начинает реплицировать «не свои» ментальные структуры, именно с ними соотнося план социального поведения, представления о желаемом будущем и путях его достижения.

Создавая собственную ментальную карту среды, сознание необходимо отсеивает определенное количество информации, оставляя в неприкосновенности «актуальные» точки ориентации, соответствие которым помогает человеку «встроиться» в общую социальную конструкцию. Механика массово-информационной деятельности и состоит в том, чтобы создать для аудитории систему несущих конструкций, имитирующих «силовые линии» мира. По характеру понятий, которыми заполнена сегодня концептосфера русского языка, можно сделать вывод о том, ценности какого социального слоя выполняют функции несущих опор.

Требуется пояснения еще один тезис. Если в естественных условиях возможности «прочтения» окружающей среды отличаются большим разнообразием, то телевидение резко снижает поисковые способности сознания. Массовая информация паразитирует на весьма ограниченном, но весьма результативном наборе приемов и средств воздействия на сознание. Ведущий прием связан с методикой отбора фактов. Как правило, в публичную сферу попадают факты, отражающие политические и морально-эстетические предпочтения владельцев информационных каналов. Другой прием свя-



зан с логикой создания виртуальной среды. Резкая смена, особенно в «новостных» передачах, крупного и мелкого, дальнего и ближнего планов, введение в план ассоциативных образов, чужих для зрителя, формируют так называемое клиповое мышление (экранное сознание). «Клиповость» восприятия переносится в реальность, которая предстает в сознании как мозаичная картина среды, отдельные части которой лишены причинно-следственных связей и не могут образовывать единый образ мира. «Разорванный» на части мир, безусловно, не может быть устойчивым основанием для живущих в нем, такой мир практически не имеет будущего, так как логические структуры интеллекта, выводящие на созидание будущего, разрушены.

Назначение интеллекта, как пишет М. А. Холодная, — «создавать порядок из хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности. Проторивание охотничьей тропы в лесу, использование созвездий как ориентиров в морских путешествиях, пророчествования, изобретения, научные дискуссии и т. п., то есть все те области человеческой деятельности, где надо что-то узнать, сделать нечто новое, принять решение, понять, объяснить, открыть, — все это сфера действия интеллекта. Интеллект — как здоровье: когда он есть и когда он работает, его не замечаешь и о нем не думаешь, когда же его недостаточно и когда в его работе начинаются сбои, то нормальный ход жизни нарушается»⁷. Такое состояние кроме психологического переживания беспомощности, депрессии рождает и агрессивность поведения, возникающую в результате неспособности сознания сформулировать обобщенно-понятийную картину мира и определить свое место в нем. Методологически к «разорванному» мышлению приводят и современные теоретические представления о мире как о стохастической системе, лишенной детерминированности событий, в котором случайность может быть доминантой

эволюции. Психологи предупреждают: «...сформированность понятийных структур лежит в основе субъективного чувства устойчивости и инвариантности окружающего мира. При разрушении понятийных структур (например, в случае заболевания шизофренией) мир начинает восприниматься как текучий, изменчивый и непредсказуемый»⁸.

Сегодняшнее телевидение, особенно программы для детей и подростков, настойчиво вытесняют из сознания аудитории понятийные познавательные структуры, замещая их визуальными *образными рядами*, сконструированными, повторимся, по заданным схемам. На наш взгляд, это серьезнейшая ситуация, имеющая выходы на проблемы национальной безопасности. Уже несколько лет назад ученые с тревогой отмечали снижение интеллектуального потенциала общества, связывая его с неравной обеспеченностью информационными технологиями научных исследований и массовой информационной деятельности⁹. Сегодня психологи говорят о «феномене функциональной глупости», обнаруживающем себя в увеличении в общей массе населения числа лиц со средним и низким уровнем интеллектуальных возможностей. К числу факторов, влияющих на подобное распределение интеллектуальных способностей людей, следует отнести политическую нестабильность, рост алкоголизма, снижение качества образования, разрушение науки как социального института, идеологическую обработку населения в духе очередных политических лозунгов, разрушение образа будущего и т. д.

В современном российском обществе все перечисленные факторы представлены в полном наборе. Адскую в буквальном смысле слова работу проделало российское телевидение, чтобы создать такую окружающую среду для населения своей страны. Очень серьезным предупреждением можно считать авторитетное заявление психологов о том, что, в случае если действие этих факторов будет достаточно длительным, тенденция ро-

ста «функциональной глупости» может приобрести необратимый характер со всеми вытекающими отсюда последствиями, среди которых главный — перспектива превращения страны в источник дешевой рабочей силы для государств «первой группы» — торгующих идеями.

Разрушение интеллекта сопряжено и с отказом от традиционных нравственных начал. Русские философы и просветители А. А. Гагаев и П. А. Гагаев приходят к печальному выводу о том, что в современной России сформировались «модель идеального злого человека и система моделей террористической личности», произошла «трагическая и необратимая аберрация идеалов поколения»¹⁰.

Действие этих факторов будет продолжаться столь долго, сколько будет существовать система средств массовой информации в ее нынешнем варианте — главный фактор окружающей среды, создающий угрозу как для самой среды, так и для людей, ее населяющих. Единственно, что мы можем сегодня противопоставить этому, — начать обучать детей в школах *правильно смотреть телевизор*, т. е. психологически грамотно, с полным пониманием возможных угроз, исходящих от него.

По данным социологического исследования, проведенного в Москве и Подмосковье во второй половине 1990-х гг., «только 12—14 % телевизионной аудитории обладают навыками адекватного восприятия сообщений общественно-политического содержания, 25—30 % воспринимают информацию частично, почти не замечая цели и мотивов подачи сообщений, не обращают внимания на основные тезисы, но зато запоминают массу информации побочного характера. И 30—35 % аудитории воспринимают информацию неадекватно. Они не стремятся и не могут понять ни целей, ни мотивов, ни тезисов. Они могут выхватить из контекста отдельные фрагменты материала, выступающие в качестве подтверждения их ожиданий, надежд, страхов. <...> Ког-

да нами были проанализированы картины мира у людей, понимающих материалы СМИ частично адекватно, оказалось, что в них было много всего... но это все не было связано единым и целостным смыслом (выделено нами. — Л. П.)»¹¹.

Сегодняшние средства массовой информации ломают естественный механизм формирования ментальной карты, эволюционно формировавшийся в виде непосредственных реакций на естественную среду обитания. Опыт непосредственного практического общения с окружающим миром замещается опытом освоения мира, предлагаемым средствами массовой информации в качестве всеобщей информационной модели действительности. Информационное пространство, в которое погружен современный человек, «подменяет» реальность ее виртуальной моделью.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Громыко Н. В. Интернет и постмодернизм — их значение для современного образования / Н. В. Громыко // Вопр. философии. 2002. № 2.

² См.: Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре (материалы «круглого стола») // Там же. 2003. № 11. С. 3—52.

³ См.: Макьявелли Н. Государь / Н. Макьявелли // Жизнь Никколо Макьявелли / сост. Ю. В. Артемьева. СПб., 1993.

⁴ Россия и новое мировое устройство // Россия в глобальной политике. 2003. Т. 1, № 3. С. 233.

⁵ Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи; пер. с англ. А. Лисицыной. СПб., 2003. С. 129.

⁶ Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. 2-е изд. СПб., 2002. С. 9.

⁷ Там же.

⁸ Там же. С. 11.

⁹ См.: Наука и культура (материалы «круглого стола») // Вопр. философии. 1998. № 3. С. 3—54.

¹⁰ Гагаев А. А. Философская и культурно-типическая антропология. Русский космо-психологос. Культурно-типическая модель науки. Демографические и эстетические основания космо-психологоса / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. Саранск, 2004. Т. 2, ч. 2, 3. С. 83.

¹¹ См.: Массовая коммуникация в формировании современного социокультурного пространства (материалы «круглого стола») // Социс. 2000. № 7. С. 75.

Поступила 20.05.05.



ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТЕПАНА ЭРЬЗИ

*И. В. Клюева, профессор кафедры культурологии
МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья расширяет представление о С. Д. Эрзи как о художнике-педагоге, наставнике, воспитателе; показывает немалый вклад выдающегося мастера в подготовку нескольких поколений художников, работавших в области не только скульптуры, но и других видов изобразительного искусства. Доказывается, что художественно-педагогическая работа — не просто ряд эпизодов его биографии, но важная часть творческой самореализации; реконструируются ее эстетико-культурные основания. Впервые вводится в оборот большое количество новых данных, архивных материалов, имен учеников Эрзи.

Быть одновременно крупным скульптором и педагогом удавалось немногим. Известно, что Огюст Роден, оказавший решающее влияние на всю скульптуру XX в., не занимался художественно-педагогической деятельностью в строгом смысле слова: не преподавал в учебных заведениях, не разработал художественно-педагогической системы, хотя в его мастерской постоянно работало большое количество «практисьенов» — молодых скульпторов, переводивших произведения мэтра в материал, жадно ловивших его замечания и советы. Один из них, Яков Николадзе, писал: «Роден никогда не занимался с учениками как профессор-педагог», «обладая большим педагогическим талантом, он все же не мог вести систематического преподавания»¹.

Отечественный скульптор С. М. Волнухин, долгие годы преподававший в Московском училище живописи, ваяния и зодчества (МУЖВЗ), не был художником такого масштаба, как Роден, однако был выдающимся наставником, сумевшим воспитать целую плеяду мастеров, составивших славу российской скульптуры: Н. А. Андреева, А. С. Голубкину, В. Н. Домогацкого, С. Т. Коненкова, С. Д. Эрзию и др. Основу его педагогического метода составлял принцип: научить основам мастерства, не сковывая ученика, давая ему возможность максимально проявить свою индивидуальность. Этот принцип усвоил его ученик и друг Степан Эрзи.

Традиционно считается, что Эрзи не был педагогом по призванию. Не склонный к теоретизированию, он не умел и не любил что-либо кому-либо объяснять.

Гений визуальной культуры был лишен лингвистических способностей: живя в разных странах, не мог овладеть в достаточной степени ни одним языком. Кроме того, у мастера был сложный характер: он был неуравновешен, нетерпелив, нередко вспыльчив, резок, категоричен. Казалось бы, педагогическое поприще ему было противопоказано. Даже аргентинский друг и секретарь Эрзи Луис Орсетти, бесконечно ценивший его искусство, сомневался в способности маэстро обучать, передавать навыки мастерства другим. Орсетти, в частности, приводит следующий диалог со скульптором:

— Я никогда не мог выучить языка, даже русского...

— Однако вы были профессором. Каким образом вы обучали?

— Ученик работал вместе со мной.

— Но нужны были объяснения...

Обучение тоже искусство².

Этот разговор состоялся предположительно в начале 1945 г. Орсетти имел в виду только аргентинских учеников Эрзи, причем лишь тех, кого он мог видеть в мастерской скульптора в этот период. О других учениках он почти ничего не знал. Впрочем, далеко не обо всех из них известно даже специалистам, изучающим творчество и биографию скульптора.

Распространенным является мнение, что первые ученики у Эрзи появились в 1914 г., когда он вернулся в Москву из Европы, где получил признание как скульптор и график. Однако это не так: только начав занятия светской живописью (в казанской художественной школе), он уже давал уроки. Одной из первых его учениц, как известно, была жена

© И. В. Клюева, 2005

алатырского лесопромышленника Солодова, которая в рукописи биографа скульптора Г. О. Сутеева скрывается под инициалами А. К. Ф. (Нам удалось установить ее фамилию — Форгаш.)

Эрзя говорил Луису Орсетти, что в Москве, едва став студентом художественного училища (вероятно, имея в виду МУЖВЗ), он начал зарабатывать себе на жизнь преподаванием и устроил собственную мастерскую³. Г. О. Сутеев сообщает: «В 1905—1906 годах была у Эрзи своя студия в Москве. Были у него и ученики и ученицы. С ними в прекрасных был отношениях и, находясь за границей, поддерживал переписку»⁴. Имена некоторых из них нам удалось установить: Леонид Егоров, Регина Почобут и др.

Несомненно, что учеником, с которым Эрзя связывал самые большие надежды, был его племянник Василий Иванович Нефедов (1890—1918). Обучаясь в Москве, будущий скульптор летом приезжал к родным в Алатырь; в эти годы он, хотя и эпизодически, обучал живописи племянника. Позже Василий занимался в алатырской художественной школе под руководством Н. А. Каменьщикова. В 1912 г. он приезжал к Эрзе в Париж и некоторое время оставался там.

К ученикам Эрзи принято относить и его парижскую подругу, которая в эрзеведении фигурирует как Марта Гербст. На самом деле ее имя — Марта Эннебер (иногда эта фамилия передается на русский как «Энбер»). Вероятно, ее художественные интересы сложились не без влияния Эрзи, с которым она познакомилась летом 1911 г. Однако распространенное среди исследователей биографии мастера мнение, что Марта стала скульптором, не подтверждается: по нашим данным, она стала дизайнером по текстилю, мастерицей по производству гобеленов.

В. Сутеев в своих воспоминаниях называет среди учеников Эрзи в Париже и Ядвига Леопольдовну Яворскую, которая не стала профессиональным скульптором: она преподавала французский язык в гимназии⁵.

Вернувшись в Россию в 1914 г., Эрзя набирает в Москве учеников. Им движет желание приобщить начинающих российских художников к европейским достижениям. Газеты передают его мнение о состоянии российского искусства — за редким исключением (М. А. Врубель, И. Е. Репин, В. А. Серов) негативное: «Можно ли говорить об искусстве в России после того, как побываешь за границей»⁶. «Заветная мечта скульптора-мордвина — открыть в Москве скульптурную школу»⁷. В этот период Эрзя тесно общается с художественным критиком Б. П. Лопатиным — редактором издававшегося в Петербурге «Художественно-педагогического журнала», — занимавшимся проблемами художественного образования и эстетического воспитания. Вероятно, не без влияния Лопатина формируется эрзинская концепция обучения мастеров резца. Несмотря на трудные условия, постоянные переезды, невероятные усилия, направленные на оборудование под мастерские не приспособленных для этого помещений, Эрзя в 1914—1926 гг. настойчиво пытается создать свою скульптурную школу.

Имена учеников Эрзи второго московского периода (1914—1918 гг.) называет Г. О. Сутеев: сначала две дочери скульптора С. А. Пожилцова, затем «Ода Цинк, Елена Мроз, Георгий Мотовилов и др.»⁸. Возможно, в числе этих «др.» биограф имеет в виду и Алису Антоновну Сакс (Деленс, 1896—1982), в 1914—1915 гг. посещавшую мастерскую Эрзи, позже окончившую Вхутемас (бывшее МУЖВЗ, мастерская А. С. Голубкиной) и ставшую скульптором. В Москву приезжает в это время и Василий Нефедов.

Самым крупным скульптором из учеников Эрзи стал Георгий Иванович Мотовилов (1884—1963). Он окончил медицинский факультет Московского университета, однако глубокий интерес к искусству привел его в мастерскую Волнухина, через которого он, вероятно, и познакомился с Эрзей. В 1918 г. Мотовилов поступил во Вхутемас, в мастерскую



С. Т. Коненкова. Впоследствии он стал не только выдающимся мастером, но и незаурядным педагогом, создавшим школу монументально-декоративной скульптуры, долгие годы заведовал кафедрой скульптуры в МВХПУ (бывшее Строгановское училище).

Профессиональным скульптором стала Елена Ипполитовна Мроз (1898—1984). Окончив гимназию в Ростове-на-Дону, она приехала в Москву поступать в Строгановское училище, но не выдержала экзамена и стала заниматься в частной студии. По совету М. Д. Рындзюнской Елена поступила в ученицы к Эрзье, а через некоторое время стала его гражданской женой. До 1925 г. она была преданной спутницей скульптора, работала под его руководством, помогала ему в выполнении монументальных заказов, занималась станковой и мелкой пластикой. Наибольших успехов Мроз добилась в области камерной скульптуры и декоративно-прикладного искусства.

В 1917 г. в числе учеников скульптора оказывается сын Г. О. Сутеева Владимир Григорьевич Сутеев (1903—1993) — впоследствии художник-график, сценарист, режиссер анимационного кино, детский писатель. Свой очерк о скульпторе он назвал «Мой первый учитель», утверждая: «Эрзья — часть моей личной биографии: он открыл для меня большое искусство, знакомство с ним определило мою судьбу — я стал художником... Он был для меня образцом беззаветной преданности своему искусству, образцом трудолюбия, настойчивости, вдохновения и таланта»⁹. Сутеев передает основной принцип обучения Эрзьи: «Смотри, как я работаю, и делай все, что захочешь... Придумывай, фантазируй, советуйся и не бросай начатое, задуманное доводи до конца»¹⁰. Владимир Сутеев учился у мастера скульптуре, однако вскоре понял, что его призвание — графика. Первые опыты ученика в этом искусстве были одобрены наставником.

Никто из писавших об Эрзье не упоминал в числе его учеников имя Евы Павловны Левиной-Розенгольц (1898—

1975), которое стало сенсацией в мире искусства конца 1970-х гг. Она родилась в Витебске, в 1917 г. приехала в Москву. Скульптуры Эрзьи настолько потрясли ее воображение, что Ева пошла к нему в подмастерья. Эрзья учил девушку не только скульптуре, но и рисунку, что дало о себе знать в ее творчестве много лет спустя. Поначалу Ева видела себя скульптором, затем живописцем, однако по-настоящему проявить себя ей удалось именно в графике. Розенгольц повезло с наставниками и в дальнейшем: в 1920 г. она занималась у Голубкиной, в 1921—1925 гг. — у Р. Р. Фалька. Однако художница не забыла, кто был ее первым учителем. На долю Евы Розенгольц выпали труднейшие жизненные испытания. В 1949 г. она была арестована и до 1956 г. находилась в ссылке. После освобождения в ее творчестве происходит подлинный «взрыв». Художница создает графические циклы «Деревья», «Болота», «Камыши», «Небо», «Люди», в которых обобщает трагический опыт своей жизни, показывает связь человека со вселенной. На наш взгляд, цикличность в качестве принципа организации художественной картины мира, связанная с его восприятием как целого, ощущение себя частью этого целого, а также высокий трагический пафос сближают творчество Евы Левиной-Розенгольц с искусством Эрзьи.

В июне 1918 г. Эрзья с Е. Мроз и В. Нефедовым выезжают на Урал, где слабым здоровьем Василий умирает. Еще при Колчаке Эрзья был приглашен преподавать в Екатеринбургскую художественно-промышленную школу. Здесь он вместе с ее директором В. М. Анастасьевым и педагогом В. А. Алмазовым организовал скульптурное отделение и мастерскую. При отступлении белых Анастасьев и некоторые преподаватели с имуществом школы переехали в Читу. Эрзья был в числе педагогов, отказавшихся эвакуироваться с колчаковцами. «По отступлении колчаковской армии екатеринбургский Наробраз пригласил Эрзью директором и организатором ху-

дожественной школы»¹¹, — пишет Г. О. Сутеев. Уточним, что, как следует из текста удостоверения № 1606, выданного скульптору Екатеринбургским отделом народного просвещения 28 августа 1919 г., его должность официально называлась «заведующий художественной частью Екатеринбургской художественной школы»¹². 1 августа 1919 г. он вступает в эту должность.

В 1920 г., получив назначение на должность заведующего художественной частью Екатеринбургской гранильной фабрики, Эрзя вместе с ее директором К. К. Афанасьевым стал разрабатывать самый яркий в истории фабрики план «Большой гранильной». Предполагалось главное внимание уделять добыче драгоценного камня для экспорта: так как камень обретает свою ценность главным образом в огранке, Афанасьев и Эрзя считали недопустимым, чтобы вывозилось сырье; весь добытый материал должен быть огранен и оценен на Урале. Основное внимание разработчики плана уделяли не изготовлению ювелирных украшений, как это было прежде, а созданию произведений монументального и монументально-декоративного искусства. (Как известно, в Екатеринбурге мастер с энтузиазмом занимался монументальной скульптурой.) Таким образом, Эрзя задумывает и разрабатывает грандиозный социально-эстетический проект, совмещающий задачи художественного образования и эстетического воспитания, задачи совершенствования добычи мрамора и его промышленной обработки, а также задачи развития монументального и монументально-декоративного искусства.

Статья Е. Афонина «Новая скульптура», опубликованная в газете «Зори» (Ростов-на-Дону), позволяет сделать вывод о наличии у Эрзи *целостной концепции художественного образования и эстетического воспитания*, нашедшей выражение в разработанном им проекте. Автор статьи передает слова Эрзи, что дает нам возможность реконструировать его концепцию, на наш взгляд,

теснейшим образом связанную с основными эстетическими утопиями второй половины XIX — начала XX в. (Дж. Раскин, У. Моррис, русские символисты) и являющуюся, по существу, их прямым продолжением в новой исторической ситуации — в первые послереволюционные годы, характеризующиеся выдвиганием масштабных утопических культурно-эстетических проектов¹³.

Учитывая собственный опыт, Эрзя выступает с критикой сложившегося с профессиональным образованием российских художников в Италии положения: «Поездки молодых художников в Италию были для многих и многих несчастьем... Во-первых, там нет высшей Академии, а частные студии художников давно превратились в компилятивно-торгашеские предприятия, в которых наша молодежь кое-как и кое-чему училась работать». Следовательно, считает Эрзя, необходимо создать *государственную систему художественного образования*. На Урале центром этой системы должна стать государственная Высшая академия скульптуры и камнерезного искусства. По убеждению Эрзи, уральский мрамор значительно превосходит по своим эстетическим качествам итальянский и потому Урал может стать центром мирового искусства. Согласно проекту академия должна быть «оборудована всеми техническими и научными средствами; там же должен быть устроен и интернат для художников, условия же поступления должны быть самые доступные»¹⁴.

Многовековые традиции народного творчества, по мнению Эрзи, являются доказательством неиссякаемого «интуитивного тяготения к красоте». Художественно образованным людям необходимо развивать и поощрять это стремление, поставив «своей задачей приобщить трудовые массы ко всем ценностям мировой культуры», воспитывать эстетический вкус: «Нужно, чтобы на всех предметах хозяйственно-бытового обихода трудовые массы видели и ощущали художественные достижения». Художественное образование и эстетическое



воспитание широких масс должны быть тесно связаны с природой, академия «должна быть построена в девственной местности, среди скал и лесов Урала». Она должна благотворно влиять на промышленное производство, способствуя его непротиворечивому, гармоничному сотрудничеству с природным окружением, с сельским бытом. Вокруг академии «должны быть насажены мастерские, которые бы полностью сливались с природой, сельским и фабрично-заводским бытом. Эта близость будет давать все новые и новые идеи, образы и формы для творчества, а близость самих творцов и их мастерских к рабочей жизни будет сближать, роднить искусство с пролетариатом, с крестьянством и обе стороны будут влиять и на промышленность, превращая ее во всех областях в художественную»¹⁵.

По сути, Эрзя разворачивает *маштабную эстетическую утопию*, создавая идеальную модель, устраняющую все основные глобальные противоречия, остро переживаемые культурным сознанием XIX—XX вв.: между природой и цивилизацией; между искусством и промышленным производством; между селом и городом, пролетариатом и крестьянством; между художником и народом; между искусством как доступной немногим избранным специализированной областью культуры и повседневной жизнью, бытом широких масс. Это идеи *панэстетизма*, основанного на вере во всемогущество красоты и искусства, в их способность совершенствоваться, гармонизировать окружающую действительность. Отдел изобразительных искусств Наркомпроса в ответ на проект художника решил открыть Высшую академию скульптуры на Урале и организовать сеть студий и художественно-промышленных мастерских.

Следует подчеркнуть, что, выступая с новаторским проектом, будучи в определенной степени новатором в своем творчестве, в педагогической практике Эрзя опирался на традиционную, академическую, систему художественного об-

разования как первооснову творческого видения и профессионального мастерства. Однако с начала 1920 г. Эрзя, как и другие представители «старой школы» в Екатеринбурге и ряде других городов России, вовлекается в острый конфликт со сторонниками авангардистских направлений, желавших кардинально перестроить систему подготовки художественных кадров, отрицавших все традиции.

Развал только что организованного дела начинается в 1920 г. — в январе из Москвы прибыли «комиссар искусств тов. Равдель и уполномоченный Главпрофобра тов. Швецова»¹⁶, разделившие школу на две части: у ИЗО, возглавляемого Эрзей, остались только декоративная и живописная мастерские, остальное перешло в ведение Главпрофобра. Через некоторое время в Екатеринбург приезжают представители Наркомпроса художники А. Ф. Боева, получившая назначение на пост директора школы, и ее супруг П. Е. Соколов. Как свидетельствовал уральский художник Н. Сазонов, с их приездом на школу обрушилось «подлинное бедствие»: «Следуя пролеткультовской установке на уничтожение старой культуры и пользуясь своими правами администратора, Боева с помощью Соколова начала форменный погром классического наследия. ...Были истреблены учебные пособия: античные бюсты, гипсовые орнаменты, маски. Гипсы выбрасывали из окон, по лестницам волокля, отбивая головы, руки и ноги, статуи. ...Развешанные в классах картины выдирали из рам, резали на куски...»¹⁷ Как писал о деятельности «энергичной парочки» Г. О. Сутеев, «не довольствуясь реформами „технического характера“, они обратили внимание и на педагогическую постановку дела. И с этой стороны нашли, что школа нуждается в реформе, а весь педагогический персонал не соответствует своему назначению. Персонал разогнали, причем Эрзя также был признан неподходящим руководителем»¹⁸.

Началась длительная и крайне мучительная для Эрзи борьба за мастерс-

кую. В начале января 1921 г. он приезжает в Москву, у А. В. Луначарского встречается с Е. В. Равделем (который в то время был директором Вхутемаса) и покровительствовавшим ему заведующим отделом ИЗО Наркомпроса Д. П. Штеренбергом. «Они поставили в вину Эрзье, — пишет Сутеев, — что он не выполняет программы. Эрзья указал, что поскольку он не является последователем левых течений в искусстве, постольку программа преподавания, в значительной степени построенная в этом направлении, для него является решительно невыполнимой. В результате А. В. Луначарский должен был высказаться против дальнейшего пребывания Эрзьи в Екатеринбурге»¹⁹. Таким образом, масштабный проект Эрзьи, связанный с подготовкой художественных кадров на Урале, остался нереализованным (хотя искусство мастера оказало влияние на творчество целого ряда уральских художников).

Следующий этап художественного творчества и педагогической деятельности Эрзьи связан с Кавказом. Первым пунктом его «кавказской эпопеи» стал Новороссийск, куда он прибыл 1 мая 1921 г. вместе с Е. Мроз и своим учителем С. М. Волнухиным, изгнанным авангардистами из Вхутемаса и направленным работать в Ростов-на-Дону. Через некоторое время они переезжают в Геленджик, где Волнухин умирает. Осенью 1921 г. Эрзья и Мроз возвращаются в Новороссийск. Им приходится жить в невыносимых условиях, тем не менее Эрзья думает не только об устройстве здесь выставки, о мастерской, но и о создании школы, о подготовке молодых художников: «Надо поскорей устроить выставку его работ, создать здесь школу, дать возможность Эрзье работать и учить»²⁰, — писал корреспондент газеты «Красное Черноморье». Этим планам не суждено было сбыться — в марте 1922 г. Губисполком Новороссийска командировал скульптора (вместе с Е. Мроз) из голодающего города в более благополучный Батум, где после длительных хлопот он

получил мастерскую и заказ на мраморные бюсты революционных вождей и выдающихся деятелей культуры Грузии.

Газета «Трудовой Батум» в 1922 г. сообщала: «...Эрзья... руководит работами своих учеников. ...Появилось много желающих учиться у Эрзья, но, к сожалению, он не может вести занятий с ними в своей мастерской за ограниченностью ее размеров... Мысль о школе для учеников Эрзья не может осуществиться в настоящее время, однако верит в то, что о ней заговорит скоро сам город и положит ей основание»²¹. Но через некоторое время Г. Шилин в газете «Бакинский рабочий» поведал о трудной ситуации, в которую попал Эрзья в Батуме, и добавил: «Он совершенно один, нет даже учеников у него»²².

Как мы выяснили, у скульптора в Батуме были ученики, с которыми он поддерживал переписку, даже находясь в Аргентине. В ЦГА РМ сохранилось письмо, отправленное Эрзье в Буэнос-Айрес 26 февраля 1930 г., от Юрия Амурского и его жены Карины. Из этого текста следует, что оба учились у мастера скульптуре в Батуме, затем переехали в Москву. «...Как обидно, — пишет Амурский, — что я теперь в скульптуре ничего не стою, ничего не делаю. Да разве ж можно в Москве... что-либо лепить или рубить в тесной чужой комнате на паркетном полу. Пришлось мне избрать фотокорреспондентскую деятельность...». Карина добавляет к письму мужа: «...Как хочется Вас видеть, поговорить с Вами. Ведь уже прошло семь лет, как мы с Вами не виделись. Вы все такой же Эрзьенька, какого мы знали и любили...»²³

В начале 1923 г. Эрзье было предложено место профессора скульптуры в Высшей художественной школе Азербайджана. В середине октября 1923 г. вместе с Е. Мроз он переезжает в Баку, рассчитывая остаться здесь надолго. Однако пребывание скульптора и в этом учебном заведении завершилось конфликтом с администрацией, в результате чего, завершив 1924/25 учебный год, он покидает столицу Азербайджана. Что



касается учеников, то для многих работа под его руководством была настоящим подарком судьбы. Принимая во внимание уже изложенные нами факты, нельзя согласиться с В. И. Трофимовым, считавшим, что к моменту приезда в Азербайджан «педагогическая работа была для С. Д. Эрзи совершенно незнакомым видом деятельности»²⁴. В то же время Трофимов прав, утверждая, что «методика черпалась им из воспоминаний своего собственного обучения, из бесед с коллегами, а к ним прибавлялись еще и жизненный опыт, и деловая расторопность, и природные дарования. Будучи немногословным по своей натуре, не обладая способностью красиво говорить, скульптор чувствует явную неловкость в обращении с аудиторией, все его внимание направлено на практические вопросы»²⁵.

Поскольку ремонт скульптурной мастерской затягивался, Эрзи строил занятия своего класса на работе с рисунком, внимание к которому у Степана Дмитриевича всегда было повышенным. Нам представляется неслучайным в связи с этим тот факт, что из числа учеников, занимавшихся у мастера в Баку, многие стали известными графиками.

Из бакинских учеников Эрзи наибольших успехов в искусстве достигли живописец и график Газанфар Алекпер оглы Халыков (1898 — 1981), живописец Шмавон Григорьевич Мангасаров (1907—?). Плодотворно работал в графике Рубен Аркадьевич Шхиян (автор государственного герба Азербайджанской ССР), который начинал как скульптор. У Эрзи учились первые азербайджанцы, посвятившие себя скульптуре: Зивар Наджаф кызы Мамедова, Ибрагим Илал оглы Кулиев, о трагической участи которого долгие годы не принято было писать. Нам удалось выяснить, что в 1937 г. он был расстрелян. Трагически сложилась и жизнь замечательного живописца и графика Алекпера Алескера оглы Рзакулиева (1903—1974), которому пришлось в годы массовых репрессий пройти тюрьму и лагеря.

Айцемик Амазасповна Урарту (Погосян, 1899—1974) — первая женщина-скульптор в армянском искусстве советского периода, первая армянская женщина-скульптор, удостоенная звания народного художника Армении. По примеру Эрзи она взяла псевдоним «Урарту» — в честь древнего народа, некогда населявшего территорию Армении. В 1925 г. Урарту вместе с мужем переехала в Ереван, где жила до конца своих дней, работая в области монументальной и монументально-декоративной скульптуры, в жанре портрета. Со своим учителем Урарту поддерживала переписку на протяжении долгих лет. 20 июля 1930 г. она пишет ему в Буэнос-Айрес: «Дорогой Эрзинька... кого я потеряла в вашем лице, дорогого учителя, товарища, друга, ваши самые строгие замечания я любовно вспоминаю и они для меня ценнее похвалы других...»²⁶

Владимир Иосифович Ингал (1901—1966), занимаясь в скульптурной мастерской Эрзи, был студентом Бакинского политехнического института. В 1924 г., еще во время учебы, вместе с Рубеном Шхияном Ингал вырубил в скале под Кисловодском трехметровый горельефный портрет только что скончавшегося Ленина. Нет никаких сомнений в том, что идея создания такой работы была воспринята учениками у Эрзи: скульптор с 1910-х гг. почти до конца своей жизни не мог расстаться с мечтой о ваянии в горах, в первую очередь о создании памятника Ленину. В 1926 г. Ингал уехал в Ленинград и поступил во Вхутеин (так называлась в то время Академия художеств). На наш взгляд, влияние учителя, проявившееся в кисловодском портрете Ленина, предопределило основное направление работы Ингала и в последующие годы: он успешно занимался монументальной скульптурой.

Менее известны имена бакинских учеников Эрзи Д. Демьянова, Ш. Мангасарова, А. Рубцовой, А. Саркисова, Л. Шарова.

У Эрзи было большое количество учеников и в Аргентине. Прежде всего



следует назвать приехавшую вместе с ним во Францию, а затем через Уругвай в Аргентину Юлию Альбертовну Кун (1894—1980). К моменту встречи с Эрзей она была уже самостоятельным художником, но именно под его влиянием у Кун появился стойкий интерес к дереву как материалу для творчества. В Аргентине Кун учится у Эрзи технике обработки кебрачо, а вернувшись в СССР, начинает работать и в других породах дерева. Влияние Эрзи проявляется и в композиционных особенностях ее работ.

Нам удалось установить ряд имен аргентинских учеников Эрзи: это Доротея Леш (де Ресник), Мариса Балмаседа Краусе, Леонор Луна Амбран, Марта Виницки (де Баррос), Омар Виньоле. Несомненно влияние, оказанное Эрзей на профессионального, достаточно известного скульптора Винсенте Р. Кандиано, которое прослеживается не только в использовании кебрачо, альгарробо и лапачо, но и в названиях работ: «Мертвый Христос», «Мать», «Отдых», «Медуза», «Ева», «Страсти» и др.

Возвращаясь в 1950 г. из Аргентины в СССР, 74-летний скульптор продолжал думать о создании школы, об учениках, которым сможет передать свой опыт. В автобиографии он писал: «Я хочу показать молодежи, как нужно работать поновому. Когда я ехал в СССР, то думал, что скульпторы ищут новые технические пути, но, к сожалению, работают по старинке, как и 2000 лет назад, молотками, да еще пунктиром, как копировщики, а не как художники-творцы»²⁷. Однако мастерская была получена им только в 1952 г., персональная выставка открылась лишь летом 1954 г., о ваянии в горах не могло быть и речи, официальных учеников не было. Тем не менее профессиональные и самодеятельные скульпторы пытались перенять его опыт. Интересно адресованное Эрзе письмо от скульптора-любителя М. М. Перфильева, живущего в г. Кашине Калининской области, датированное 24 декабря 1956 г. «...Дорогой учитель! 9 июля я посетил Вас в Вашей мастерской... Вы посоветовали мне мои деревянные вещицы обрабатывать зубо-врачебными борами... последовал Вашему совету, почти все собрал... Простите мне мою дерзость и позвольте и впредь называть Вас своим учителем (так много значило для меня посещение Вашей мастерской)»²⁸.

Таким образом, художественно-педагогической деятельностью Эрзя занимался не эпизодически, а на протяжении всей своей жизни, видя в ней важнейшую область своей творческой самореализации. К сожалению, по разным причинам многое из желаемого и планируемого в этой сфере ему осуществить не удалось.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Николадзе Я. Год у Родена / Я. Николадзе ; пер. с груз. Н. Аккермана. Тбилиси, 1946. С. 90, 50.

² Орсетти Л. Скульптор Степан Эрзя. Биографические заметки и очерки. 1950 г. / Л. Орсетти ; пер. с исп. Машинописная копия. ЦГА РМ, ф. 1689, оп. 1, д. 562, л. 347—348.

³ См.: Орсетти Л. Указ. соч., л. 18.

⁴ Сутеев Г. О. Степан Дмитриевич Эрзя. Биографические заметки. Воспоминания. 1926. Машинописная копия. ЦГА РМ, ф. 1689, оп. 1, д. 560, л. 23.

⁵ См.: Сутеев В. Мой первый учитель / В. Сутеев // Скульптор Эрзя. Биографические заметки и воспоминания. Саранск, 1995. С. 110.

⁶ У художника Эрзя // Иллюстрированный Петербургский курьер. 1914. 23 мая. С. 13.

⁷ Ард А. Скульптор Эрзя в Москве / А. Ард // Раннее утро. 1914. 19 июня.

⁸ Сутеев Г. О. Указ. соч., л. 45.

⁹ Сутеев В. Указ. соч. С. 107—108.

¹⁰ Там же. С. 113.

¹¹ Сутеев Г. О. Указ. соч., л. 51.

¹² ЦГА РМ, ф. 1689, оп. 1, д. 417, л. 1.

¹³ См.: Афонин Е. Новая скульптура / Е. Афонин // Зори. 1920. 28 апр.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Сутеев Г. О. Указ. соч., л. 51.

¹⁷ Сазонов Н. Записки уральского художника / Н. Сазонов. Л., 1966. С. 61—62.

¹⁸ Сутеев Г. О. Указ. соч., л. 52.

¹⁹ Там же, л. 64.

²⁰ Там же.

²¹ Там же.

²² Шилин Г. Пролетарский скульптор С. Д. Эрзя / Г. Шилин // Бакинский рабочий. 1923. 2 июля.

²³ ЦГА РМ, ф. 1689, оп. 1, д. 390, л. 1 об., 2 об.

²⁴ Трофимов В. И. Эрзя в Баку / В. И. Трофимов. Саранск, 1970. С. 9.

²⁵ Там же.

²⁶ ЦГА РМ, ф. 1689, оп. 1, д. 378, л. 8—9 об.

²⁷ Там же, д. 421, л. 24.

²⁸ Там же, д. 371, л. 1—1 об.

Поступила 06.05.05.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА НА ЭТАПЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. И. Плугина, доцент кафедры психологии Северо-Кавказского государственного технического университета (г. Ставрополь)

В статье подчеркивается важность включения психологических знаний в процесс образования взрослого человека на этапе послевузовского обучения, особенно при осуществлении им педагогической деятельности. Утверждается, что повышение психологической компетентности преподавателей можно реализовать в условиях повышения квалификации. Автором приводятся экспериментальные данные, полученные в результате исследования группы преподавателей вуза, обучающихся на ФПК.

Образование, которое понимается как процесс и результат, по своей сути есть движение от целей к результату. Причем результатом становятся не просто конкретные знания, а грамотность, образованность, компетентность, культура, менталитет. Сегодня сформировалось однозначное представление о том, что процесс образования должен осуществляться на протяжении всей жизни. Иначе говоря, человек на любом возрастном этапе может и должен осваивать новые знания, повышать свою образованность, профессиональную компетентность, общую культуру и т. д.

В сложившейся ситуации актуальными становятся вопросы, связанные с образовательной деятельностью человека на этапе взрослости. Современные образовательные системы располагают достаточным количеством условий, необходимых для организации эффективной образовательной деятельности специалистов различных областей, с применением различных видов и форм обучения. Особую актуальность приобретают вопросы, касающиеся образовательной деятельности специалистов в сфере педагогической деятельности. Сегодня, в век информационного бума, преподаватель перестает быть единственным источником знания. А те знания, которые он приобрел в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности, со временем требуют обновления и дополнения новой информацией. Вот почему таким значимым в современных условиях

является вопрос организации образовательной деятельности преподавателей.

Главное назначение образовательной деятельности специалиста на этапе послевузовского обучения — повышение уровня личностно-профессионального развития, оптимизация жизненной концепции. А основной эффект развития взрослых в процессе обучения заключается в том, что усваиваемые знания позволяют им на разных этапах жизнедеятельности обогащать свою концепцию жизни, свое видение окружающего мира. По мнению Ю. Н. Кулюткина, это дает право назвать развитие взрослого концептуальным¹. Важно помнить, что учебная деятельность для взрослого, при всей своей значимости, выступает как вспомогательная деятельность по отношению к основной — трудовой, а потому необходимо создавать специальные условия для ее организации.

Специфика обучения взрослого человека на этапе послевузовского образования обусловлена необходимостью постоянного обновления знаний, умений, навыков не только в профессиональной сфере, но и в социальных областях. Это связано с тем, что профессионал сегодня может быть конкурентоспособным лишь в том случае, если обладает высоким уровнем профессиональной и социально-психологической компетентности. Под социально-психологической компетентностью подразумевается наличие определенных знаний, умений, навыков и характеристик, в том числе умений грамот-

но осуществлять руководство людьми, конструктивно разрешать проблемные ситуации, прогнозировать дальнейшее выполнение совместной деятельности и принимать ответственные решения, стимулировать себя и других на выполнение конкретных задач, учитывать индивидуальные особенности тех, кто выполняет совместную деятельность, и т. д. Необходимость владения названными умениями подтверждается тем, что практически во всех учебных заведениях для взрослых на этапе послевузовского образования (ФПК, аспирантура, краткосрочные курсы и т. д.) кроме повышения, совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков осуществляется и формирование психологической компетентности.

Исследователи отмечают, что непрерывное повышение профессиональной и социально-психологической компетентности на этапе последипломного образования вызвано следующими обстоятельствами:

— появлением в жизни взрослого человека проблем, решение которых требует от него дополнительного приобретения знаний, умений, навыков, опыта деятельности, смены установок, объективно становящихся источником мотивации к обучению;

— наличием у людей любого возраста своих информационных запросов;

— способностью человека к обучению независимо от возраста, в силу природной динамики структур, отвечающих в организме за процессы обновления информации и позволяющих компенсировать последствия возрастного ослабления, затухания ряда познавательных функций;

— накоплением каждым из нас в ходе жизнедеятельности опыта, способного становиться содержательной основой образования для других и для себя (при условии его осмысления)².

Из перечисленного выше видно, что огромное значение для решения задач профессионально-личностного развития

специалиста, его обучения в системах повышения квалификации имеет способность человека анализировать собственные потенциалы (интеллектуальные, физические, нравственные и пр.). Осуществление личностной рефлексии возможно при наличии определенных знаний в области психологии человека (психологической и аутопсихологической компетентности).

Необходимо отметить тот факт, что психологические знания нужны современному специалисту в любой профессиональной сфере, но особое значение они приобретают в педагогической деятельности. Это обусловлено тем, что психологическая компетентность является неотъемлемой составляющей педагогического мастерства, а психологическая культура — важной составляющей общей культуры преподавателя.

Анализ личности и деятельности преподавателя обнаруживает, что его обращение к психологическим знаниям определяется прежде всего осознанием того, что психологическая компетентность — составная часть профессиональной педагогической компетентности. Кроме того, включение психологического знания в систему повышения профессиональной компетентности показывает, что психологические знания позволяют оптимизировать профессиональную деятельность и сформировать аутопсихологическую компетентность. Здесь также важен и тот факт, что педагогическая деятельность способствует формированию стереотипа: педагог должен уметь строить эффективные отношения не только в профессиональной, но и в других сферах жизнедеятельности, и т. д. Все это делает необходимым постоянное обновление и академических, и социально-психологических знаний. В данном случае речь идет о преподавателях высшей школы, которые не только в силу собственной потребности, но и в силу различных обстоятельств чаще, чем специалисты других профессий, включаются в различные виды и формы обучения.



В исследованиях И. А. Колесниковой высказывается сожаление относительно того, что в нашем обществе по-прежнему существует социальный стереотип восприятия образования как чего-то для других, для внешнего предъявления (на уровне аттестата, свидетельства или иного документа), тогда как на самом деле оно необходимо для создания собственного неповторимого образа³.

При создании своего неповторимого образа взрослый ориентируется прежде всего на собственную самооценку, на имеющиеся интеллектуальный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный потенциалы. Но для этого человек должен обладать достаточным уровнем не только житейских, но и научных психологических знаний, что, в свою очередь, способствует формированию аутопсихологической компетентности и развитию потребности в познании других. Вот почему сегодня все больше актуализируются вопросы, связанные с осуществлением психологизации образовательной деятельности взрослых на этапе послевузовского обучения (в первую очередь речь идет о преподавателях вузов).

Включение психологического знания в систему непрерывного образования, признание его значимости и важности для самого человека, выделение психологического образования как необходимого спутника становления личности на этапах зрелости позволяют усилить потребность взрослой личности в самосовершенствовании, сформировать более высокую и устойчивую мотивацию к учебной деятельности на протяжении всей жизни. Использование психологических знаний в процессе обучения взрослых может способствовать обогащению жизненной концепции, формированию собственного видения окружающего мира. Влияние обучения на деятельность взрослого проявляется не только в том, что взрослый ученик применяет на практике (в частности, в профессиональной деятельности) те или иные конкретные знания, но и в том, что у него развивает-

ся умственная самостоятельность. В результате повышается профессиональная компетентность, формируется активная жизненная позиция личности: соответствующее отношение к труду, стремление к познанию людей и установлению взаимоотношений с ними.

В контексте обозначенной проблемы были проведены экспериментальные исследования с целью вывить отношение преподавателей высшей школы к психологическим знаниям, определить их важность для осуществления профессиональной деятельности. Испытуемыми стали преподаватели, включенные в обучение на ФПК.

Всем слушателям ФПК, которые выбрали для повышения квалификации такое направление, как «Психология», был задан ряд вопросов.

На вопрос «Каковы мотивы изучения психологической науки?» ответы респондентов распределились таким образом (%):

- повышение профессионального мастерства — 45,2;
- познание других — 27,8;
- построение эффективных отношений в семье — 27,8;
- улучшение межличностных отношений — 18,2 и т. д.

На второй вопрос «Что мне может дать наука психология?» были получены следующие ответы (%):

- знания, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности — 36,5;
- умение строить взаимоотношения с другими людьми — 27,2;
- умение разобраться в себе, в собственных проблемах — 20,4;
- навыки эффективного общения с окружающими людьми — 15,9;
- пути выхода из конфликтных ситуаций — 8,4 и т. д.

Как видно, наибольшую значимость для слушателей ФПК психология имеет в связи с осуществлением профессиональной деятельности.

Отвечая на вопрос «Как Вы оцениваете свои знания в области психологи-

ческой науки (оцените по 5-бальной системе)?», 5 баллов поставили себе 9,3 % испытуемых; 4 — 27,8; 3 — 17,7; 2 балла — 45,2 %. Анализ полученных результатов дает возможность сделать выводы о том, что педагогическая деятельность, предъявляя к преподавателям высокие требования, позволила сформироваться определенному уровню психолого-педагогической компетентности: третья часть испытуемых (37,1 %) поставили себе положительные оценки (4 и 5 баллов). Но наблюдения и беседы с преподавателями показывают, что это относится прежде всего к житейскому уровню психологической компетентности и опыту, выработанному в процессе осуществления профессиональной деятельности методом «проб и ошибок». Данный вывод подтверждается тем, что почти половина испытуемых (45,2 %) оценили свои знания в области психологии на 2 балла.

Следующий вопрос «Каковы ваши прогнозы относительно изучения и дальнейшего использования психологических знаний?» был нацелен на выявление потребностей преподавателей в дальнейшем изучении психологии. Ответы испытуемых распределились следующим образом:

— 45,2 % отметили необходимость дальнейшего совершенствования психологической компетентности как составляющей профессиональной компетентности, не выражая четкой собственной позиции;

— 32,6 — затруднились в выборе ответа;

— 22,2 % готовы и дальше совершенствоваться в этой области, чтобы более глубоко знать психологию человека (изъявили готовность участвовать в научных конференциях, семинарах, заниматься научно-исследовательской деятельностью и пр.).

Из ответов видно, что почти половина опрошенных (45,2 %) считают необходимым и важным совершенствование психологических знаний для повышения

профессионального мастерства. Но беседы с испытуемыми показали, что в ближайшее время они не намечают конкретной цели, связанной с решением данного вопроса, и не готовы к дальнейшей образовательной деятельности в этом направлении. Третья часть испытуемых (32,6 %) затруднились в выборе ответа. В процессе беседы с ними было выявлено, что, несмотря на имеющийся интерес к психологии, понимание ее значимости для профессиональной деятельности и личной жизни, преподаватели не считают возможным для себя совершенствоваться в данной области. И только 22,2 % респондентов готовы и дальше совершенствовать психологическую компетентность. Из бесед с испытуемыми обнаружилось, что некоторые из них занимаются изучением научных проблем в области психологии и педагогики и собираются писать диссертационные работы. Другие являются активными участниками научных семинаров и конференций по психолого-педагогическим проблемам и проблемам, связанным с образованием в высшей школе. Интерес к психологии ряд слушателей объясняют потребностью не только в профессиональном, но и в личностном самосовершенствовании.

Вопрос «На каких проблемах при изучении психологии необходимо остановиться более подробно?» позволил скорректировать образовательный процесс в системе ФПК по направлению «Психология». Были получены такие ответы: психология профессиональной деятельности; психология личности преподавателя и студента; психология возрастного развития; психология общения и конфликтов; психология и физическое здоровье; самоконтроль и саморегуляция; мотивация деятельности; психология творчества и т. д. На основании этих данных можно сделать вывод о том, что для тех, кто определился с системой и направлением повышения квалификации, более предпочтительными являются вопросы, связанные с психологией профес-



сиональной педагогической деятельности. Отсюда интерес к проблемам субъектов образовательной деятельности: личность преподавателя и студента, мотивация познавательной деятельности, регуляция психических состояний, психология юношеского возраста и пр.

Проведенные исследования дают возможность говорить о том, что в педагогической деятельности знания о мире психических явлений человека позволяют преподавателю оптимизировать образовательный процесс, решить зада-

чи личностно ориентированного обучения, выработать индивидуальный стиль деятельности, построить более эффективные отношения в системе «преподаватель — студент», наметить перспективы профессионально-личностного роста и т. д.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. М., 1985.

² Там же; Колесникова И. А. Основы андрологии / И. А. Колесникова. М., 2003.

³ См.: Колесникова И. А. Указ. соч.

Поступила 18.05.05.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Ж. Р. Хайруллов, проректор по жизнеобеспечению Тольяттинской
государственной академии сервиса, доцент*

В статье рассматриваются педагогические основы формирования самоактуализации личности в профессиональной направленности. Автором анализируются различные подходы к феномену самоактуализации: с позиций мотивационной и процессуальной готовности личности.

На современном этапе развития общества центр тяжести в преподавании постепенно перемещается от функции передачи знаний к управлению познавательной деятельностью. Это предполагает широкое использование современных форм и методов учебной работы, стимулирующих формирование у учащейся молодежи творческих качеств и воспитывающих у них потребность в непрерывном самообразовании.

Образовательная цель подготовки творческих личностей, уточненная понятием «самоактуализация», требует обращения к механизму перевода внешних по отношению к субъектам образовательного процесса знаний в сферу их потребностей. Однако на сегодняшний день эта проблема в педагогической теории и практике недостаточно разработана.

В последнее время появились исследования, посвященные проблемам выявления и профессиональной актуализации устойчивых интегральных личностных

особенностей учителя, которые регулируют педагогическую деятельность (В. А. Сластенин, А. К. Маркова, Г. С. Пьянкова, В. П. Саврасов). Раскрыты общие механизмы регулирующего воздействия индивидуальных особенностей личности на ее деятельность (В. С. Мерлин, В. И. Секун, Е. В. Андриенко, Е. А. Ларина). В некоторых из этих исследований феномен самоактуализации рассматривается с позиции мотивационной готовности учителя (самоактуализация в широком смысле), в других — с позиции процессуальной готовности (самоактуализация в узком смысле). Выявление двух разноуровневых направлений изучения самоактуализации является условным, поскольку охватывает обе стороны одного феномена, которые, следовательно, нужно изучать в диалектическом единстве. Поэтому мы считаем возможным оперировать понятием «профессиональная самоактуализация», которое включает в себя самоак-

© Ж. Р. Хайруллов, 2005

туализацию как мотив и процесс и является составной частью общей профессиональной подготовки будущего учителя.

Понятие «профессиональная самоактуализация» содержит в себе единство объективного и субъективного, спонтанного и управляемого. Самоактуализация может осуществляться как спонтанный процесс: студент реализует свои возможности, не думая об этом и не осознавая самого процесса. Но это и управляемый процесс, представляющий собой единство мягкого педагогического руководства (помощи) и самостоятельности студентов в развитии собственной личности. Управление реализуется совокупностью разнообразных действий, определяющих реализацию той или иной психолого-педагогической функции.

Отправным в нашем исследовании стало положение В. В. Серикова о том, что личностно ориентированное образование — это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностными функциями автор называет те проявления человека, которые и реализуют феномен «быть личностью». Полнота этих функций в деятельности субъектов образовательного процесса служит мерилем того, что образовательный процесс достиг личностного уровня своего функционирования¹.

В качестве основных теоретических предпосылок исследования нами были использованы концепция педагогического образования (В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, А. А. Вербицкий, В. В. Сериков), теория профессиональной самоактуализации учителя (В. А. Сластенин, Е. В. Андриенко), подходы философов, педагогов к пониманию механизма самоактуализации (М. А. Недашковская, А. А. Идинов, И. Г. Волынка, Л. П. Кугукина).

В основе разработанной нами модели самоактуализации личности лежит идея единства руководства и самостоя-

тельности учащихся в образовании, реализующаяся в диалектическом взаимоотношении следующей триады процессов развития: самоактуализации как естественного стремления человека стать всем тем, чем он по своей свободной мотивации может стать; самоактуализации через педагогически направляемые процессы усвоения (информатизация, стимулирование, регулирование, контроль); самоактуализации через управление собственным развитием (самопознание, самостимулирование, саморегуляция, самореализация).

Большое значение для самоактуализации личности имеют способности к творчеству, т. е. способности самостоятельного созидания нового. Они носят индивидуальный и полимерный характер, причем так же разнообразны, как разнообразны виды человеческой деятельности. Данные от природы индивидуальные творческие способности могут реализовываться на различных уровнях. В педагогическом опыте каждый учитель убеждается, как с изменением жизненных обстоятельств, мотивации, характера педагогического взаимодействия и других условий повышается или понижается уровень проявления творчества, потенциальных способностей ученика.

Важным средством индивидуализации личности является профессиональная коллективная творческая деятельность (во всех сферах педагогической деятельности). В ее основе лежат самостоятельность и свобода выбора. Такой характер деятельности не только формирует творческое отношение к профессиональной деятельности, но и содействует развитию здорового самосознания, адекватной самооценки, рефлексии, самоанализа, творческого воображения. Творчество становится самостоятельным мотивом деятельности в том случае, если оно осознается и переживается как ценность, если обеспечивается функционирование подобных ценностей в общественном мнении. Это условие вытекает, в частности, из того факта, что в



проведенном нами исследовании среди предложенных для выбора жизненных ценностей «творчество» оказалось одной из наименее выбираемых. В то же время выявилось достаточно высокое ранговое место ценности «интересная педагогическая деятельность». Возможно, это связано с рассогласованностью в сознании обучаемых представлений о собственной деятельности и о творчестве как атрибуте других, не связанных с профессиональной культурой.

Творческое самосовершенствование учителя предполагает осознание себя как творческой индивидуальности, своих профессионально-личностных качеств, требующих развития и корректировки, разработку программы самосовершенствования в системе непрерывного образования. Вот почему велика представленность профессионального начала в потребности самосовершенствования как высшего уровня и результата развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности. Она связана, в свою очередь, с потребностью в самопознании и самоопределении, а формами ее проявления служат потребности в самообразовании и самовоспитании. Исходным звеном здесь выступает самопознание. Человек не только действует, побуждаемый потребностями, но и, будучи наделенным рефлексией, способностью к отражению своих собственных побуждений, пытается понять их, оценить и положить это понимание в основу определения своей социальной практики, что может выразиться и в выработке стратегии самоизменения.

Профессионализм учителя определяет общетеоретическую и психологическую подготовку, овладение умениями и навыками воспитания коллектива, вскрывает морально-ценностную ориентацию, профессионально-педагогическую направленность личности (увлеченность педагогической работой, наблюдательность, педагогический опыт, организаторские способности, общительность), познавательную направленность (интел-

лектуальная активность, эрудиция, самообразование).

В современных условиях существенно обогащаются социальные функции школы, а следовательно, и социальные функции учителя-воспитателя. Переход к непрерывному образованию предполагает замену информационно-репродуктивного обучения активно-творческим, продуктивным. На каждом уровне и в каждом звене системы непрерывного образования необходим выбор форм, методов и средств обучения, адекватных его целям и содержанию. Все это предъявляет принципиально новые требования к педагогическим кадрам, которые должны обладать новым педагогическим мышлением, владеть новой психолого-педагогической технологией.

Исходя из общей теории деятельности можно представить следующие составляющие педагогической деятельности:

— конструктивная — умение глубоко и всесторонне анализировать характер и результаты своей работы, выявлять ошибки и вскрывать причины;

— гностическая — исследовательские умения, анализ содержания и способы осуществления учебного процесса, изучение возможностей и способностей учащихся, обобщение передового педагогического опыта;

— организаторская — реализация на практике своих планов. Это практическая сторона речевой деятельности в организации содержания обучения, проверки и оценки знаний, умений;

— коммуникативная — установление и поддержание контактов с учащимися, влияние на интенсивность и мотивы общения;

— проектировочная — определение учебной информации, разъяснение заданий, включение учащихся в работу с обеспечением контроля.

Все перечисленные компоненты деятельности связаны между собой и оказывают взаимное влияние друг на друга.

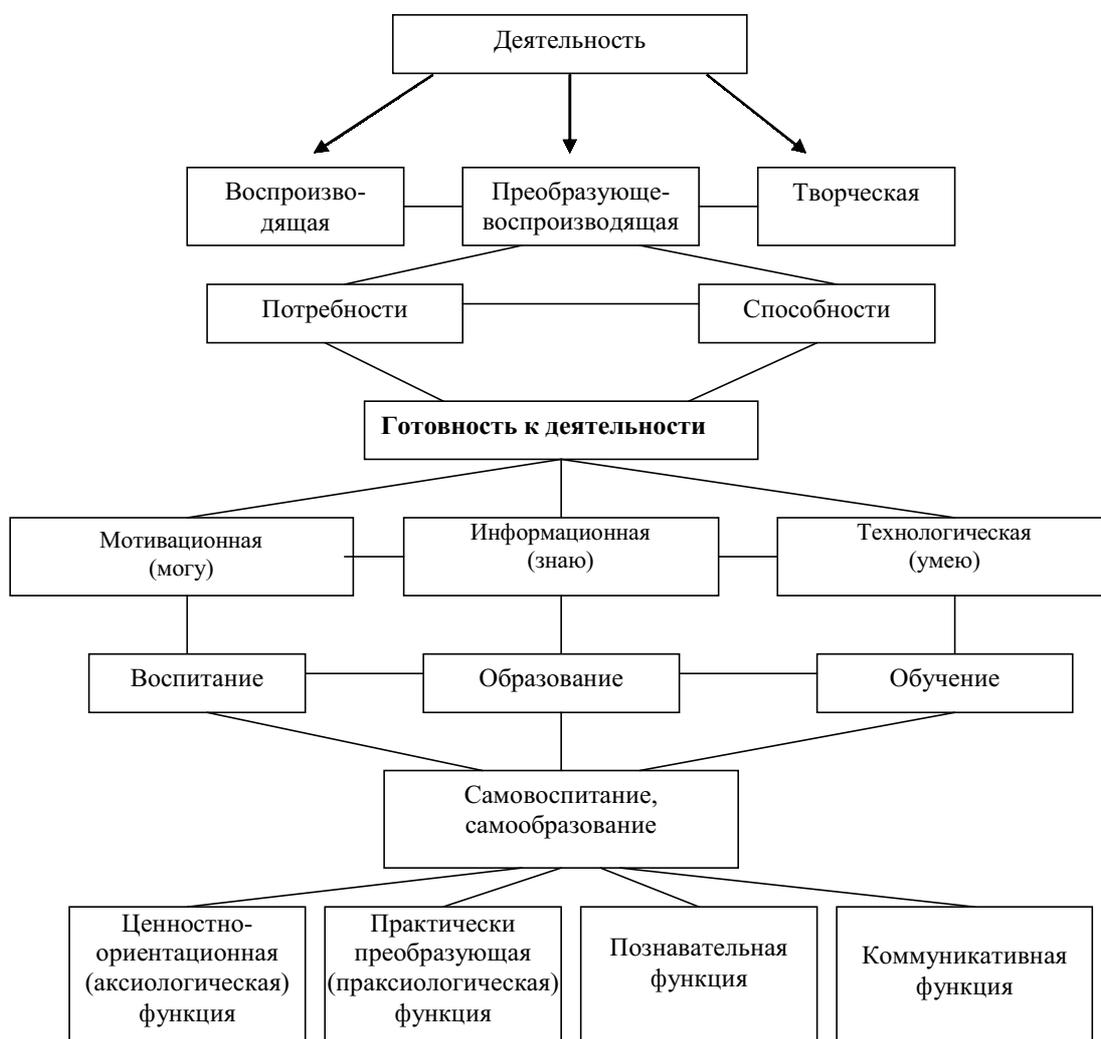
Воспитательно-образовательное пространство, как следует из приведенной

ниже схемы, в целом может быть представлено в виде интегральной системы активной учебной и внеучебной деятельности.

Учебно-познавательная деятельность носит разнообразный характер, в зависимости от организации и степени ее активности и самостоятельности. Учитывая состояние воспроизводящих и творческих процессов, можно выделить следующие уровни деятельности: воспроизводящий, преобразующе-воспроизводящий и творческий. Соответственно выделяются и типы самостоятельных работ, которые разделяют ее на репро-

дуктивную, частично поисковую и творческо-преобразовательную.

Воспитание личности в образовательном пространстве — это и есть процесс развития ее потребностей и способностей, которые существуют в общественной и личной формах, поэтому можно говорить, с одной стороны, о потребностях и способностях коллектива, а с другой — о потребностях и способностях личности. Потребность в деятельности является источником активности учащейся молодежи. Способности характеризуют потенциальное проявление, формирование и реализацию в деятельности.



Готовность к профессиональной деятельности в концепции педагогического образования



Готовность личности к деятельности исходит из трех подсистем: мотивационной (могу), информационной (знаю), технологической (умею), которые должны быть заданы и сформированы у индивида. Это определяет единство в учебном и внеучебном процессе трех видов педагогического воздействия на личность: воспитания, образования и обучения. Воспитание формирует систему социальных установок (убеждения, желания, интересы, цели и т. д.) на деятельность, образование — систему знаний и качеств личности в области данной деятельности, обучение — систему способностей, умений, привычек и пр. в этой деятельности. Указанные педагогические воздействия трансформируются в самовоспитание через призму активной учебной и внеучебной деятельности личности. Это и есть идентификация личностного смысла самовоспитания с объективно-заданной социальной целью. Накопленные в процессе воспитания и самовоспитания нравственные ценности превращаются в регулятивную систему поведения и деятельности личности.

На пересечении внешних и внутренних факторов самовоспитания возникают системы диспозиции как регуляторы социальной активности личности, проявляющейся в ценностно-ориентационной, практически преобразующей, познавательной и коммуникативной деятельности. Отсюда можно выделить четыре внутренние функции самовоспитания — аксиологическую, праксиологическую, познавательную и коммуникативную — как процесса, связанного с

личностной активностью. Реализация индивидуально-творческого подхода требует рефлексивного управления. Существенная специфика такого управления состоит в том, что целью совместной деятельности учителя и обучаемых является развитие у последних способностей к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю) в педагогической деятельности.

Изучая способы стимулирования саморегуляции учителя в учебном процессе, мы установили, что при рефлексивном управлении необходимо ставить педагогические цели не столько для себя, сколько для обучаемых и стремиться к тому, чтобы эти цели были внутренне приняты ими. Учитель не только разрабатывает способы достижения поставленных целей, но и создает условия для того, чтобы они были освоены обучаемыми. И наконец, учитель не просто оценивает результаты деятельности обучаемых — он развивает у них способности к самоанализу и самооценке. Рефлексивное управление предполагает учет непосредственной мотивации педагогической деятельности индивидов и обучение их организации самодвижения к конечному результату. Учитель не учит и не воспитывает, а изучает активность обучаемых и актуализирует их стремление к общему и педагогическому развитию, к творческой самореализации.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См.: Сериков В. В. Личностный подход в образовании : моногр. / В. В. Сериков. Волгоград, 1994.

Поступила 22.04.05.

КОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

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

Рассматриваются закономерности когнитивных процессов восприятия, хранения, воспроизведения и использования учебного знания, познавательные возможности учебного эксперимента и продуктивного теоретического мышления. Показано, что пропозициональная концепция репрезентации знаний требует адекватного представления вербальной формы учебного материала, а многомерность когнитивной сферы находит отражение в структуре обученности, которая проявляется в диагностируемых видах учебной деятельности.

Для эффективного обучения необходим учет психологических закономерностей когнитивных процессов восприятия, хранения в памяти, переработки, воспроизведения и применения учебного знания. Как часть научного оно представляет собой осмысленное отражение в сознании обучаемых системы усвоенных элементов человеческого опыта, достоверных и объективных, подтвержденных практикой употребления. В педагогике учебное знание рассматривается как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизвести и использовать основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения и построения — понятия, правила, законы, выводы и т. д. Научное знание — это всегда результат деятельности по его получению и усвоению. Кроме того, выделяется еще знание паранаучное, эзотерическое, — это и мистика, не подтверждаемая признанными способами верификации, и, возможно, в какой-то мере интуитивное обобщение множества неосознанных наблюдений, подсознательных заключений. Интуиция и в науке является важнейшим способом получения нового знания. Чтобы информация, т. е. сведения любого характера, стала знанием, осознанным и осмысленным отражением опыта человечества в личном сознании индивида, необходима развитая практика ее употребления и использования.

Всякое познание начинается с восприятия, причем предшествующий опыт и знания влияют на обнаружение стимулов. Объем восприятия ограничен сенсорной памятью: она хранит до 9 и воспроизводит около 5—7 элементов в течение со-

тен миллисекунд (иконическая) или около секунды (эхоническая). Несмотря на огромную пропускающую способность зрительного и довольно большую — слухового канала, скорость восприятия информации мозгом не превосходит 30—40 бит в секунду, а усвоить и запомнить удастся еще меньше. Так, человек перестает понимать речь при произнесении более 2,5 слов в секунду¹. В долговременную память из кратковременной обычно переходит 5—6 последних единиц информации. Воспроизводится в кратковременной памяти десятая доля, и повторения без обдумывания на это не влияют, т. е. для запоминания необходимо осмысленное повторение. Информация выпадает из памяти, если не повторяется или не используется. Она переходит в долговременную память, объем которой практически неограничен, если сопоставляется и сравнивается с изученным ранее, если общие положения разъясняются конкретными примерами, а также если происходит систематизация материала по какому-либо признаку.

Больше, чем затухание, на забывание влияет интерференция, т. е. наложение вновь поступающей информации на еще не переработанную. Воспроизведение слов с конкретной связью втрое, а с логической — вчетверо выше, чем без связи. Осмысленный материал помнится гораздо лучше. Скорость забывания зависит от объема материала, трудности его усвоения. Быстрее забывается неинтересное, непонятное. Усвоению легкого материала мешает последующая сложная деятельность (ретроактивное торможение); участие нескольких анали-



заторов способствует лучшему запоминанию, к этому же ведут упорядочение, планирование, рационализация умственной работы. Повторение более продуктивно, если проводится не сразу, а через некоторое время. Воспроизведение происходит вне восприятия, оно основано на произвольном или волевом припоминании. Узнавание и распознавание тоже используют механизмы памяти при восприятии. Эмоции усиливают, но и искажают запомненное.

Существуют две основные формы долговременной памяти: эпизодическая и семантическая. Первая сохраняет датированные эпизоды и события в их взаимосвязи, подвержена интерференции, изменяется после поступления новой информации. Вторая необходима, чтобы пользоваться языком, это память на слова, понятия, правила, абстрактные идеи, на весь умственный тезаурус человека, который организует его знания о вербальных символах, их значениях и связях между ними, правилах, формулах и алгоритмах оперирования ими. Семантическая память регистрирует не свойства входных сигналов, а их когнитивные референты, т. е. вызванные ими в нервной ткани процессы. Она достаточно стабильна во времени, почти не подвержена интерференции.

Пропозициональная репрезентация знаний

Фундаментальная проблема заключается в том, чтобы установить, что представляют собой элементы знания, как они связаны между собой, как строятся из них более крупные структуры, как они используются, как обеспечивается доступ к ним в памяти и как ведется поиск. В предисловии к книге Р. Солсо «Когнитивная психология» В. П. Зинченко как одно из достижений когнитивной психологии отмечает установление того, что объем воспроизведения, по которому обычно оценивают обученность, в 3—4 раза меньше объема хранения². Поэтому для диагностики состояния по-

следнего больше подходят задания закрытого типа, т. е. на узнавание, распознавание, различение.

В настоящее время получила признание пропозициональная концепция репрезентации знаний. Под пропозицией в когнитивной психологии понимается наименьшая из значимых единица знания, которая может быть выделена в отдельное высказывание. Это абстракция, которая похожа на фразу, предложение; отдельная структура, связывающая идеи и понятия. Современная психолингвистика подтверждает пропозициональный характер доречевых когнитивных структур, причем чем ближе к ним строение фраз и предложений, тем легче ими оперировать³.

Воспринимаются в единстве обычно 3—5 пропозиций. Это подтверждается эмпирическими фактами: половина взрослых не улавливает смысла фразы, если она содержит более 13 слов, а половина детей — если фраза состоит более чем из 7—8 слов⁴. Любое утверждение является системой пропозиций, объединенных в семантическую сеть, причем при его восприятии семантические связи преобладают над формально грамматическими. При восприятии вербальной информации ее начальная обработка происходит в кратковременной памяти ограниченного объема, которая удерживает только часть пропозиций, имеющих отношение к предыдущему высказыванию. Если нет соответствия пропозиций, идет его поиск в долговременной памяти, что затрудняет понимание и восприятие информации. Легко читается и слушается материал, который можно удерживать в кратковременной памяти без обращения к долговременной, при этом отмечается константная закономерность: время чтения текста в секундах на шесть больше числа пропозиций в нем⁵.

Пропозициональная репрезентация знания требует адекватного представления учебного материала в вербальной форме как основной в обучении. Для закрепления в памяти нужны краткие фор-

мулировки, выводы, опорные конспекты, к которым время от времени можно обращаться.

На индивидуальное восприятие влияют ранее приобретенные знания, их недостаток ограничивает понимание, которое заключается в подтверждении представлений, а не в усвоении нового. Понимание текста — это процесс перевода его смысла в любую другую форму закрепления: в минитекст, реферат, набор ключевых слов⁶. Понятно всегда то, что может быть выражено уже знакомым образом. Новая информация усваивается тогда, когда есть в сознании другая, уже упорядоченная в когнитивных структурах. По У. Кинчу, понимание также основано на пропозициях⁷.

С течением времени детали и отдельные слова забываются, а суть остается — каждый не раз переживал ситуацию, когда приходилось мучительно подбирать слова, чтобы высказать давно запомненное, то, что «крутится на языке». Это связано и с тем, что в самом богатом языке слов всегда меньше, чем существует объектов и явлений. Преодоление этой ограниченности достигается в понятии, которое дает опосредованное и обобщенное знание об объекте, фиксирующее и раскрывающее в нем все существенное, отличающее от других, даже выходящее за рамки чувственно воспринимаемого. Понимание происходит, когда новое знание включается в систему прежних понятий.

Многомерность когнитивной сферы и структура обученности

До прошлого века все попытки анализа знаний в основном ориентировались на его одномерность. Энциклопедическая точка зрения предполагает лишь одну меру знания — его количество, и задачей контент-анализа ставится выделение некоторого набора элементов знания, достаточно постоянных, очевидных и однородных, чтобы можно было составить их перечень. Каждому элементу может быть приписан индекс значимос-

ти, определяемый, например, частотой употребления, чтобы разместить его в какой-либо упорядоченной системе, сделав, хотя бы в принципе, доступным для наблюдения⁸. Такое структурирование знаний довольно бессодержательно и ограничено возможностями механической памяти.

Каждое понятие языка представляет собой точку в многомерном семантическом пространстве с ограниченным числом измерений, из которых по крайней мере три являются главными и всегда присутствуют. Им соответствуют оценочная шкала, шкала деятельности и шкала интенсивности. Этот метод оценки эмоционального аспекта речи в психологической литературе получил название семантического дифференциала Осгуда. Формы представления информации оказываются в разной степени предпочтительными людьми. В среднем по трети из них отдают предпочтение символическим, иконическим или кинематическим представлениям с последующими взаимотрансформациями. Если навыки трансформации не выработаны, то большая часть материала не усваивается обучаемыми. Глубина мыслительной структуры также имеет несколько слоев: воздействие на подсознание, действие на сознательные субъективные интересы и мировоззрение; действие на явные объективные интересы, на материальную жизнь индивида. В таком трехмерном пространстве может быть описан любой элемент информации. Структура ценностей выступает как эталонное семантическое пространство индивида⁹.

Обученностью принято называть результат обучения, выраженный в действиях обучаемого. В структуре обученности традиционно выделялись знания, умения и навыки (ЗУН). Эпистемология также всегда различала декларативное знание «что?» и процедурное знание «как?». По способу использования знаний различают два связанных вида деятельности: репродуктивную и продуктивную. При первой усвоенная информация только воспроизводится в различных со-



четаниях и комбинациях путем применения в типовых ситуациях, однозначно детерминированных обучением, копируя уже освоенную деятельность. Продуктивная деятельность не повторяет освоенное, она либо использует уже известный алгоритм в новой ситуации, применяя его к другим учебным элементам, либо создает новый алгоритм, обеспечивающий иную, не содержащуюся в учебном предмете ориентировочную основу. Эвристическая деятельность часто основана на индукции и аналогии, она позволяет переносить усвоенное на новые объекты, трансформировать знания и умения. Творческое начало имеет не деятельностьную, а личностную природу, ему нельзя научить, но можно и нужно способствовать. Эрудиция даже подавляет творчество — оно во многом бессознательно. С творческим мышлением конкурирует критическое, которое ищет недостатки в своих и чужих суждениях. Креативность не связана и с интеллектом, информатизация даже угнетает их. Для обучаемых одинаково ценно получение как объективно, так и субъективно нового знания, а последнее имеет эталон сравнения. Творчество высоко ценится, но редко проявляется при педагогическом контроле.

В структуре обученности могут быть выделены три иерархических уровня владения знаниями: фактуальный, определяющий знание фактов, понятий, терминов, определений, положений, формулировок, формул и всего того, что можно усвоить и выучить; операционно-алгоритмический, который характеризует умения выполнять стандартные операции и действия по освоенному образцу, правилу, алгоритму, т. е. все то, чему можно научиться; эвристический, требующий помимо указанного еще и способностей к анализу и построению процедур операций, интуиции и рассуждения, нахождения нетривиальных решений. Эти уровни несводимы друг к другу, они ориентированы на разные виды учебной деятельности, каждый из которых объективно может быть измерен независимо от дру-

гих, и все вместе определяют трехмерное состояние обученности, доступное измерению.

Переход от эмпирического мышления к теоретическому

Предметом эмпирического мышления является внешняя сторона действительности. Эмпирическое знание накопило так много фактического материала, что простое его перечисление, а не только изучение может отнять все отведенное на это учебное время. Но в самом факте можно увидеть разное: по Ф. Энгельсу, односторонняя эмпирия не в состоянии даже верно следовать за фактами или хотя бы верно их излагать, она только воображает, что оперирует бесспорными фактами, а сама не может правильно изображать их, поскольку в это всегда вкладывается какое-то традиционное мнение¹⁰. Бесспорно и то, что наблюдения и эксперименты являются фундаментом всех наук, более надежной опорой, чем умозрительные рассуждения. Лабораторный эксперимент в учебном процессе, по сути, единственный устанавливает связи моделей с реальностью, означаемого с денотатом; его сущность должна быть наглядна и доступна исследованию. Познавательные возможности учебного эксперимента раскрываются при демонстрации общих связей явлений на лекциях или их конкретных деталей в лабораторном практикуме. Его наглядность должна обеспечиваться доступностью основных узлов установки, а не скрываться за черным ящиком аппаратуры.

Безусловный исследовательский рефлекс обучаемых редко удается использовать при постановке работы, предпочтительнее включать в нее проблемные ситуации, возникающие в ходе выполнения заданий в осознаваемом виде и придающие работе исследовательский характер при обеспечении условий и средств их разрешения. Считается, что эмпирическое мышление превалирует в общеобразовательной школе и это созда-

ет трудности по его преодолению в вузе. Такой тип мышления не может подняться выше индуктивного обобщения и феноменологического описания.

Теоретическое мышление включает в себя содержательное обобщение и абстрагирование, оно проникает в сущность объекта изучения и выявляет его значимые внутренние связи. Практичность теоретического знания обусловлена тем, что только оно решает задачу приведения в правильную связь отдельных областей знания, где бессильны эмпирические методы. Без теоретического мышления невозможно связать факты природы, установить и уразуметь само наличие и саму суть любого факта. Основной формой движения теоретического знания является понятие. Это форма мышления, которая связывает общие свойства и признаки класса стимулов и соединяющих их законов и правил. Слово становится понятием в составе суждения, а само по себе обладает лишь значением. Понятие отличается устойчивым содержанием, т. е. совокупностью свойств, которые отличают все охватываемые им объекты от других, вместе с тем оно сохраняет известную гибкость, в противном случае превращается уже в термин.

Эмпирическое понятие также опирается на определенную совокупность суждений. Опосредованное единство противоположных эмпирических понятий отражается в теоретическом понятии, в то время как эмпирическое знание прямо связывается с объектом познания. Эмпирическое познание ведет к знанию от объекта, а теоретическое — от одного знания к другому, противоположному, потому оно не выводится непосредственно из опыта, не всегда следует логически из предшествующих построений, а продуцируется скачком мысли, интуитивным озарением. Известен парадокс математики, утверждения которой выводятся на основе формальной логики, тем не менее она не превратилась в тавтологию, а полна открытий и находок, многие из которых потом доказываются логическим способом.

Когнитивный диссонанс как источник познавательной активности

Мышление в целом, а теоретическое мышление в особенности, характеризуется тем, что оно всегда обеспечивает выход за пределы непосредственно данной информации. По этой причине решение проблемы путем повторения ранее усвоенного нельзя относить к мышлению, это — акт припоминания. Точно так же решение задачи путем проб и ошибок есть процесс деятельности научения, мышление же предполагает, что субъект активно оперирует данными с целью получения нового результата.

Мышление — это познавательный высший процесс (после восприятия, распознавания, памяти), порождающий новое знание, которого не было ни у субъекта, ни у действительности в ее воспринимаемых проявлениях. Оно выходит за пределы чувственно данного и почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, определяет связи, которые в восприятии не даны, его итог — не образ, а идея, мысль, понятие. Сознание проблемной ситуации не всякому дано, а именно оно является начальным этапом любого мышления, поскольку проблемная ситуация содержит в себе противоречие и не имеет однозначного решения. В ситуации с высокой неопределенностью, когда исходные данные не поддаются точному анализу, помогает воображение того, что никогда не воспринималось чувственно. Воображение является атрибутом любой учебной деятельности¹¹.

Из видов учебной деятельности более всего способствуют познавательной активности те, что приводят субъекта учения в состояние когнитивного диссонанса, которое характеризуется противоречием в знаниях, порождающим переживания и побуждающим к его устранению. Без преодоления препятствий развития мышления почти не происходит, ему способствуют обучение на высоком уровне трудности, выполнение заданий,



которые вызывают потребность в новом, подлежащем усвоению знании. При этом разрешение противоречий формирует личностные качества обучаемых, развивает мышление, которое, по сути, только и включается в проблемной ситуации. Обучение перестает быть развивающим, если оно не обращается к познавательным противоречиям как к единственному источнику развития мышления.

Ощущение когнитивного диссонанса возможно в ситуации любого затруднения, которое заставляет задуматься. Причина этого в процессе учения часто кроется в ошибках обучаемых. Многие из них обусловлены неосведомленностью, незнанием или заблуждениями, гораздо больше (до 40 %) погрешностей запоминания и забывания, вдвое меньше ошибок происходит в результате нарушения когнитивных процессов, последовательности действий, контроля деятельности¹².

Обучение является особым процессом познания и отражения действительности, и его можно строить и понимать как возникновение и разрешение противоречий, которые и есть основное средство реализации принципа проблемности. Проигрывая информационному методу в передаче знаний, проблемное обучение решает в корне недоступные тому задачи. Реальные противоречия содержит любая научная проблема, противоречив сам процесс познания, имеются противоречия и в знаниях обучаемых. Эти и другие источники объективно предназначены для практической реализации принципа проблемности обучения, а измерение структуры обученности позволяет применять его там, где информационное обучение не справляется. Такая технология связывает познание, преподавание и учение, дидактически адаптирует концепции инженерии знаний. Наиболее ценны в учебном процессе проблемные ситуации, которые раскрывают логику развития важнейших теорий и идей, свободную от исторических случайностей, но опирающуюся на историческую необхо-

димость. Дидактическая реконструкция индуктивного этапа познания развивает систему представлений обучаемых, способствует трансформации описания в объяснение и понимание. Побуждающий к устранению противоречия в знаниях когнитивный диссонанс является основой развивающего обучения, познавательной активности и внутренней мотивации учебной деятельности.

Не уподобляя когнитивные процессы операциям в компьютере, который одинаково помнит все в нем заложенное, когнитивная психология количественно подтверждает концепцию, согласно которой более всего усваивается результат продуктивной деятельности, получение нового знания, порожденного проблемной ситуацией. Непреходящее значение дидактического принципа проблемности проявляется и в том, что регулярно возрождается интерес к нему. Проблемность обучения является мощным внутренним мотиватором, активным средством воздействия на развитие обучаемых. Построенная на ее основе продуктивная учебная деятельность становится той школой мышления, которая так необходима и современной высшей школе¹³.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Рогов Е. И.* Общая психология / Е. И. Рогов. М., 1995.

² См.: *Солсо Р.* Когнитивная психология / Р. Солсо. М., 1996.

³ См.: *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. М., 1997.

⁴ См.: *Малая энциклопедия современных знаний.* Харьков, 1998.

⁵ См.: *Солсо Р.* Указ. соч.

⁶ См.: *Леонтьев А. А.* Указ. соч.

⁷ См.: *Kintsch W.* The Representation of Meaning in Memory / W. Kintsch. Hillsdale, N. Y., 1974.

⁸ См.: *Моль А.* Социодинамика культуры / А. Моль. М., 1973.

⁹ Там же.

¹⁰ См.: *Энгельс Ф.* Диалектика природы / Ф. Энгельс. М., 1969.

¹¹ См.: *Рогов Е. И.* Указ. соч.

¹² См.: *Reason J.* Human Error / J. Reason. Cambridge, 1990.

¹³ См.: *Андронов В. П.* Духовность профессионала / В. П. Андронов // ИО. 2002. С. 160—165.

Поступила 17.12.04.

ФЕНОМЕН КОНФЛИКТА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА

С. Р. Геворкян, доцент кафедры психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

В статье представлены различные взгляды на проблему и феноменологию конфликта, приводятся психологические особенности, типы, специфика, классификация, способы управления людьми в конфликтных ситуациях. Ввиду сложности и емкости психологического феномена понятия «конфликт» его толкование зависит от исходных теоретических и критерийных оснований.

Педагогическая сфера представляет собой совокупность всех видов целенаправленного формирования личности, а ее сутью является деятельность по передаче и освоению социального опыта. Поэтому именно здесь необходимы благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт педагогу, ученику и родителям. Между тем для общеобразовательной школы, как и для любого социального института, характерны разнообразные конфликты.

Особенности конфликтов в коллективах общеобразовательных школ тесно связаны с другой характеристикой конфликтов — их причинами. Без знания причин возникновения конфликтов трудно понять механизмы их развития и завершения, а самое главное, сложно заниматься их профилактикой. Последняя предполагает устранение условий и факторов, вызывающих конфликты, управление причинами, порождающими борьбу между школьниками или учителями.

В настоящее время основное внимание в педагогике направлено на изучение следующих вопросов, связанных с конфликтами:

1) конфликты в коллективах школьников, пути их предупреждения и разрешения. Конфликт как средство выявления и формирования нравственной зрелости подростка (В. М. Афонькова, Е. А. Тимоховец). Сущность конфликтов, их причины в педагогических коллективах — между учителями, между ними и директором (Б. С. Алишев, Т. А. Чистякова). Разработка и апробация вариантов создания в школах конфликтологической службы (С. В. Баныкина);

2) анализ педагогических условий профилактики и преодоления конфликтных ситуаций в звене «учитель — родитель» (Ш. М. Дундуа). Исследование подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов (Т. М. Балбунова);

3) разработка основ педагогического управления организационными конфликтами (Е. Е. Тонков).

Конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, т. е. воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Можно считать достаточно очевидным, что противоречие непременно должно воплотиться в действиях, в столкновении. Только через столкновение действий, буквальное или мыслимое, противоречие себя и обнаруживает. Поэтому можно утверждать, что предназначение и позитивная функция конфликта в том и состоят, чтобы через него возможно было разрешать противоречия нашей жизни¹.

Практически все исследователи конфликтов считали, что главная функция конфликта заключается в обеспечении единства столкнувшихся сил (действий) в их стремлении к преодолению любого дуализма, даже если оно достигается ценой уничтожения одного из участников взаимодействия. Однако в истории исследований конфликта и в особенности в попытках построения прикладной конфликтологии, в рекомендациях по эффективному конфликтному поведению позитивная функция довольно скоро отошла на второй план, а то и вовсе перестала замечаться, несмотря на постоянные напоминания наиболее последовательных и щепетильных исследователей.



Ведущее место заняла разрушительная, деструктивная функция конфликта, причем в изучении и социальных, и внутриличностных конфликтов. Самыми распространенными следует признать попытки сведения конфликта к психологическим проявлениям противоборства ущемленных в своих намерениях и интересах и поэтому испытывающих чувство неудовлетворенности и раздражения субъектов.

Такое устойчивое одностороннее представление, на наш взгляд, обусловлено явлением конфликтобоязни, имеющей свои глубокие корни в жизни практически каждого человека. Интересно, что даже понимание несостоятельности, непродуктивности подобных представлений не может служить достаточным основанием для формирования более адекватных взглядов на функции конфликта. Примечательно в этом отношении довольно стереотипное противопоставление конфликтов и эффективного общения, которое приводит Е. И. Иванова. Она, в частности, пишет: «Конфликты между людьми — явление обычное, а иногда они даже имеют положительное значение»².

В общем плане возможность конфликта выступать в конструктивной функции обычно связывается с тем, что он предотвращает «застой индивидуальной и групповой жизнедеятельности» и стимулирует их движение. М. Дойч, автор одного из самых авторитетных на Западе пособий по разрешению конфликтов, указывал, что «позитивные последствия конфликта для отдельного человека могут состоять в том, что посредством него будет изжита внутренняя напряженность и канализирована фрустрация»³. По Дойчу, деструктивным конфликт является в том случае, если участники недовольны его исходом и чувствуют, что что-то потеряли. Если же все участники удовлетворены — конфликт конструктивен. Отличительной чертой деструктивного конфликта, предполагающего конфронтацию сторон, является тенденция к

расширению и эскалации конфликтных действий.

Дискуссия о функциональных характеристиках конфликта перешла с теоретического на практический уровень после выступления Маргарет Фоллет с тезисом о том, что «если конфликта все равно не избежать, то надо попытаться определить и использовать его полезные стороны». Можно считать, что с этого момента конфликтология сделала серьезный шаг в своем развитии, не просто поставив под сомнение однозначно деструктивную функцию конфликта, но прямо указав на его позитивную роль, положительные следствия. Прежде всего отмечались диагностические возможности конфликтов. Их главным позитивным итогом признавалась «необходимо происходящая в процессе конфликта объективация предметно-деятельностной основы межличностных коммуникаций. Такая объективация служит предпосылкой оптимизации функционально-ролевой структуры трудового коллектива и, как следствие, повышения эффективности деятельности»⁴.

Понятно, что речь идет о совсем другой деятельности, нежели та, для которой произошла коммуникация. Эта деятельность требует своей собственной компетентности, времени, усилий. При высокой мотивации и инерции такого рода отвлечение практически всегда воспринимается в лучшем случае как досадная помеха. Если же подобную деятельность еще и неумело осуществлять, то она сама по себе может генерировать трудности совершенно нового порядка и содержания. Именно поэтому конфликтная аналитика обычно вызывает достаточно сильное сопротивление в организационных структурах. Между тем только ее тщательность, развернутость делают возможными действительное, а не мнимое обнаружение дисфункций и, что не менее важно, выработку новых решений и производство новых ресурсов.

Интересный образец психотехнической работы приведен в работе К. Леви-

на «Разрешение затяжного производственного конфликта» (1944). Любопытно, что само исследование и одновременно действия по разрешению конфликта представлены в виде последовательных актов и сцен, в которых персонажи, продолжая основную деятельность, вместе с психологом предпринимают попытки описывать ее на языке фактов, действий и взаимодействий с оценкой их производственной необходимости и результативности, а не отношений и личностных оценок. При этом специалист, которому было поручено «разбирательство», совсем не стремится к прекращению конфликтного взаимодействия или прямому воздействию на характер взаимоотношений сторон. Он как бы «удерживает» конфликт, но в определенном русле постоянного соотношения фактических действий и событий с производственным контекстом. Такая стратегия организации взаимодействия конфликтующих сторон приводит к «неожиданным» результатам, а именно к существенному повышению производительности в коллективе в сравнении с доконфликтным периодом. В данном случае спонтанно возникший конфликт, а затем систематические действия по его разрешению привели к значительным положительным изменениям и в производственной ситуации, и во взаимоотношениях участников этого процесса. Все это означает, что важнейшим фактором эффективности «конфликтования» выступает организационная способность «удержания» конфликта в аналитических процедурах вместо его быстрого «сворачивания» (фактически — избегания).

Можно выделить три аспекта функционального описания конфликта.

1. Описание функционирования конфликта как целостного явления в определенном контексте. В этом описании конфликт можно рассматривать как конструктивный, выполняющий полезную функцию для личности, коллектива, сообщества и т. д., или деструктивный, выпол-

няющий функцию разрушительную, вредную, приводящую к появлению невротической симптоматики, к ухудшению межличностных отношений, дестабилизации общественных отношений и др.

2. Внутреннее функциональное описание, или, иными словами, описание функций, имманентных самому конфликту. Мы имеем в виду реорганизацию деятельности для преодоления обнаруженных затруднений. Это — функция преобразования (оформления) ситуации трудности в задачу.

3. Описание обобщенной функции удержания противоречия в определенной процессуальной форме, позволяющей осуществлять операции разрешения.

Особенность современной ситуации в подходах к конфликту состоит в кризисе монопредметных попыток его описания. Становится все более очевидно, что никакая предметная область — ни социология, ни психология, ни математика, ни педагогика — не в состоянии «ухватить» и достаточно операционально описать на своем языке это явление. Данный кризис, по-видимому, пользуясь выражением Л. С. Выготского, вошел в открытую фазу, так как отмечаются попытки критически пересмотреть общую теорию конфликта. Их анализ показывает, что практически все авторы отмечают недостаточность описания конфликта в терминах феномена. Общим местом следует признать и то, что в состав обязательных характеристик конфликта включаются не только его операциональные конструкции, но и предшествующие им, сопровождающие их и сохраняющиеся после них психологические состояния, отношения, переживания.

Можно говорить, что неперенным условием достаточной реконструкции, анализа конфликта для его разрешения является обращение к основаниям конфликтного действия и его контекстам. Все это приводит к мысли, что выход из кризиса современных исследований конфликта связан с необходимостью разработки и построения целостной полной кон-



фликтобразующей структуры, включающей три уровня:

1) основания столкновения, т. е. то противоречие, актуализация которого являет нам конфликт как феномен;

2) действительность столкновения (феномен конфликта: взаимодействованные действия, стремящиеся к автономии путем доминирования, приспособления, элиминации и др.);

3) метаконфликтные феномены: переживание отношений к предмету противоречия и/или конфликтного действия, межличностных отношений участников, аутоотношения субъекта конфликтного действия, ожиданий и т. д.

Только реконструкции на всех трех уровнях описания помогут представить полную структуру и динамику конфликта. Такой подход имеет смысл как практико-ориентированный, поскольку назначение конфликта состоит в том, чтобы через его разрешение произошло снятие актуализировавшегося в нем противоречия. Проблема, однако, заключается в том, что каждый из этих уровней имеет свои языки описания, которые пока не интегрируются в целостную модель.

Еще одной проблемой являются довольно устойчивое негативное отношение к конфликту, стремление дистанцироваться от него. И это несмотря на многочисленные признания практически всех добросовестных исследователей, как минимум, неоднозначности деструктивных функций конфликта. Как справедливо замечает М. Дж. Смит, мы по-прежнему «...так же, как животные, прибегаем к универсальным для живого мира способам разрешения конфликтов: драке и бегству. Как и животные, мы нападаем или бежим друг от друга. Иногда это происходит не по нашей воле, иногда мы делаем это осознанно, иногда открыто, но чаще — в замаскированном виде. Но мы, однако, лишены клыков, острых когтей и той силы мускулов, которые позволяли бы нам столь же эффективно решать проблемы с позиции физической силы»⁵.

Современные попытки описывать и соответственно исследовать, а затем и строить способы разрешения конфликтов чаще всего происходят на одном из двух уровней: феноменальном или метафеноменальном, т. е. описание и работа происходят либо в материале реального столкновения, либо в материале переживаний. О том, что продолжающееся противоречие и есть принципиальная цель для обнаружения, через связи — симптомы, иногда лишь упоминается. По-видимому, задача оформляющейся сейчас конфликтологии и состоит в том, чтобы, преодолев сложившиеся стереотипы, традиционный страх и негативизм по отношению к феномену конфликта, построить такие языки описания, пользуясь которыми можно было бы разрабатывать и применять эффективные психотехники.

Еще раз подчеркнем то обстоятельство, что здесь рассматривается конфликт не в его обыденном понимании, т. е. как однозначно разрушительный тип взаимодействия или переживания внутреннего рассогласования. Чтобы отойти от стереотипов обыденных представлений, надо прежде всего отказаться от субстанционального отношения к конфликту. Такое отношение создает иллюзию, что конфликт как бы есть сам по себе, что в него можно попасть почти как в яму. Для обыденного сознания такой образ характерен и весьма распространен. В связи с этим распространено и переживание «попадание в конфликт».

Конфликт не существует как вещь независимо от нас. С ним нельзя столкнуться, как с другим человеком, на него нельзя натолкнуться, как на стенку, в него нельзя попасть, как в темную комнату. Конфликт — это одна из необходимых атрибутивных сторон (характеристик) любого взаимодействия, как внешнего, так и внутреннего. Вместе с тем не любое взаимодействие можно квалифицировать как конфликтное по своей сущности. Иными словами, если специально задаться такой целью, то можно обнаружить в структуре любого взаимо-

действия имманентно присущий ему конфликт. Без этого элемента взаимодействия в принципе невозможно (ведь оно всегда инициировано каким-то рассогласованием и всегда имеет какой-то свой «мотор»). Является ли данный элемент определяющим для характера взаимодействия, или он просто срабатывает как внутренний хорошо отлаженный механизм, определяется связью внутренней причины и внешних условий. Все зависит от того, представляет ли какую-либо трудность его осуществление.

Если взаимодействие реализуется по известным схемам и с автоматизированным привлечением имеющегося ресурса, мы не фиксируем его конфликтный аспект: конфликт разрешается как бы сам собой. Точно так же мы не фиксируем операциональный аспект любого действия, выступающий как условие действия. На это ведь не значит, что его нет.

Когда же для реализации взаимодействия необходимы какие-либо новые формы и/или имеющийся ресурс не удовлетворяет требованиям данного взаимодействия, мы фиксируем его как конфликтное. Оно просто представлено своей трудной, требующей внимания и особых энергетических затрат стороной. Иными словами, вопрос о появлении феномена конфликта связан не только со спецификой взаимных действий, но и с их интенсивностью. Существует такая граница в столкновении, когда взаимодействие становится «видимым» и требует специального сосредоточения на себе. Эту «видимую» часть интенсивного взаимодействия обычно и называют конфликтом.

Неправомерность отождествления конфликта исключительно с отягчающими взаимодействием характеристиками подчеркивал Л. Козер, который еще в 1956 г. писал: «В то время как старшее поколение было в целом согласно с Кули в том, что „конфликт в любом его виде — это жизнь общества и прогресс берет свое начало в борьбе, в которой индивид, класс или институт стремится реализовать свою собственную идею добра“, современное поколение социологов заме-

нило анализ конфликта изучением „напряженностей“, „трений“, психологической дезадаптацией»⁶.

Независимо от качественных характеристик структуру конфликта составляют внутренние и/или внешние действия, образующие единство взаимодействия. Отсюда конфликт — это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации.

Именно специальная организация отличает конфликтные взаимодействия от так называемых бесконфликтных. Разница состоит в том, что именно конфликтная сторона в первом случае является предметом организации. Во втором случае ненапряженный характер «сдвигает» организационный фокус на достижение других целей взаимодействия.

Самым богатым «банком» образцов внутренних конфликтов являются психоаналитическая литература и соответствующая практика.

Внешние и внутренние конфликты по своей структуре принципиально не отличаются (в точном соответствии с утверждением А. Н. Леонтьева о структуре деятельности), но во внешнем конфликте действия, образующие единство взаимодействия, буквально принадлежат разным персонам или группам, реализующим совокупное действие. Здесь важно обратить внимание на то обстоятельство, что внешние взаимодействия всегда имеют одновременно и внутренний план, следовательно, структуры таких конфликтов существенно сложнее и образуют, как минимум, два уровня.

Структуру конфликта составляют:

- 1) связанные, взаимозависимые и изменяющие друг друга действия;
- 2) интересы, цели, ценности сторон — участников этого взаимодействия;
- 3) переживания этих сторон в связи с происходящим.

Во внешнем столкновении данная структура удваивается, а ее анализ требует образования такого пространства



мышления, в котором важно «удерживать» это удвоение во взаимном отображении. Во внутриличностных конфликтах можно обнаружить как бы жизнь двух персонажей, действующих на разных основаниях, но при этом одновременно переживающих и значение «сталкивающихся» действий, и само столкновение. Возникает любопытный психологический феномен, который метафорически выглядит как образование (актуализация) внутренней инстанциональной структуры и порождение третьей инстанции, в столкновении не участвующей, а как бы наблюдающей и имеющей возможность действовать разрешающе.

Итак, структурное описание конфликта предполагает определение индивидуальных или совокупных, внешних или внутренних (мыслимых) действий, образующих конфликт как действительность. В свою очередь, любое действие представляет собой сложный акт, также имеющий свое структурное строение. Для того чтобы переобразующая активность получила свое воплощение во внешнем поведении или в мысли, необходимо потребностно-мотивационное основание. Поэтому в структурном описании конфликта следует рассматривать не только столкнувшиеся и изменяющиеся в столкновении действия, но и лежащие за ними противоречивые основания этих действий. Примером может служить обсуждение отцом и его пятнадцатилетней дочерью степени ее самостоятельности. При этом они, разумеется, исходят из существенно различающихся картин подросткового возраста. Без реконструкции этих картин структура данного частного конфликта будет, безусловно, ущербной.

В современных учебных пособиях по конфликтологии структуру конфликта предлагают понимать «как совокупность устойчивых связей конфликта, обеспечи-

вающих его целостность, тождественность самому себе, отличие от других явлений социальной жизни, без которых он не может существовать как динамически взаимосвязанная целостная система и процесс»⁷.

Структурой, конечно же, определяется связность элементов построения явления в целом. Вместе с тем не следует путать, смешивать структурное, процессуальное и морфологическое описания, поскольку каждое из них задает специфическое отображение конфликта, что и требуется для качественного анализа. И только последующая «сборка» образует целостную системную картину.

Педагогические конфликты, разумеется, имеют особенности, связанные со спецификой учебной деятельности, различием в статусе и возрасте взаимодействующих сторон. Конструктивное поведение учителя в конфликте с учениками предполагает правильное определение своей позиции, опору на взаимоотношения с родителями ученика, использование влияния класса и педагогического коллектива, уважение личности ученика, выполнение рекомендаций по оптимизации взаимодействия с учеником.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Дмитриев А. В.* Конфликтология / А. В. Дмитриев. М., 2000. С. 60—63.

² См.: *Иванова Е. И.* Эффективное общение и конфликты / Е. И. Иванова. СПб.; Рига, 1997. С. 60.

³ Цит. по: *Донцов А. И.* Психология коллектива / А. И. Донцов. М., 1984. С. 9.

⁴ *Дружинин В. В.* Введение в теорию конфликта / В. В. Дружинин, Д. С. Конторов, М. Д. Конторов. М., 1989. С. 149.

⁵ *Смит М. Дж.* Тренинг уверенности в себе / М. Дж. Смит. СПб., 2000.

⁶ *Козер Л.* Функции социального конфликта / Л. Козер. М., 2000. С. 40.

⁷ *Анцупов А. Я.* Конфликтология : учеб. / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. М., 2001. С. 230.

Поступила 04.04.05.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРОГРАММНОЙ ИНЖЕНЕРИИ

*Н. К. Нуриев, зав. кафедрой информатики и прикладной математики
Казанского государственного технологического университета, доцент*

Статья посвящена исследованию развития проектно-конструкторских способностей как триады формализационных, конструктивных и исполнительских способностей. Автором доказывается, что уровень их развития в основном определяется креативностью личности в области программной инженерии. Обосновывается актуальность решения проблем быстрого (экстремального) формирования данного вида способностей через обучение в специально созданной среде.

Несмотря на все старания, заключающиеся в формализации деятельности в области программной инженерии, описанной в виде методологий и основанных на них технологий — руководств по проектированию и созданию программной продукции, — эта деятельность во многом остается творческой. Разумеется, каждый проект и поддерживающее его программное обеспечение являются уникальными, поэтому креативность (способность к творчеству) представляет собой обязательное требование к личности, занятой в данной области деятельности¹.

Все технологии в области программной инженерии в своей сущности (онтологии) являются дивергентными (размытыми), оставляя большой простор для творчества². В общем случае деятельность по созданию продукта в области программной инженерии, поддерживаемая любой технологией, может быть дифференцирована на три основных вида:

1) деятельность по высокоуровневой формализации решаемой проблемы — инфологический, математический, уровень формализации или формализация на специально разработанном для этих целей универсальном языке моделирования (UML) в виртуальной среде. Инфологическое моделирование и UML являются специализированными способами моделирования, используемыми в области программной инженерии³; владение ими потенциально предполагает наличие особо высокого уровня развития личностных

способностей к формализации — формализационных, или способностей типа А, — развитых на когнитивном уровне и реализуемых в виртуальной среде перечисленными способами;

2) деятельность по конструированию последовательностей ресурсообменного взаимодействия объектов с целью поиска решения проблемы. Эта деятельность также моделируется на когнитивном уровне и представляется в виртуальных средах. Для организации формализованного конструирования в области программной инженерии созданы сотни виртуальных интегрированных сред с миллионами информационных объектов — аналогов реальных объектов — и языками программирования. Виртуальная среда для конструирования процессов поиска решения проблем с поддержкой их программным способом в этой среде используется только в области программной инженерии и требует от специалиста особо высокого уровня развития личностных способностей к конструированию — конструктивных, или способностей типа В;

3) деятельность по отладке (исполнению) на вычислительных средствах автоматизированного имитационного процесса поиска решения проблемы в виртуальной среде и адаптации созданных программных продуктов к использованию в реальной среде. Эта деятельность является также очень специфичным способом решения проблемы, присущим только программной инженерии, и требу-



ет высокого уровня развития личностных исполнительских способностей (к организации автоматизированного поиска решения в виртуальной среде и к адаптации полученного решения к реальной среде) — способностей типа С.

Из целостности блока способов — технологий проектирования и создания программных продуктов и условий успешности деятельности в области программной инженерии следует требование наличия у специалиста креативности, которая определяется уровнем развития проектно-конструкторских (ПК) способностей к деятельности по решению проблем в когнитивной, виртуальной, реальной средах и которая, в свою очередь, определяется уровнем развития триады способностей $\langle A, B, C \rangle$.

Системный анализ деятельности в области программной инженерии и требуемых для поддержки этой деятельности способностей позволяет сделать ряд важных выводов.

1. Основу специфики данного вида деятельности составляет то, что большая ее часть осуществляется в виртуальной среде — искусственно созданном аналоге когнитивной среды, — что естественно предполагает высокую степень развитости творческих способностей по решению проблем в этой среде.

2. Из всех методологий, технологий, поддерживающих деятельность в области программной инженерии, следует, что необходимым условием конкурентоспособности специалиста в этой области служит высокий уровень развития триады способностей $\langle A, B, C \rangle$, выступающих специальными способностями для поддержки деятельности в виртуальной среде⁴.

3. Высокий уровень развитости триады способностей $\langle A, B, C \rangle$ как специальных способностей в области программной инженерии является достаточным для обеспечения высокого потенциала конкурентоспособности специалиста в этой области.

4. Из выводов 1—3 следует, что наличие специально развитого высокого

уровня способностей $\langle A, B, C \rangle$ является необходимым и потенциально достаточным фактором, определяющим в основном конкурентоспособность специалиста в области программной инженерии.

5. Из вывода 4 следует, что фактор развитости ПК способностей, представленных триадой $\langle A, B, C \rangle$ (в контексте теории формируемых способностей), является системообразующим при проектировании любой дидактической образовательной системы для подготовки конкурентоспособных специалистов в области программной инженерии.

6. Из выводов 1, 5 следует, что для быстрого (экстремального) развития способностей, представленных триадой $\langle A, B, C \rangle$, до уровня специальных способностей требуется создание специально образовательного пространства — дидактического пространства программной инженерии (ДПИ), складывающегося из трех постоянных развивающихся и сбалансированных сред: среды когнитивного уровня, виртуальной среды, реальной среды.

7. С учетом творческого характера и востребованности в реальной среде (социуме) быстрого (экстремального) формирования специалиста в области программной инженерии до конкурентоспособного состояния в ДПИ необходимо разработать инвариантную методологию и на ее основе дивергентные технологии обучения основам деятельности в области программной инженерии⁵. Под дивергентными технологиями имеются в виду технологии обучения ориентации в виртуальной среде с целью создания креативного продукта на основе инвариантной методологии творческой аналогии, т. е. методологии, в основном поддерживаемой принципом природосообразности или принципами классифицированности, инкапсулированности (целостности), полиморфизма (многоформии), наследия.

8. Для мониторинга, диагностики, прогноза, поддержки рефлексии и управления состоянием развития ПК = $\langle A, B, C \rangle$ способностей в процессе обучения по

дивергентным технологиям необходимо разработать систему методик измерения и визуализированного представления развития ПК способностей⁶. Эти методики должны быть ориентированы на два (в определенной мере самостоятельных) уровня измерения состояния развития ПК способностей. Для первого уровня требуется разработка методов измерения состояния развития способностей, т. е. состояния триады <А,В,С>, в качестве необходимых общих способностей, достаточных для начала процесса обучения в области программной инженерии, а для второго уровня — методов измерения состояния развития ПК способностей в качестве специальных способностей для мониторинга состояния конкурентоспособности в этой области⁷.

9. Опыт показывает, что достичь конкурентоспособного уровня развития способностей <А,В,С> с помощью традиционных методик обучения, организованных в среде с использованием компьютерных технологий в рамках обучения по отдельным дисциплинам, не представляется возможным, т. е. развитие ПК способностей остается на уровне требуемых общих способностей, прописанных в государственном стандарте по этой специальности. Традиционные методики обучения в области программной инженерии дают возможность достижения только уровня формализованной компетентности, т. е. необходимого и достаточного уровня в области программной инженерии по требованиям государственного стандарта, но это не обеспечивает достижения конкурентоспособного уровня и поддержания его в актуальном состоянии, востребованном в социуме.

10. Для повышения уровня подготовки специалистов в области программной инженерии до конкурентоспособного уровня, определяемого показателями развития ПК способностей, необходима и достаточна организация двухуровневой педагогической технологии в ДПИ. Целью обучения на первом из них является достижение уровня формализованной

компетентности (определенного уровня знаний, умений, навыков в области), т. е. использования компьютерных технологий в инженерной деятельности с показателями <А,В,С> и развитием ПК способностей как общих способностей, необходимых для поддержки инженерной деятельности в современных условиях. Целью параллельного обучения на втором (метапредметном, междисциплинарном) уровне выступает достижение показателями <А,В,С> уровня специальных способностей, определяющих конкурентоспособность специалистов в области программной инженерии.

11. Специфику обучения в области программной инженерии составляет то, что ведущими концернами и фирмами (Microsoft, Sun, Oracle, Rational Soft, Platinum и др.) разработаны сеть сертификационных экзаменов и многотомные методики подготовки к ним⁸. Использование этих ресурсов в учебных целях дает возможность определить требуемый конкурентоспособный уровень подготовки специалистов в области программной инженерии и затем провести идентификацию требуемых значений показателей <А,В,С>.

12. Конкурсный отбор обучаемых на специальности в области программной инженерии должен осуществляться на основе диагностики уровня развития ПК способностей как общих способностей со значениями показателей <А,В,С> (полученных посредством тестового контроля и специально разработанных баз заданий). Опыт показывает, что обучаемые с ПК способностями ниже допустимого уровня плохо поддаются обучению в экстремальном темпе, характерном для дидактики программной инженерии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Лебедева Л. Д. Креативность младших школьников / Л. Д. Лебедева, Н. В. Бибикина. Ульяновск, 2004.

² См.: Буч Г. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений на С++ : пер. с англ. / Г. Буч. М. ; СПб., 2000.



³ См.: Буч Г. Язык UML. Руководство пользователя : пер. с англ. / Г. Буч, Д. Рамбо, А. Джекобсон. М., 2000.

⁴ См.: Суворов В. С. Как формировать конкурентоспособного специалиста : пособие для рук. и педагогов учеб. заведений проф. образования / В. С. Суворов, П. Н. Осипов. Казань, 2000.

⁵ См.: Кирсанов А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста / А. А. Кирсанов. Казань, 2000.

⁶ См.: Нуриев Н. К. Технологии синтеза информационно-интеллектуальных ресурсов / Н. К. Нуриев, А. А. Емекеев. Казань, 2003.

⁷ См.: Нуриев Н. К. Экстремальная методология в дидактике программной инженерии / Н. К. Нуриев. Казань, 2004.

⁸ См.: Microsoft Corporation. Внедрение и администрирование службы каталогов Microsoft Windows 2000 : рук. слушателя. М., 2002.

Поступила 29.11.04.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗРАБОТКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ТОМСКОМ МЕЖВУЗОВСКОМ ЦЕНТРЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В. В. Кручинин, зам. директора по научной работе Томского
межвузовского центра дистанционного образования,*

*В. К. Жуков, зам. директора по учебной работе Томского
межвузовского центра дистанционного образования,*

*А. Ф. Уваров, проректор по экономике Томского государственного
университета систем управления и радиоэлектроники, директор
Томского межвузовского центра дистанционного образования*

В статье описываются опыт и инфраструктура организации и сопровождения программно-методического обеспечения в Томском межвузовском центре дистанционного образования. Выявлены проблемы организации дистанционных образовательных технологий и пути их решения. Показаны масштабы и динамика роста программно-методического обеспечения.

Дистанционное обучение (ДО) сегодня — это современные образовательные технологии, относительно новые для учебных учреждений нашей страны, которые обязаны своим возникновением развитию информационных технологий и компьютерной техники. Прогресс в области передачи информации на расстояние с использованием компьютерных средств коммуникации позволил поставить на качественно новый уровень образовательные услуги. ДО сделало доступным получение качественного образования и престижного диплома для студентов из удаленных населенных пунктов, где по экономическим или другим причинам нет и не может быть размещено высшее учебное заведение или его филиал. Возможность обучения по дистанционным технологиям важна и для

жителей крупных городов, так как расширяет выбор учебных заведений и позволяет еще в процессе обучения освоить современные компьютерные технологии, без знания которых на сегодняшний день невозможен профессиональный рост в любой сфере деятельности. С другой стороны, ДО выполняет важную социальную функцию — расширяет рынок образовательных услуг, способствует усилению конкуренции на образовательном рынке, а значит, содействует снижению стоимости оказываемых платных услуг. В настоящий период это значимый фактор для населения России. Обеспечение доступности высшего профессионального образования широким слоям населения из отдаленных от центра мест — актуальная проблема нашего времени.

© В. В. Кручинин, В. К. Жуков, А. Ф. Уваров, 2005

Для разрешения вышеобозначенных проблем в октябре 1998 г. на базе Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники был создан Томский межвузовский центр дистанционного образования (ТМЦДО). Целью его организации была консолидация усилий томских высших и средних профессиональных учебных заведений в области ДО.

В настоящее время ТМЦДО объединяет семь учебных заведений, находящихся в различных регионах: шесть вузов и один техникум — Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томский государственный педагогический университет, Томский институт бизнеса, Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Югорский государственный университет, Омский государственный университет путей сообщения, Томский экономико-промышленный техникум. Межвузовский центр имеет свои представительства в 112 городах России и стран СНГ.

Через ТМЦДО осуществляется подготовка студентов по 52 направлениям и специальностям. Здесь одновременно получают образование более 8 500 студентов. В 2001 г. состоялся первый выпуск студентов специальностей «Промышленная электроника» и «Экономика и управление на предприятиях машиностроения», а в 2004 г. число выпускников уже составило 225 чел., из которых четверо окончили ТУСУР с отличием.

Технология обучения

В методике применения дистанционных образовательных технологий, утвержденной приказом Минобразования России № 4452 от 18.12.02, дистанционное обучение определяется как технология обучения, при которой целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется на основе информационных технологий.

Решением коллегии Минобразования РФ № 16/1 от 26.06.02 «Об итогах эксперимента в области дистанционного обучения и перспективах развития дистанционных образовательных технологий» предусмотрены три основные дистанционные образовательные технологии: кейс-технология, интернет-технология, технология спутникового телевидения¹. Допускается сочетание основных видов технологий.

Выбор технологии обучения зависит от возможностей и предпочтений вуза. В ТМЦДО принята кейс-компьютерная технология обучения². В ее основе лежит сочетание кейс- и интернет-технологий, поэтому для обучения студент должен иметь персональный компьютер с возможностью использования электронной почты.

Технология обучения заключается в следующем³.

1. Первоначально проводится консультационная сессия, предназначенная для того, чтобы определить подготовленность студента к данной дистанционной технологии обучения. Для этого в представительство вуза выезжает преподаватель, который проводит консультации в объеме 60 ч.

2. Студенту высылаются кейс, содержащий учебные и учебно-методические пособия, компакт-диски, в которых записаны: виртуальные лабораторные работы; компьютерные контрольные работы; компьютерные мультимедийные учебники; компьютерные лекции; тренажеры; прикладные программы; учебный план.

3. В течение семестра студент должен изучить дисциплины, содержащиеся в учебном плане, с помощью программно-методических средств и выполнить компьютерные контрольные и виртуальные лабораторные работы. Контрольные работы выполняются в тестовой форме с помощью специальной программы, записанной на компакт-диске. При этом составляется протокол, который студент должен отправить в ТМЦДО по электронной почте. Наличие протоко-



лов всех контрольных и лабораторных работ за семестр дает основание для допуска к экзаменационной сессии.

4. Экзамены проводятся в форме компьютерного тестирования⁴.

5. В тех случаях, когда требуется выполнение реальных лабораторных работ, в вузе, где обучается студент, проводятся комплексные лабораторные практикумы (КЛП). Таких комплексных лабораторных практикумов по техническим специальностям — два, по гуманитарным — один за весь период обучения. Последний КЛП проходит перед государственным экзаменом, затем следуют преддипломная практика, подготовка и защита дипломного проекта (работы).

6. Для организации семинарских занятий и консультаций используются чаты и форумы. Кроме того, по отдельным дисциплинам осуществляется трансляция лекций, семинарских занятий и лабораторных работ.

7. Итоговая аттестация проводится традиционно — в вузе, где обучается студент, — и включает в себя государственный экзамен и защиту дипломного проекта (работы).

Для реализации данной технологии ТМЦДО имеет библиотеку печатных и электронных учебно-методических комплексов⁵, компьютерную систему контроля знаний⁶, корпоративную информационную систему электронного документооборота Лоцман.edu⁷, систему мониторинга за процессом обучения⁸, учебный сайт www.tcde.ru.

Состав программно-методического обеспечения

Педагогические программные средства (ППС) являются одной из важнейших составляющих дистанционной технологии ТМЦДО. Особенность дистанционной технологии обучения заключается в том, что ее нельзя запускать без наличия методического обеспечения. А создание ППС представляет собой одну из самых сложных проблем в организа-

ции дистанционной технологии обучения, поскольку требует огромных затрат материальных и интеллектуальных ресурсов вуза. Простой подсчет показывает, что для запуска подготовки студентов по одной специальности требуется иметь методическое обеспечение примерно по 50 дисциплинам. Это означает, что минимальный комплект должен содержать 50 учебных пособий, 50 учебно-методических пособий, 50 компьютерных программ проведения экзаменов и зачетов, порядка 100 компьютерных контрольных работ и т. д.

С целью решения данной проблемы в ТМЦДО были разработаны:

— принципы, концепции и стандарты создания различных классов ППС с учетом требований нормативных документов и имеющихся технических возможностей;

— организационная структура, обеспечивающая сопровождение ППС;

— технологии создания и сопровождения ППС;

— инструментальные системы, поддерживающие соответствующие технологии;

— методики оценки затрат на изготовление и сопровождение ППС;

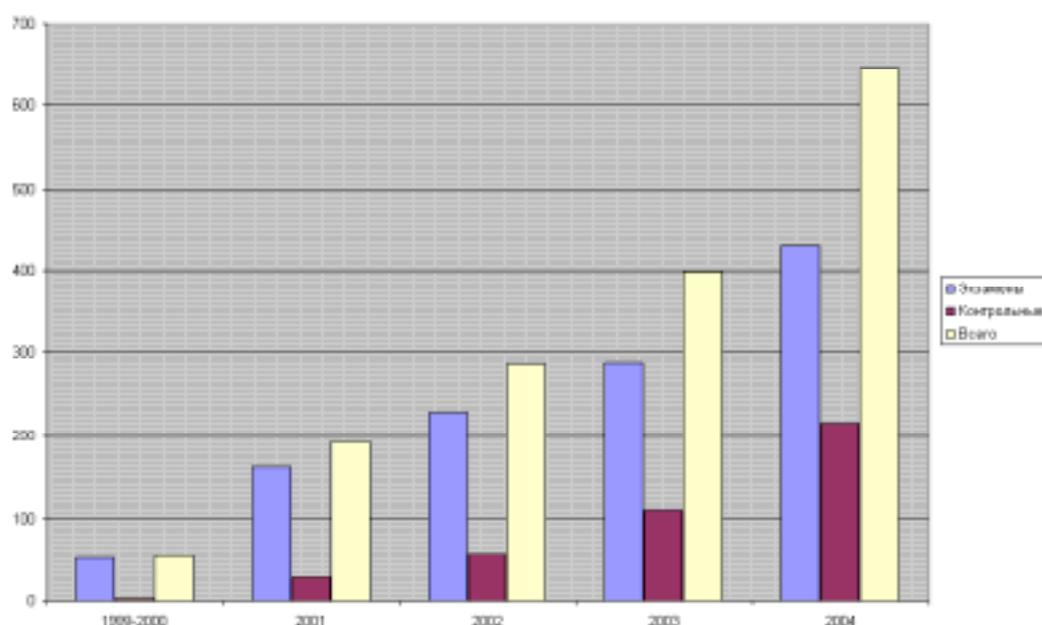
— технологии копирования и тиражирования ППС;

— технологии доставки ППС студенту ТМЦДО.

Для организации контроля знаний была разработана инструментальная система «Фея-3». При помощи этой системы за 1999—2004 гг. было составлено более 600 контрольных и экзаменационных программ общим объемом свыше 60 000 вопросов. Динамика данного показателя по годам представлена на рисунке.

Объем электронной библиотеки ТМЦДО достиг 850 наименований учебных и учебно-методических пособий.

Особое значение в ТМЦДО придается разработке мультимедийных компьютерных учебников, которых в настоящее время насчитывается свыше 20.



Динамика разработки контрольных и экзаменационных программ в ТМЦДО

Учебник «Высшая Математика-1»⁹ получил гриф Учебно-методического объединения Сибирского регионального учебно-методического центра высшего профессионального образования. К настоящему времени его тираж превысил 10 000 компакт-дисков.

Виртуальные лабораторные работы и моделирующие среды также являются важным инструментом организации дистанционной технологии обучения. В ТМЦДО разработаны комплекс виртуальных лабораторных работ по физике, моделирующая инструментальная система АСИМЕК. Последняя предназначена для моделирования различных классов электронных схем. На базе этой системы созданы комплексы лабораторных работ по цифровой и аналоговой микросхемотехнике¹⁰.

Организационная структура

Для разработки и сопровождения ПМО в составе ТМЦДО было создано научное управление, в состав которого вошли отдел информационных технологий; лаборатория инструмен-

тальных систем моделирования и обучения; лаборатория мультимедийных учебников.

В сферу деятельности отдела информационных технологий входят:

- 1) развитие, администрирование и поддержание вычислительной сети ТМЦДО;
- 2) администрирование и сопровождение системного программного обеспечения;
- 3) разработка технологий автоматизированного документооборота;
- 4) разработка, внедрение и сопровождение информационной корпоративной системы документооборота;
- 5) развитие и сопровождение сайта ТМЦДО;
- 6) интеграция сайта и информационной корпоративной системы;
- 7) обеспечение информационной безопасности;
- 8) разработка и сопровождение технологий online-обучения (лекций, семинарских занятий и консультаций).

Лаборатория инструментальных систем моделирования и обучения обеспечивает разработку:



1) научных основ создания и сопровождения программно-методического обеспечения;

2) технологий создания и сопровождения ПМО;

3) инструментальных и авторских систем;

4) базы компьютерных экзаменов и контрольных работ;

5) компьютерных учебных программ и тренажеров.

Лаборатория мультимедийных учебников занимается разработкой:

1) научных основ проектирования мультимедийных учебников;

2) технологии создания мультимедийных учебников;

3) инструментальной системы EduCAD¹¹;

4) мультимедийных компьютерных учебников.

Кроме перечисленных подразделений для разработки программно-методического обеспечения привлекаются временные творческие коллективы.

Опыт организации обучения в ТМЦДО показал, что в дистанционной технологии существенно возрастает роль программно-методического обеспечения, поскольку студент контактирует с вузом опосредованно. Разработка ПМО на основе инструментальных систем, имеющих языки описания декларативного типа, позволяет создавать методическое обеспечение независимо от конкретной реализации программной платформы. Ранние версии программно-методического обеспечения имеют ошибки и неточности. Это определяется в процессе эксплуатации, в связи с чем возникает задача оперативного сопровождения и

учета версий программ. Создание программно-методического обеспечения по специальности требует достаточно больших вложений финансовых, трудовых и материальных ресурсов. Объединение усилий вузов в направлении создания программно-методического обеспечения позволяет сократить затраты и сроки создания дистанционной технологии обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация / отв. ред. В. И. Солдаткин. М., 2003.

² См.: Материалы отчетной конференции Томского межвузовского центра дистанционного образования. По итогам работы 2003 г. Томск, 2004.

³ См.: Технология дистанционного обучения : учеб.-метод. пособие / В. А. Бондарь и др. Томск, 2004.

⁴ См.: Кручинин В. В. Генераторы в компьютерных учебных программах / В. В. Кручинин. Томск, 2003.

⁵ См.: Каталог учебно-методических материалов для дистанционного обучения. Томск, 2002.

⁶ См.: Кручинин В. В. Система тестирования, основанная на генерации вопросов и тестовых заданий / В. В. Кручинин, М. Ф. Молочко // Открытое образование. 2004. № 4. С. 30—35.

⁷ См.: Носуленко А. В. Использование методологии IDEF в рамках создания корпоративной информационной системы «Лоцман-EDU» ТМЦДО / А. В. Носуленко // Дистанционные образовательные технологии. Пути реализации : сб. науч. тр. Томск, 2004. Вып. 1. С. 165—174.

⁸ См.: Кавецкий С. Ф. Использование веб-сайта ТМЦДО в процессе обучения студентов с применением дистанционной технологии / С. Ф. Кавецкий, В. В. Кручинин // Там же. С. 142—148.

⁹ См.: Компьютерный учебник «ТМЦДО. Высшая Математика-1» / С. И. Борисов и др. // Открытое образование. 2004. № 3. С. 12—17.

¹⁰ См.: Функционально полный компьютерный учебник «Аналоговая схемотехника» / Ю. Н. Тановицкий и др. // Дистанционные образовательные технологии. Вып. 1. С. 148—154.

¹¹ См.: Концепция современного мультимедийного учебника / Мицель и др. Томск, 2004.

Поступила 29.12.04.

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА КОМПЛЕКСНОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ БАЗЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Г. И. Шабанов, профессор кафедры систем автоматизированного проектирования МГУ им. Н. П. Огарева

В статье приводится концепция построения методической системы обучения студентов инженерных специальностей общетехническим дисциплинам на комплексной информационно-образовательной базе. Дается характеристика информационно-пропедевтического, учебно-исследовательского и учебно-проектного иерархических уровней, на которые подразделяется процесс обучения. Сформулированы требования, предъявляемые к качеству подготовки инженерных кадров для современных промышленных предприятий.

Процесс внедрения российской экономики в глобальную экономическую систему накладывает на отечественную промышленность обязательства, связанные с соблюдением международных стандартов качества и конкурентоспособности на мировом рынке. Это требует подготовки специалистов для работы в условиях информационно-технологического (постиндустриального) общества. В системе высшего технического образования данное требование может быть выполнено в двух взаимосвязанных направлениях: научно-техническом и научно-методическом. Для реализации первого необходимы новые научные методики изучения и освоения современной техники и технологий, второго — научно-методические мероприятия с целью подготовки студентов к решению профессиональных проблем качества, долговечности и надежности продукции. Взаимосвязь этих направлений на основе широкого внедрения информационных и коммуникационных технологий во все этапы образовательного процесса должна решить проблему повышения качественного уровня подготовки инженерных кадров.

Информатизация технического образования рассматривается как одно из важнейших средств повышения качества обучения в системе высшего профессионального образования до уровня, соответствующего международному стандарту. Встает вопрос о пересмотре образовательных ориентиров: от прагмати-

ческих узкоспециализированных целей до приобретения фундаментальных междисциплинарных знаний.

Современными приоритетами в системе подготовки инженерных кадров являются:

— фундаментальность знаний, подразумевающая ориентацию на выявление сущностных явлений и процессов в сфере профессиональной деятельности будущего инженера и окружающем нас мире;

— направленность обучения на специальность, т. е. учет специфики будущей профессии (задач, алгоритмов и программ) во всех циклах дисциплин;

— комплексность обучения, предполагающая учебно-методическое использование широкого спектра знаний по циклам дисциплин учебного плана в интегрированной информационно-образовательной среде с учетом единства принципов фундаментальности и профессиональной направленности, междисциплинарных и межцикловых связей инженерной специальности;

— соответствие уровня знаний выпускника уровню современной автоматизированной и информатизированной промышленности в сфере профессиональной деятельности будущего инженера;

— ориентация на интересы развития личности обучающегося.

Анализ исторического опыта перехода цивилизации из одного состояния в другое показывает, что такой переход невозможен без осознания обществом необходимости эволюционных изменений

© Г. И. Шабанов, 2005



в системе образования, адекватных глобальным переменам, поскольку именно в образовании формируются социально-личностные предпосылки нового состояния социума. На каждом этапе такого перехода цивилизации ведущие позиции занимала та или иная область человеческих знаний — философия, астрономия, математика, механика, физика и др. В настоящее время на ведущие роли в инженерных специальностях претендуют общетехнические дисциплины, являющиеся междисциплинарными научными дисциплинами и представляющие собой совокупность фундаментальных и прикладных расчетно-проектно-конструкторских научных направлений.

Ускоряющееся развитие науки, обновление техники, появление новых компьютерных технологий, огромное количество новой информации предъявляют все более строгие требования к системе инженерного образования, удовлетворить которые используя только традиционные средства и методы обучения становится все труднее. На современном этапе в российской системе высшего технического образования идет поиск оптимального сочетания фундаментального и профессионально направленного обучения. Для этого требуется изменение подходов к подготовке дипломированных специалистов в плане использования современных образовательных средств в различных дисциплинах. На сегодняшний день в образовательном процессе студентов технического профиля отсутствует оптимальная система применения информационных технологий (существующая реализуется главным образом на частных примерах отдельных дисциплин) и подбора специализированного программного обеспечения (имеющееся, созданное различными фирмами-производителями для естественно-научных, общетехнических и специальных дисциплин, не в полной мере обеспечивает междисциплинарную и межцикловую взаимосвязь и принципы фундаментальности и профессиональной направленности на решение задач и проблем специальности). При-

чем главным связующим звеном между естественно-научным и специальным циклами дисциплин выступает общетехнический цикл.

Эффективным инструментом решения перечисленных проблем является создание интегрированной методической системы обучения инженерных кадров общетехническим дисциплинам в единой информационно-образовательной среде. Внедрение таких современных образовательных технологий в дисциплины учебного плана позволит решить стоящие перед высшей технической школой задачи по совершенствованию учебного процесса, улучшению качества подготовки специалистов. Учитывая это, а также всевозрастающую конкуренцию на рынке труда, студенты технических специальностей должны наряду с базовыми знаниями получить практические навыки работы с отраслевыми программными пакетами, функционирующими в проектно-конструкторских отделах предприятий, для которых осуществляется подготовка инженерных кадров. Использование методической системы обучения инженерных кадров общетехническим дисциплинам в единой информационно-образовательной среде позволит устранить трудности при переходе студента к изучению цикла специальных дисциплин и далее, к своей профессиональной деятельности, и поможет молодому специалисту без особых усилий адаптироваться в конструкторско-технологическом отделе предприятия.

Анализ состояния информатизации общетехнических дисциплин в зарубежной и российской системах технического образования выявил две характерные для этой сферы концепции:

1) «Computer Science», предусматривающую изучение только фундаментальной части информационных основ, в которых нуждаются отдельные технические специальности теоретического информационного направления;

2) «Computer Engineering», согласно которой изучаются прикладные вопросы, связанные с информационными техноло-

гиями для конкретной учебной дисциплины. Данный подход в инженерном образовании используется довольно успешно, хотя программное обеспечение, как правило узконаправленное, не имеет достаточных междисциплинарных и межцикловых связей. При этом нарушаются принципы преемственности дисциплин и непрерывности информационно-технической подготовки.

Помимо рассмотренных выше предлагается третья концепция, «Computer Complex», в рамках которой может осуществляться проектирование интегрированной методической системы на комплексной информационно-образовательной базе, предназначенной для обучения студентов инженерных специальностей циклу общетехнических дисциплин, с опорой на широкий спектр естественно-научных и специальных знаний (рисунок)¹. Данная концепция позволит, не теряя междисциплинарных и межцикловых связей конкретной специальности, найти оптимальное соотношение между фундаментальной и профессионально направленной составляющими обучения при подготовке инженерных кадров.

На основе анализа проблем, существующих в высшем техническом образовании на сегодняшний период, сформулируем важнейшие противоречия, характерные для этой сферы:

— между задачей подготовки будущих инженеров международного уровня и отсутствием современной методической системы обучения общетехническим дисциплинам на комплексной информационно-образовательной базе, которая отличалась бы наличием всего спектра информации по циклам дисциплин, междисциплинарной и межцикловой кибернетической взаимосвязью, фундаментальностью, целостностью, направленностью на решение задач и проблем специальности;

— необходимостью построения образовательного процесса, способствующего целостности восприятия студентами научной картины мира, развитию науч-

но-технического, творческого и системно-информационного мышления, и практикой обучения, проявляющейся в предметной ориентации, в недостаточности междисциплинарных связей, преемственности учебных курсов различных циклов, профессиональной направленности большинства преподаваемых курсов;

— высоким, не только прикладным, но и фундаментальным потенциалом каждой общетехнической дисциплины (законы, положения и теории физики, механики, химии, математики, информатики и др.) и недостаточным использованием этого потенциала в системе подготовки инженера;

— утилитарно понимаемыми целями обучения общетехническим дисциплинам и значимостью этих курсов для развития их научно-технического мышления;

— консервативной устоявшейся содержательной структурой общетехнических дисциплин и достижениями в области компьютерных образовательных технологий;

— стремлением к интеграции общетехнических дисциплин с циклом специальных дисциплин и фрагментарным, репродуктивным построением курсов общетехнических дисциплин;

— наличием большого перечня используемых в техническом образовании учебных компьютерных программ, созданных различными фирмами-производителями, и их недостаточно оптимальным подбором для дисциплин учебного плана, без научно-методического обоснования, что не позволяет при применении специализированных программных продуктов обеспечить междисциплинарную и межцикловую взаимосвязь принципов фундаментальности и профессиональной направленности на решение задач и проблем специальности;

— существующей необходимостью обоснования реализации методологических подходов к построению концепции обучения общетехническим дисциплинам для инженерных кадров на основе единства принципов фундаментальности (си-



Модель обучения студентов инженерных специальностей на комплексной информационно-образовательной базе с учетом дидактических принципов

стемный подход) и профессиональной направленности (деятельностный подход) и отсутствием всестороннего анализа сущности и путей реализации этих подходов;

— существующей необходимостью разработки образовательного инструментария на основе экспертной обучающей системы, функционирующего в комплексной информационно-образовательной базе, обеспечивающего студенту тематический терминологический словарь области знаний (реестр, каталог слов, словосочетаний, сокращений, символов, сочетаний слов и символов, выбранных из источников и подлежащих определению и описанию), а также базу знаний по общетехническим дисциплинам и отсутствием такого образовательного инструментария, что не позволяет студентам эффективно и оперативно, на основе кибернетических принципов, получать знания по различным дисциплинам и осуществлять самоконтроль степени усвоения учебного материала.

Исходя из выделенных противоречий можно прийти к выводу, что вопрос разработки методической системы обучения общетехническим дисциплинам студентов инженерных специальностей на комплексной информационно-образовательной базе, в которой дисциплины всех предметных циклов будут взаимосвязанно работать на подготовку квалифицированного инженера международного уровня,

актуален, а его постановка отличается новизной.

Функционирование модели осуществляется в соответствии с модульным (декомпозиционным) подходом, предполагающим разбиение образовательного маршрута на иерархические уровни. На уровне информационной пропедевтики осуществляется компьютерная подготовка студентов, с помощью которой (через выделение информационно-тематических составляющих) в смежных курсах закладываются фундаментальные знания. На втором уровне естественно-научные знания трансформируются в знания по общетехническим дисциплинам и реализуются в моделях технических устройств различной физической природы. На третьем уровне знания предыдущего уровня развиваются и реализуются в процедурах конструирования и проектирования изделий с оптимальными массогеометрическими параметрами. Междисциплинарные и межцикловые связи при этом осуществляются на основе кибернетических принципов.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См.: Шабанов Г. И. Развитие методической системы непрерывного информационного обучения студентов технических специальностей высших учебных заведений / Г. И. Шабанов // Совершенствование учебного процесса на основе новых информационных технологий : сб. науч. тр. Саранск, 2004. Вып. 4. С. 39—43.

Поступила 28.04.05.

**ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ****НЕПРЕРЫВНАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
В СИСТЕМЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

*И. А. Байгушева, доцент кафедры математического анализа
Астраханского государственного университета*

Статья посвящена проблеме повышения качества высшего экономического образования. Как средство фундаментализации экономического образования предложена непрерывная математическая подготовка будущих экономистов в научно-образовательном университетском комплексе. Определены цели, основные методологические подходы и план организации такой подготовки.

На заре третьего тысячелетия российское общество находится на пороге коренных изменений и преобразований. Среди множества процессов, способствующих этому, отметим два наиболее интересных для нас. Первый — это завершение перехода России к живым рыночным отношениям и включение страны в мировую экономическую систему. Второй процесс — перестройка системы математического образования, связанная как с накопившимися внутренними ее противоречиями, так и с новыми требованиями, предъявляемыми к ней обществом. Два указанных процесса протекают с различной скоростью, но они тесно связаны между собой.

Сегодня проблемы стремительно развивающегося рынка обуславливают новые требования к специалистам в области экономики. Современный специалист должен быть творческой личностью, способной в сложных ситуациях принимать правильные, часто нестандартные решения, быть готовым к непрерывному самообразованию, иметь системно ориентированный стиль мышления, обладать способностью к творческому саморазвитию. В свою очередь, развитие экономической науки требует фундаментальности подготовки специалиста, т. е. перехода к фундаментальному университетскому образованию на фоне значительного увеличения направлений и специальностей экономического образования.

Под *фундаментализацией экономического образования* понимается фор-

мирование у обучаемых фундамента научных знаний, позволяющих:

— выделять круг вопросов по основополагающим областям знаний науки, без которых немислим современный грамотный специалист;

— формировать полноценное, системное, творческое мышление студентов;

— осуществлять их профессионализацию не столько по узкой специальности, сколько по целым направлениям специальностей;

— обеспечивать будущим специалистам академическую мобильность в процессе обучения в университете и профессиональную мобильность на рынке труда после его окончания.

Конечной целью фундаментализации образования следует признать повышение *качества образования* и, как следствие, профессиональной компетентности специалиста. Под качеством образования понимается степень сформированности у выпускников вузов:

— гибкого и многогранного научного мышления;

— эффективных способов познания;

— целостного восприятия окружающего мира, внутренней свободы личности;

— способности к адаптации в быстро меняющихся социально-экономических условиях;

— ориентации на решение творческих профессиональных задач;

— способности к саморазвитию, самоактуализации и непрерывному самообразованию.

© И. А. Байгушева, 2005

Основой фундаментализации экономического образования является *непрерывная математическая подготовка* (НМП) специалистов. Именно математические знания играют роль методологической основы естественно-научного знания, общенаучного языка, стержневой составляющей большинства дисциплин экономического образования. Конкурентоспособный специалист должен уметь проводить математический анализ и строить математические модели экономических процессов и систем, применять фундаментальные математические методы для решения прикладных задач экономики, владеть абстрактным мышлением и иметь творческое воображение (творческую интуицию). Математическая подготовка должна быть направлена на формирование профессионально-прикладной математической компетентности специалистов в области экономики.

Следует отметить, что современная экономическая наука отличается широким применением математического аппарата. «Развитие экономики сейчас уже нельзя мыслить без систематического использования современных средств математики и, что еще важнее, без тех особенностей мышления, которые развивает математика», — справедливо отмечал академик Б. В. Гнеденко. В XX столетии математические методы моделирования экономики становятся самым эффективным инструментом исследования в экономической науке. С их использованием связаны практически все научные исследования, удостоенные Нобелевской премии по экономике (работы В. Леонтьева, П. Самуэльсона, Р. Солоу, Д. Хикса, Л. В. Канторовича и др.). Это объясняется тем, что именно математика обладает самым мощным арсеналом методов решения сложнейших задач, постоянно возникающих на пути познания природы. Сюда относятся, например, методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, моделирования и системного мышления, учета всеобщей связи и универсального эволюционизма, математи-

ческой постановки и алгоритмизации решения теоретических задач.

Место математики в жизни и в науке определяется тем, что она позволяет перевести бытовые, интуитивные подходы к действительности на язык точных определений и формул, из которых возможны качественные выводы. И не случайно принято считать, что степень научности той или иной дисциплины измеряется тем, насколько в ней применяется математика. Нет ни одной области материи, в которой не проявлялись бы закономерности, изучаемые математикой. Например, математические структуры (аналитические, порядковые и топологические) могут служить моделями реальных систем и процессов (в том числе экономических), поэтому, изучая модели, мы исследуем реальные системы и процессы. В этом заключается гносеологическое значение математики, позволяющее ей выступать в качестве общенаучного языка и инструмента научного познания.

Вместе с тем проблемы окружающей нас действительности стимулируют и развитие математики. Процесс взаимодействия математики и экономики является двусторонним и взаимно полезным. Расширение знаний о процессах производства, экономики приводит к необходимости вводить новые математические понятия, разрабатывать новые математические методы исследования и создавать новые математические дисциплины. Так, теория случайных процессов, линейное и нелинейное программирование, теория массового обслуживания и многое другое появилось как ответ на требования практики. Поэтому преподавание математики в вузе должно быть организовано так, чтобы не только давать студентам нужный объем знаний, но и демонстрировать на доступных примерах возможность использования математических методов для познания закономерностей экономических процессов, необходимость постоянного повышения уровня своей математической подготовки.



Своеобразная социополитическая ситуация, сложившаяся в настоящее время в нашей стране, потребовала изменений в подходах к организации различных сфер человеческой деятельности, в том числе совершенствования образовательной системы. Обществу нужны люди, способные постоянно поддерживать в себе высокий уровень культуры мышления и действия, профессионализм и гражданскую активность. Отсюда одной из актуальных проблем в сфере экономического образования является проблема создания системы НМП специалистов, которую не следует идентифицировать с увеличением объема часов математики в системе экономического образования или с получением второго высшего математического образования. НМП должна быть направлена на самореализацию личности, органически сочетать фундаментальность и прикладную направленность математических методов, отвечающую современным проблемам экономики. Имеющийся опыт механического перенесения программ по математическому анализу и теории вероятностей с других специальностей на экономические нельзя признать удовлетворительным, так как различия в содержательных представлениях разных специальностей обуславливают различия в отборе изучаемого математического материала.

Современные экономисты должны быть математиками-прикладниками. От них требуется знание методов математического моделирования, вычислительных методов, статистики и теории вероятностей. Образование экономиста должно быть более чем наполовину математическим.

Организация НМП специалистов в области экономики преследует три группы целей:

— общеобразовательные (овладение системой математических знаний, умений, навыков);

— воспитательные (формирование мировоззрения, развитие логического,

критического и творческого мышления, воспитание нравственных качеств);

— практические (формирование умений строить математические модели реальных экономических процессов и систем).

Хорошая подготовка означает, что уже имеющиеся знания базируются на прочной основе и систематизированы, выработана культура мышления, развита научная интуиция. Таким образом, развитие мышления студентов составляет одну из главных целей математического образования в вузе.

Важно отметить, что современные инновации не должны действовать в русле сциентической концепции, где главное — обучение, но не развитие и воспитание человека. Сегодня остро ощущается необходимость новой концепции образования, отвечающей современным потребностям уже не общества, а личности. Такой концепцией является концепция непрерывного образования, которая в первую очередь направлена на удовлетворение потребностей личности студента.

Изменение образовательной концепции влечет за собой соответствующее изменение содержания экономического образования. Это означает сокращение наиболее экономным и эффективным образом в соответствии с реальными возможностями и способностями каждого студента числа учебных дисциплин при одновременном углублении фундаментальных для современности знаний. Решение данной задачи предполагает междисциплинарную интеграцию математических и профильных дисциплин, что следует рассматривать как факт реальной фундаментализации высшего экономического образования. Реализация междисциплинарной интеграции — не простая задача. Речь идет о разрешении центрального противоречия в деятельности высшей школы: между объективно необходимой интеграцией и противодействующей ей дифференциацией дисциплин (отсутствием общего методологи-

ческого подхода к построению учебных дисциплин, единого понятийно-категориального аппарата, соответствующего учебно-методического обеспечения, идеологии независимости кафедр в процессе подготовки специалистов).

Основными методологическими подходами при проектировании содержания НМП являются следующие:

— информационно-категориальный, призванный обеспечить универсальность знаний, базирующийся на разработке общенаучных категорий математических и экономических наук;

— системный, подразумевающий выделение структуры и содержания математических знаний, необходимых для решения экономических задач;

— интегративный, позволяющий синтезировать математические и экономические знания;

— антропологический, определяющий признание личности как основной ценности, способной к самопознанию, саморазвитию и самореализации.

Информационно-категориальный подход предполагает, что НМП имеет несколько этапов. Процесс познания окружающего мира начинается с перевода его объектов и явлений в понятия определенной предметной области. При этом осуществляется овладение мыслительными операциями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и др. Следующий этап — выстраивание иерархии понятий, в результате чего образуется совокупность категорий — основа универсальных знаний экономического образования. Категория представляет собой фундаментальное понятие, определяющее «язык» междисциплинарного общения математики и экономики. В качестве категорий можно рассматривать число, изменение, форму, пространство, величину, множество, функцию, предел, производную, интеграл, ряд, вероятность, выборку, модель и др. Каждая из этих категорий включает в себя иерархию понятий, составляющих содержание определенного раздела программы по

математическим и экономическим дисциплинам. Например, категория «функция» включает математические функции, изучаемые в курсе математического анализа; производственную функцию, функции дохода и издержек, знакомство с которыми происходит в курсах микро- и макроэкономики; функцию распределения случайной величины, изучаемую в курсе теории вероятностей, и т. д.

Системный и интегративный подходы в обучении применению математических методов к решению прикладных задач экономики формируют у студентов убежденность в полезности и необходимости знания и использования математических методов в их профессиональной деятельности. Математика должна достаточно широко использоваться преподавателями профилирующих кафедр при изложении специальных дисциплин, особенно на старших курсах, когда будут читаться нужные для специальности дополнительные главы математики, не входящие в базовые курсы. При этом необходимо показать не только возможности математических методов, но и ограниченность каждого из них в отдельности. Для эффективного закрепления полученных знаний очень полезны задачи, решение которых требует комбинации методов разных разделов математики. Решение задач такого типа может явиться первой попыткой самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Антропологический подход при проектировании содержания НМП нацелен на формирование личностных качеств будущих специалистов с опорой на воспитательный и развивающий потенциалы математики. При построении математических курсов нельзя ограничиваться заботой только об их логической стройности и прикладной направленности. Следует особенно тщательно отбирать материал, на котором можно воспитывать математическую культуру и математическую интуицию. Такое воспитание можно получить лишь в процессе само-



стоятельной творческой деятельности студентов.

Ниже представлен примерный план организации НМП студентов экономических специальностей.

1. Пропедевтическая работа со школьниками специализированных «экономических» классов.

1.1. Проведение факультативных занятий, иллюстрирующих с помощью прикладных задач межпредметные связи математики и экономики.

1.2. Привлечение учащихся к выполнению самостоятельных творческих работ по математическому моделированию экономических систем.

1.3. Приглашение учащихся на научные конференции и заседания научного студенческого общества по экономике.

2. Изменение в содержании изучаемых дисциплин.

2.1. Разработка нового единого государственного стандарта по математическим дисциплинам для всех экономических специальностей.

2.2. Корректировка учебных программ по специальным дисциплинам с целью повышения уровня их математики.

2.3. Изменение содержания курсов лекций по математическим дисциплинам с целью усиления отдельных разделов, наиболее важных для практических экономических задач.

2.4. Разработка учебно-методических комплексов по математическим дисциплинам.

2.5. Организация математических факультативов для студентов.

3. Изменение методик обучения.

3.1. Разработка комплексных заданий и курсовых работ.

3.2. Проблемное обучение на практических занятиях по специальным дисциплинам.

3.3. Разработка необходимых методических пособий для непрерывной математической подготовки.

3.4. Организация дистанционного обучения в рамках программы НМП.

4. Выполнение выпускных квалификационных работ.

4.1. Организация консультаций для дипломников.

4.2. Выделение специальных глав в выпускных работах с целью глубокого использования математических методов исследования.

4.3. Привлечение преподавателей математических кафедр к руководству выпускными квалификационными работами студентов экономических специальностей и к участию в работе ГЭК.

5. Подготовка преподавателей к работе по программе НМП.

5.1. Организация повышения математической подготовки преподавателей специальных кафедр.

5.2. Участие преподавателей математических кафедр в научно-исследовательской работе специальных кафедр.

6. Контроль за НМП студентов и выпускников.

6.1. Организация анкетирования руководителей предприятий о качестве математической подготовки выпускников.

6.2. Разработка фонда контрольных заданий для всех этапов математической подготовки.

6.3. Организация курсов повышения математической квалификации для экономистов-практиков.

Наиболее эффективная организация НМП специалистов возможна в рамках *научно-образовательного университетского комплекса* (НОУК), представляющего собой многоуровневую и многопрофильную образовательную систему. Создание НОУК как нового типа учебных заведений предусматривает различные формы интеграции разнопрофильных учебных заведений высшего и среднего профессионального образования, учреждений дополнительного профессионального образования, других образовательных учреждений; формирование ассоциаций и консорциумов, включающих в себя не только учебные заведения, но и научно-исследовательские ин-

ституты, базовые предприятия и организации.

В рамках НОУК можно разработать сопряженные образовательные программы разных уровней образования, например «школа—колледж—университет», с целью повышения качества подготовки, сокращения образовательной траектории и обеспечения непрерывности образовательного процесса. Нам представляется

целесообразной организация НМП экономистов на базе НОУК, в котором университет играет роль центра методического обеспечения образовательных учреждений различных уровней, повышения квалификации преподавателей и специалистов в регионе, формирует развитую информационную образовательную среду, ведет целевую подготовку кадров для экономики региона.

Поступила 13.04.05.

ИЗУЧЕНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА РЕСУРСОСБЕРЕЖЕНИЯ В СФЕРЕ ЖКХ В РАМКАХ КУРСА «ЭКОНОМИКА ПРЕДПРИЯТИЙ»

*А. П. Горина, профессор кафедры экономики и логистики
МГУ им. Н. П. Огарева,*

*Н. В. Махаева, аспирант кафедры экономики и логистики
МГУ им. Н. П. Огарева*

Проблема ресурсосбережения в коммунальной сфере является важной проблемой современности. Актуальность темы в России вызвана ее слабой изученностью и проработанностью. Авторами рассматриваются основные направления политики ресурсосбережения в сфере ЖКХ за рубежом, анализируется зарубежный опыт государственного регулирования предприятий коммунальной сферы.

В настоящее время в России проблема ресурсосбережения, в частности в сфере жилищно-коммунального хозяйства, стоит очень остро. Решать ее предстоит специалистам завтрашнего дня. Но это невозможно без четкого представления о масштабах проблемы, ее причинах, направлениях преодоления, без владения информацией о ресурсосберегающих технологиях в сфере жилищно-коммунального хозяйства других стран. Соответствующие знания студенты должны получить в рамках курса «Экономика предприятий». Однако обозначенная нами проблема пока недостаточно изучена и слабо проработана в учебной литературе. Восполнить этот пробел поможет представленный ниже материал.

В странах Запада жилищная сфера характеризуется многообразием форм собственности: жилищные кооперативы, где проживают собственники и арендаторы, частные многоквартирные дома, в

которых квартиры сдаются в аренду, муниципальные дома для социально незащищенных слоев населения, многоквартирные дома-кондоминиумы и др.

В законодательстве многих западных стран используется понятие «ассоциация собственников жилья» (аналогичное российскому «товарищество собственников жилья»). Ассоциация создается для управления кондоминиумом. Каждый домовладелец в кондоминиуме является также собственником земельного участка. На Западе, в особенности в США, большая часть собственности находится в частных руках. Жилые дома либо полностью принадлежат одному собственнику, муниципалитету или частному лицу, либо являются кондоминиумами. Там нет домов, в которых были бы одновременно муниципальные и частные квартиры. Каждый собственник квартиры или нежилого помещения автоматически становится членом ассоциации, а отношения

© А. П. Горина, Н. В. Махаева, 2005



между членами регулируются ее уставом. Кроме того, каждая ассоциация в дополнение к уставу принимает внутренние правила, которые определяют права и обязанности домовладельцев. На Западе широко распространена судебная практика по делам с участием ассоциаций собственников жилья. Такие дела касаются в основном вопросов задолженности по обязательным платежам домовладельцев или нарушения установленных в кондоминиуме правил.

В странах, где рынок услуг, связанных с жильем, хорошо развит, участие в управлении собственным городским домом воспринимается домовладельцами как их преимущество. Западные домовладельцы ценят возможность рационального и экономного расходования коммунальных ресурсов и комфортность проживания.

США достигли больших успехов в области энергоресурсосбережения: в целом за последние 10—15 лет за счет ресурсосберегающих мероприятий ресурсопотребление было снижено на четверть. Такой эффект был получен в результате проведения многочисленных исследований, определяющих направление ресурсосбережения, своевременного принятия соответствующих законодательных актов, а также внедрения на их основе новых технологий.

Ресурсосбережение в США стимулируется на государственном уровне. Выделяют 5 способов такого стимулирования.

1. Влияние на ситуацию в государственных учреждениях. В США создана специальная комиссия по исследованию использования энергоресурсов и разработке стандартов.

2. Тарифная политика. В ряде штатов США введена многоступенчатая система тарифов для различных категорий потребителей. Государство устанавливает минимальный тариф для населения, если ежемесячное потребление коммунальных услуг не превышает определенного уровня. Если ресурсы расходу-

ются сверх установленного уровня, тариф повышается. Вводятся специальные тарифы для промышленных потребителей, принявших меры по обеспечению ресурсосбережения.

3. Политика по вопросам покупки товаров и услуг у предприятий частного сектора (смешанный вид). Несмотря на то что государство не может принудительно внедрять меры по ресурсосбережению на частных предприятиях, оно может регулировать этот процесс путем ужесточения или запрещения заключения договоров о государственных поставках с предприятиями частного сектора, не отвечающих определенным стандартам в области энергосбережения. Другим видом такого стимулирования является ограничение доступа к грантам, выделенным государством, и государственным субсидиям для организаций и граждан, которые не приняли соответствующие программы или иные меры в области энергосбережения.

4. Налоговая политика. Во-первых, это отсрочка по налогам. Во-вторых, снижение сроков амортизации энергосберегающего оборудования. В-третьих, установление специальных налоговых льгот, если предприятие выпускает облигации или иные долговые обязательства с целью получения капитала для инвестиций в приобретение нового или модернизацию устаревшего малоэффективного оборудования.

5. Государственные гранты для дополнительного финансирования инвестиций в новое оборудование. Обычно эти государственные гранты предоставляются крупным промышленным потребителям там, где можно достичь значительной экономии ресурсов.

Важнейшим элементом политики ресурсосбережения является согласование интересов потребителей и ресурсоснабжающих компаний. В США реализован на практике принцип: ресурсоснабжающая компания обязана по закону удовлетворять любой спрос на ресурс в зоне своей ответственности. Поэтому, когда воз-

никает перспектива повышения спроса на ресурс, компания подсчитывает, что ей выгоднее — увеличить мощности или сохранить существующее ресурсопотребление путем проведения ресурсосберегающих мероприятий. Как правило, оплатить подобные мероприятия дешевле, чем создавать новые мощности, требующие значительных капитальных вложений.

В США возникли и получили быстрое распространение новые формы бизнеса: одна компания предлагает другой провести за свой счет ресурсосберегающие мероприятия, а возврат вложенных денег и прибыль получать только за счет сэкономленных ресурсов. Разработаны и активно внедряются программы рыночных преобразований, направленные на создание условий изменения спроса, с тем чтобы потребитель был заинтересован в приобретении новых высокоэффективных технологий.

В западноевропейских странах доля жилищного фонда, принадлежащего государству и муниципалитету, гораздо выше, чем в США. Значительную долю в государственном секторе составляют кооперативы. В основном это крупные организации, владеющие многочисленными жилыми домами. Кооперативы широко распространены в Скандинавских странах и Германии.

Важную роль в регулировании уровня арендной платы играют государственные займы и субсидии корпорациям, ведущим жилищное строительство. Субсидии могут предоставляться также на ремонт и реконструкцию жилых зданий. Особенностью регулирования отношений между владельцами жилья и квартиросъемщиками является участие в этих процессах ассоциаций квартиросъемщиков, в некоторых странах без их участия в переговорах не могут быть введены новые ставки арендной платы (Швеция, Германия, Австрия).

В Нидерландах главная задача жилищных корпораций — обеспечить квартирами тех, кто не в состоянии приобре-

сти жилье на собственные средства. Почти треть голландских домов находится под контролем жилищных корпораций. Оплата квартир регулируется «Актом об аренде». Он является важным инструментом защиты интересов арендаторов. Другой важный документ — «Акт о квартирах» — определяет ответственность местных властей за обеспечение жильем менее состоятельной части населения. На местах детально разрабатывается политика ассигнований и перераспределения жилья. Местные власти одно время контролировали жилищные корпорации, теперь эти функции переданы правительству.

В Германии, чтобы решить проблему ресурсосбережения, жилищную проблему и снизить квартплату, государство при определенных условиях выдает беспроцентный или облегченный заем (1 % в год). А для владельцев построенного жилья уровень квартплаты ограничен, т. е. они не могут сдавать жилье по реальной ставке, сложившейся на рынке недвижимости.

Арендная плата представляет собой денежное вознаграждение за право пользования жилым помещением на основе арендного договора или договора субаренды. К этому добавляется оплата коммунальных услуг — водопровода, канализации, уборки мусора, освещения лестниц и ремонта жилых зданий, а также благоустройства придомовых территорий. Арендную плату квартиросъемщиков получает владелец или управляющая компания. Она является для собственника источником оплаты услуг по поставке ресурсов, а также погашения кредитов и займа, оплаты налога на землю.

При указанной схеме расчетов домовладелец, устанавливая размер арендной платы, должен учитывать конъюнктуру на рынке жилья для того, чтобы его квартиры не пустовали. Однако включенные в арендную плату текущие затраты не реагируют на изменение спроса на жилье. С ростом платежей в этой сфере



борются союзы квартиросъемщиков, которые активно поддерживает государство. При таком порядке домовладельцы крайне заинтересованы в экономии тепла, света, воды и прочих ресурсов в своих домах, устанавливая строгие правила, пресекающие расточительство со стороны жильцов в расходе воды, тепла и электроэнергии.

Проблемы ресурсосбережения в Германии решают также с помощью инвестиций, кредитов, тем более что затраты окупаются за относительно короткий промежуток времени.

Здесь существует несколько уровней поддержки программ по экономии ресурсов жилищно-коммунальной сферы: общеевропейский, федеральный и местный. В Германии, особенно в ее восточной части, модернизация жилья стоит очень дорого и у большинства граждан средств на это не хватает. Поэтому лишь 11 % жителей бывшей ГДР и 42 % Западной Германии могут самостоятельно отремонтировать свои жилища. Остальные это делают с помощью государства. Так, в Восточной Германии 51 % от всего объема ремонта жилых и 38 % от модернизации инфраструктуры зданий осуществлено за счет государственных средств, остальное — за счет льготных кредитов, грантов, налоговых льгот.

При реконструкции объектов ЖКХ для реализации той или иной программы в Германии привлекаются специальные инвестиционные агентства, а условия программы определяют сами жильцы-собственники, домовладельцы, муниципалитеты. Кредиты с льготной процентной ставкой и гранты предоставляются Европейским союзом, Федеральным правительством Германии, руководством федеральными землями, а также муниципалитетами и местными поставщиками энергоресурсов.

Администрация Лейпцига в 1993—1995 гг. предоставляла владельцам домов и жилищным компаниям гранты на проведение диагностики зданий и по сбережению теплоэнергии. Причем для ак-

тивизации внедрения программ по энергосбережению предоставлялись налоговые льготы до 50 % как жилищным фирмам и объединениям собственников, так и частым домовладельцам.

Сегодня в Восточной Германии действует «Программа ремонта жилых помещений», на основании которой происходит кредитование работ по ремонту и модернизации жилья, находящегося в частной собственности или арендуемого. Размер кредита зависит от занимаемой площади. На ремонт 1 м² выделяется 400 евро. Кредит погашается в течение 25 лет. Кроме того, в Германии существует программа муниципальных грантов, покрывающих до двух третей затрат на модернизацию жилья. В некоторых городских районах, где имеются памятники архитектуры, размер гранта может быть увеличен на 22 %.

Все программы по реконструкции объектов ЖКХ базируются на строгих принципах, которые сводятся к следующему.

1. Государство разработало законодательную базу для энергосбережения, определило национальные стандарты в этой области.

2. Государство предоставило финансовую помощь арендаторам жилья и собственникам, а также объединениям собственников и управляющим компаниям.

3. Государство обеспечило необходимой информацией потенциальных инвесторов и заказчиков работ.

4. Государство установило простую и понятную всем процедуру льготного налогообложения в этой сфере.

В результате работы по ресурсосбережению в жилищно-коммунальной сфере начали окупаться в течение нескольких лет и стали привлекательными для частных инвесторов. А там, где проект заведомо не мог окупиться за 10 лет, основное бремя расходов взяло на себя государство. Благодаря принятым мерам за 14 лет удалось модернизировать почти весь жилищный фонд Восточной Германии.



В Чехии также существует комплексная программа энергоресурсосбережения. Первое мероприятие этой программы заключалось в установке новых утепленных окон в доме — это сразу резко снизило расходы на теплоснабжение. В жилом секторе происходит массовое внедрение малых электростанций. Небольшая фирма «ТЕДОМ», т. е. «теплый дом», производит газопоршневые электростанции с отбором тепла из двигателя, способные одновременно производить электричество и тепло. Совокупный коэффициент использования энергии топлива у этих машин составляет около 95 %. Такие агрегаты используются как основные источники электроэнергии и теплоснабжения отдельных объектов или как дополнительные источники, например для разгрузки сети в вечерние часы. В стране понимают необходимость экономии энергоресурсов и более четкого управления их расходами.

В Швеции реформа ЖКХ прошла в конце 1960-х—начале 1970-х гг. При этом сменилась сама идеология снабжения городов и населенных пунктов коммунальными услугами. Если в России ЖКХ называют «черной дырой», поглощающей значительную часть бюджетных денег, то в Швеции это весьма прибыльные предприятия. На коммунальное хозяйство расходуется не более 10—15 % бюджета. За право выполнять коммунальный заказ муниципалитета между компаниями идет серьезная конкурентная борьба.

Коммунальные услуги в Швеции обходятся очень дорого. Тарифы время от времени меняются, но в основном в сторону удорожания. Владельцу дома необходимо платить за каждую услугу по тарифу плюс в счет входит ежегодный базовый платеж. Мало кто может позволить себе купить дом или квартиру, потому что помимо коммунальных услуг нужно платить налог на собственность. Поэтому основная часть населения снимает квартиры, которые принадлежат коммуналам. По причине высокой стоимо-

сти коммунальных услуг в Швеции разрабатываются и широко применяются ресурсосберегающие методы и технологии, с помощью которых можно экономить значительные суммы для семейного бюджета. Например, на лестничных клетках в подъездах домов устанавливаются лампочки с сенсорами, при приближении зажигающиеся на 1—2 мин, или лампочки, которые автоматически отключаются через минуту после включения. На трубах подачи коммунальных ресурсов домовладельцы устанавливают счетчики учета. В области теплосбережения эта страна пошла по пути установления локальных тепловых установок. Трубы проложены в тоннелях, что облегчает их обслуживание.

Правительство Швеции разработало программу энергоресурсосбережения, предусматривающую освобождение энергоемких производств от уплаты налогов на потребление энергии при условии внедрения ими систем управления энергопотреблением. Согласно рассматриваемой программе компании, имеющие энергоемкие производства, получают освобождение от уплаты налогов на потребление энергии сроком на 5 лет, если они соответствуют ряду критериев. Правительство Швеции считает, что это позволит сократить общенациональное потребление энергии на 2 %¹.

В странах Запада в сфере эксплуатации жилья и коммунального обслуживания нет конкуренции. Свидетельством этого является высокий уровень расходов средней семьи на оплату жилья. Другим примером того, что высокая стоимость жилищно-коммунальных услуг не создает конкуренции и не приводит к улучшению качества обслуживания, является опыт отпуска цен на наем жилья и коммунальные услуги в Прибалтийских странах и странах Восточной Европы.

В Японии после первого нефтяного кризиса были приняты меры по энергосбережению, которые привели к снижению на 35 % энергоемкости валового национального продукта. Однако по мере



увеличения энергопотребления правительство пересмотрело «Закон об энергосбережении». В соответствии с новой редакцией закона Министерство международной торговли и промышленности Японии (ММТП) должно устанавливать и объявлять основные принципы политики, направленной на всестороннее стимулирование рационального ресурсопользования, а основные пользователи ресурсов должны предпринимать усилия по рационализации ресурсопользования в соответствии с этой политикой.

ММТП при содействии органов, регулирующих ту или иную отрасль, устанавливает для руководителей стандарты и нормативы и дает необходимые указания по использованию энергии, касающиеся рационального сжигания топлива, рационализации отопления, охлаждения и теплопередачи, предотвращения тепловых потерь, использования сбросного тепла, эффективного преобразования тепловой энергии в электрическую, уменьшения потерь электроэнергии.

На каждом предприятии промышленности и энергетики, потребляющем газ и тепло в количествах, превышающих установленные нормы, ММТП обязывает учреждать службу энергетического менеджмента. Если на предприятии допускаются нарушения принципов рационального энергопотребления, ММТП может само или через соответствующие ведомства потребовать от руководителя предприятия представить план энергосбережения; на нарушение дисциплины энергосбережения министерство реагирует указанием исполнить требуемые по инструкции мероприятия. Руководитель предприятия должен назначить определенное количество лицензированных энергоменеджеров, основным содержанием деятельности которых являются принятие мер по рациональному использованию энергии и предоставление ежегодных отчетов по энергосбережению в министерство или в государственные ведомства, курирующие соответствующую отрасль. Проведение экзаме-

нов и лицензирование энергоменеджеров осуществляется организацией, уполномоченной министерством.

Любое лицо или организация, намеревающиеся строить здания, обязаны принять все меры для предотвращения тепловых потерь, рационального использования всех видов энергетического оборудования в здании в соответствии со стандартами, установленными ММТП и Министерством строительства, и с учетом предельных величин потерь ресурсов.

В Японии принимаются меры по информированию населения о необходимости энергосбережения: выпускаются брошюры и плакаты, организовываются симпозиумы и используются средства массовой информации. Проводятся «День энергосбережения», «Месячник энергосбережения» и «Генеральная проверка энергосбережения» для обучения населения и повышения общественной активности.

Законодательство страны устанавливает требования, касающиеся финансовых и налоговых мер по стимулированию энергосбережения, порядок представления отчетов, проведения инспекторских проверок и наложения штрафов. Ввиду наблюдающегося роста энергопотребления из-за низких цен на энергоносители предусматриваются специальные финансовые и технические мероприятия по снижению удельного энергопотребления в коммунальной сфере.

Общеизвестно, какой вред наносят окружающей среде утечки газа, воды из трубопроводов. Зарубежный опыт свидетельствует, что уменьшение объемов таких утечек, снижение количества аварий и катастроф на сетях возможны, если вместо стальных трубопроводов применять трубы из полимерных материалов; прокладку новых и ремонт изношенных трубопроводов осуществлять бестраншейным способом вместо траншейного (открытого).

Специалисты концерна «ВАВИН» (Дания) совместно с работниками муниципалитетов Дании, Швеции, Норвегии и

Франции в течение многих лет исследовали состояние действующих канализационных трубопроводов, изготовленных из полимерных материалов и находящихся в эксплуатации более 30 лет. В ходе исследований раскапывались те участки трубопроводов, где предполагались наибольшая деформация грунта и максимальные нагрузки на трубопроводы. Результаты позволили убедиться в отсутствии признаков износа, изменения структуры материала и разгерметизации стыков соединений. Трубопроводы сохранили работоспособность в течение всего срока эксплуатации. Специалисты с высокой степенью точности предсказали, что срок эксплуатации трубопроводов из полимерных материалов может превысить 100 лет.

В Англии 99 % новых водопроводных труб выполнены из полиэтилена (для сравнения: в РФ не более 1 %). В США напорные трубопроводы из полимерных материалов за последние годы стали использоваться в 2,5 раза чаще². В последнее время за рубежом для транспортировки газа стали широко применять стекловолокнистые эпоксидные трубы с высокопрочными слоями стальной ленты внутри. Для строительства теплотрасс используются трубы с пенополиуретановой теплоизоляцией и системой аварийно-предупредительной сигнализации, исключающей замерзание воды, а для канализации — полимербетонные трубы.

Трубопроводы из полимерных материалов по сравнению со стальными и чугунными имеют огромные преимущества:

1) они устойчивы к коррозии — гарантированный срок их эксплуатации составляет не менее 50 лет;

2) их масса в четыре раза меньше, что позволяет укладывать трубы без применения тяжелого оборудования;

3) они имеют идеально гладкие поверхности внутренних стенок, что предотвращает парафиновые и другие отложения, а следовательно, отпадает необходимость периодической прочистки труб;

4) значительная гибкость облегчает их укладку с заданным уклоном (в поперечном и продольном направлениях);

5) они более технологичны в обслуживании и т. д.

Прокладку труб за рубежом производят бестраншейным способом, что не разрушает покрытия дорог, не нарушает транспортного движения, не уничтожает зеленые насаждения, не повреждает действующие коммуникации. К тому же это позволяет в 3—4 раза увеличить срок службы трубопроводов, в 5—6 раз уменьшить затраты и в десятки раз повысить производительность работ при их укладке.

Международное общество по бестраншейным технологиям (ISTT), созданное в 1985 г. со штаб-квартирой в Лондоне, ежегодно в разных странах проводит международные ярмарки и выставки новейших достижений науки, техники, технологии в этой области. Самое широкое распространение получили установки наклонного и горизонтального бурения в зависимости от вида грунта, дальности и глубины прокладки труб и от условий проведения работ. Бестраншейная прокладка трубопроводов состоит в том, что в начале с помощью буровой головки выполняют лидерную скважину, затем ее расширяют буровой головкой большего диаметра и одновременно затягивают в скважину трубопровод. Для бестраншейного ремонта трубопроводов за рубежом широко применяют оборудование, с помощью которого разрушают старый изношенный трубопровод и одновременно затягивают в него новый.

Весьма важен зарубежный опыт ресурсосбережения при теплоснабжении объектов в сфере ЖКХ. Существенное улучшение экономических и экологических характеристик производства тепловой энергии достигается с помощью теплонасосных установок (ТНУ). Они позволяют трансформировать низкопотенциальную теплоту вторичных энергетических ресурсов до более высоких тем-



ператур, пригодных для целей теплоснабжения. Кроме того, применение ТНУ дает возможность получить в системах отопления 3—8 кВт эквивалентной тепловой энергии, затрачивая при этом всего 1 кВт электроэнергии. Важнейшей особенностью ТНУ является их универсальность по отношению к виду первичной энергии, поскольку компрессор ТНУ можно приводить в действие механическим, электрическим и любым тепловым двигателем. Это способствует оптимизации топливного баланса. ТНУ расходуют в 3—4 раза меньше топлива и благодаря полной автоматизации не требуют постоянного обслуживания.

Как показывает мировой опыт, ТНУ интенсивно вытесняют традиционные схемы теплоснабжения, основанные на сжигании органического топлива. Они используются в качестве квартирных, домовых, квартальных, районных источников теплоснабжения, при этом не требуют больших сроков строительства. ТНУ за рубежом размещаются вблизи потребителей, что позволяет минимизировать протяженность тепловых сетей и практически исключить потери тепловой энергии при транспортировке.

В РФ применение прогрессивных методов ресурсосбережения затруднено тем, что российские муниципальные предприятия жилищно-коммунальной сферы испытывают острую нехватку финансовых средств. Чтобы радикально улучшить положение в отрасли, необходимы немалые инвестиции. Как показывает опыт технически развитых государств и развивающихся стран Азии, Африки и Латинской Америки, осуществить столь масштабные работы можно только с помощью привлечения инвестиций частного иностранного и отечественного капитала.

Существуют три модели реорганизации жилищно-коммунального хозяйства: немецкая, французская и английская. Рассмотрим их подробнее.

Немецкая модель предполагает, что коммунальные предприятия тепло- и во-

доснабжения являются акционерными предприятиями, основной пакет акций которых принадлежит муниципалитету. Но при этом не решается ключевая задача — формирование эффективного частного менеджмента. Бизнес не идет в такие предприятия, потому что влияние власти на них критически велико. Данная форма ориентирована преимущественно на получение бюджетных денег.

Другая возможность взаимодействия власти и бизнеса — муниципальная собственность на инженерные инфраструктурные объекты и управление ими на контрактных условиях. Эта модель сейчас интенсивно развивается по всему миру, но первыми ее исполнили французы. Здесь задача местных органов власти — не принимать участия в управлении, а только отслеживать через систему мониторинга и целевых показателей, насколько концессионер выполняет свои обязанности. Все работы по объектам ЖКХ ведутся через муниципалитет, а он несет политическую ответственность перед гражданами.

Английской модели реорганизации жилищно-коммунального хозяйства соответствует полная приватизация: коммунальные объекты переходят в собственность частных компаний. В Великобритании перед приватизацией государство списало все долги коммунальных предприятий, взяло на себя расходы на приведение имущества в работоспособное состояние, провело его паспортизацию и постановку на баланс. На сегодняшний день в Великобритании существуют общественно приемлемые и коммерчески привлекательные условия в коммунальном секторе.

Ведущие сотрудники российского торгового дома «Инженерное оборудование» изучили иностранный опыт привлечения частных инвестиций в коммунальное хозяйство и пришли к заключению, что для наших условий наиболее приемлема система привлечения частного капитала, действующая во Франции и основанная на делегированном управлении.

Начиная с XVII в. эта схема использовалась при строительстве каналов и мостов, а с XIX столетия — при прокладке железных дорог, строительстве систем водоснабжения, канализации, энерго-снабжения и транспорта. В течение последних 30 лет она стала применяться также при строительстве систем центрального теплоснабжения, кабельного телевидения и т. д. Особенность французской системы привлечения инвестиций через делегированное управление в отличие от методов приватизации заключается в сохранении властных полномочий муниципалитетов, а следовательно, государства в ключевых вопросах развития экономики и инфраструктуры городов (например, относительно размеров тарифов, основных направлений развития инженерных систем жизнеобеспечения и т. д.).

Во Франции на уровне правительства устанавливаются стандарты на то, чем должны быть обеспечены жилые дома, например на качество воды. На рынке существует много фирм разного уровня,

занимающихся практически всем, что имеет отношение к инфраструктуре ЖКХ. Это электро-, газо- и водоснабжение, канализация, сбор и переработка мусора и промышленных отходов. Работают они по контракту с муниципалитетами.

Выделяются различные модели партнерских взаимоотношений между частными фирмами и муниципалитетами. Их спектр простирается от делегирования прав на эксплуатацию конкретных систем и оборудования до создания автономных коммерческих организаций, несущих полную финансовую, техническую и административную ответственность за эксплуатацию и долгосрочное развитие служб ЖКХ.

Существует множество типов контрактов, используемых в партнерстве частного и государственного секторов в сфере ЖКХ. В таблице представлены основные варианты финансирования и эксплуатации ее объектов при различных формах партнерства «государство — частный сектор».

Варианты финансирования и эксплуатации объектов ЖКХ при различных формах партнерства

Партнерство	Форма собственности	Финансирование	Эксплуатация
Концессия	Государственная	Частное	Частная
Аренда	Государственная	Государственное	Частная
Контракт на управление	Государственная	Государственное	Частная
Техническое содействие	Государственная	Государственное	Частная
Строительство, владение, управление и передача (СВУП)	Частная, затем государственная	Частное	Частная

Таким образом, проблема ресурсосбережения в сфере жилищно-коммунального хозяйства — мировая проблема. Изучение российскими студентами данной проблемы позволит разработать направления ее решения, создаст предпосылки для проведения эффективной политики ресурсосбере-

жения в жилищно-коммунальном хозяйстве Российской Федерации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Астафьев А. Энергосбережение в жилищной сфере. Проблемы, поиски решения / А. Астафьев // Строит. газ. 2004. № 50. С. 11.

² См.: Кунахович А. И. Зарубежные инвестиции в системе горводоканала / А. И. Кунахович // ЖКХ. 2003. № 5. С. 4.

Поступила 03.03.05.

**РОДНОЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МОРДВЫ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ: СТАНОВЛЕНИЕ
ЛИГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА
В ИНОРОДЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII — НАЧАЛА XIX в.**

В. П. Киржаева, доцент кафедры русского языка МГУ им. Н. П. Огарева

В статье раскрываются содержание обучения восточных инородцев России и степень учета родного языка в обучении русскому во второй половине XVIII — начале XIX в. В этом контексте по-новому рассмотрена система подготовки священников со знанием мордовского языка в Нижегородской духовной семинарии в период епископства известного просветителя и ученого Дамаскина.

Как показывает анализ российского законодательства по инородческому образованию, неизменной целью государственной политики в этой сфере в течение XVIII — начала XX в. оставалось усвоение инородцами, в частности восточными, к которым относилась и мордва, русского языка в неразрывной связи (вплоть до принятия в 1907 г. Правил о начальных училищах для инородцев) с православным воспитанием. Неизменной оставалась и тенденция к инкорпорации инородческой школы в целостную систему первоначального образования с единым содержанием и средствами обучения. Однако признавалось, что содержательный компонент обучения детей инородцев сложнее, поскольку предмет обучения — русский язык — не является для них родным, а национально-русское двуязычие для этой демографической группы нехарактерно.

Содержание обучения русскому языку инородцев теоретически предполагало учет родного языка, но на практике, как свидетельствует опыт новокрещенских школ Казанского края, не дифференцировалось в зависимости от состава обучаемых и полностью отражало специфику церковного обучения. Особой программы, судя по Указу об открытии этих школ (1740), разработано не было; это становится ясным из перечня предполагаемых к использованию в качестве учебников богослужебных текстов: «...обучать оных новокрещенных детей

русской грамоте по алфавиту и слогам букваря с десятословием, часослова, псалтири и катехизиса и скорописному»¹.

Материал обучения в соответствии с традицией структурировался следующим образом: на первой ступени ученики должны были «речевито и твердо» читать азбуку, часослов и псалтирь; на второй — читать букварь с заучиванием некоторых мест наизусть и наизусть выучить катехизис, на этой же ступени приступали к письму. Миссионерская направленность просвещения обуславливала и необходимость сохранять родной язык учеников — «смотреть, чтобы и своих природных языков не позабыли»²; однако практическая организация первоначального обучения грамоте на инородческих языках, как следует из обсуждения проекта архимандрита Свяжского Алексея, была затруднена, во-первых, отсутствием письменности на большинстве инородческих языков; во-вторых, неразработанностью теоретических основ и практических приемов перевода на данные языки. Отмечалось, что «учредить семинариум из этих школьников» и обучать их на природных языках письму и грамоте «весьма трудно», ибо нужно перевести нашим учителям «по своему благопотщательному искусству из свящ. писания и с славенороссийского языка некоторые высокограмматические речи, положенные в книжном чтении, на малый простейший российский глагол»; это возможно с трудом на магометанском языке

ке, имеющем письмена, и невозможно в других, «ибо не из чего взять»³. Св. Синодом было рекомендовано, в силу указанных объективных обстоятельств, инородческих детей «обучать с одних только с ними разговоров», ввиду неимения азбуки»⁴.

На практике механический характер обучения, обусловленный и традиционным псалтирным (буквенным) методом чтения, и господством церковнославянского языка, усугубленный отсутствием, несмотря на жесткое требование Синода и старания епархиального руководства, учителей со знанием инородческих языков, привел к закрытию новокрещенских школ. В качестве главной причины этого Сенат и Синод определили неэффективность обучения: «...обучающиеся в тех новокрещенских школах дети по большей части к обучению непонятны»⁵.

«Устав народным училищам в Российской империи» (1786), предполагающий открытие училищ в губернских и уездных городах, не распространялся на сельское население и, как следствие, на восточных инородцев. Но значение его неоспоримо велико, поскольку на протяжении XIX — начала XX в. оставались практически неизменными для начальных, в том числе и сельских, школ различной ведомственной принадлежности программа обучения, разработанная для малых (двухклассных) народных училищ, общее содержание обучения, отраженное в учебных планах, и содержание обучения русскому языку.

В основу документа лег новый метод организации обучения, предложенный Ф. И. Янковичем де Мириево и включавший следующие требования: совместное преподавание, совместное чтение, азбучный метод, обучение с помощью таблиц, ответы на вопросы, преподавание школьных предметов, соблюдение школьной дисциплины, указание относительно важности должности учителя, наставление относительно открытых экзаменов и выработка общих инструкций. По мнению самого Янковича, «преимущества ново-

го метода вытекают из его организации. Так, например, азбучный метод тренирует память и внимание; совместное обучение имеет то преимущество, что все дети одновременно включаются в процесс обучения и что каждый из учащихся учится не только на своих, но и на ошибках товарищей; совместное чтение вслух развивает внимание и помогает учащимся правильно читать и говорить; обучение с помощью таблиц является важным фактором для укрепления памяти и содействует более наглядному изложению учебного материала; вопросы и ответы способствуют развитию ума и сообразительности»⁶.

В уставе приводится четкий перечень учебных предметов в каждом из классов с указанием умений и навыков, которые должны быть развиты у ученика. «В I классе обучать чтению, письму, первоначальным основаниям христианского закона и добронравию. Начиная с познания букв, обучать складывать и потом читать букварь, правила для учащихся, сокращенный катехизис и священную историю. Обучающихся таким образом чтению заставлять при наступлении второй половины первого года писать с прописей, выговаривать и писать цифры, церковные и римские числа и притом обучать их первоначальным правилам грамматики, содержащимся в таблице о познании букв, которая находится в книге под заглавием: „Руководство учителям I и II классов“»⁷.

Как видим, первая половина первого года обучения была направлена на формирование навыков чтения по складам — буквенного чтения, включающего изучение церковнославянских названий букв кириллического алфавита и их звучания, умений проводить слоговое деление в слове, прочитывать буквенный, а затем звуковой состав слога и наконец слово целиком. Причем если в соответствии с традиционной системой обучение начиналось с церковнославянской графической системы, то Ф. И. Янкович разрабатывает для русских школ иную



последовательность обучения грамоте: «В российских книгах употребительны две печати, а именно церковная и гражданская. Знание, как той, так и другой, равно всякому необходимо, а потому обучать должно обеим вместе. Но как в учении начинать должно всегда с самого легкого, а печать гражданская имеет то преимущество, что она, как в чтении и складах легче, так и в азбуке простее и короче, то и должно начинать всегда с печати гражданской»⁸.

Формирование навыков письма началось со второй половины первого года и сопровождалось изучением грамматического материала, под которым понималась теория слогаделения. В соответствии с принципом последовательности обучения во втором классе предполагалось «продолжать чистописание и учение грамматических правил», содержащихся в таблицах о правильном разделении складов, о чтении и о правописании, находящихся в вышеупомянутом руководстве.

Устав содержит и перечень учебной литературы: для первого класса это «1) таблица азбучная, 2) таблица для складов, 3) российский букварь, 4) правила для учащихся, 5) сокращенный катехизис, 6) священная история, 7) прописи и 8) руководство к чистописанию»; для второго — «1) пространный катехизис, 2) священная история, 3) книга о должностях человека и гражданина, 4) руководство к чистописанию, 5) прописи и 6) первая часть арифметики»⁹. Учитывая наличие специального руководства для учителей, можно говорить об учебно-методическом комплексе, разработанном для первоначального уровня обучения.

Таким образом, программа по русскому языку для двухклассного училища в соответствии с Уставом 1786 г. была направлена на формирование навыков чтения (как средства для реализации этой цели использовались и богослужебные, и религиозно-нравственные тексты) и письма; теоретико-грамматичес-

кие знания, формируемые на этом уровне, были минимальными и носили прикладной характер. Именно в таком виде, за исключением отражающего просвещенческие идеалы Екатерины II изучения книги о должностях человека и гражданина, учебная программа двухклассных училищ оставалась на протяжении всего XIX в.

Уставы 1804 и 1828 гг., меняя цели школьного обучения, сохраняли преемственность с предыдущим документом в структурировании и содержании изучаемых дисциплин, в том числе русского языка, о чем свидетельствуют перечень учебных пособий и формулировка требований к учебной деятельности учителя. По аналогии с Уставом 1786 г. в числе основных методических требований было соблюдение принципов последовательности и доступности в изложении учебного материала и индивидуального подхода в оценке знаний учащихся¹⁰. Специфика инородческого образования не учитывалась. Однако, как указывает Н. И. Ильминский, в начале XIX в. «осознана была необходимость обучения инородцев по книгам, переведенным на их родные языки»¹¹. Участившиеся массовые отпадения восточных инородцев от православия потребовали активных мер, и одной из наиболее эффективных было расценено обучение инородцев русскому языку. Указом Синода (22 января 1803 г.) предполагалось первоначальное усвоение инородческими детьми русского языка, а в качестве методических приемов рекомендовались параллельное проведение церковной проповеди на инородческом языке и использование параллельных переводов в учебной литературе. Следующим указом (22 сентября 1803 г.) предписывалось создание переводов вероучительных книг на олонецком, карельском, чувашском, черемисском, мордовском, татарском, калмыцком и персидском языках, «дабы жительствующие новокрещены, обращенные в веру греческого исповедания из разных ре-

лигий, могли воспользоваться вразумлением и понятием о богопочитании и истинном познании святости христианской веры»¹².

Судя по этим документам, в качестве учебных книг должны были использоваться, как и в новокрещенских школах, вероучительные тексты; специальной учебной литературы изначально для инородческих школ не предполагалось. Однако, как свидетельствуют архивные материалы, уже в декабре 1803 г., после выверки переводов на татарский, чувашский, черемисский и мордовский языки, Синод принимает решение «переведенные церковные молитвы, символ веры, десятословие и катехизис с русского языка... на языки: татарский, черемисский, чувашский и мордовский отослать в оную контору при указе для напечатания в тамошней типографии церковными литерами... *присовокупя ко всем тем переводам и азбучные склады* (выделено нами. — В. К.)»¹³. По мнению Н. И. Ильминского, «такое соединение букваря с переводом катехизиса на разные языки Казанского края свидетельствовало о школьном именно назначении этих переводов»¹⁴.

Одними из самых ранних письменных фиксаций мордовского-эрзя языка являются «Сокращенный катехизис, переведенный в пользу мордвов на их природный язык, для удобнейшего им уразумения православного христианского закона, с присовокуплением некоторых молитв и символа веры. В Казанской академии 1803 года» и «Краткий катехизис, переведенный на мордовский язык с наблюдением русского и мордовского просторечия, ради удобнейшего оногo познания восприявших святое крещение, 1788 года. Печатано третьим тиснением. М., 1853», представляющие собой церковнославянский букварь с присоединением катехизиса. Отпечатанных их экземпляров не сохранилось, поскольку, как считает обнаруживший в архивах рукописные оригиналы А. П. Феокистов, «синодальные издания сакральных текстов рассылались по епархиям для распрост-

ранения среди местного населения. Эта литература быстро приходила в негодность и исчезала»¹⁵. Несмотря на то что мордовский язык обоих переводов оценивается исследователями критически, анализ истории создания Краткого катехизиса и соответственно системы языковой подготовки в Нижегородской духовной семинарии позволяет пересмотреть традиционную оценку организации христианского просвещения и школьного обучения мордвы без учета языка этноса, поскольку мордва считалась вполне обруселой и христианизированной в сравнении с другими восточными инородцами.

Указанная система непосредственно связана с деятельностью епископа Дамаскина (Димитрия Семенова-Руднева), переведенного в 1783 г. с поста Московского викария в Нижегородскую епархию. Блестящая богословская и языковая подготовка, полученная в московской Славяно-греко-латинской академии и Геттингенском университете, позволили епископу преобразовать работу Нижегородской семинарии, усилив именно языковой аспект преподавания включением не только европейских, но и инородческих языков епархии с целью наибольшей эффективности миссионерской деятельности выпускников. По свидетельству архимандрита Макария, именно при Дамаскине «для обращения инородцев в христианство введено преподавание языков татарского, мордовского и чувашского, которыми и сам он занимался»¹⁶, причем «особенно изучал язык мордовский, для которого готовил и грамматику, но издать ее не успел»¹⁷. Несмотря на то что современным исследователям не удалось обнаружить никаких архивных материалов по этой грамматике, введенные в научный оборот мордовские переводы и словари, выполненные по инициативе Дамаскина, позволяют реконструировать содержание специального обучения мордвы в семинарии.

Если анализировать переводы, выполненные семинаристами, то можно обнаружить, что в 1788 г. осуществлялся пе-



ревод Краткого катехизиса, материалы которого сохранились в двух рукописях; к началу 1791 г. переведены Священная история, изложенная в катехизической форме, Символ веры, перевод которого сохранился в двух экземплярах, «Слова, взятые из разговоров для переводу на мордовский язык». С учетом того что «Словарь языков разных народов в Нижегородской епархии обитающих, именно россиян, татар, чувашей, мордвы и черемис... от знающих оные языки священников и семинаристов, под присмотром преосвященного Дамаскина» был составлен в течение сентября 1784 — апреля 1785 г., указанные переводы представляли собой не столько лексикографический материал, сколько учебные задания, выполненные семинаристами.

Учебный характер одного из переводов — «Слова, взятые из разговоров...» — бесспорен. Рукопись представляет собой русско-эрзянский словарь, в котором русские слова и их эрзянские параллели даны в два столбика. Принцип расположения слов не алфавитный, но тематический. Определений опорных понятий не дается; тематические группы, включающие около 2 000 словарных статей, делятся на 130 уроков в соответствии с последовательностью их изучения и тематикой тех контекстов, которые усваивались учащимися. Так, «урок 1» объединяет глаголы, характеризующиеся высокой частотностью речевого употребления; «урок 3» включает названия женщин и глаголы; «урок 26» — лексику общей темы «лето» и «уборка урожая»¹⁸. Последовательность расположения уроков указывает на то, что материал одной тематической группы мог осваиваться на протяжении нескольких занятий, например материал «урока 3» изучался на трех занятиях. Судя по регулярному графическому выделению ударного гласного только в мордовских словах и крайне редкому — в русских, этот тематический словарь был пособием для изучения эрзянского языка не столько мордвой, сколько русскими семинаристами.

Переводы вероучительных текстов на мордовский язык осуществлялись слушателями как учебные задания и в дальнейшем могли использоваться в качестве учебных материалов.

Своеобразной формой годовой аттестации в семинарии являлись «диспуты». Описание такого мероприятия приводится в «Действии Нижегородской духовной семинарии, происходившем во оной по окончании годичного учения... 1788-го года июня 30-го дня»: «...у нижегородского епископа Дамаскина собрались губернатор и другие лица. Дамаскин вместе с ними отправился в семинарию. Перед шествием шли семинаристы и пели „кант“ на русском языке. В семинарии учащиеся стали декламировать стихи собственного сочинения на русском, греческом и латинском языках. После этих стихов семинаристы читали краткие речи на девяти языках: русском, греческом, латинском, немецком, французском, татарском, чувашском, мордовском и черемисском»¹⁹. Содержание мордовской «речи» — похвала учению. Естественно, для написания таких сочинений было необходимо предварительное обучение, которое осуществлялось, вероятно, в курсе риторики, т. е. подготовка к будущей профессиональной деятельности среди мордвы имела системный характер.

Система обучения в Нижегородской духовной семинарии в период епископства Дамаскина (1783—1794), по существу, представляет собой первый реализованный на практике проект по подготовке священников, а значит, и учителей со знанием мордовского языка, в мордовские приходы. Примечательно, что Дамаскин характеризует языковую ситуацию на территориях компактного проживания нижегородской мордвы как развивающееся — вследствие соседства и единой конфессиональной принадлежности с русскими — мордовско-русское двуязычие: язык мордвин «с татарским и русским премного перемешан, поелику прежде долгое время были они у та-

тар в подданстве, а ныне у россиян, и русскими селениями так перемешаны, что инде от русских и различить их невозможно. А как они единой с россиянами греко-российской веры, и по сей причине и русских девок берут в замужество за своих детей, и своих дочерей отдают за русских, то язык свой час от часу забывают и привыкают к русскому. У них же нет письмян или букв своих, а кто из них учился читать и писать, тот пишет русскими литерами»²⁰. Несмотря на это, Дамаскин считает обучение мордовскому языку обязательным — наравне с чувашским и татарским — в семинаристской подготовке и рассматривает его как основное средство эффективности церковного и школьного просвещения мордвы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Полное собрание законов Российской империи. СПб., 1830. Т. 11. С. 50.

² Там же.

³ Описание документов и дел, хранящихся в архиве Св. Правительствующего Синода. Пг., 1915. Т. 18. Стб. 46.

⁴ Там же. Стб. 52.

⁵ Полное собрание законов Российской империи. Т. 16. С. 705.

⁶ Цит. по: *Матль Й. Ф. И.* Янкович и австро-сербско-русские связи в истории народного образования в России / *Й. Матль* // XVIII век. Л., 1975. Сб. 10. С. 78—79.

⁷ Полное собрание законов Российской империи. Т. 22. С. 1090.

⁸ Цит. по: *Толстой Д. А.* Городские училища в царствование императрицы Екатерины II / *Д. А. Толстой*. СПб., 1886. С. 54.

⁹ Там же.

¹⁰ Об уставе гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов. 3 дек. 1828 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1864. Т. 2, отд. 1. Стб. 158.

¹¹ *Ильминский Н. И.* Опыты переложения христианских вероучительных книг на татарский и другие инородческие языки в начале текущего столетия. Материалы для истории православного русского миссионерства / *Н. И. Ильминский*. Казань, 1885. С. 5.

¹² Там же. С. 95.

¹³ Цит. по: *Феоктистов А. П.* Очерки по истории формирования мордовских письменнo-литературных языков / *А. П. Феоктистов*. М., 1976. Прил. С. 163—164.

¹⁴ *Ильминский Н. И.* Цит. соч. С. 5.

¹⁵ *Феоктистов А. П.* Очерки по истории... С. 20.

¹⁶ *Иер. Макарий.* История Нижегородской семинарии. Н.-Новгород, 1849. С. 13.

¹⁷ *Архим. Макарий.* История Нижегородской иерархии. СПб., 1875. С. 172.

¹⁸ *Феоктистов А. П.* Истоки мордовской письменности / *А. П. Феоктистов*. М., 1968. С. 48, 49.

¹⁹ Там же. С. 8.

²⁰ Там же. С. 61.

Поступила 08.04.05.

АЛГОРИТМИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

О. В. Сыромясов, доцент кафедры иностранных языков Саранского кооперативного института

В статье доказывается, что оптимизация учебного процесса при обучении иностранному языку для профессиональных целей может быть достигнута за счет структурирования знаний, их представления в виде алгоритмов. Алгоритмизация содействует упорядочению мыслительной деятельности студентов с учетом их возможностей учиться, языковых способностей и знаний. При этом осуществляется формирование вокабуляра, аккумулируется профессиональная информация, происходят сравнение и оценка системы профессиональных понятий в собственной и иноязычной культуре.

Успешное обучение иностранному языку для профессиональных целей (Fachsprache) базируется на управлении учебными действиями, которые направлены на упорядочение мыслительной деятельности обучаемого при соотносе-

нии его возможностей учиться, языковых способностей и знаний. Учебный процесс целесообразно строить по схеме алгоритма, т. е. более рационально и продуманно. Алгоритмическое моделирование языковых знаний и действий по их

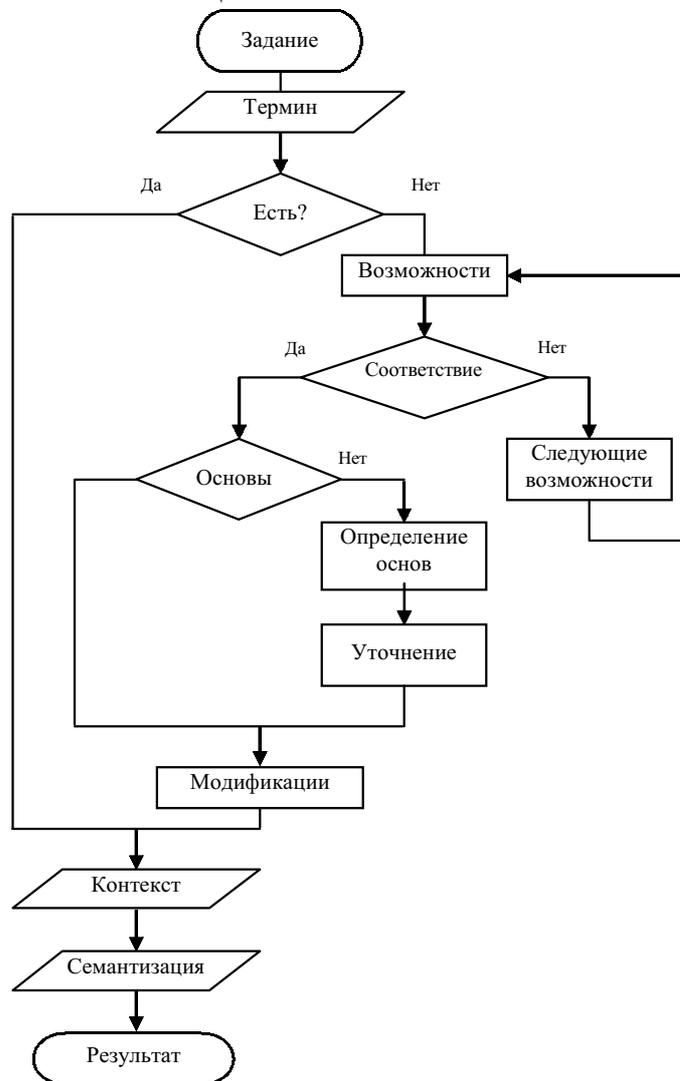


приобретению позволяет найти самый короткий путь решения поставленной задачи, способствует достижению оптимального результата. Таким образом происходит формирование вокабуляра, аккумулируется профессиональная информация, осуществляются сравнение и оценка системы профессиональных понятий в собственной и иноязычной культуре.

Учебные действия включают в себя чтение, поиск лексических средств, анализ информации, сравнение и др. Возможными результатами выполнения заданий являются трансформация заданной информации, отражение ее в таблице или

диаграмме, устное или письменное высказывание. Эти действия можно представлять графически — в виде общепринятых блок-схем алгоритмов — и в устной форме — в виде рекомендаций по выполнению отдельных операций.

К формированию специального вокабуляра относятся действия по идентификации терминов, реалий и понятий (рис. 1), которые рассматривают альтернативные операции и предполагают возможность получения качественно иного конечного или инварианта промежуточного результата. Они разделяются на блоки операций, находящиеся в иерархической зависимости.



Р и с. 1

Первый блок операций представляет собой проверку наличия лексической единицы в словаре или другом справочном издании. При положительном результате осуществляют ее перевод в соответствии с контекстом. В случае отрицательного результата переходят ко второму блоку, т. е. рассмотрению гипотез в отношении данной лексической единицы. Здесь определяют ее принадлежность к той или иной части речи, является ли она частью словосочетания, и т. п. Если по формальным признакам лексическая единица не соответствует предполагаемой части речи, необходимо исследовать другие возможности. Если же формальные признаки указывают на ее принадлежность к конкретной части речи, анализируется основа данной лексической единицы, — речь идет о третьем блоке операций.

Одноосновные единицы предполагают исследование их модификаций. Для имен существительных и прилагательных необходимо определить род, число, падеж, для глаголов — временную форму, лицо, число, залог и наклонение. Если основ несколько, устанавливают их количество, какие они, уточняют их значение. Затем исследуют модификации данной единицы. Завершается алгоритмический процесс семантизацией слова в зависимости от контекста, в котором оно употреблено.

Задание, например для студентов экономических специальностей, может быть сформулировано следующим образом:

Welche Wörter entsprechen den Definitionen? Suchen Sie für die folgenden Vokabeln Äquivalente im Text: курс акций, играть на понижение, процентная ставка.

Оно может быть представлено как анализ отрывков текста:

— Lesen Sie den Text «Günstige Bedingungen für die Konjunktur».

— Suchen Sie im Text Vokabeln, die dem Thema «Konjunktur» passen.

1. Machen Sie eine Checkliste.

[beurteilen, Herbstgutachten, die Lage, Wirtschaft, Rahmenbedingungen, die

Konjunktur, günstig, gesunken, Steuersenkungen, Besserung, Arbeitsmarkt, erwarten...]

2. Ordnen Sie die Fachwörter systematisch an.

— Markieren Sie die Vokabeln, die aus dem Text nicht klar sind.

[Herbstgutachten, gesunken, Rahmenbedingungen, Steuersenkungen...]

— Bestimmen Sie die Wortart des unbekanntes Fachwortes.

3. Stellen Sie Ober- und Unterbegriffe zusammen.

— Bestimmen Sie die Verwandtschaft zwischen den gefundenen Vokabeln.

— Bestimmen Sie die Zahl der Wortstämme: gibt es nur ein Stamm oder enthält das Wort mehrere Stämme?

— Wie sind diese Vokabeln gebildet? Welche Stämme haben sie?

— Machen Sie eine Kategorisierung der Fachwörter von allgemeiner und spezieller Bedeutung.

[die Wirtschaft, die Besserung, sinken / die Konjunktur, der Arbeitsmarkt, die Steuersenkung]

— Bestimmen Sie ihre grammatischen Merkmale und die Anfangsform.

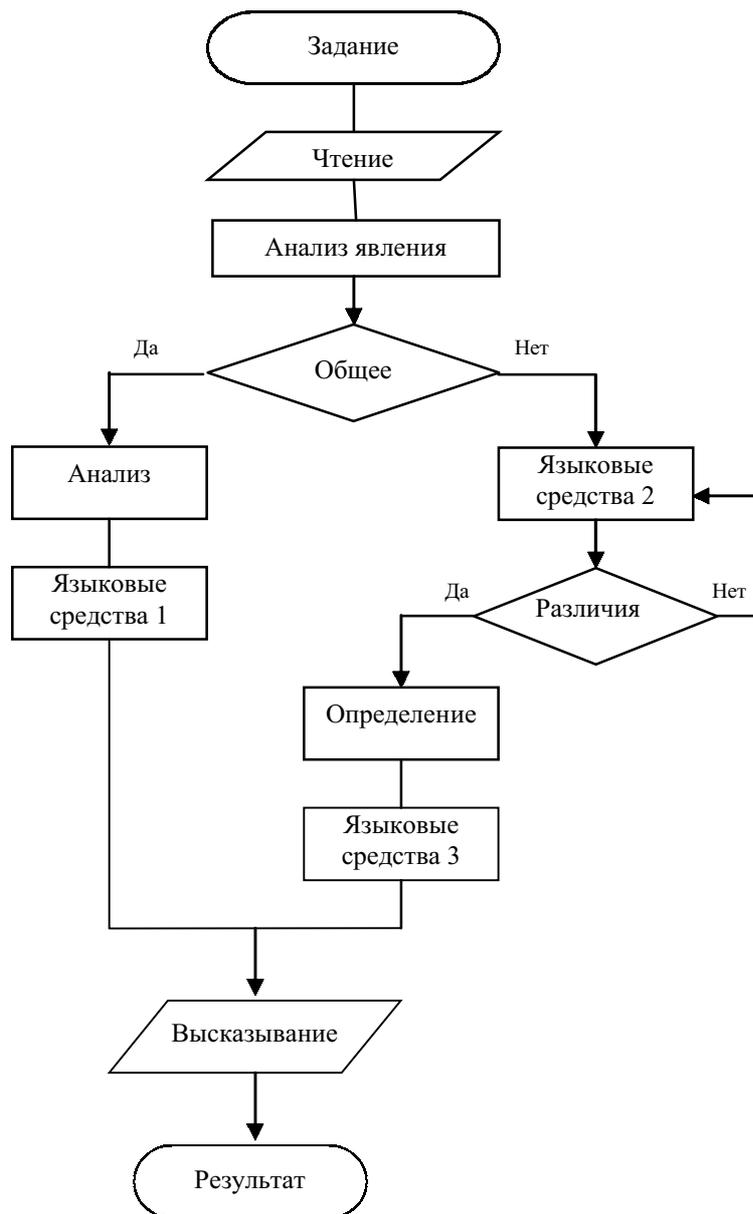
— Ordnen Sie die Fachwörter Textpassagen zu.

— Erschließen Sie die Bedeutung von Fachwörtern aus dem Kontext.

[die Konjunktur ist der gute Geschäftsgang, die günstige Wirtschaftslage; das ist die Periode der wirtschaftlichen Entwicklung z. B. eines Landes oder eines Betriebes (eines Wirtschaftszweiges), in der die allgemeine Lage der Wirtschaft günstig ist]

— Schreiben Sie diese Definition in Ihre Wörterhefte auf.

Определение общего и специфического (рис. 2) в сравниваемых явлениях профессиональной культуры помогает аккумулировать профессиональную информацию. Для сопоставления требуются проведение аналитической работы и сбор дополнительной информации, на основе которой происходит выделение общих черт, специфических отличий и существенных признаков.



Р и с. 2

При установлении различий следует определить их характер, а затем подобрать языковые средства для построения соответствующего высказывания. Если отличия отсутствуют, проводится повторный поиск информации.

Рассмотрим пример, в котором для организации взаимовыгодного сотрудничества юристконсульту фирмы необходи-

мо установить характер организационно-правовой формы предприятия-партнера.

Machen Sie sich mit dem Inhalt des Textes bekannt.

— Formulieren Sie die Kernaussagen zum Inhalt des Textes.

— Beantworten Sie die W-Fragen.

[Welche Rechtsformen von Unternehmen kennen Sie aus unserem

Land? Welche Arten deutscher Unternehmungen sind Ihnen bekannt? Wer haftet in einer deutschen Unternehmen? Wie hoch sind Kapitalanlagen? Wer bekommt Gewinn und wer trägt Verlust? Wodurch unterscheiden sich deutsche Unternehmungen von den russischen?] Füllen Sie ein Raster aus.

— Wenn «ja»: Finden Sie zu Fachwörtern passende Verben im Text.

— Wenn «nein»: Lesen Sie die weiteren Informationen auf den Kärtchen (Suchen Sie die zusätzlichen Informationen in den Nachschlagewerken.)

— Stellen Sie Unterschiede fest.

— *Positives Ergebnis*: Ergänzen Sie das Raster.

— Markieren Sie im Text die nötigsten grammatischen Strukturen (z. B. Passiv, Modalverben + Infinitiv).

— Finden Sie die nötigen sprachlichen Mittel.

— Anhand des fertigen Textes berichten Sie über das Allgemeine und über die Unterschiede im System der Unternehmensformen unserer Länder.

[AG (Aktiengesellschaft) — АО (акционерное общество): сходство в функциях органов управления, объеме капиталовложений, распределении дивидендов.

GmbH (Gesellschaft mit beschränkter Haftung) — ООО (общество с ограниченной ответственностью): общие черты в наименовании, названии и функциях органов управления; однако объем капиталовложений, уставный капитал, объем выпускаемой продукции, количество работников в ООО значительно меньше.

e. V. (eingetragener Verein) — «зарегистрированное объединение»: по характеру хозяйственной деятельности, количеству занятых, объемам капиталовложений и выпускаемой продукции в большей степени соответствует ООО.

Genossenschaft — «товарищество, кооператив»: сходны по своим разновидностям, организации и целям, распределению доходов]

Накопленная профессиональная информация реализуется в действиях по

построению устного или письменного монологического высказывания (рис. 3). Они состоят из сходного количества последовательных шагов, включающих в себя ознакомление с имеющимися реалиями или же чтение заданной информации. Дальнейший анализ задания должен привести к осмысленному восприятию прочитанной информации. Следующим шагом является вычленение информации, необходимой для презентации реалии или для дальнейших операций с ней. В случае презентации реалии речь идет об отборе языковых средств, с помощью которых осуществляется высказывание.



Р и с. 3

В качестве примера приведем задание для студентов специальности «Юриспруденция» по описанию процесса уголовного судопроизводства.



Beschreiben Sie die Strafprozessordnung.

— Lesen Sie den Text «Strafverfahren».

— Ordnen Sie den Textabschnitten Überschriften zu.

— Unterstreichen Sie die Schlüsselwörter.

[das Strafverfahren, das Ermittlungsverfahren, gerichtliches Verfahren, der Beschuldigte, der Staatsanwalt, Beweise erheben, das Gericht, der Vorsitzende des Gerichtes, die Verhandlung, die beteiligten Personen, die Verkündung des Urteils]

— Sammeln Sie die Definitionen.

[der Beschuldigte, der Angeklagte, der Belastungszeuge, der Entlastungszeuge, das Prinzip «in dubio pro reo»]

— Geben Sie Antworten auf die entstandenen Fragen.

— Schreiben Sie die relevanten Fachwörter im Bezug auf einen konkreten Gegenstand (hier: Strafverfahren) heraus.

[eine Tat j-m zur Last legen, die Anklage, der Freispruch, die Verurteilung]

— Wiederholen und üben Sie die wichtigsten grammatischen Strukturen.

[zu + Infinitiv, Passiv, Satzgefüge]

Machen Sie Äußerung zum Thema «Strafprozessordnung».

[Das Strafverfahren regelt das Verfahren der Gerichte, des Staatsanwalts und der Untersuchungsorgane in

Strafsachen. Es gliedert sich in Ermittlungsverfahren und gerichtliches Verfahren. Das Ermittlungsverfahren wird vom Staatsanwalt geleitet. Dabei soll man Beweise einer Straftat erheben und den Sachverhalt aufklären. Das gerichtliche Verfahren führt der Vorsitzende des Gerichts. Die beteiligten Personen sind hier Schöffen, der Rechtsanwalt, der Staatsanwalt, die Zeugen und der Angeklagte selbst. Während der Verhandlung vernimmt man die Zeugen und den Angeklagten, schätzt man Beweise ein. Nach der geheimen richterlichen Beratung wird der Urteil verkündet. Dabei gilt das Prinzip «in dubio pro reo». Das heisst im Zweifel muss man für den Angeklagten sprechen. Der Urteil kann als Freispruch des Angeklagten oder seine Verurteilung lauten]

Подобная методика ранее применялась в практике преподавания немецкого языка. При наличии базовых знаний и выполнении предваряющих упражнений (повторение и закрепление в упражнениях соответствующих грамматических конструкций, лексического материала) она способствует достаточно уверенному использованию языка для решения профессиональных вопросов, а именно при обработке печатной информации (документация, тексты договоров, статьи) или в устном общении (переговоры, выступления).

Поступила 21.01.05.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА З. ДОРОФЕЕВА В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ТРАДИЦИЙ ЛИТЕРАТУР ФИННО-УГОРСКИХ НАРОДОВ

*Т. И. Кубанцев, доцент кафедры финно-угорских литератур
МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье творчество зачинателя мордовской литературы З. Дорофеева рассматривается в аспекте преемственности традиций и новаторства. Это позволяет автору глубже проникнуть в суть его художественных исканий, осуществить типологическое сопоставление его творчества с литературами финно-угорских народов Поволжья и Урала.

Художественная литература как эстетическая категория имеет свою специфику, исторические корни и традиции,

этапы становления и развития, определенным образом влияющие на всю ее эволюцию. Этот процесс многомерный,

© Т. И. Кубанцев, 2005

его бытование обеспечивается творчеством неповторимых творческих индивидуальностей. Путь каждого художника в литературу своеобразен. Вместе с тем есть ряд обстоятельств — как социально-политических, так и общественно-эстетических, — которые создают условия для появления на литературной арене творческих индивидуальностей. Особое значение среди них имеют предшествующий художественный опыт, его творческий результат. «Результат этот тем значительнее, — отмечает академик А. Бушмин, — чем полнее, совершеннее осуществлено творческое преобразование унаследованного, воспринятого элемента. Высший эффект преемственного развития литературы состоит не в полноте и частоте сходства последующего с предыдущим, а в их различии. Если при этом сходство позднего с ранним и сохраняется, то сохраняется как нечто общее в разных индивидуальностях, как сходство отдельных аспектов в непохожем целом. Так по крайней мере проявляют себя преемственные связи в творчестве больших художников»¹. Вывод А. Бушмина созвучен высказыванию Н. Чернышевского о том, что предшествующий художественный опыт может «...оказывать на последователей, в зависимости от степени их дарования и понимания общественного назначения искусства, и благотворное воздействие — возбуждать к самостоятельному творчеству...»².

От тезисов, высказанных исследователями, в значительной мере зависит решение многих идейно-эстетических и художественных задач, касающихся как научной трактовки тех или иных общелитературных явлений, так и творчества отдельных писателей. В то же время при изучении историко-культурных явлений и фактов, а также при исследовании современного литературного процесса критики и литературоведы чаще всего характеризуют литературные закономерности, жанры, метод и его стилевые проявления, издержки и передержки, пози-

тивные и негативные моменты явлений или отдельных произведений — иначе говоря, замыкаются в структуре художественного произведения. Личность автора (не в биографическом, а в творческом смысле) при этом почти не учитывается. А между тем в литературе и искусстве «творческая индивидуальность — это личность писателя в ее важнейших социально-психологических обстоятельствах, ее видение и художественное претворение мира, это личность художника слова в ее отношении к эстетическим запросам общества, в ее внутренней обращенности к читательской аудитории, к тем, ради кого создается литература»³.

Появление творческих индивидуальностей в конечном счете можно рассматривать как показатель художественного прогресса духовной культуры народа в целом, как интеллектуальный фактор ее развития, ибо творческая индивидуальность писателя — это высокохудожественное отражение социальной, исторической и духовно-нравственной памяти народа, это фактор, ускоряющий процесс формирования и закрепления новых эстетических и художественных начал в литературной культуре народа, и наконец это типологически наиболее концентрированное проявление общечеловеческих начал национальной литературы, национальная гордость народа и богатство общества.

С обозначенных выше позиций относительно категории «творческая индивидуальность» мы и исходили при изучении наследия З. Дорофеева (1890—1952), заложившего прочную основу мордовской художественной литературы. Его появление на литературной арене — факт весьма примечательный. Не имея достаточного творческого опыта, З. Дорофеев за какое-то десятилетие прошел путь от первых полуфольклорных стихотворений до социально-исторических полотен эпического характера. Это — яркий, наглядный пример его «ускоренного созревания», свидетельство того, что



поэт встал на путь сознательного исторического творчества. Причем надо иметь в виду, что «ускорение» означает не просто убыстрение, но и возникновение новых новаторских черт: пристальное внимание к глубинным закономерностям и вопросам жизни, стремление к более широкому философскому осмыслению и художественному обобщению явлений действительности. З. Дорофеев как бы предвосхитил известное положение М. Горького и воплотил в своей творческой практике «не только две действительности — прошлую и настоящую, но и... действительность будущего»⁴, поднявшись на большую высоту художественного осмысления и воплощения реальной жизни.

Раннее приобщение к общественным делам и проблемам позволило писателю выработать четкую гражданскую позицию, дало ему широту политического мышления. Глубокое знание жизни мордовского народа, понимание его интересов, психологии, отношения к происходящим событиям — еще одна причина «ускоренного созревания» З. Дорофеева как поэта-реалиста.

Важной особенностью творчества З. Дорофеева является и то, что национальная жизнь отражена им сквозь призму революционно-демократического идеала. Этому служит, в частности, и жанровая система его произведений, которая свидетельствует о постоянном углублении реализма. Начав с романтизма, З. Дорофеев расширил его диапазон за счет обращения к различным жанровым формам (стихотворение, поэма, рассказ, очерк), осмысляя разные стороны жизни — социальную, историческую, политическую, философскую. В этом смысле благодаря ему мордовская литература сформировалась как целостная жанрово-эстетическая система.

Жанровое богатство творчества З. Дорофеева проистекло из богатства его реалистического метода. Вместе с тем он опирался на философско-мировоззренческий опыт национального фольк-

лора и на опыт русской литературы предшествующих эпох — В. Жуковского, А. Пушкина, А. Кольцова, М. Лермонтова, Н. Некрасова и др., что позволило ему сделать большой шаг вперед в эстетическом развитии. Его вклад в мордовскую литературу — целостная эстетическая система, отличающаяся высотой реалистического метода, в котором социологический анализ исследования мордовской жизни обогащен постановкой философских и нравственно-этических проблем человеческого бытия.

В творчестве З. Дорофеева живо воплотились, по выражению Н. Тихонова, «самый образ и давление времени». Художественная эстетика поэта родилась как отклик на жизнь действительную, она возникла из боли поэта, уязвленного в самое сердце страданиями народа. В его произведениях с самого начала звучало эхо героической борьбы за свободу от национального и социального гнета.

З. Дорофеев вошел в мордовскую литературу как певец гражданского долга и человеческого мужества, как представитель поколения, естественно включившегося в борьбу за новую жизнь, наделенного обостренным сознанием великих перемен. С первых же поэтических выступлений З. Дорофеев зарекомендовал себя как поэт-новатор, искатель непроторенных путей в искусстве слова. Огромная жажда постижения перемен в революционную эпоху, страстное стремление найти, увидеть героев рубежа веков — вот что характеризует творческую индивидуальность основоположника мордовской литературы.

Художественное наследие З. Дорофеева как историко-культурное явление не может быть в полной мере объяснено и понято исходя из одного лишь национально-культурного контекста. Сопоставление творчества З. Дорофеева с другим национальным материалом поможет найти новый подход к изучению некоторых магистральных явлений или процессов в истории не только мордовской, но и других национальных литератур, ибо «рас-

сма­три­вае­мые срав­ни­тель­но в кон­тек­сте ми­ро­во­го (или ре­ги­о­наль­но­го) раз­ви­тия на­ци­о­наль­ные ли­те­ра­ту­ры не­ред­ко вы­сту­па­ют сво­и­ми но­вы­ми гра­ня­ми, об­ре­та­ют но­вое зна­че­ние» (И. Не­у­по­ко­е­ва). От­сю­да воз­ни­ка­ет не­об­хо­ди­мость изу­че­ния твор­че­ства З. До­ро­фе­е­ва в кон­тек­сте фин­но-угор­ской об­щ­но­сти ли­те­ра­тур, и пре­жде все­го в со­пос­тав­ле­нии с твор­че­ством ма­рий­ца С. Ча­вай­на, уд­мур­та К. Гер­да, ко­ми И. Ку­ра­то­ва. Об­щим, ти­по­ло­гиче­ски сбли­жа­ю­щим яв­ле­ни­ем в твор­че­стве всех ос­но­во­по­лож­ни­ков ста­ло то, что каж­дый из них, хо­тя и с раз­лич­ных по­зи­ций, ре­шал про­бле­му при­об­ще­ния сво­е­го на­ро­да к про­грес­сив­ным со­ци­аль­ным тен­ден­ци­ям эпо­хи.

В бу­ду­щем в кон­тек­ст рас­сма­три­вае­мой про­бле­мы мож­но вклю­чить и твор­че­ство вен­гер­ско­го по­э­та Шан­до­ра Пе­те­фи. Ш. Пе­те­фи, З. До­ро­фе­ев, С. Ча­вай­н, К. Гер­д, И. Ку­ра­то­в — это яв­ле­ния сход­но­го ти­по­ло­гиче­ско­го по­ря­дка в ли­те­ра­тур­но-эсте­ти­че­ском, фи­ло­со­ф­ском и в на­уч­но-фи­ло­ло­гиче­ском пла­не. Опе­ред­ив на­ци­о­наль­ные ли­те­ра­ту­ры по­вол­ж­ско-при­у­раль­ско­го ре­ги­о­на в художественном раз­ви­тии по край­ней ме­ре на це­лый по­ря­док, Ш. Пе­те­фи в то же вре­мя ор­га­ни­чно впи­сы­ва­ет­ся в более ши­ро­кий куль­ту­ро­ло­гиче­ский кон­тек­ст — об­ще­рос­сий­ский, в зону пе­ресе­че­ния его с евро­пей­ским. В этой зо­не и фор­ми­ро­ва­лось то об­щее «куль­тур­ное про­стран­ство», в сфе­ре воз­дей­ствия ко­то­ро­го ока­за­лись, с одной сто­ро­ны, Ш. Пе­те­фи, а с дру­гой — пред­ста­ви­те­ли ли­те­ра­тур фин­но-угор­ских на­ро­дов по­вол­ж­ско-при­у­раль­ско­го ре­ги­о­на.

Разу­ме­ет­ся, по ста­ди­аль­но-ти­по­ло­гиче­ско­му уров­ню раз­ви­тия вен­гер­ская и мор­дов­ская ли­те­ра­ту­ра сре­ди­ны XIX — на­ча­ла XX в. — яв­ле­ния не­срав­ни­мые. Био­гра­фиче­ские дан­ные Ш. Пе­те­фи так­же не да­ют ос­но­ва­ний го­во­рить о ка­ких­ли­бо кон­так­тах с пред­ста­ви­те­ля­ми ре­ги­о­на, но тем не ме­нее его по­яв­ле­ние на ли­те­ра­тур­ной ар­ене Вен­грии в раз­гар вен­гер­ской ре­во­лю­ции 1848 г., на наш взгляд, служ­ит ос­но­ва­ни­ем для тех или

иных ти­по­ло­гиче­ских со­пос­тав­ле­ний его поэ­ти­че­ских про­из­ве­де­ний с про­из­ве­де­ни­я­ми за­чи­на­те­лей ли­те­ра­тур по­вол­ж­ско-при­у­раль­ско­го ре­ги­о­на, ибо их твор­че­ство — это сво­е­го ро­да «еди­ное зве­но» об­ще­го иде­о­ло­гиче­ско­го яв­ле­ния, от­ра­жа­ю­щее судь­бы на­ро­дов в их эво­лю­ци­он­ном раз­ви­тии.

Рас­сма­три­ва­ние ис­то­ри­че­ской ос­но­вы и ду­хов­но-куль­тур­но­го сво­е­об­ра­зия в ли­те­ра­тур­ном раз­ви­тии фин­но-угор­ских на­ро­дов яв­ля­ет­ся важ­ным и не­об­хо­ди­мым ус­ло­ви­ем для об­ъек­тив­но­го ус­та­нов­ле­ния за­ко­но­мер­но­стей воз­ник­но­ве­ния и фор­ми­ро­ва­ния их ре­ги­о­наль­но-эсте­ти­че­ско­го и ре­ги­о­наль­но-художественного единства. В этой об­ла­сти дос­ти­гну­ты оп­ре­де­лен­ные ре­зуль­та­ты. Для мно­гих по­яв­ив­ших­ся за по­след­ние го­ды ис­сле­до­ва­ний ха­рак­тер­ны об­щие чер­ты эсте­ти­че­ско­го и со­ци­о­ло­гиче­ско­го ана­ли­за ли­те­ра­тур фин­но-угор­ских на­ро­дов, ши­ро­кое при­ме­не­ние срав­ни­тель­но­го и ти­по­ло­гиче­ско­го ме­то­дов ис­сле­до­ва­ния ли­те­ра­тур­но­го про­цес­са, его за­ко­но­мер­но­стей, су­щ­но­сти и форм об­щ­но­сти, со­от­но­ше­ния на­ци­о­наль­но­го и ин­тер­на­ци­о­наль­но­го, об­ще­го и осо­бен­но­го.

Вме­сте с тем при­хо­дит­ся кон­ста­ти­ро­вать, что еще не соз­да­но ра­бот, в том чис­ле и по твор­че­ству З. До­ро­фе­е­ва, в ко­то­рых бы пол­но, с уче­том ре­аль­ной прак­ти­ки мор­дов­ской ли­те­ра­ту­ры бы­ла пред­ста­в­ле­на це­лост­ная кар­ти­на за­ко­но­мер­но­стей ее ста­нов­ле­ния и раз­ви­тия. Тре­бу­ет уточ­не­ния и уг­луб­ле­ния ме­то­до­ло­гия си­сте­ма­ти­за­ции и об­об­ще­ния опы­та рус­ской ли­те­ра­ту­ры, нуж­да­ю­т­ся в ус­о­вер­шен­ст­во­ва­нии прин­ци­пы ана­ли­за фин­но-угор­ских ли­те­ра­тур в их еди­нстве и не­пов­то­ри­мо­сти.

Сов­ре­мен­ные фи­ло­ло­гиче­ские ис­сле­до­ва­ния, при­вле­че­ние но­вых ар­хив­ных ма­те­ри­а­лов по­зво­ля­ют зна­чи­тель­но уточ­нить и уг­луб­ить жан­ро­вую си­сте­му мор­дов­ской ли­те­ра­ту­ры, вне­сти кор­рек­ти­вы в рас­кры­тие тех яв­ле­ний и про­цес­сов, ко­то­рые до сих пор оста­ю­т­ся не­до­ста­точ­но изу­чен­ны­ми или вос­при­ни­ма­ю­т­ся как про­ти­во­ре­чи­вые. Кро­ме



того, писательская индивидуальность, психология и стиль далеко не в первую очередь учитываются при анализе творчества отдельных художников слова. Не в должной мере принимается во внимание и историко-литературный контекст эпохи.

Осмысление творчества З. Дорофеева под указанным углом зрения позволяет глубже проникнуть в суть его художественных исканий, раскрыть то, что роднит его творчество с основоположниками литератур финно-угорских народов, с одной стороны, и с русской классической литературой — с другой.

От решения этих задач зависит понимание многих проблем как общелитературного характера, так и творческих индивидуальностей, в том числе и З. Дорофеева.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бушмин А. С. Преемственность в развитии литературы / А. С. Бушмин. М., 1978. С. 97.

² Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. : в 15 т. М., 1949. Т. 2. С. 125.

³ Алешкин А. В. Творческая индивидуальность писателя и накопление художественных ценностей / А. В. Алешкин // Современная мордовская литература (60—80-е годы). Саранск, 1991. С. 9.

⁴ Горький М. Собр. соч. : в 30 т. М., 1960. Т. 29. С. 82.

Поступила 24.05.05.

ПЕЧАТЬ И ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И РАЗВИТИЕ

*П. Ф. Потапов, профессор кафедры современной журналистики
и общественного мнения МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье прослеживается воздействие региональной печати на литературу. Анализируются публикации, в которых рассматриваются актуальные аспекты идейно-эстетического и художественного развития современных литературных традиций и литературного процесса народов Поволжья — мордовского, татарского, чувашского. На основании анализа работы средств массовой коммуникации автор приходит к выводу о том, что художественное слово и в наше сложное время находит отклик в душах людей.

Литература народов Поволжья дает богатый материал для размышлений, сопоставлений и выводов. Через создание самобытных национальных характеров писатели совместными усилиями решают не только узконациональные проблемы, но и общероссийские, общечеловеческие. В этом они постоянно помогают друг другу. Недаром еще В. Г. Белинский отмечал: «Народы начинают сознавать, что они — члены великого семейства человечества, и начинают братски делиться друг с другом духовными сокровищами своей национальности»¹.

Процесс формирования художественного творчества народов Поволжья был сложен, отличался по времени и интенсивности развития. Большим препятствием для зарождающихся литератур было отсутствие письменности на родном языке,

а следовательно, и отсутствие собственных печатных традиций.

Национальная художественная литература у татар имеет сравнительно древнюю историю, уходя корнями в богатое наследие письменной культуры эпохи Волжской Болгарии. Заметно в ней влияние и тюркско-мусульманской культуры Востока. Широко известны среди поволжских татар были поэмы болгарского поэта Кулгали «Кисс-и Иусуф» (нач. X в.), татарского поэта Мухамедьяра «Тухвани мардан» и «Нуры содур» (XVI в.)². Начиная с XIX в. татарская литература стала испытывать ощутимое воздействие со стороны рационалистически-реформаторского, а затем демократическо-просветительского движения. Участились переводы на татарский язык художественных произведений русских писателей.

© П. Ф. Потапов, 2005

Чувашская литература возникла несколько позднее — в конце XVIII в., а полноценно начала формироваться в основном во второй половине XIX в., что связано с творчеством видного чувашского историка, этнографа и писателя С. М. Михайлова. Его историко-этнографические очерки («Сундырская гора», «Село Ишаки», «Чувашская свадьба», «Масленица» и др.) читаются как художественные произведения. В начале XX в. увидела свет широко известная лиро-эпическая поэма К. Иванова «Нарспи». Надо отметить, что до 1917 г. чувашская литература не имела развитой жанрово-стилевой системы. Она в основном оставалась «вещью в себе», и только самые яркие сочинения национальных писателей (Хведи Чуваша, С. Михайлова, Н. Бичурина, И. Яковлева, Н. Шелеби, К. Иванова, Н. Шубоссини, И. Тхти и некоторых других) были изданы в Петербурге, Москве, Казани, Симбирске³.

У мордвы общественное сознание находило выражение лишь в фольклоре, который был представлен семейно-обрядовой и календарно-обрядовой поэзией, необрядовой лирикой, устной несказочной прозой, эпическими и историческими песнями, сказками, пословицами и поговорками. Вплоть до появления мордовской письменности в начале XVIII в. фольклор был единственной формой национально-художественной словесности, средством совершенствования мокшанского и эрзянского наречий единого мордовского языка.

Самостоятельные творческие искания у мокшан и эрзян относятся только к концу XIX — началу XX в., что связано с воздействием национально-освободительного движения в регионе и русской революционно-демократической мысли. К этому времени было создано более ста разного рода книг и брошюр на мордовских языках. К их числу принадлежат и «Песни и думы народного учителя» — сборник стихов З. Дорофеева, куда вошли несколько оригинальных стихотворений поэта и 16 мордовских народных пе-

сен в переводе на русский язык. Все они явились не просто «песнями и думами» просвещенного мордвина, но и первой страницей реалистической литературы мордовского народа, его первым обращением к людям всей земли.

В статье, опубликованной в газете «Известия Мордовии» под названием «Он был первым», говорится: «Со словами „народный поэт“ и „основоположник“ следует обращаться осторожно»⁴. С таким суждением трудно не согласиться. Известно, например, немало мастеров слова, которые оказались причастными к процессам зарождения мордовской литературы раньше З. Дорофеева и которые по уровню таланта были, может быть, в чем-то сильнее его, — это М. Е. Евсевьев, С. В. Аникин, А. И. Завалишин. Но вряд ли кто решится назвать их основоположниками, тем более народными поэтами и писателями. «Основоположник, — пишет автор статьи, — это литератор, в чьем творчестве с наибольшей силой и полнотой впервые запечатлелись эпохальные мысли, чувства и чаяния народа. Народный поэт — это поэт определенного времени, поэт, которого знает весь народ»⁵. У Дорофеева миссия основоположника, выразителя эпохальных интересов народа и известность как поэта счастливо обрuchились друг с другом.

Наибольший вклад в формирование национальных литератур народов Поволжья у татар внесли К. Насыри, Г. Тукай, М. Гафури, Г. Ибрагимов, Ш. Камал, у мордвы — С. Аникин, З. Дорофеев, А. Завалишин, В. Бажанов, М. Герасимов, у чувашей — И. Яковлев, М. Федоров, К. Иванов, Т. Семенов-Таэр. Пресса не остается равнодушной к этим именам. Каждый из литераторов стал героем очерка или статьи, публикуются отрывки из их произведений, в которых выражены устремления человека к социальной свободе, к миру.

Обращение периодики к первым национальным писателям и их последователям оправданно, потому что каждого



отличали самобытный талант, большая работа и нелегкая, а порой и трагическая судьба.

14 января 1997 г. в газете «Советская Татария» была напечатана статья о Г. Ибрагимове, классике татарской литературы. Он создал свою школу, под влиянием которой выросла целая плеяда татарских писателей — Х. Такташ, К. Наджми, Х. Туфан, М. Джалиль, А. Кутуй, Г. Баширов. Произведения Г. Ибрагимова — романы «Глубокие корни», «Дочь степи», повести «Сказание о красных цветах», «Новые люди» — сыграли важную роль в становлении и развитии национальной литературы, в углублении интернациональных традиций в татарской литературе.

«Советская Чувашия» в одном из своих номеров опубликовала воспоминания о П. Хузангае, народном поэте Чувашии⁶. В его творчестве, как в магическом кристалле, отразилась многогранная жизнь народов нашей страны. Благодаря его таланту как переводчика всеобщим достоянием стало творческое наследие основоположника чувашской поэзии К. Иванова. Он также перевел на чувашский язык произведения 177 поэтов разных национальностей. Стихи самого П. Хузангая читают сегодня на 50 языках народов мира.

Характерная особенность всех публикаций в прессе — повествование о персонажах через призму личного восприятия автора⁷. Очень интересно рассказал читателям о лауреате Государственной премии Мордовии, народном писателе республики В. К. Радаеве А. Самошкин в очерке «На крыльях народной памяти»⁸. Размышления автора здесь тесно переплетаются с воспоминаниями писателя, авторская трактовка нередко перемежается с мыслями литератора, биография же писателя дается на фоне созданных им произведений и органически сливается с ними, растворяясь в жизнеописании героев его книг. Подробно проанализированы такие известные произведения В. К. Радаева, как

«Сияжар», «Пенза и Сура», «Умарина», «Сурай». При этом очеркист нередко подкрепляет свою мысль высказываниями писателя.

На наш взгляд, удачен цикл статей (портретов-воспоминаний) о литераторах Мордовии, созданный Н. Зиновьевым. Среди них наибольший интерес представляют «Шел своей дорогой», «На крыльях поэзии», «Эрзянин с берегов Волги», «Светлая душа, теплое сердце», где преобладают душевное откровение, теплота, подробное изложение ранее неизвестных читателю страниц биографии героя.

Аналогичная тенденция — исследование творческих биографий национальных прозаиков, поэтов, драматургов, фольклористов — наблюдается и в прессе других республик. Публикация подобных материалов ставит своей целью на примере ведущих писателей Мордовии, Татарстана, Чувашии и на основе их творческих достижений выявить пути развития родной литературы. В дальнейшем многие из опубликованных статей, очерков становятся основой коллективных сборников, книг и брошюр о творческом пути виднейших представителей национальной литературы. В числе таких книг — «Судьба моя — Мордовия», «Встречи», «Основоположник чувашской советской поэзии» (о М. К. Сеспеле), «Писатель и солдат» (о А. Е. Алге), «Яркий и самобытный талант» (о Я. Г. Ухсае). Воспоминания, богатая фактография придают этим произведениям характер научно-биографической литературы и биографической беллетристики. В литературный обиход подчас вводится немало новых историографических, архивоведческих данных, связанных с той или иной конкретной личностью. Только за последние годы читатели Чувашии узнали много нового о Е. Захарове, К. Иванове, М. Сеспеле, Н. Шубоссини, Ф. Павлове, И. Яковлеве, М. Данилове-Чалдуне, И. Юркине.

Пресса содержит материалы и о жизни и творчестве современных авторов. Газеты Мордовии, например, часто пи-

шут о К. Абрамове. «Писатель и время», «Слово для души», «Глазами историка и художника» — вот лишь некоторые публикации о его творчестве. Из-под пера К. Абрамова вышло более 30 книг, в их числе — трилогия «Лес шуметь не перестал», «Люди стали близкими», «Дым над землей». Эти романы посвящены важнейшим переломным этапам истории мордовского народа. Мастерство изображения действительности и раскрытия внутреннего мира персонажей позволяет говорить о большом вкладе писателя в многонациональную литературу нашей страны. В его произведениях нашли отражение почти все пласты народной жизни. Он философски осмыслил, поднял на новую высоту нетленные человеческие ценности — порядочность, доброту, совесть. Вылепил, словно опытный ваятель, многогранный мордовский национальный характер. И всегда чувствовал себя неотъемлемой частицей своего народа.

В конце 1980-х гг. К. Абрамов успешно освоил и новый жанр прозы — роман-сказание. Он подарил читателям два произведения, написанных в этом жанре: «Пургаз» — о жизни мордовского народа в конце XII — начале XIII в. — и «Олячинть кисэ» («За волю») — о борьбе народов Среднего Поволжья против царских воевод и бояр в 1670 г., когда выдвинулись народные герои Акай Боляев и Алена Арзамасская. Художественная и эстетическая ценность романов состоит в том, что они впервые дали возможность читателю заглянуть так глубоко в древность и хотя бы мысленно побыть вместе с предками мордвы, познакомиться с их бытом, нравами, обычаями, пристально взглянуть во внутренний мир героев, понять закономерности их поведения в конкретных ситуациях.

Творческий путь К. Абрамова, по словам авторов газетных публикаций, свидетельствует об упорных поисках писателя, о смелости в постановке и решении сложных идейно-художественных задач. Новаторство писателя проявляется

как в правдивом изображении жизни, создании глубоких национальных характеров, так и в яркости, оригинальности художественных форм и приемов. Можно сказать, что К. Абрамов уже зачислен в число классиков мордовской литературы. Его книги вызвали огромный читательский интерес и завоевали себе долгую жизнь. Думается, именно такие произведения и имел в виду А. Фадеев, когда рассуждал над тем, что такое литература: «Литература... это художественное обобщение явлений жизни, показ общего через частное, типичного в индивидуальном»⁹.

О себе К. Абрамов говорил так: «Я, как и главный мой герой, — сын эрзянский. Буду снова и снова рассказывать о жизни и судьбах представителей моего народа»¹⁰. И неудивительно, что каждое новое произведение писателя или хотя бы отрывок из него публикуется в печати.

«Советская Чувашия» в одном из своих номеров рассказала об известном чувашском писателе Ф. Г. Агивере, чье творчество представлено произведениями-исповедями. В конце 1992 г. в Чувашском книжном издательстве вышел сборник его повестей и рассказов «Затяжные дожди» — третья книга автора на русском языке. Ее составили лучшие произведения, написанные в разные годы. Многие читатели, говорится в статье «Исповедь писателя», обратили внимание, что каждое произведение Агивера — это что-то особенное, своеобразное. Но есть и объединяющий их стержень — очищающее душу воспоминание-исповедь перед собственной совестью¹¹.

В прессе Татарстана наряду с произведениями известных литераторов — Г. Ахунова, Г. Баширова, Р. Кутуя, С. Хакима, Р. Файзуллина и др. — публикуются опыты начинающих авторов, как правило, членов различных литературных объединений. Большая работа с молодыми авторами проводится нижекамской городской газетой «Ленинская правда»,



при которой существует внештатный отдел литературы и искусства, регулярно готовящий тематические страницы. Отдел поддерживает тесные связи с городскими литературными объединениями «Алые паруса», «Кама таннары» («Камские зори»), «Данко», благодаря чему произведения их членов постоянно публикуются в газете. Здесь же начинающие поэты и прозаики получают консультации, советы, не исключающие доброжелательной строгости.

Творчеству молодых посвящают свои страницы «Известия Мордовии», «Республика молодая», «Советская Чувашия», «Известия Татарстана». Различные материалы — очерки, рассказы, стихи — выходят под рубриками «Новое имя», «Ларец словесности», «Дебют». Публикации свидетельствуют о том, что редакции заботятся о молодой смене в литературе.

Республиканская печать способствует не только пропаганде произведений, но и повышению их художественного уровня. Этой цели служат литературно-критические статьи о творчестве того или иного писателя или поэта, выливающиеся обычно в заинтересованный разговор о развитии национальной литературы. Они «задают тон остальным материалам и публикациям, побуждают привлекать широкий круг авторов — философов, социологов, искусствоведов, творческих работников, ученых. Наконец, именно они определяют общее состояние литературно-художественной критики в газете»¹². Критические выступления и литературоведческие работы, призванные следить за чистотой «человеческого фактора» в литературе, публикуются во всех национальных и русскоязычных печатных изданиях. Нередко газеты помещают в одном номере две рецензии, в которых высказываются противоположные точки зрения на то или иное произведение.

31 мая 1994 г. в «Эрзянь правде» вышла обширная, на целую газетную полосу, статья Н. Зиновьева «Отец „Лавги-

нова“», посвященная автору этого романа. В. М. Коломасов называется в статье настоящим героем мордовской литературы. Свое произведение, написанное в далеком 1941 г., он посвятил наиболее драматическому периоду жизни мордовского крестьянства — коллективизации сельского хозяйства. Книга В. М. Коломасова вот уже более полвека остается не просто самобытным явлением национальной литературы, но и своего рода «загадкой», над решением которой, порождая различного рода парадоксы, и поныне бьются мордовские литературные критики. Они, например, много спорили о том, какой это роман: сатирический, юмористический или реалистический. Определение «сатирический» вскоре было отвергнуто, в рамки юмористического или реалистического «Лавгинов» тоже не укладывался. В конце концов «по многочисленным просьбам читателей», как написано в одном из учебников по мордовской литературе, автор вынужден был пойти на доработку. Второй вариант романа заканчивается в духе социалистического реализма: «болтуна» и «тунеядца» Яхима Лавгинова перевоспитывает колхозный коллектив, и прежде всего новый герой, которого не было в первом варианте, — парторг Чигирев. «Перевоспитанный» Лавгинов чуть ли не с песней и почти добровольно уходит на фронт защищать Родину от фашистов.

Мордовской критике, несмотря на обилие литературы о романе «Лавгинов», еще предстоит непредвзятое прочтение этого самобытнейшего произведения. Статья Н. Зиновьева — лишь одна из таких попыток. Ведь в обустройстве духовности нашего общероссийского дома «мелочей жизни», как в доме Яхима Лавгинова, до сих пор остается немало¹³.

Успешно трудится в чувашской критике Н. Г. Григорьев. Он выпустил сборник «Юратна санарсем» («Любимые образы»), куда вошли статьи, опубликованные ранее в периодике. Произведения В. Алендея, А. Калгана, М. Сеспеля,

М. Трубиной, Ф. Уяра, С. Эльгера — таков диапазон его интересов и критических выступлений. Естественно, он рассматривает не все творчество названных писателей, что невозможно сделать в газетной или журнальной статье, а отдельные произведения, их тематику, стилевые особенности. Основное внимание при анализе произведений Н. Г. Григорьев уделяет образной системе, портретной и психологической характеристике персонажей.

Работы названных и других критиков и рецензентов свидетельствуют о том, что критическая мысль народов Поволжья становится все более зрелой, все активнее помогает и росту самой литературы, и читателям, квалифицированно ориентируя их в сложном мире искусства слова.

Некоторые материалы, появившиеся на страницах республиканской прессы, написаны в художественно-публицистическом жанре. Это статьи, речи, обращения, открытые письма, очерки, фельетоны, в которых высвечиваются важнейшие социально-нравственные ценности общества, затрагивающие наиболее заветные струнки людей. Они как бы создают «модель действительности». Через конкретные факты и явления в них прорисовываются типические черты нашего бытия. Нужно сказать, что малые жанровые формы прозы имеют неограниченные возможности, они способны быстро реагировать на происходящие события и явления действительности. Более того, многие крупные прозаические произведения как бы проросли на почве художественной публицистики.

Национальная публицистика впечатляет широтой охвата жизненного материала, разнообразием затрагиваемых тем и проблем. Раскрывая смысл публицистики, Д. И. Писарев в свое время заметил, что «она играет решающую роль в развитии мысли, а в некоторые исторические периоды вообще является господствующей литературной силой»¹⁴. По мнению В. Распутина, «публицисти-

ка — это борьба за человека, борьба за страну, то есть то прямое слово, которое обращено... к читателю сегодняшнему»¹⁵. В республиках Поволжья не найдется, наверное, ни одного литератора, кто бы не писал в этом жанре. Статья А. Еники, например, по вопросам преподавания родного языка вызвала цепную реакцию в татарской периодике, привлекла внимание не только литературной общественности, но и многотысячной читательской аудитории. Яркие, страстные публицистические выступления М. Магдеева о прошлом и настоящем татарской деревни также вызвали поток писем и откликов читателей. Широкий резонанс получили статьи, очерки Д. Валеева в журнале «Смена», в газетах «Советская культура», «Литературная газета» и др.

Часто выступают с публицистическими раздумьями и писатели Мордовии, Чувашии. В частности, это статьи, связанные с экономическими, экологическими проблемами, вопросами изучения родного и русского языков, культурного строительства в республиках. На самые болевые точки нашей действительности нацелена публицистика Г. Пинясова. С огромным интересом, например, встречена не только в Мордовии, но и за ее пределами статья «Стан заблудившихся душ»¹⁶, в которой писатель в свойственной ему острополюемической манере размышляет о причинах, толкающих людей на преступления, об искалеченных человеческих судьбах, о плохом содержании заключенных в лагерях на территории Республики Мордовия.

Кредо Г. Пинясова — кропотливо добираться до самой сути, стремиться всесторонне исследовать проблему, выявить главное, чтобы помочь людям уяснить сложнейшие, подчас противоречивые процессы нашей действительности. «Ресурсы человеческой доброты, заложенные природой, бесконечны, — пишет он в одной из своих публикаций. Не экономьте их, не накапливайте на завтра, согревайте людей добротой, внима-



нием сегодня, сейчас. И вам самим станет теплее и уютнее»¹⁷.

Нередко в газетах появляется информация о презентации новых книг, о встречах с наиболее известными авторами. Очевидно, люди соскучились по таким мероприятиям. Они сами говорят, что им это нужно. «Советская Чувашия», например, много писала о конкурсе «Лучшие книги 1998 года», организованном республиканской библиотекой им. М. Горького, обществом книголюбов, Союзом писателей республики и Чувашским книжным издательством. В номере за 9 января 1998 г. газета подвела итоги конкурса. Из книг на чувашском языке лучшим был признан роман Н. Мранька «Емер сакки сарлака» («Жизнь прожить — не поле перейти»). Среди изданий на русском языке отмечена книга «Седели вместе с отцами» В. Садая, в конкурсе книг для детей — сборник стихов, рассказов и сказок Л. Васильева.

В рубриках «У книжной полки», «Новые книги», открытых во многих газетах, приводится информация о переводах на другие языки книг национальных авторов. Так, газета «Известия Татарстана» сообщила читателям о вышедших на чувашском языке сказках Г. Тукая¹⁸, о стихах М. Джалиля, изданных на украинском языке¹⁹. «Советская Чувашия» рассказала о книге ярославского поэта И. Смирнова «Дорогое имя», посвященной чувашско-ярославским литературным связям²⁰.

В печати республик Поволжья публикуются статистические данные о количестве произведений национальной литературы, переведенных на другие языки, и об их востребованности. Например, газета «Советская Чувашия» привела данные социологического опроса, которые показали, что книги чувашских писателей в переводе на русский и другие языки читают 78 % русских, 54 — татар, 74 % мордвы, живущих в республике²¹. В одной из анкет, опубликованной в той же газете, звучит признание: «Сделала выводы по прочитанным произве-

дениям, что чувашский народ талантливый, отзывчивый, добрый. Надо больше печатать и на русском языке доступные книги о чувашской литературе и культуре»²².

Статистика свидетельствует, что в Мордовии книги мордовских авторов читают 63,7 % сельских и 54,3 % городских жителей²³. И хотя горожане читают национальную литературу реже, чем сельские жители, тем не менее информированы о ней и о писателях они лучше, особенно представители творческой интеллигенции. Обращает на себя внимание и такая особенность — книги по истории и культуре пользуются бóльшим спросом, чем произведения другой тематики. Это объясняется тем, что многие читатели стремятся удовлетворить духовную потребность в получении этнозначимой информации о своем народе. Кроме того, в сознании значительной части современных читателей издания указанного характера приобретают в этническом плане символическое значение.

Таким образом, художественное слово и в наше сложное время находит отклик в душах людей. Печать же своей работой помогает писателям ставить «вечные» вопросы о порядочности, честности, стойкости, дружбе между народами, уважении к истории, любви к Родине. Литература не дает оборваться связи времен, она оказывает заметное воздействие на национальное самосознание народов Поволжья, способствует их вовлечению в общероссийский процесс духовно-культурного возрождения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч. : в 12 т. / В. Г. Белинский. М., 1955. Т. 7. С. 45.

² См.: *Мухамедова Р. Т.* Татары / Р. Т. Мухамедова // Народы Поволжья и Приуралья. М., 1985. С. 227.

³ См.: *Этнокультурные процессы в Поволжье и Приуралье.* Чебоксары, 1991. С. 148.

⁴ *Алешкин А.* Он был первым / А. Алешкин // Изв. Мордовии. 1995. 6 апр.

⁵ Там же.

⁶ См.: *Макусев В.* Каким его помню / В. Макусев // Сов. Чувашия. 2001. 22 янв.



⁷ См.: *Мусин Ф.* История не умалчивает / Ф. Мусин // Сов. Татария. 2002. 26 июня.

⁸ См.: *Самошкин А.* На крыльях народной памяти / А. Самошкин // Судьба моя — Мордовия. Саранск, 1984. С. 152 — 164.

⁹ *Фадеев А.* Письмо Ивану Карновичу / А. Фадеев // О литературном труде. М., 1961. С. 191.

¹⁰ Цит. по: *Кириченко Т.* Сын эрзянский / Т. Кириченко // Изв. Мордовии. 1994. 11 нояб.

¹¹ См.: *Ставский М.* Исповедь писателя / М. Ставский // Сов. Чувашия. 2003. 6 янв.

¹² *Бочаров А.* Вопросы литературы и искусства в газете / А. Бочаров. М., 1979. С. 23.

¹³ См.: *Алешкин А.* «Мелочи жизни» в неустроенном доме / А. Алешкин // Изв. Мордовии. 2004. 16 авг.

¹⁴ *Писарев Д. И.* Собр. соч. : в 4 т. / Д. И. Писарев. М., 1955. Т. 1. С. 102.

¹⁵ Цит. по: *Тангалычев К.* Последний срок : беседа с В. Распутиным / К. Тангалычев // Мордовия. 1994. 23 июня.

¹⁶ См.: *Пинясов Г.* Стан заблудившихся душ / Г. Пинясов // Моск. журн. 1994. № 4. С. 47—51.

¹⁷ *Он же.* Чужая боль // Встречи. Саранск, 1988. С. 15.

¹⁸ См.: Изв. Татарстана. 1995. 14 июля.

¹⁹ Там же. 1998. 25 окт.

²⁰ См.: Сов. Чувашия. 2002. 21 мая.

²¹ Там же. 1999. 3 янв.

²² Цит. по: *Абрамов В.* Снял с полки энциклопедию / В. Абрамов // Сов. Чувашия. 2003. 12 марта.

²³ См.: Этнокультурные процессы в Поволжье и Приуралье. Чебоксары, 1991. С. 154.

Поступила 14.03.05.

**ВНУТРЕННИЕ ВОЛНЫ В НЕОДНОРОДНЫХ ЖИДКОСТЯХ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Рецензия на книгу: Перегудин С. И. Волновые движения в жидких и сыпучих средах / С. И. Перегудин. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. — 288 с.

Мировой океан издавна привлекал к себе внимание человека. Открытие неизвестных стран, поиски новых транспортных путей, неисчислимы сокровища, заполняющие толщи вод и таящиеся на дне, — лишь немногие основные причины для его постоянного освоения. С усложнением практических задач мореплавания изменялись и методы их решения.

По-видимому, исторически первой была поставлена задача создания плавучих средств, способных не только доставлять находящихся на них людей в новые земли, но и использовать мощные течения, противостоять неизбежным штормам. Задачи морской практики приводили к необходимости построения таких кораблей, которые были бы непотопляемыми, переносили воздействие волн, легко восстанавливали свои мореходные качества. Долгое время эти процессы осуществлялись с исключительной опорой лишь на практический опыт и не всегда оправдывающуюся интуицию.

Первые теоретические постановки задач мореплавания относятся к XVIII в. Именно в Санкт-Петербурге трудами членов Петербургской академии наук были заложены основы науки о движении жидкости — гидродинамики.

Воздействие внутренних волн впервые было описано норвежским исследователем Арктики Фритьофом Нансеном в 1893 г., когда его экспедиционный корабль «Фрам» попал в условия так называемой «мертвой воды». После публикации наблюдений этого явления начались теоретические исследования указанных волн.

Внутренние волны непосредственно наблюдать весьма затруднительно. Некоторые их проявления оказываются лег-

че зарегистрировать с борта самолета или даже из космоса. Эти волны могут иметь разную длину, большую высоту и период, но малую, по сравнению с поверхностными волнами, скорость. Экспериментально внутренние волны обнаруживают по резкому изменению температуры или солености жидкости.

До сегодняшнего дня, несмотря на имеющийся прогресс, теоретическое, как, впрочем, и экспериментальное, изучение внутренних волн далеко от своего завершения. Вместе с тем выяснение механизмов генерации и трансформации подобных волн крайне необходимо, например, для надежного управления подводными лодками и другими подводными объектами различного назначения, а также для обеспечения устойчивой связи с подобного рода объектами.

Практическая деятельность человека всякий раз ставит перед исследователями все более сложные задачи. К их числу можно отнести строительство и эксплуатацию современных инженерных объектов, расположенных как на большой глубине, так и на мелководье. Искусственные острова в море, дамбы и эстакады, трубопроводы и кабели связи, проложенные по морскому дну, подвергаются интенсивному воздействию частиц глины, песка и т. д. (в инженерной практике их принято называть наносами). Это воздействие может иметь вид как волнового, так и неволнового течения. Возникает задача уменьшения заносимости подводной части сооружений.

Морские стационарные платформы, предназначенные для обустройства нефтегазопромысла и располагающиеся на шельфе, подвергаются волновому воздействию, которое заключается не толь-

ко в силовом воздействии волн, деформации податливых сооружений, заплеске волн на сооружение, но и в местном размыве дна от волн и течений вблизи опорных частей сооружений. Решение указанных инженерных проблем неразрывно связано с дальнейшим развитием теоретических исследований волновых движений жидкости при наличии сыпучих сред. Следует отметить, что теоретическая работа в этой области практически находится на начальном этапе.

Монография выпускника 1991 г. математического факультета МГУ им. Н. П. Огарева, а ныне докторанта Санкт-Петербургского университета С. И. Перегудина «Волновые движения в жидких и сыпучих средах» посвящена теоретическому решению ряда указанных выше задач. По структуре книга состоит из введения, десяти глав, заключения и списка используемой литературы.

Во введении автор рассматривает состояние вопроса и приводит краткий обзор проведенной им работы. Эта часть имеет компактную форму и содержит анализ работ, выполненных в выбранной им области исследований.

В первой главе приведены в форме соответствующих законов классические математические модели жидких сред.

Во второй главе рассматриваются внутренние волны малой амплитуды над неровным дном. Приводятся уравнения и соответствующие граничные условия, изучается течение и волновое движение над неровным дном. В некоторых случаях решение представляется рядом Фурье.

В третьей главе автор изучает течение стратифицированной жидкости в канале переменной глубины; здесь им рассмотрены два интересных случая: обтекание неровности дна потоками как однородной, так и стратифицированной жидкости. Задачи приводятся в первом случае к краевой задаче Неймана для уравнения Лапласа, во втором — к краевой задаче Дирихле для уравнения Гельмгольца.

Четвертая глава содержит исследование волнового движения жидкости с

резким изменением плотности. Рассматриваются основные уравнения и граничные условия. На первом этапе автор приводит решение линеаризованной модели, что является вполне естественным шагом, затем он строит нелинейную модель и выполняет решение, раскладывая в ряд по степеням малого параметра, до третьего приближения включительно. При решении применен первый метод Стокса.

В пятой главе методом Стокса осуществляется решение задачи о воздействии волн конечной амплитуды на вертикальную стенку при фронтальном подходе. В результате автором получены три члена ряда. Дополнительно им представлено выражение для давления и нагрузки на омываемую часть стенки, что усиливает практическую значимость полученного решения.

Шестая глава отличается от предыдущей тем, что в ней рассматриваются волны, имеющие произвольное направление, и изучается их воздействие на вертикальную стенку. Решение задачи аналогично процедуре решения из пятой главы. Приведены также выражения для давления и погонной нагрузки на стенку с точностью до третьего приближения.

В седьмой главе автор исследует волновые движения в непрерывно стратифицированной жидкости. Им рассмотрены линейные задачи о свободных волнах в стратифицированной жидкости, свободных и вынужденных внутренних волнах во вращающейся стратифицированной жидкости, свободных волнах с горизонтальной диффузией плотности.

Восьмую главу автор посвятил изучению плоских волн в двухслойной жидкости над сыпучей средой. Здесь приводятся важные задачи о потенциальном движении двух слоев жидкости, движущихся с разными скоростями, а также о вихревом движении двух слоев неоднородной жидкости. Решения указанных задач даются в линейном приближении.

Девятая глава содержит решение ряда задач о пространственных волновых движениях над сыпучей средой: вих-



ревом движении двухслойной жидкости, воздействии потенциального потока однородной жидкости на рельеф дна, движении двух однородных слоев с разными скоростями. Кроме того, изучены внутренние волны малой амплитуды в канале с деформируемым основанием.

В десятой главе автор приводит результаты исследования задачи о длинных волнах над сыпучей средой. При решении указанной задачи им использованы два малых параметра — дисперсионный и амплитудный. Задача сведена к интегрированию системы трех уравнений в

частных производных относительно трех неизвестных функций.

В заключении содержатся основные результаты и выводы из проведенного исследования. Список литературы достаточно полон и отражает состояние аналитических исследований в выбранной автором предметной области.

Вне всяких сомнений, рецензируемая монография окажется востребованной студентами старших курсов, аспирантами, а также специалистами, работающими в области волновой гидродинамики и гидротехники.

В. В. МАКСИМОВ, доктор технических наук, профессор кафедры высшей математики Балтийского государственного технического университета «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова



CONTENTS

Management of Education

- V. V. Bagin.** Strategic Priorities of Extra Vocational Education in Conditions of Regional Marketing Environment 3

The article contains analysis of the most perspective strategies of extra vocational education system in conditions of regional marketing environment. There given examples of strategies application regarding the peculiarities of regionally determined marketing environment. The most perspective extra vocational education strategies and their criteria of efficiency are outlined.

- G. A. Fedorenko.** Centralization and Decentralization of Off-Budget University Finance Management 11

The article considers the issue of correlation of centralization and decentralization process of off-budget university finance management and recommends regulations of university authorities and organizational departments interrelation in the area of formation, distribution and use of off-budget funds.

International Experience in Integration of Education

- E. S. Kananykina.** Educational Policy in Judicial Statutory Acts in Religious and Traditional Judicial Systems 14

On the basis of judicial statutory acts the article develops the peculiarities of educational policies in Asia and Africa countries that belong to religious and traditional judicial families. It is emphasized that in these countries there is a strong tendency to accomplish deep qualitative changes in the sphere of public education.

- V. A. Bejzerov.** Globalization and Higher Education: Quality and Quantity 22

The article is devoted to the issues of globalization process influence on the development of higher education sphere in developed countries of the World and also on the development of the integration process of national educational systems into the common world educational space. Particular attention is paid to the tendencies of internalization and concurrence in the sphere of higher education.

Integration of Regional Educational Systems

- Z. Sh. Karimov.** Regarding the Experience of Regional Integration of Academic Science and Education 26

In this article the experience of more than 5 years integration of academic science and universities, education in Bashkortostan is considered. The activity of the inter-university chair that serves as a leading and coordinating centre of integration is of particular interest.

- V. P. Bukin, Y. V. Manannikova.** Middle Link Specialists' Training for the Sphere of Regional Social Welfare: Problems and Perspectives 29

The article treats an important tendency of educational modernization, i. e. the training of highly-skilled middle-link specialists; basic directions of young specialists' activities in the field of regional social welfare are outlined as well. The characteristic of secondary vocational training institutions in the Penza region, where since the XIX century up to the present time training for the branches of public health, culture and education has been carried out, is outlined. Particular attention is given to the dynamics of changes in the culture vocational training determined by negative phenomena in socio-economic and demographic spheres of the region, particularly in the rural locality.

Methodology of Integration of Education

- L. P. Saksonova.** Conceptual Basics of the Integration of Technical University Educational Systems 36

The article deals with contemporary problems of specialists training in the system of technical education. Integration and system become the base of educational system designing. The author emphasizes methodological basics of interdisciplinary educational complex and describes the chain of system designing and integration-divergent processes of receiving education in a technical university.



F. G. Mukhametzyanova. On Possibilities of Acquiring Experience by Future Specialists	42
--	----

Nowadays the most important factor of effective joining of a young specialist the sphere of professional activities is their work experience. The author proves acquiring work experience is not equal to teaching and learning. Functions of work experience, components of its content, and factors of its acquiring are considered.

Monitoring Education

N. E. Fomin, V. I. Ivliev, V. A. Udin. The Quality of General Education in the Region and University Students Progress	47
---	----

The authors compared the high school certificate grades and the results of General State Examination in Physics with the records of university first year students. The obtained statistic data allowed the authors to prove the opinion of university professors regarding poor readiness of the graduates of comprehensive high schools for studying at universities.

L. N. Vavilova. Continuous Vocational Training of Labor Protection Specialists Regarding Technologies of Effectiveness Increase of Education	53
---	----

Aspects of psychological maintenance of activity of the labor protection specialists are stated in the article. The levels of professional identity of the safety expert are specified. The pedagogical technology of increase of learning efficiency of labor protection specialists is described.

Integration of Education, Science, Industry

A. V. Garmashov. Research of Adaptability of Young Specialists at an Industrial Enterprise under Conversion	57
--	----

The article touches upon the questions of attraction and adaptation of young specialists at the enterprise, which is under conversion (JSC «Orbita», Saransk). Conclusions and recommendations are made basing the date obtained by means of the survey.

S. P. Dyrin. The Conditions of Training, Retraining and Professional Development Training at Contemporary Enterprises	61
--	----

Basing on the sociological surveys done in the years 2002—2004 the author analyses the efficiency of professional training at modern enterprises. It is further concluded that the existent methods of training, retraining and further professional skills courses for the personnel are ineffective. The attempt of integration of the open joint-stock company KamAZ and Institute of Management in the sphere of additional professional education is described as a possible solution.

Academic Integration

O. V. Bakhlova. Differentiation and Integrity in Studying International Relations: Analysis Levels	66
---	----

The author shows that in international relations, similarly to international surveys, there exist simultaneously elements of homogeneity and heterogeneity. On the macro level the main elements of the problem of differentiation and integrity are defining the object and subject of studying, explanation of essence and contents of international relations, developing methodology of research regarding conceptual pluralism. On the mezo- and micro levels practical issues with applied character are considered.

V. M. Novopoltseva, O. V. Glazkova. The Use of Knowledge of Analytical Chemistry by Students During Practical Classes	72
--	----

Students of not chemical professions are given fewer lessons of analytical chemistry according to the curriculum. It results in insufficient comprehension of some themes, «Qualitative reactions of cation and anion detection» in particular. This work gives an example of analytical reactions when examining reasons of defects in concrete. It will help students understand and remember the material to be studied better.



- Y. N. Mokshina.** Anthropology of Law in the System of Higher Juridical Education (Ethnonormative Process of the Mordvins as an Example)..... 74

In the article the author analyses the place of legal anthropology (anthropology of law) in the upper level of educational system on the example of the ethnonormative processes of the Mordvins. The author gives the complex overview of the legal anthropology subject and methodology, substantiates the practical and scientific necessity of the studies, examines the norms of the Russian Federation and Republic of Mordovia legal acts in the field of ethnic policy and aboriginal peoples' rights.

Innovations in Education

- V. P. Larina.** The Analysis of Factors Influencing the Specifics of Scientific Methodological Papers Accompanying Innovative School Activity 80

The article deals with the essence and specific features of scientific-methodical papers accompanying innovative school activity as guided and specifically organized interaction, both groups and individuals, aiming at creating adequate scientific methodological conditions for successful implementation of innovative process on all its stages.

- K. G. Kozhabayev.** Didactic Conditions of Educational and Developing Teaching Mathematics 85

The article regards, on concrete examples, didactic conditions to realize the aims of developing and up-bringing taking into consideration the peculiarities of teaching students and relying on data of psychology and pedagogues.

- S. M. Simonenko, K. A. Ogloblin.** Theoretical Fundamentals of the Developed Course «Using Healthcare Technologies in Schools» 91

The article gives the structure and contents of the optional course «Using healthcare technologies in schools», developed by the authors. The course will help future teachers form motivation and life value component of health care and strengthening individual health, acquire experience of valeology work with pupils and their parents in schools, give lessons on valeology in primary and secondary comprehensive school.

- F. R. Zotova.** The Model of Pedagogic Group Activity in Order to Prevent Overstrain and Take Care for Health of Students of Contemporary Schools 97

The article substantiates a need for the system of education to be updated, and reveals positive and negative results of teaching innovations. The article also discusses the components of an activity model for the teaching staff to prevent modern students from overstrain and promote their good health, and provides the findings of the tests conducted to assess the effectiveness of the model suggested.

- M. V. Nickolaeva.** The Problem of Vocational Identification Development of a Primary School Teacher in Conditions of Preliminary Education Renovation 103

The author determines professional identity of a primary school teacher and their specific professional important qualities in the field of variety and renovation of primary education. In the article the necessity of creation effective condition for optimal development of professional identity of a primary school teacher is underlined and concrete examples of pedagogical means in the system of upgrading teacher are given.

History of Education

- V. I. Laptun.** The State and Russian Orthodox Church Searching the Ways of Russian Spiritual School Reforming in the Beginning of the XIX Century 112

The article is devoted to the problem of reforming the system of Russian spiritual education in the beginning of the XIX century. The author analyzes views of orthodox bishops concerning transformation of spiritual school, and examines the basic stages of preparation and realization of the spiritual educational reform within 1808—1818.

- E. Y. Romashina.** Russian Military Schools as an Attempt of Integrating Classic and Realistic Approaches to Secondary Education (1863—1882) 119

The article is devoted to some period in the history of Russian education. The author's goal is to trace the development of aims, problems, content and methods of education in military schools from 1863 to 1882. The military school is shown here as a type of comprehensive secondary school. The article represents views of many prominent pedagogues to the role of military schools in the history of Russian education.

**Education and Culture****O. A. Markiyanov, N. V. Kosheleva, A. I. Orlov. National Styles of Wrestling as an Ethnic Cultural Tradition: Functional and Organizational Aspects 123**

At present the search of new spiritual and moral principals of culture becomes more and more urgent because of moral values depreciation that has taken place recently. Although one can observe increasing interest to ethnic social traditions there are some gaps in studying them, one of those being the specific mechanism of their realization in contemporary circumstances. The authors of the article consider some pedagogical forms of realization of national wrestling and its functions as means of physical education and integral part of national culture.

A. G. Burnayev. Values of Mordovian Ballet Related to the Sphere of National Education 131

The article considers the aspects of actualization of ethnic themes and images of Mordovian traditional rituals by means of choreography. It describes an attempt of staging one act ballets performed by students of the choreography department of the national culture faculty at Ogarev Mordovia State University as a result of professional education.

L. A. Poelueva. Mass Media and Environment Mentality Map: Technology of Identification Matrix Exchange 138

The article shows some means of world picture formation that appear for the reason of contemporary mass media practices. According to the authors' point of view mass information distribution in its contemporary technical and technological variant, being implemented into economical and ideological society structures, breaks natural mechanisms of formation of adequate reactions to the environment, replacing them by virtual models that also contain significant volume of information with aggressive content. Totally it leads to the exchange of identification basics of society and its incapability to constructive integration.

I. V. Klueva. Artistic and Pedagogic Activities of Stepan Erzya 144

The article expands the knowledge about Stepan Erzia as an artist-teacher, instructor and educator; shows the outstanding master's considerable contribution to brining-up several generations of artists who worked not only in sculpture and in other fields of fine arts as well. It is proved, that his activity as an artist-pedagogue was not occasional but an important part in his creative self-realization; its aesthetical and cultural basics are reconstructed. A considerable number of new sources, data, archival materials, Erzia pupil's names are brought into use.

Psychology of Education**M. I. Plugina. Regarding the Formation of Psychological Competence of Higher School Professors During Post Graduate Studies 152**

The article underlines the significance of integrating psychological knowledge in the education process of adults at the postgraduate stage studying, especially during the realization of pedagogical activity. Special attention is given to psychological knowledge, psychological competence and psychological culture. The improvement of psychological competence of teachers can be realized in improvement skills conditions. In this article the experiment of the instructors of higher institutes of learning, who had been studying at the improvement of skill faculty, is described.

Zh. R. Khajrullof. Pedagogic Basics of Formation of Personality Self-Actualization in the Vocational Direction 156

The article deals with pedagogical basis of forming self-actualization of an individual in the vocational direction. The author analyzes various approaches to the phenomenon of self-actualization on the basis of motivation and process readiness of an individual.

V. S. Idiatulin. Cognitive Factors of Educational Process 161

The rules of cognitive processes of perception, storage, reproduction and utilization of curriculum knowledge, cognitive resources of the laboratory research and productive theoretical thinking are considered. It is shown that the propositional concept of knowledge representation requires the adequate presentation of educational material, and the several-dimensional cognitive realm finds reflection in the structure of learnedness that becomes apparent in diagnosing kinds of educational activity.



S. R. Gevorgyan. The Conflict Phenomenon and Pedagogical Studies 167

The article presents views on the problem and phenomenology of conflict, psychological particularities, types, specifics, categorization, and ways of people management in conflict situations. Due to the difficulty and capacities of the psychological phenomenon of the notion «conflict», its interpretations depend on initial theoretical and criteria bases.

Information Technologies in Education

N. K. Nuriev. The Specifics of Training of Highly Competitive Specialists
in the Field of Programming Engineering 173

The article deals with examining development of project-construction abilities in the field of program engineering determining the creativity of a specialist. The author proves that the solution of problem of forming in special rate project-construction abilities of a specialist through organizing the special didactic system is urgent.

V. V. Kruchinin, V. K. Zhukov, A. F. Uvarov. Organization of Elaboration
and Accompaniment of Program-Methodological Provision in Tomsk Inter-University
Center of Distant Learning 176

The article describes experience and infrastructure of organization and software maintenance for computer-based learning in Tomsk centre of distant education. It reveals problems and ways of their decision. The structure and contents of the case, scales and dynamics of the growing software for computer-based learning are shown.

G. I. Shabanov. The Methodology System of Teaching Technical Subjects on the
Base of Information-Educational Training Complex for the Engineering Personnel ... 181

The paper describes the concept of the methodological teaching system for engineering students. The system is based on complex informational educational basis. Requirements for training level of engineering staff on modern industrial enterprises have been formulated. Training process based on the methodological teaching system includes three hierarchical levels. These are informational propaedeutical level, training research level and training design level.

Economic Education

I. A. Bajgusheva. Regarding the Continuous Mathematic Training
in the System of Fundamental Economic Education 186

The article is devoted to the problem of improving the quality of higher economic education. Special attention is given to the continuous mathematical training of future economists that is offered as a means of the fundamentalization of economic education. The author defines the objectives, basic methodological approaches and the plan of the training proposed.

A. P. Gorina, N. V. Makhaeva. International Experience of Resource Saving
in Housing and Communal Services 191

The problem of the saving resources in the housing and communal services is very important now. It is an actual problem in Russia because of insufficient study and analysis. The authors consider the foreign priority orientations of the saving resources policy in the housing and communal services; study the foreign experience of the community facilities state regulation. The article is goaled to preparation of specialists in management of community facilities, students and post-graduate students of the economic professions.

Philological Education

V. P. Kirzhaeva. Mother Tongue as a Means of Teaching the Russian Language
to Mordovians: the Formation of Lingvo-Didactic Principle of Foreign Education
in the Second Half of the XVIII and Beginning of the XIX Centuries 200

The author analyses the main content of Eastern non-Russian people education. The focus is on the usage of the native languages while teaching Russian in the second half of the XVIII – beginning of the XIX centuries. The new approach is proposed for the analysis of educational system in Nizhniy Novgorod clerical seminary where the Mordvinian language was taught to future priests and clerics during the period when Damaskin, the well-known scholar and educator, was the bishop.



O. V. Syromyasov. Algorithmic Modeling in the Process of Teaching the German Language for Professional Purposes	205
---	-----

The optimization of educational process can be reached by structuring knowledge, its algorithmic representation, including teaching foreign languages for professional purposes. Algorithmization promotes ordering of mental activity regarding student's potential and linguistic abilities. This approach facilitates the formation of vocabulary and professional information accumulation, matching and estimation of professional concepts' system in native and foreign cultures.

T. I. Kubantsev. Continuity of Z. Dorofeev's Traditions and Creative Identity Formation	210
---	-----

This article considers the work of the Mordovian literature founder Z. Drofeev from the perspective of traditions continuity and creative identity formation. It allows the author to penetrate deeper into the essence of Dorofeev's artistic findings and reveal the typology of his works.

P. F. Potapov. Literature and Publishing of the Volga Region Nations: Cooperation and Development	214
---	-----

This article presents generalization of the influence of regional press upon the literature. It analyses newspaper publications in which actual aspects of ideological-aesthetic and artistic development of present-day literary traditions and process of the peoples inhabiting the Povolzhsky region – mordva, tatar, chuvash — are treated. Having analyzed mass media issues the author proves that at our difficult time the word of art finds response in human souls.

Reviews, Reference, Information

Interior Waves in Non Homogenous Types of Liquid: Theoretical Approach	222
--	-----

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА**УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по 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, condor-rri@yandex.ru

Редактор *Е. С. Руськина*. Компьютерная верстка *И. А. Пакишиной*.
Информационная поддержка *Р. В. Карасева, А. В. Роднякова*. Аннотации, перевод *Н. В. Бурениной*.

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 04.07.05. Подписано в печать 26.09.05. Дата выхода в свет 10.10.05.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 20,30. Уч.-изд. л. 24,85. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 4713.

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.