



Научно-методический
журнал
№ 2
(43)
(апрель—июнь)
2006

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

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

Издаётся с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

Н. П. Макаркин
главный редактор

С. В. Полутин
заместитель
главного редактора

С. В. Гордина
ответственный
секретарь

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

Международный опыт интеграции образования

- О. О. Мартыненко, И. П. Черная, Т. Д. Хузятов. Экспортные образовательные программы дальневосточных вузов (опыт и перспективы развития) 3
Л. С. Кременецкая, А. Н. Ременцов. Необходимость системного подхода к обучению граждан СНГ в российских вузах 10

Методология интеграции образования

- Н. Е. Фомин, М. К. Рункова. Педагогические технологии: теория и практика применения в высшей школе 15
Н. В. Литарова. Проблема определения методологических подходов к исследованию учительского корпуса российской гимназии 19
Ю. А. Елисеева. Проблема методологических универсалий в психологии культуры 26
О. В. Коршунова. Понятийно-терминологическое поле проблемы интедиффии в образовании (на примере обучения физике в сельской школе) 32

Мониторинг образования

- Л. А. Аухадеева. Подготовка будущего учителя: структурное исследование коммуникативной культуры 40
А. М. Манукян. Технология моделирования профессиональной компетентности учителя-воспитателя 48
Т. М. Дадаева. Гендерная структура образования в российском обществе 51

История образования

- О. Б. Кевбрина. Динамика среднего кооперативного образования Республики Мордовия в постсоветский период 56
Е. В. Полутина. Становление и развитие женского гимназического образования в городах Мордовского края в конце XIX — начале XX в. 60

Непрерывное образование

- В. В. Багин. Диверсификация как механизм реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования 66
Г. А. Игнатьева. Ситуационно-позиционная модель повышения квалификации учителя 72
М. В. Александрова. Принцип регионализации в управлении профессиональной карьерой учителя 79

Интеграция образования и воспитания

- И. И. Павлова. Формирование нравственной устойчивости у подростков 84
В. И. Антонова. Конфессиональная журналистика как средство формирования нравственных ориентиров молодежной аудитории Поволжского региона 91

**Академическая интеграция**

А. М. Прилуцкий. Религиоведение и теология: проблемы границы (к вопросу об интеграции теологии в систему высшего образования современной России)	96
В. А. Белавин, И. В. Тихонов, Н. А. Читалин. Взаимосвязь между реальным объектом изучения и его компьютерной моделью в обучении инженеров в технических вузах	102

Инновации в образовании

Н. Г. Комратова. Краеведение в системе дошкольного образования: социокультурный аспект	106
Р. Ф. Мухаметшина. Интегрированный урок литературы и новые информационные технологии: Web-форум как прием пролонгированной дискуссии	114

Образование и культура

Е. А. Курносикова. Моральная рефлексия М. М. Бахтина как особый феномен культуры	118
В. А. Варданян. Становление в вузе художественно-педагогической компетентности учителя начальных классов	123
Н. Б. Смирнова. Роль и место народного декоративно-прикладного искусства в современной культуре	127
А. Ю. Ивлева. Метафоризация в образовании: символичность бытия реципиента в тексте как следствие изменения парадигмы мышления	132
Г. И. Аксенова, Т. И. Цыганова. Формирование правовой культуры в системе профессиональной подготовки студентов	135

Психология образования

Л. В. Карпушкина. Проблема сотрудничества как межсубъектного взаимодействия в психолого-педагогических исследованиях	139
Л. И. Глазунова, О. А. Поддубная. Музыкальная психотерапия: педагогический аспект	144
А. Ф. Филатова. Современное образование и развитие школьника-подростка как субъекта учебной деятельности	148

Экономическое образование

И. Н. Санникова. Университет — центр непрерывной системы образования (на примере экономического образования)	153
А. Ф. Поляков, Н. А. Садовникова. Проблемы медицинского страхования в контексте изучения финансово-экономических дисциплин	160

Математическое образование

М. А. Гавrilova. Метод проектов как основа организации исследовательского обучения	165
Е. П. Цацкина. Интеграция учебной деятельности и процесса разрешения противоречий обучения математике	167

Филологическое образование

Н. В. Макшанцева. Моделирование концептной системы слова в обучении русскому языку	172
Ю. В. Грызулина. Прием аналогии как средство активизации межпредметных связей в обучении русскому языку	177

Рецензии, отзывы, информация

Круглый стол «Образование и культура»	181
---	-----

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ЭКСПОРТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫХ ВУЗОВ (опыт и перспективы развития)

O. O. Мартыненко, заместитель первого проректора Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, доцент,

И. П. Черная, главный специалист Учебно-методического Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, доцент,

Т. Д. Хузяйтова, профессор кафедры мировой экономики и экономической теории Владивостокского государственного университета экономики и сервиса

Авторами рассматриваются некоторые актуальные вопросы международного сотрудничества в сфере образования. Акцентируется внимание на региональных особенностях этого процесса. Анализируется опыт дальневосточных вузов по реализации экспортных образовательных программ. Очерчивается круг проблем, требующих решения как на международном, так и на федеральном, региональном, локальном уровнях.

Образование в значительной части стран мира все в большей мере развивается как экспортная отрасль. По мнению экспертов ЮНЕСКО, обучение иностранцев может стать одним из самых прибыльных видов экспорта в XXI в. Так, в США оказание образовательных услуг иностранным гражданам является пятой по значимости статьей экспорта, принося более 14 млрд дол. в год в виде платы за обучение, проживание и т. д.

Доля России на международном рынке образования сегодня достаточно скромна: по количеству иностранных студентов наша страна занимает 7-е место, что составляет примерно 3,8 % рынка. За счет экспорта образовательных услуг российские вузы зарабатывают около 150 млн дол. в год. И хотя в последнее время РФ начинает восстанавливать утраченные после распада СССР позиции на мировом рынке образовательных услуг, ситуация не может характеризоваться как благополучная.

По оценкам специалистов, общий объем средств, затрачиваемых российскими гражданами на обучение за рубежом, стал приближаться к объему, ввозимому в Россию иностранными учащимися. Такая ситуация чревата не только

потерей непосредственных финансовых доходов. Во всем мире экспорт образовательных услуг связывается с возможностью расширения сферы культурного, экономического и политического влияния на другие страны, а также получения отложенных экономических выгод, определяемых распространением национальных товаров, услуг и технологий за рубежом. Освоение международного образовательного рынка всегда рассматривается как фактор, обеспечивающий конкурентоспособность вузов в мировом масштабе. Помимо всего перечисленного для России экспорт образовательных услуг следует представлять и как своеобразную компенсацию демографических проблем набора студентов. Особо остро данные проблемы стоят перед региональными вузами, включение которых в интеграционные процессы различных макрорегионов имеет свою специфику.

За последние годы в стране реально сформировались три региона международного сотрудничества в сфере образования и науки: Балтийский (Россия и Балтийские страны Европы — бывшие Прибалтийские республики Советского Союза), Баренцев Евро-Арктический (Рос-



сия и Норвегия, Финляндия, Швеция) и Дальневосточный (Россия и Китай, Япония, Корея). Дальневосточные вузы, как показывает практика, больше стремятся к партнерским отношениям с вузами АТР. При этом именно Дальневосточный образовательный регион пока еще выгодно отличается от других регионов РФ наличием экспортного потенциала образовательных услуг.

Наиболее перспективным и емким можно считать рынок Китая, который является крупнейшим импортером образовательных услуг, ежегодно расходуя 1 млрд дол. на подготовку своих граждан за границей. В российских университетах, по разным оценкам, обучаются от 8 до 10 тыс. китайских граждан, около 19 % из них учатся в вузах Урала, Сибири и Дальнего Востока. Тем не менее, как представляется, именно дальневосточные вузы должны стать форпостом продвижения российского образования в Китай и другие страны АТР. Процесс глобализации образования рано или поздно потребует создания своего рода «адаптеров», т. е. переходных моделей от одной образовательной системы к другой, например от азиатской к европейской. Роль такого адаптера в мировом масштабе могут сыграть вузы российского Дальнего Востока, и такая перспектива достойна рассмотрения и изучения как национального стратегического интереса России. Дальневосточные вузы, имеющие достаточно высокий интеллектуальный и инновационный потенциал и ранее других российских вузов вынужденные решать демографические проблемы набора студентов, могут стать своеобразным полигоном разработки и апробации конкурентоспособных экспортных образовательных программ, ориентированных на азиатский рынок образовательных услуг, прежде всего рынок КНР.

Дальневосточные вузы обладают целым рядом сравнительных преимуществ как на макрорегиональном, так и на национальном рынке образовательных

услуг. Основным потребителем экспортного продукта вузов Дальневосточного федерального округа (ДВФО) является средний класс, ориентированный на получение качественных товаров и услуг по относительно низким ценам. Как показывает анализ, дальневосточные вузы предоставляют образовательные услуги иностранным гражданам практически по демпинговым ценам. Например, годовая плата за обучение по программам высшего профессионального образования составляет от 1 до 5 тыс. дол., что значительно ниже средней стоимости образования в других странах АТР. Фактором привлекательности российского образования служит и сравнительно низкая стоимость проживания. Вузы ДВФО имеют также дополнительное важное преимущество, связанное с географической близостью к местам постоянного проживания студентов из АТР и со стоимостью проезда до места учебы и обратно.

Таким образом, экспортная ориентация дальневосточных вузов, развитая благодаря соответствующей государственной политике, может стать важным конкурентным преимуществом России в борьбе за мировой рынок образовательных услуг. Безусловно, такой подход на первом этапе требует анализа существующего опыта и определения перспектив развития международной деятельности дальневосточных вузов.

Поскольку до начала 90-х гг. прошлого века международные контакты многих дальневосточных вузов были невозможны из-за закрытости городов, полномасштабная работа по налаживанию в регионе международных связей развернулась ближе к середине десятилетия.

Общая оценка экспортного рынка образовательных услуг вузов ДВФО может быть дана только ориентировочно. Официальные статистические органы не владеют полной информацией, а наши попытки получить сведения непосредственно у вузов практически не увенчались успехом. Это объясняется не только тем, что в сфере образовательных

услуг действует «серый», теневой, рынок, но и тем, что оформление иностранных студентов пока еще связано с большим количеством административно-нормативных проблем, преодолеть которые отдельные вузы на своем уровне не в состоянии, а афишировать ситуацию не стремятся.

На основании сводных данных комитетов по статистике краев и областей Дальнего Востока рассчитано, что в 1990—2000 гг. в структуре экспорта услуг доля образования составляла около 0,1 % (0,65 — 1 млн дол.). Лидерами на данном рынке являются Приморский и Хабаровский края. По данным департамента образования администрации Приморского края, в 2004 г. в Приморье обучалось свыше 1 тыс. иностранных студентов. Большая часть из них являются жителями стран АТР, прежде всего КНР.

Количество студентов, обучающихся в каждом из дальневосточных вузов в рамках основных образовательных программ, колеблется от десяти до нескольких сотен. Эти показатели выше у вузов, имеющих институциональные структуры для подготовки иностранных студентов. Так, во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС), создавшем для реализации своих образовательных программ на рынке КНР особое подразделение — Институт международного образования, количество иностранных студентов в настоящее время составляет около 600 чел. (в 2003 г. — 23 чел.). Примерно такое же количество иностранных студентов обучается в Дальневосточном государственном университете, имеющем филиалы в Японии и КНР.

Экспорт образовательных услуг осуществляется дальневосточными вузами в следующих четырех формах: работа со слушателями подготовительных отделений, студентами, стажерами, с аспирантами.

Количество студентов подготовительных отделений в большинстве вузов

не превышает 60—70 чел. в год. Особое место в структуре подобной подготовки занимают различные школы русского языка, предлагающие иностранным студентам курсы продолжительностью от одного месяца до года. Самой крупной из них можно считать Русскую школу Дальневосточного государственного университета. Подобная подготовка осуществляется и на факультете русского языка для иностранцев во ВГУЭС. При Северном международном университете в Магадане с 1991 г. действует Русский лингвистический центр, слушателями которого являются в основном американские и китайские студенты. Обычно после окончания подготовительного отделения при вузе студентами того же вуза становятся до 75 % обучавшихся. Таким образом, наличие подготовительных отделений для иностранцев — это существенное конкурентное преимущество вуза.

Количество стажеров и аспирантов иностранных вузов в дальневосточных вузах невелико, по косвенным данным, в целом оно не превышает десятка человек в год. Стажировки осуществляются на основе межвузовских соглашений, предполагающих, в том числе, обменные программы. Поступления в аспирантуру носят, как правило, частный характер, случаи защиты диссертаций достаточно редки. Так, в Дальневосточном государственном университете за последние 15 лет только 6 аспирантов-иностранцев защитили кандидатские диссертации.

Как представляется, особого внимания заслуживает опыт дальневосточных вузов по реализации различных типов международных образовательных программ высшего профессионального образования. Анализ показывает, что программы российского «специалитета», не имеющие аналогов в странах АТР, не пользуются спросом у иностранных студентов. Наибольшую значимость для обучения иностранных студентов представляют различные схемы подготовки в рамках двухуровневой мо-



дели бакалавриат — магистратура. Существуют два вида этой модели с некоторыми разновидностями. Рассмотрим их особенности на примере ВГУЭС, который в 2003 г. выиграл конкурс Министерства образования РФ по проекту «Организация федерально-региональных экспериментальных площадок развития экспорта образовательных услуг».

Первый вид предполагает использование обычной модели обучения иностранных студентов в российском вузе на основе реализации принципа вертикальной мобильности, т. е. полного обучения студента на степень в зарубежном вузе. Примером такой программы является модель обучения, которую условно можно назвать «1+4». Она представляет собой сочетание годичного обучения в рамках образовательных программ факультета русского языка для иностранцев и последующего обучения по выбранному направлению бакалавриата. Однако подобные программы не могут стать массовыми прежде всего из-за сложностей адаптации китайских студентов в обычных студенческих группах и, как следствие, недостаточного освоения иностранцами учебных программ.

Второй вид международных образовательных программ развивается на основе горизонтальной мобильности, подразумевающей обучение в зарубежном вузе в течение ограниченного периода. Во ВГУЭС подобная программа получила название «2+2». Она предусматривает обучение китайских студентов по программам бакалавриата в вузах КНР и ВГУЭС.

Основным китайским партнером ВГУЭС в КНР является негосударственное образовательное учреждение Институт международного образования в городе Циндао, провинция Шаньдун, где по указанной программе обучаются около 400 чел. В сентябре 2004 г. первая группа китайских студентов прибыла на III курс ВГУЭС для продолжения обучения совместно с российскими студентами.

Отличительной особенностью модели обучения по программе «2+2» является формирование программы обучения с учетом основных закономерностей освоения иностранцами русского языка и социокультурной адаптации. На первом этапе обучения китайские студенты находятся в своей стране, к преподаванию привлекаются как китайские, так и российские преподаватели. Наиболее сложные для понимания дисциплины преподаются на родном языке. В течение первых двух лет преподается также русский язык, занятия по которому включаются в расписание ежедневно. Изучению русского языка уделяется особое внимание, так как, судя по результатам маркетингового исследования, население Китая среди параметров оценивания качества подготовки в зарубежном вузе на первое место ставит уровень владения языком соответствующей страны. По результатам социологических опросов китайских студентов разных курсов, обучающихся по программам модели «2+2», постоянное языковое сопровождение учебного процесса является одним из главных факторов ее популярности.

Формирование учебной и материально-технической базы комплекса программы «2+2» осуществляется на основе широкого использования технологий очного и дистанционного обучения. Созданы варианты адаптированных учебных пособий по дисциплинам гуманитарного цикла с комментариями на китайском языке.

Данный проект получил полную поддержку Министерства образования и науки РФ и Министерства образования КНР. В протоколе состоявшегося в сентябре 2004 г. в Пекине четвертого заседания Подкомиссии по сотрудничеству в области образования ВГУЭС определен как приоритетный вуз, ведущий совместную подготовку бакалавров в китайских провинциях Цзилинь и Шаньдун.

В целом за три года удельный вес иностранных студентов во ВГУЭС вырос с долей процента до 8 % от общей

численности студентов очной формы обучения, а удельный вес средств, полученных за их подготовку, в общем объеме средств вуза, полученных от образовательной деятельности, повысился до 6,7 %. Главным образом эти показатели достигнуты благодаря развитию программы «2+2».

Опыт ВГУЭС начинают использовать и другие дальневосточные вузы. Например, Амурский государственный университет (АмГУ) отрабатывает аналогичную схему с Пекинским университетом китайского языка и культуры и Дунбэйским финансово-экономическим университетом (г. Далянь).

Реализуемая во ВГУЭС международная образовательная программа «2+2», безусловно, имеет кроме названных достоинств определенные ограничения. К последним следует отнести узкую направленность — программа ориентирована только на китайский рынок. Достаточно проблемным остается и правовой статус подобных программ. Практика показывает, что в КНР существуют серьезные объективные и субъективные препятствия для легализации деятельности филиала или представительства иностранного вуза, в том числе российского, поэтому развитие таких программ осуществляется в рамках определенных Министерством образования и науки РФ экспериментальных площадок, перспективы которых в рамках действующих законодательств двух стран весьма неопределенны. Сложившееся положение может быть изменено лишь на уровне законодательств обеих стран и межгосударственных соглашений.

Значительно осложняют процесс развития международных образовательных программ по традиционной схеме «2+2» проблемы совмещения национального китайского многоуровневого и российского, только переходящего на систему бакалавриат — магистратура, образования, равно как и непредсказуемость реакции рынка труда.

Следует акцентировать внимание на вопросе взаимного признания результа-

тов обучения и совместности российско-китайских программ. Ситуация существенно различается в зависимости от направления подготовки. По техническим, сельскохозяйственным направлениям совместимость программ достигается без особых проблем. По социальному-гуманитарным направлениям, экономике, менеджменту совместить программы, спроектированные по китайскому и российскому государственным образовательным стандартам, практически не удается, если только не добавлять в учебные планы каждой стороны достаточно большой объем дополнительной подготовки. Это существенно ограничивает спрос, так как требует от студентов больших финансовых вложений, трудозатрат на освоение программы.

Среди международных образовательных программ, реализуемых дальневосточными вузами в АТР, особое место занимают программы двойных дипломов, предполагающие получение выпускниками дипломов вузов-партнеров. Заслуживает внимания программа «2,5+2,5», осуществляемая Дальневосточным государственным техническим рыбохозяйственным университетом (Дальрыбвтуз, г. Владивосток) совместно с китайскими вузами — Северо-Восточным сельскохозяйственным университетом (г. Харбин), Даляньским и Шанхайским рыбохозяйственными университетами. Программа осуществляется по четырем направлениям бакалавриата: технология продуктов питания, экономика, водные биоресурсы и аквакультура, рыболовство. К особенностям данной программы можно отнести один год языковой подготовки и обучение студентов по выбранному ими направлению по согласованным учебным планам. В настоящее время контингент студентов составляет 300 чел., причем две трети численного состава — это иностранные студенты. Эффективность программы подтверждается результатами первого выпуска: все 78 выпускников 2004 г. (бакалавры экономики и бакалавры техники и технологии) трудоустроены, работают



как в реальном секторе экономики, так и в финансовой сфере и даже административных учреждениях России и Китая.

О своевременности и востребованности таких образовательных программ свидетельствует и расширение географических границ действия программы «2,5+2,5»: если первыми российскими студентами были жители Владивостока и других городов Приморья, то в настоящее время по программам обучаются студенты из Хабаровского края, Сахалинской области, Сибири, Чувашии, а также из различных провинций КНР.

Развитие программ бакалавриата ставит перед дальневосточными вузами новые задачи, связанные с разработкой магистерских программ, адаптированных к международным стандартам. Эти задачи актуальны и с точки зрения сохранения и увеличения контингента иностранных студентов, обучающихся в ДВФО, и в плане реализации на Дальнем Востоке идей Болонского процесса. К тому же спрос на программы магистратуры российских вузов растет как со стороны бакалавров — выпускников вузов Китая, так и со стороны выпускников российских программ бакалавриата.

Очевидно, что дальневосточные вузы для упрочения своего положения нуждаются в поддержке со стороны государства. Необходимость такой политики определяется не только развитием рынка образования в стране и за рубежом, но и ролью инновационного потенциала вообще и образования (как его составляющей) в частности для определения места России в международном разделении труда. Развитие интеграционных процессов в Европе наглядно показывает, что наша страна имеет возможность полноправного участия в них только в сфере образования. В Азиатско-Тихоокеанском регионе и Северо-Восточной Азии подобные процессы только начались, и Россия посредством дальневосточных регионов должна усиливать свои конкурентные позиции на основе использования не сырьевых ресурсов, а

человеческого капитала. Для этого требуется решение комплекса внешних и внутренних для российских вузов проблем, имеющих прямое или косвенное отношение к организации и реализации международных программ.

На уровне государства необходимо прежде всего создание соответствующей нормативно-правовой базы по различным аспектам экспортта образовательных услуг. Давно назрела необходимость урегулирования проблемы правового статуса филиалов, представительств и других подразделений российских вузов в зарубежных странах. Вступление КНР в ВТО требует значительной либерализации образовательного рынка, предполагающей ликвидацию ограничительных законов и установок для иностранных вузов. Как ожидается, это приведет к обострению конкуренции стран — экспортёров образовательных услуг на китайском рынке. Следует также решить вопросы, связанные с некоторыми ограничениями визового режима в РФ. Так, например, действующий в настоящее время визовый режим запрещает иностранцам работать во время обучения. Существуют серьезные ограничения в отношении внутрироссийской мобильности для студентов-иностранных: их перевод из вуза в вуз практически невозможен без выезда в страну постоянного проживания. Либерализация подобных нормативных ограничений позволит привлечь дополнительный контингент студентов, обеспечит конкурентоспособность России на международном образовательном рынке.

Необходимо принятие и ряда институциональных мер на государственном уровне, способствующих расширению экспорта образовательных услуг в страны АТР. Россия — евразийское государство, однако осуществляемая государством политика, в том числе в плане включения в интеграционные процессы в сфере образования, носит европоориентированный характер. Происходящие в образовательном пространстве АТР



процессы, подобные Болонскому, здесь фактически игнорируются. Так, в созданной еще в 1993 г. организации «Университетская мобильность в АТР», представляющей собой добровольное объединение университетов и являющейся одним из лидеров интеграционного процесса в сфере образования в регионе, РФ состоит лишь ассоциативным членом. Среди 354 университетов, участвующих в организации, российские вузы не значатся.

Государственная поддержка интеграционных процессов в сфере образования позволит дальневосточным вузам активнее действовать в других государствах региона, например СРВ, РК, КНДР. Пока же политика международного сотрудничества дальневосточных вузов главным образом исходит из их автономных интересов, не отражая основных направлений федерально-региональной политики в области образования и науки, так как она еще не сформулирована.

Нуждается в решении и проблема признания и установления эквивалентности документов об образовании выходцев из стран АТР, желающих продолжать обучение в дальневосточных вузах. Существующая на сегодня в РФ централизованная система признания и установления эквивалентности документов об образовании, предполагающая рассмотрение каждого документа Службой по надзору в сфере образования в Москве, в силу временных и транспортных расходов для потенциальных абитуриентов ощутимо осложняет приемную кампанию и увеличивает риски российских вузов при заключении договоров на оказание образовательных услуг по программам высшего образования. Дальневосточные вузы заинтересованы в создании в регионе Экспертного совета по оценке документов об образовании стран АТР при Совете ректоров ДВФО. Решение о формировании такого органа принято Советом ректоров в июне 2005 г.

Необходимо предпринять ряд шагов, направленных на повышение привлека-

тельности российского образования, и на уровне вузов. Требуют внимания к себе проблемы организации учебного процесса, связанные с сопоставимостью образовательных программ, учебных планов, учебных курсов, технологий обучения и оценки знаний. Решение проблемы соответствия учебных курсов невозможно без создания информационного пакета на иностранных языках.

Большое значение имеет решение проблем, обусловленных недостатками инфраструктуры. Для увеличения доли дальневосточных вузов на региональном рынке образовательных услуг необходимо создать соответствующую современным требованиям материально-техническую базу, включая состояние компьютерного парка и лабораторного оборудования, наличие свободного доступа в Интернет и оснащенность учебных аудиторий. Очень важно создать благоприятные социально-бытовые условия проживания студентов. Одним из возможных резервов решения этой проблемы являются филиалы региональных вузов в малых городах. В последние годы наметилась тенденция достаточно активного включения части вузовских филиалов в процесс международного сотрудничества. И когда головные вузы начнут испытывать проблемы с ресурсным обеспечением, прежде всего в плане размещения и организации быта студентов в пределах университетских кампусов, «на помощь» придут филиалы, расположенные в малых городах недалеко от вузовских центров и имеющие достаточно развитую инфраструктуру. Важным преимуществом малых городов, как показывает практика, является и возможность обеспечения более высокого уровня безопасности студентов-иностранцев.

Безусловно, развитие инфраструктуры потребует определенного времени и значительных финансовых вложений. Без помощи и содействия федерального центра и региональных властей эта задача не может быть успешно решена.



Развитие экспорта образовательных услуг дальневосточных вузов требует внедрения новых методов освоения рынка и форм предоставления услуг. Реализация международных образовательных программ нуждается в детальном анализе ситуации на предполагаемом рынке сбыта, изучении потребителя и его мотивации и т. д., что на практике означает комплексное применение маркетинговых методов и технологий в сфере высшего образования.

Серьезную проблему составляет организация межвузовского сотрудничества для преодоления межрегиональной конкуренции и межвузовского сепаратизма. Учитывая, с одной стороны, важность информационной и профориентационной работы для набора иностранных студентов, а с другой — величину затрат на проведение такой работы на территории зарубежных государств, следует активнее использовать формы взаимодействия, в том числе на основе пула. Одной из таких новых форм можно считать создание на долевой основе зарубежных учебно-консультационных центров и под-

готовительных отделений, на которые предполагается перенести центр тяжести в плане организации языковой подготовки или реализации программ довузовской подготовки. Региональной власти также следует обращать больше внимания на этот вопрос, поскольку идея формирования международных университетских центров на Дальнем Востоке России может лieчь в основу общей концепции регионального развития и явиться точкой роста экономики региона.

В целом реализация экспортных образовательных программ дальневосточных вузов в Азиатско-Тихоокеанском регионе имеет достаточно значимые перспективы. Однако развитие российского сегмента международного рынка образовательных услуг станет эффективнее, если будут решаться не столько социально-экономические проблемы вузов, связанные с их выживанием в новых условиях, сколько стратегические задачи интеграции РФ в АТР, предполагающие повышение конкурентоспособности всех российских товаров и услуг, включая сферу образования.

Поступила 30.12.05.

НЕОБХОДИМОСТЬ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ГРАЖДАН СНГ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Л. С. Кременецкая, преподаватель Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета),

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

В данной статье рассматривается ситуация, сложившаяся в настоящее время на рынке образовательных услуг. Обосновывается необходимость создания учебно-методического и программного обеспечения для студентов из стран СНГ, обучающихся в российских вузах.

В последнее время много говорят и пишут о Болонской конвенции и принятии общеевропейских образовательных стандартов. Актуальным является вопрос: останется ли российская высшая школа столь же фундаментальной или понизит свой уровень? В период суще-

ствования СССР наша страна считалась одним из главных центров международного образования. В послевоенное время советские дипломы признавались всеми университетами мира, а уровень подготовки по многим дисциплинам считался самым высоким. На сегодняшний

© Л. С. Кременецкая, А. Н. Ременцов, 2006

день престиж российского высшего образования упал, сократилось количество иностранных студентов. Международный рынок образовательных услуг заняли университеты США, Великобритании, Германии, Франции. В России сейчас учатся около 100 тыс. иностранных студентов. Анализ показывает, что их количество может возрасти в 10 раз, если мы будем более серьезно рассматривать вопрос о привлечении студентов из стран СНГ, так как это — огромное поле деятельности для нашей системы образования.

С каждым годом в странах СНГ увеличивается количество студентов, получающих образование на платной основе. Этот факт говорит о том, что растет уровень доходов населения. Соответственно существует возможность привлечения иностранных студентов на обучение не только на бюджетной основе. Данные по контингенту студентов из стран СНГ представлены в таблице.

Удельный вес студентов
высших учебных заведений,
обучающихся на платной основе
в 2003/04 учебном году (на начало учебного
года), % от общего числа обучающихся¹

Страна	Всего	В том числе	
		в государственных учебных заведениях	в негосударственных учебных заведениях
Азербайджан	60	46	14
Армения	75	47	28
Белоруссия	53	35	18
Грузия	54	35	19
Казахстан	90	45	45
Киргизия	85	78	7
Молдавия	78	56	22
Таджикистан	50	50	0,3
Украина	62	50	12

Необходимость более серьезного подхода к рассмотрению вопроса обучения граждан из стран СНГ в российских вузах обусловлена несколькими причинами.

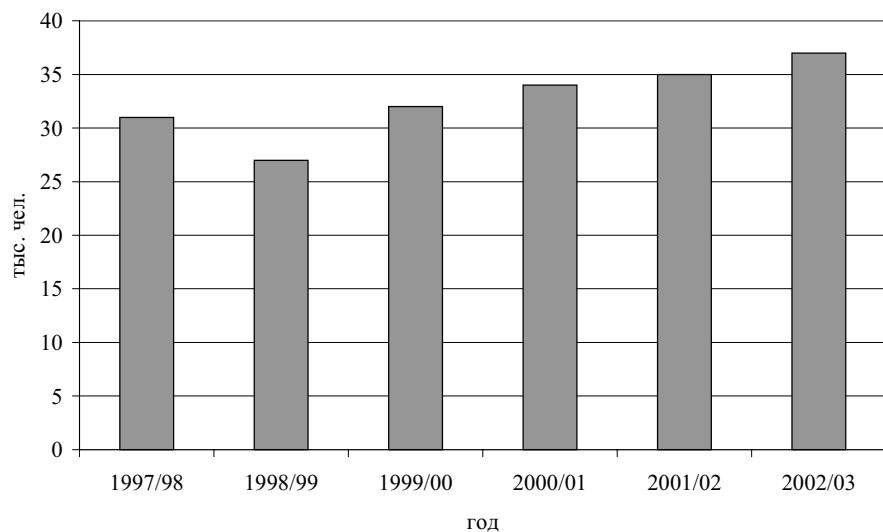
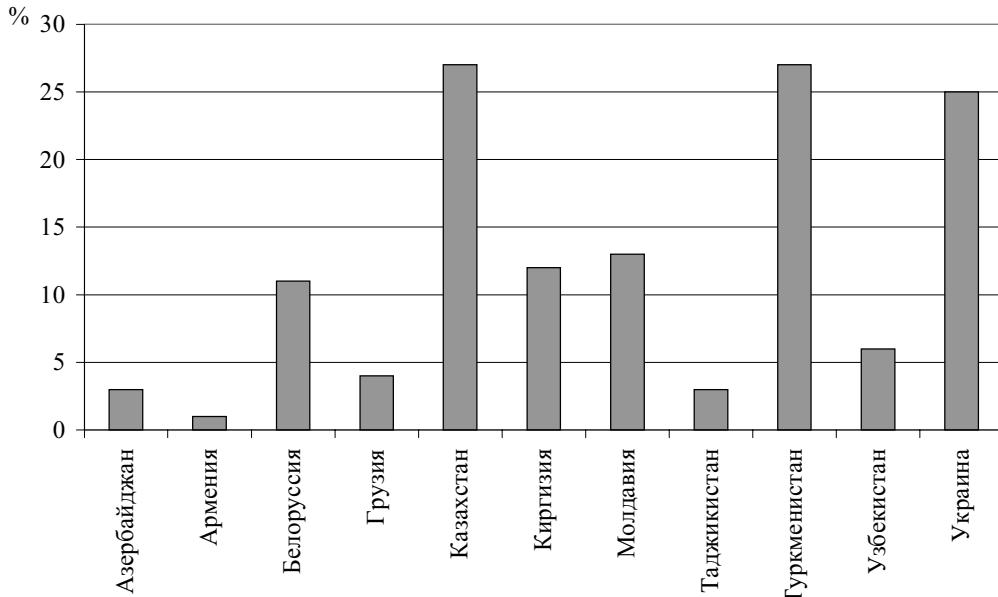


Рис. 1. Динамика численного состава студентов из стран СНГ

Во-первых, в последние годы наблюдается рост числа желающих получить высшее образование в России из стран СНГ (рис. 1). По мнению многих исследователей, в «ближайшие годы эта тенденция будет усиливаться»². Поэтому в последнее время при распределении квот особое внимание уделяется

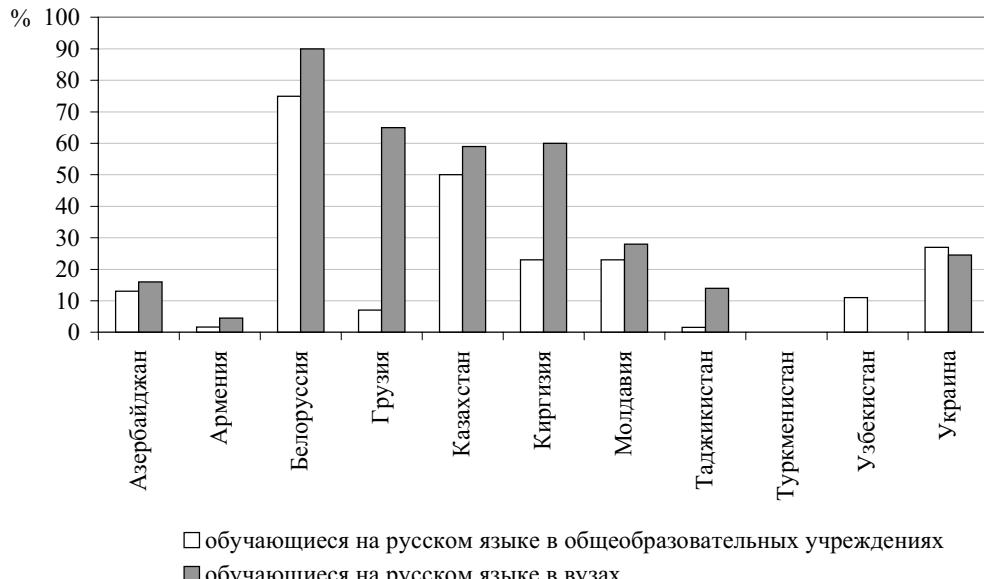
странам СНГ. В этом году Министерство образования и науки России увеличил количество квот на обучение соотечественников, проживающих в ближнем зарубежье.

Во-вторых, среди данного контингента остается значительной и даже растет доля этнических русских (рис. 2).

Р и с. 2. Доля этнических русских в контингенте студентов из стран СНГ, %³

Во многих случаях доступ в университеты тех стран, где проживают русские, для них затруднен. Причинами этого являются переход системы образования в бывших советских республиках на национальный язык обучения, ограничения политического свойства: дискриминация и «выдавливание» русскоязычного населения. В странах СНГ и Балтии наблюдается тенденция сужения сферы

функционирования русского языка во всех областях жизнедеятельности. Происходит ликвидация образовательных учреждений с обучением на русском языке. Между тем количество желающих получить образование на русском языке достаточно велико, причем в высшей школе их больше (в процентном соотношении), чем в общеобразовательных учреждениях (рис. 3).

Р и с. 3. Соотношение численности обучающихся на русском языке в общеобразовательных учреждениях и вузах стран СНГ, %⁴

В некоторых бывших республиках СССР складывается критическая ситуация с получением образования на русском языке. Общая динамика численности изучающих этот язык является отрицательной. Например, в Туркменистане к 2003 г. не осталось школ с русским языком обучения. Все русские школы преобразованы в туркменские с отдельными классами, где предметы преподаются на русском языке. Исключение составляет единственная в стране туркмено-российская школа с количеством учащихся около 600 чел. С 2001 г. обучение в высших учебных заведениях ведется только на туркменском языке. В стране не существует филиалов российских вузов. И это несмотря на то что на территории Туркменистана проживают 1 474 тыс. этнических русских, т. е. 27 % от общей численности населения.

В Узбекистане на русском языке в общеобразовательных учреждениях обучаются 11 % детей (около 825 тыс.). Но у них нет возможности продолжить свое образование в высшей школе, потому что к 2000—2001 гг. в вузах не осталось факультетов с обучением на русском языке. Из-за незнания узбекского языка, по социальным, экономическим и другим причинам данный контингент старается получить высшее образование в вузах России с намерением по окончании обучения остаться здесь жить и трудоустроиться.

В-третьих, данную категорию учащихся (а среди них наряду с этническими русскими немало билингвов, для которых русский язык является вторым родным) отличает от большинства иностранных студентов хорошее знание русского языка, что является одной из составляющих успешной учебы в российском вузе.

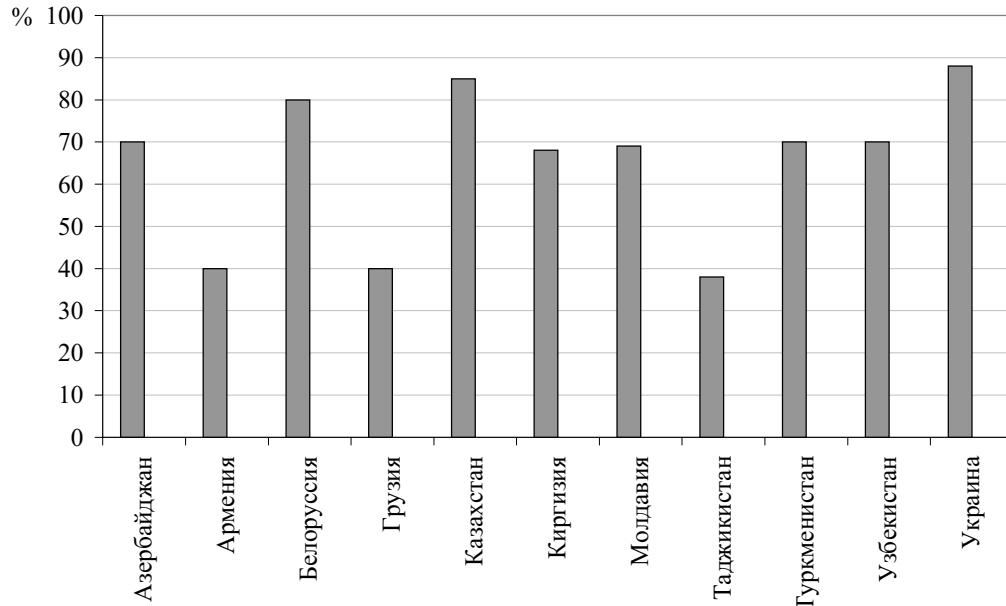
На практике при формировании учебных групп данный контингент (учащиеся-билингвов, этнических русских) соединяют с иностранными студентами из дальнего зарубежья, которые уже изучали русский язык на родине. Считаем данное деление неоправданным, так как обу-

чение первых (учащиеся-билингвы и этнические русские) имеет свои особенности и специфику. Трудности, с которыми сталкиваются билингвы и прочие учащиеся, различны. В связи с этим преподаватель использует различные методические приемы, что «приводит к потере учебного времени, а также к неблагоприятным психологическим последствиям в группе»⁵.

Как показывает практика, одну из важных проблем в обучении выходцев из стран СНГ составляет крайне низкий уровень базового образования. Это связано в первую очередь с разделением системы образования (после раз渲ла единого экономического пространства), темпами развития образовательной системы в странах СНГ и уменьшением финансирования, не позволяющим улучшать технологическую инфраструктуру университетов⁶. Большинство новых государств, бывших союзных республик, оказались без материально-технической и научной базы для многих специальностей.

Еще одной причиной, по которой целесообразно обучать данный контингент отдельно от студентов из дальнего зарубежья, является тот факт, что 80 % граждан из стран СНГ в той или иной степени владеют русским языком (рис. 4).

Как следует из вышеизложенного, для расширения рынка образовательных услуг нужно создать гибкую педагогическую систему дополнительной подготовки учащихся из стран СНГ. Для начала необходимо создать иные организационно-педагогические условия, а при формировании учебных групп обращать внимание не только на уровень владения русским языком, но и на национально-этнический состав учащихся. Для оптимизации обучения требуется составление специального учебно-методического и программного обеспечения по русскому языку (по нейтральному и научному стилю речи), ориентированного на конкретный контингент, включающего в себя:



Р и с. 4. Удельный вес населения, владеющего русским языком, в странах СНГ, %⁷

- входное тестирование;
- все формы контроля (промежуточный, итоговый);
- методику (методика преподавания русского языка как иностранного + методика преподавания русского языка).

К сожалению, мы пока не можем пропадать образование так дорого, как страны Западной Европы и США, из-за состояния наших общежитий, вопросов безопасности и т. д. Но у нас есть главное — высокое качество образования, у нас есть то, что до сих пор привлекает граждан из ближнего и дальнего зарубежья, — наша математика, физика, химия, медицина, философия и социология. И в этом наше преимущество.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Информационно-аналитический портал постсоветского пространства [Электронный ре-

урс]. Режим доступа: www.materik.ru ; Данные Министерства образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.mid.ru ; www.demoscope.ru ; www.gov.kz.ru ; www.gramota.ru ; www.russedina.ru.

² Шереги Ф. Э. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов / Ф. Э. Шереги, Н. М. Дмитриев, А. Л. Арефьев. М., 2002 ; Данные Министерства образования.

³ Информационно-аналитический портал постсоветского пространства ; Данные Министерства образования.

⁴ Там же.

⁵ Никитина О. М. Проблемы обучения билингвов русскому языку на этапе предвузовской подготовки // Международное сотрудничество в образовании : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2004. Ч. 2. С. 138—139.

⁶ См.: Братишко Н. С. Экономическая интеграция стран СНГ и проблемы образования / Н. С. Братишко [Электронный ресурс]. Режим доступа : www.vgi.freenet.kz/naukatrud3.htm.

⁷ Информационно-аналитический портал постсоветского пространства ; Данные Министерства образования.

Поступила 26.02.06.

МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

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

В статье раскрывается сущность понятий «педагогическая технология», «инновационная технология». Приводится обоснование трех ее основных аспектов: научного, процессуально-описательного, процессуально-действенного. Рассматриваются четыре иерархически соподчиненных уровня: общепедагогический, частнометодический, локально-технологический, условно-технологический. На основе имеющейся классификации педагогических технологий анализируется опыт преподавателей высшей школы по внедрению инновационных систем и педагогических технологий.

В современных условиях высшая школа осуществляет решительный поворот к более качественной подготовке специалистов. Это требует от педагогов вузов разработки принципиально новой методологии организации образовательного процесса, внедрения инновационных педагогических технологий.

Общепринято определения понятия «педагогическая технология» пока нет. Например, Б. Т. Лихачев понимает ее как «...совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств», как «...организационно-методический инструментарий педагогического процесса». По В. П. Беспалько, «педагогическая технология» представляет собой содержательную технику реализации учебного процесса. И. П. Волков данную научную категорию рассматривает как описание процесса достижения планируемых результатов обучения. Некоторые исследователи педагогической технологией называют продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей (В. М. Монахов).

Согласно рекомендациям ЮНЕСКО, под педагогической технологией подразумевается «...системный метод создания, применения и определения всего

процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования»¹.

Учитывая все многообразие определений педагогической технологии, мы понимаем ее как содержательное обобщение целей, задач, форм, методов, приемов и способов получения результата в образовании.

Педагогическая технология, по нашему мнению, может быть представлена тремя аспектами:

- научным — как часть науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- процессуально-описательным — как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- процессуально-действенным — как осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

В образовательной практике выделяются четыре иерархически соподчиненных уровня педагогических технологий:

- общепедагогический (общевоспитательная технология, характеризующая целостный образовательный процесс в учебном заведении). Здесь педагогиче-



ская технология является синонимом понятия «педагогическая система», включающая в себя совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса обучения и учения;

— частнометодический (предметный уровень). Частнопредметная педагогическая технология выступает как частная методика, т. е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета;

— локально-технологический. На этом уровне представлена технология отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решения частных дидактических и воспитательных задач (формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, технология усвоения умений и навыков и т. п.);

— условно-технологический. Данный уровень предполагает условное изображение технологии процесса обучения, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними, описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

Различными учеными предлагаются разные классификации педагогических технологий, что зависит от положенного в их основание признака². Рассмотрим некоторые из существующих классификаций.

По уровню применения педагогические технологии делятся на общепедагогические, частнопредметные (отраслевые), локальные, модульные, узкометодические.

В зависимости от философской основы педагогические технологии выстраиваются в противоположных направлениях: материализм — идеализм; диалектика — метафизика; сциентизм — природообразность; гуманизм — антигуманизм; антропософия — теософия; прагматизм — экзистенциализм.

По ведущему фактору психического развития выделяются биогенные, социогенные, психогенные, идеалистические технологии.

Такой признак, как *концепция усвоения знаний*, позволяет классифицировать педагогические технологии на ассоциативно-рефлекторные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористские, суггестивные, нейролингвистические, гештальттехнологии.

Ориентация на личностные структуры лежит в основе выделения информационных, операционных, саморазвития, эвристических, формирующих технологий.

В соответствии с *характером содержания образования и структуры* профессиональной подготовки различаются обучающие, развивающие, воспитывающие; светские, религиозные, общеобразовательные, профессиональные, гуманистические, технократические;mono- и политехнологии, проникающие технологии.

По *организационным формам обучения* педагогические технологии классифицируются следующим образом:

а) академические лекции: проблемная, проблемно-методологическая, системно-методологическая; лекция-экспромт, лекция-парадокс, КВН, пресс-конференция;

б) индивидуальные занятия: консультации, самостоятельная работа;

в) групповые занятия: семинар-беседа, семинар-доклад, семинар-сообщение, семинар-содоклад, семинар — защита рефератов, семинар-диспут, семинар-исследование, семинар-письменная работа, экскурсия;

г) лабораторно-практические занятия: практикум; деловая игра; защита творческой работы, проекта, модели, экспоната, результатов исследования; практическое консультирование, компьютерное обучение и др.

Тип управления познавательной деятельностью обуславливает выделение таких технологий, как комментированное управление, обучение с помощью

ЭВМ, система «консультант-монитор», работа с первоисточниками, система взаимообучения в малых группах, система «репетитор», «мастер-класс» и др.

В зависимости от *подхода к студенту* и стиля общения технологии могут быть демократическими, авторитарными, дистанционными, личностно ориентированными, гуманно-личностными, сотрудничества, свободного воспитания.

По *преобладающему (доминирующему) методу* различаются догматические, репродуктивные; объяснительно-иллюстративные, развивающие, проблемные, поисковые, гносеологические (исследовательские), творческие, информационные, виртуальные, дистанционные технологии.

Педагогические технологии определяются и *направлением модернизации* существующей традиционной системы:

- на гуманизацию и демократизацию отношений;
- активизацию и интенсификацию учебной деятельности;
- повышение эффективности организации и управления познавательной деятельностью;
- научно-методическое и дидактическое структурирование содержания образования;
- соблюдение принципов природосообразности;
- введение альтернативных систем обучения;
- использование авторских наработок.

С учетом *категории обучающихся* применяются технологии «продвинутого» образования, массовые, компенсирующие, вактимологические, технологии работы с одаренными студентами и др.

Исследовав опыт внедрения инновационных систем и педагогических технологий в высшей школе, мы получили следующие результаты.

Общепедагогические технологии используют 48 % педагогов, частнопредметные (отраслевые) — 37, локальные, модульные, узкометодические — 23 %.

84 % исследуемых (как правило, это преподаватели гуманитарных дисциплин) в качестве философской основы общей методологии обучения применяют теорию познания. Педагоги инженерно-технических дисциплин в 63 % случаев на своих занятиях предпочитают опираться на прагматическую сторону педагогических технологий, а к философским аспектам обращаются лишь в 30—35 % случаев.

Что касается учета индивидуальных возможностей и способностей личности студента, то здесь складывается картина «всеобщей психологической безграмотности». Между тем ведущим фактором обучения выступает психическое развитие, так как именно оно влияет на усвоение знаний.

В ходе исследования было обнаружено, что гуманитарные знания на технических специальностях усваиваются лишь на 28 %, а такие предметы, как математика, математические методы в исследовании или в науке, на гуманитарных факультетах — еще хуже. Ориентация на личностные достижения и их развитие происходит спонтанно или совершенно отсутствует.

Формы и методы обучения большинством преподавателей отбираются традиционно: обычная лекция и семинарское занятие. Поиск нетрадиционных педагогических технологий идет пассивно, а их внедрение в образовательный процесс осуществляется без необходимого методического инструментария.

Управление познавательной деятельностью студентов педагоги-новаторы реализуют на лекционных и семинарских занятиях с помощью вопросов по основным фундаментальным знаниям, наводящих, вспомогательных, уточняющих, коррекционных. В ходе самостоятельной работы и лабораторно-практических занятий задания дифференцируются: а) для сильных студентов; б) для студентов средних способностей; в) для студентов с замедленным усвоением знаний. Практически не применяются системы «кон-



сультант-монитор», «репетитор», «мастер-класс» и др.

В подходе к студенту у преподавателей высшей школы доминируют авторитарные технологии (67 % случаев), которые часто приводят к нервно-психическому напряжению и отсутствию у обучаемых психологической готовности к построению новых взаимоотношений в системе обучения. В конечном счете это порождает неприязнь к педагогу, снижает интерес к дисциплине и общую успеваемость студентов. Личностно ориентированный стиль общения и педагогическая технология сотрудничества обусловливают наиболее бесконфликтные отношения и высокую результативность обучения. Однако этим стилем владеют незначительное число педагогов (15 %).

Педагогическая деятельность приводит к наилучшему результату, если осуществляется в системе развивающего, проблемного (поискового) и творческого обучения. Однако в практике преподавания в высшей школе доминируют методы догматических и репродуктивных групп. Видимо, это вызвано тем, что многие преподаватели педагогику высшей школы и методику конкретной науки не изучали. Семинарские занятия проводятся скучно. Как правило, они носят характер повторения уже пройденного материала и сводятся к пересказыванию студентами материала.

В процессе модернизации существующей системы обучения в практике высшей школы проявляются два подхода: конфликтный и бесконфликтный.

При введении инновации всегда возникают противоречия между ее сторонниками и противниками. Первые рассчитывают на изменения в учебном процессе, вторые опасаются этого. Можно выделить несколько групп факторов, которые препятствуют преобразованиям: технико-экономические, юридические, организационно-управленческие и социально-психологические. Вероятность инновационного конфликта возрастает в

условиях вовлечения в инновационное преобразование большого числа педагогов, высоких темпов его внедрения, радикальности эксперимента т. п.

Бесконфликтный процесс модернизации осуществляется при условии четкого разъяснения целей и задач инноватики, грамотного инструктирования участников эксперимента, коррекции их деятельности, соблюдения этапности внедрения, комфортности проведения инновационных преобразований.

Одной из главных составляющих при конструировании образовательного процесса выступает интерпретация интересов студентов, их притязаний и мотивов учения. При массовой технологии обучения это очень трудно осуществить. Учет индивидуальных способностей студентов легче всего реализуется в системе «продвинутого» образования, однако многие педагоги высшей школы не владеют методами оперативной психодиагностики и организации многовариантной и многовариативной технологии обучения. Между тем в одной группе требуется применение компенсирующей технологии, в другой (одаренной) — творческой (поисковой) и научно-исследовательской, в третьей — развивающей.

Понятие «инновационная технология» связано с обновлением теоретико-методологических и управлеченческих целей, задач, организационной структуры, содержания, направлений и на этой основе достижением желаемого результата. Термин «инноватика» до сих пор не имеет однозначного толкования по причине многогранности инновационного процесса.

Г. С. Гамидов, В. Г. Колосов, Н. О. Османов в своей работе «Основы инноватики и инновационной деятельности» определяют инноватику как «...направление научной деятельности, занимающееся разработкой и развитием теоретических основ, научной методологии и методов прогнозирования и создания инноваций, а также методов планирования, организации и реализации инновационной деятельности»³.

По нашему мнению, инноватика — это преобразование как теоретической, так и практической области любой деятельности, в том числе и педагогической. Главным здесь должно выступать определение объекта, предмета, инновационной цели, форм и методов достижения результата. Кроме того, не исключается учет общих и специфических закономерностей и механизмов обновления педагогического процесса⁴.

К общим закономерностям обновления и развития образования относятся:

- количественное и качественное изменение устоявшихся процессов, содержания образования, форм и методов обучения применительно к современным условиям и требованиям;
- конкурентоспособность обновляемого образования на рынке труда;
- сокращение инновационно-образовательных циклов в связи с ускорением морального устаревания новых знаний и научно-технического прогресса в инновационно-образовательной деятельности;
- временная дестабилизация и потери в образовательных системах в процессе инноваций и др.

В число специальных педагогических закономерностей образовательной инноватики входят:

- возрастание тесной связи науки и образовательной практики;

— старение знаний и возрастание требований к их фундаментализации;

— вактичологический процесс педагогических новаций (отрицание нового и борьба за старое, традиционное);

— переориентация педагогических нововведений с процессов и методов усвоения знаний на процессы и методы формирования инновационных способностей, рациональное их сочетание;

— расширение междисциплинарных и многодисциплинарных влияний на инновационное преобразование узкоспециализированной области и т. д.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что только педагог с развитым профессиональным мышлением, профессиональной культурой, наличием общих и специальных педагогических способностей сможет реализовать наиболее прогрессивные педагогические технологии.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Светенко Т. В. Теоретические основы моделирования инновационных систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Светенко. М., 2001.

² См.: Селевко Г. К. Дифференциация обучения / Г. К. Селевко и др. Ярославль, 1995.

³ Гамидов Г. С. Основы инноватики и инновационной деятельности / Г. С. Гамидов, В. Г. Колсов, Н. О. Османов. СПб., 2000. С. 14.

⁴ См.: Смирнов Б. М. Закономерности образовательной инноватики / Б. М. Смирнов, Н. Л. Пономарев // Инновации в образовании. 2003. № 4. С. 4—20.

Поступила 27.10.05.

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ УЧИТЕЛЬСКОГО КОРПУСА РОССИЙСКОЙ ГИМНАЗИИ

Н. В. Литарова, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара

В статье обосновываются методологические подходы к исследованию учительства российской гимназии в XIX — начале XX в. Автором выделяются ведущие тенденции в развитии современной историко-педагогической науки, оказывающие существенное влияние на изучение рассматриваемой проблемы в контексте формирования учительства как социально-профессиональной группы русского общества.

В начале нового тысячелетия неясные очертания будущего широко обсуждаются, ставятся проблемы формиро-

вания цивилизации нового типа, образования XXI в., школы будущего. Одновременно начинают проявляться процессы,

© Н. В. Литарова, 2006



характерные именно для периодов ожидания больших перемен: усиливается историческая рефлексия, критически переосмысливаются предыдущие эпохи и присущие им мировоззренческие парадигмы. Происходит убыстрение темпа развития во всех областях, прошлое как бы сжимается, прессуется, создавая завершенные циклы. Будущее интенсифицирует научный поиск, снимая четкость былых мировоззренческих установок, вновь обозначая их сложность, бесконечную многозначность и многовариантность. Социально-психологическая и мировоззренческая атмосфера сегодняшнего дня стимулирует обращение к истории. Модели, проектируемые для будущего, как бы притягивают, организуют, формируют наличное состояние и определяют подходы к анализу истории. Будущее «временит» настоящее и определяет интерес к прошлому. Можно полагать, что переходные состояния, близкие к точкам бифуркаций, наиболее творчески насыщены.

Сегодня прошлое приобрело довольно ясные очертания, что создает большие возможности для исторического и историко-педагогического анализа. Огромный период с XVII в. получил название техногенной цивилизации, индустриального общества, а сложившиеся в эту эпоху мировоззренческие представления — классической наукой, классической научной рациональностью. Система образования в Европе формировалась под влиянием идей эпохи Возрождения и классической науки. Начиная с рубежа XIX—XX вв. научная картина мира и художественная культура претерпели серьезные изменения, что привело к появлению терминов *модерн*, *неклассическая наука*, а в последние десятилетия, когда динамизм изменений чрезвычайно возрос (то, что менялось на протяжении столетий, переоценивается в течение нескольких лет), возникли новые обозначения — *постиндустриальное общество*, *постмодерн*, *постнеклассическая наука*. Именно в последние десятилетия подвергся интенсивной критике доста-

точно устойчивый ряд мировоззренческих позиций эпохи классической науки, при этом обозначились новые подходы не только в философской методологии, но и в области истории, истории педагогики, педагогики.

В рамках классической научной картины мира человек был вынесен за пределы природы: он рассматривался в качестве хозяина, стремящегося овладеть природой, изменить ее. В познавательном процессе воздействие ученого на область познания устраивалось, важнейшим элементом объективности было представление об отстраненности наблюдателя, в исторических исследованиях личность историка элиминировалась. «Новая философия», идущая от Декарта, поставила Разум, а следовательно, и человека — «субъекта познания» в определяющее положение по отношению к объекту познания, в том числе к природе, и получила вследствие этого название *рационализма*. При таком подходе исследователь уподоблялся энтомологу, изучающему насекомое под микроскопом¹. Сегодня, как утверждают ученые, исход рационализма неизбежен и в научном, и в эстетическом плане.

Под влиянием феноменологической герменевтики определилась феноменологическая традиция Э. Гуссерля, Х. Г. Гадамера, нацеленная на выявление активности познающего субъекта, его интуиции, права на авторское видение, прочтение исторического текста. Здесь большую роль играет социально-культурный и личностный контекст исследовательской деятельности историка, который выявляет различные факты, создает разные призмы анализа. Ярким подтверждением этого служит опыт семидесятилетнего анализа истории педагогики с классовых позиций. Сегодня вряд ли можно ставить вопрос об истинности исторического знания, ведь исследователь проецирует свои смыслы, обращаясь к тексту других эпох. Иными словами, вступая в диалог с человеком другой эпохи, он общается не с человеком из истории, а с текстом — собственным

конструктом. Поэтому, как считал М. М. Бахтин, диалог с прошлыми культурами бесконечен². Отсюда возникают плюрализм исторических исследований, возможность различных суждений по одному и тому же вопросу или несколько (множество) истин.

Если в логике классической науки истина была одна, так как вся Вселенная подчинялась универсальным законам, а случайность могла быть связана лишь с неполнотой знания, то сегодня, в контексте постнеклассической науки, вопрос об истинности знания вновь становится актуальным. «Со временем Г. Галилея и Ф. Бэкона научное мышление (по преимуществу физикалистическое, принципиально отторгающее субъектные категории) во многом противостояло мышлению мифологическому, унаследовав... веру в то, что существует внешнее по отношению к человеку, полное и абсолютное знание», — пишет А. П. Назаретян³. В противовес этому предлагается вместо поиска абсолютной истины ориентироваться на модель, оцениваемую по критерию продуктивности для решения данной задачи. Историческая наука, как утверждает И. Н. Ионов, всегда более руководствовалась идеей полезного знания, чем истинного знания, что в значительной мере было связано с теологической традицией (истинное знание о мире было лишь во власти Бога)⁴.

Таким образом, вопрос о субъективности историка как исследователя, традиции рассмотрения которого были заложены еще в начале XIX в. в немецкой историографии, сегодня стал широко обсуждаемым.

Что означает признание роли исследователя как субъекта в историко-педагогической работе? С одной стороны, это его раскрепощение, отказ от привязанности к жестким схемам, от авторитетов и необходимости научообразия в изложении. С другой стороны, исследователь не свободен, его интуиция питается теми проектами, надеждами, ориентациями, которые присутствуют в окружающей его профессиональной среде, над ним

довлеют стереотипы научной школы, господствующей в период, когда он получал образование, и т. д. Позиция исследователя во многом задана его социальной и профессиональной нишей, откуда он и осуществляет «смыслопорождение» и «смылокомментирование» в отношении текста истории, вносит сегодняшние (но субъективно прочтенные) смыслы в исторический материал.

В основе методологии историко-педагогического исследования лежит представление о характере исторического развития. Здесь определяющая роль в формировании новых подходов принадлежит исторической синергетике. Синергетика — сквозная междисциплинарная теория, описывающая процессы самоорганизации в сложных неравновесных системах, которым свойственно спонтанно переходить с одного уровня сложности на другой, более высокий. К неравновесным системам принадлежат общество и культура. Как утверждал Ю. М. Лотман, всякая культура достигает в своем развитии точку бифуркации, в которой происходит взрыв, вспышка еще не развернувшегося смыслового пространства. Оно содержит в себе потенциально все возможности будущих путей развития. В момент взрыва эти механизмы полностью отключаются. Выбор будущего реализуется как случайность. Доминирующим элементом, который возникает в итоге взрыва и определяет будущее движение, может стать любой элемент системы или даже элемент из другой системы, случайно втянутый взрывом в переплетение возможностей будущего движения. Однако на следующем этапе он уже создает предсказуемую цепочку. Такими «точками бифуркации в истории были эпохи Возрождения, Реформации, социальные революции»⁵. Для истории классической науки имеет значение факт выбора, событие, обусловившее перспективу дальнейшего развития и возможности для понимания развития предшествующего.

Неклассическая наука сосредоточивается на процессах, предваряющих точ-



ку бифуркации и идущих в ней самой, акцентирует внимание на случайности выбора и большом влиянии культурных воздействий на факт выбора. Бифуркационные изменения говорят о неустойчивости, нестабильности эволюционного процесса. Однако через хаос устанавливается порядок. Взрывы и постепенность существуют как сменяющие друг друга этапы. Все опыты прогнозирования будущего в его кардинально взрывных моментах демонстрируют невозможность однозначного предвидения резких поворотов истории.

Парадигма линейно-поступательного движения социума, сформировавшаяся в странах западноевропейской цивилизации в эпоху Реформации, получившая развитие в эпоху Просвещения, господствовавшая на протяжении всего модерна, сегодня исчерпана. На смену ей приходит парадигма волнообразного, или циклического, развития. Вопрос о волнообразности (цикличности) развития, возможно, не однозначен, но переход от линейности к нелинейности очевиден. «Образ времени, — пишет В. И. Пантин, — не стрела, а круг... Исторический цикл — не маятник, а спираль, он допускает новое и потому избегает детерминизма»⁶. Взрывы, хаос не отрицают порядок между точками бифуркации, а равно и механизм линейного движения и детерминизм. Они не могут быть определяющими для движения в целом, не представляют абсолютные механизмы, но работают на каких-то участках. Мы не вправе говорить о механической преемственности, но и не можем не искать связующую нить. В какой-то мере эта связующая нить просматривается в выдвигаемом синергетикой механизме аттрактора. Аттрактор — идеал общества и культуры, соотносимый с будущим. Согласно теории синергетики, аттрактор — это та реальная сила, которая творит порядок из хаоса, а для исторической синергетики — переосмысление прошлого под воздействием идеала будущего.

Историческое исследование принимает форму «спорта об аттракторах», соперничества «проектов прошлого», каждый из которых отражает определенный путь цивилизационного развития. Произошедший выбор организует восприятие человеком истории, формирует тот «световой конус», в котором высвечивается образ «своей, собственной... понятной истории»⁷. Октябрьская революция как точка бифуркации породила мировоззренческий «световой конус», который задал своеобразный классовый трафарет для анализа не только истории общества, но и истории образования. Формационный подход сложился в контексте классической научной методологии (в рамках классической науки XIX в.). Он базировался на идеи линейно-поступательного развития. Марксистская концепция истории рассматривала прошлое лишь как предысторию современности. Марксизм не видел многообразия связей явлений в истории, считая определяющими хозяйствственные отношения. Наиболее трудным оказалось преодоление последствий абсолютизации экономического и социального детерминизма.

Однако детерминизм не ушел из лаборатории историка. И. Р. Пригожин отмечает, что детерминизм и признание случайного вовсе не исключают, но, напротив, прекрасно дополняют друг друга. В ближайшем будущем науку ожидают расширение и переосмысление классических понятий. «Мы научаем описывать и живые объекты, и саму Вселенную как эволюционирующие объекты, имеющие свою историю. Такое описание требует и детерминистских законов, и статистических регулярностей», — подчеркнул основоположник синергетики⁸.

Детерминизм лапласовского толка, исключающий случайность, непредсказуемость, неопределенность, бифуркации как в прошлом, так и в будущем, мертв. Но идеи порядка и детерминации живы. Таким образом, понятия детерминизма и случайности взаимодополняемы. Эта парадигмальная установка представля-

ет ценность для изучения нами учительского корпуса. В ходе исследования прочтение социального статуса и образа жизни невозможно вне детерминистского анализа, и в то же время именно моменты непредсказуемые, случайные, во многом определяемые личностными особенностями, позволили учителям проявлять творчество в условиях, казалось бы, полностью тормозящих развитие подобных качеств. Очень сложна и неподвластна алгоритмизации совокупность факторов, влияющих на образ учителя в русской культуре.

Изучение исторического прошлого не может происходить вне представлений об историческом времени. Историк осуществляет периодизацию истории в соответствии со своими профессиональными представлениями о всемирно-историческом процессе. Сообразно выбранным критериям он вычленяет эпохи, цивилизации, культуры, социально-экономические формации. Проблема исторического времени разрабатывалась в рамках экзистенциализма, где времененная ориентация в прошлое рассматривалась как личностная, индивидуальная. Многочисленные периодизации истории свидетельствуют об их зависимости и от общих философско-теоретических, гносеологических идей, концепций авторов, и от общего теоретико-культурологического контекста. Установление определенных периодов, эпох связано с исследовательской процедурой, которую условно можно назвать исторической инверсией. В основе периодизации лежат более сложные, но несомненные факты и события действительности, которые констатируются всем научным сообществом историков независимо от индивидуальных подходов к пониманию исторического времени.

Большое значение для нашего исследования имеет разработка Г. Б. Корнетовым концепции цивилизационного подхода, в логике которого показывается, что особенности системы социального наследования, обусловленные природой человека, культуры, общества, порожда-

ют историко-педагогический процесс как атрибут человеческой цивилизации, определяют его универсальный характер, всеобщую сущностную основу, проявление которой модифицируется в зависимости от конкретно-исторических условий. Педагогические традиции локальных цивилизаций, к которым автор относит Россию, в контексте данного подхода «...предстают как уровень единичного в осмыслиении историко-педагогического процесса, и, обладая самобытными чертами, оказываются органично вписаными в широкий мировой цивилизационный контекст»⁹.

Согласно этим положениям исторической и историко-педагогической науки для нас представляет интерес акцентуация внимания исследователей на особенностях встраивания России в технологенную цивилизацию, что определило развитие всех культурных процессов, в том числе образования.

Отказ от представлений об историческом времени как стреле меняет отношение к прогрессу. Категория прогресса — продукт индустриальной цивилизации. Сама идея прогресса, сменив понятие предопределения, возникла в XVIII в. и стала доминирующей в прошлом столетии. Для ее утверждения был необходим переход от цикличного времени аграрной цивилизации к «стреле времени» индустриального общества. Сейчас не надо доказывать, что «стрела времени» устремилась по прямой вверх только в плане индустрии.

Обсуждение характера исторического времени позволило увидеть его убыстрение как в целом, так и на отдельных исторических этапах. По мнению С. П. Капицы, неравномерность крупных исторических периодов, т. е. большая протяженность периодов древности по сравнению с современностью, свидетельствует о сжатости исторического времени, протекающего в рамках физического времени. Происходит убыстрение времени и в определенные исторические периоды внутри больших этапов. Так было, например, в эпоху реформ Пет-



ра I, которые показали как бы «внезапный выход из времени» после медленных реформ Софьи. Главный постулат Петра I — «пропущение времени подобно смерти». Вопрос о том, является ли такая временная динамика позитивной для развития культуры и образования, до сих пор остается открытым в продолжение спора между славянофилами и западниками.

Новые идеи синергетики, признание чередования порядка и хаоса вызвали обсуждение проблемы традиции. Как долго (или вечно) она существует, ведь в точке бифуркации происходит ее разрыв? Ряд историков продолжают рассматривать традицию как важнейшее основание исторического познания. Исследователи К. В. Хвостова и В. К. Финн в монографии «Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований» не соглашаются с И. Р. Пригожиным в отношении инвариантности и традиционности в истории: «Нелинейный характер исторического времени, сложность, хаотичность, цикличность исторических процессов побуждают при изучении истории интересоваться инвариантными во времени явлениями, вечными человеческими ценностями и их конкретным пониманием, и интерпретацией в различные временные периоды... Речь идет отнюдь не о преимущественном внимании к фактору развития, а, напротив, о признании в качестве исследовательского приоритета традиций, инвариантных на протяжении длительного времени. Это значит, что в данных случаях, вопреки И. Р. Пригожину, напрашивается аналогия с классической физикой XIX — середины XX в., с ее вневременной истиной»¹⁰. В нашем исследовании представляется важным выделение инвариантных черт в изучаемом явлении, так как многие из них вполне могут оказаться составляющими в идеалах предчувствуемого будущего.

Историческая синергетика (и еще более синергетика образования) обращает внимание на признание открытости

системы как на один из параметров нового исследовательского подхода. «Большинство систем, существующих в природе, — рассуждает С. С. Шевелева, — открыто типа. Между ними постоянно происходит обмен энергией, веществом, информацией, а поэтому для них характерна постоянная изменчивость, стохастичность. <...> В открытом, необратимом мире, где будущее не может быть с точностью предопределено, а настоящее имеет несколько потенциальных линий развития, человек находится в ситуации постоянного выбора, поиска оптимального решения в соответствии с изменяющимися условиями. Традиционная система образования, опирающаяся на принципы классической науки, в этих условиях уже не может эффективно выполнять роль средства освоения человеком мира»¹¹.

Л. И. Новикова и М. В. Соколовский вводят понятие «воспитательное пространство как открытая система». Потенциальная бесконечность личности «понимается как безгранично открытая для установления произвольных связей со всем окружающим бесконечным миром, для включения ее в этот мир». В современном образовании они отмечают «недостаток не в технологичности, а в обращенности к бесконечности»¹². Эта позиция педагогов близка к трактовке образования в широком философском смысле: образование — форма жизни (К. Ясперс), образование как преобразование человека на пути возрастания к гуманности (И. Г. Гердер), образование как подъем ко всеобщему (Г. В. Ф. Гегель). Наиболее полно философская трактовка образования представлена в работе М. Шелера «Форма знания и образования»: «Образование — это „не учебная подготовка к чему-то“, к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка „к чему-то“ существует для образования, лишенного всех

внешних „целей“ — для самого благообразно сформированного человека»¹³.

В том же ключе трактуют рассматриваемое понятие и наши современные философы: образование как вхождение в культуру (Л. П. Буева, В. И. Гараджа), образование как встреча индивидуальностей (Ф. Т. Михайлов), образование как «при-общение, при-чащение к культуре» (В. Л. Рабинович), образование как «вхождение ко всеобщему» (Л. А. Микешина).

Для решения проблемы определения методологических подходов к историко-педагогическому исследованию учительского корпуса российской гимназии XIX — начала XX в. принципиально важными являются современные тенденции сближения трактовок понятия «образование», принадлежащих философам и педагогам. Формирование русского учителя происходило прежде всего как самостановление (духовное, интеллектуальное, эмоциональное) в пространстве отечественной культуры. Самообразование всегда было одной из основных культурных традиций. Интересно, что обращение современных исследователей к синергетике образования вновь актуализирует вопросы самообразования. Так, Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов подчеркивают: «Самоорганизация — одно из ключевых понятий синергетики. В аспекте образования это означает самообразование. Главное — не передача знаний (всего передать невозможно!), но овладение способами пополнения знаний и быстрой ориентации в разветвленной системе знания, способами самообразования. А в передаче этого know how может помочь учитель»¹⁴.

Утвердившийся сегодня методологический плюрализм в нашем обществе открывает полифоническое многообразие подходов к пониманию истории отечественного образования и роли в нем учителя. В данной статье мы кратко охарактеризовали лишь некоторые из них. Анализ показал, что учительский корпус российской гимназии XIX — начала XX в. представляет собой объект междисцип-

линарного изучения, опирающегося на методологическую переориентацию в различных областях науки. Поэтому важно понять, что же влияет на исследователя учительства дореволюционной русской школы в профессиональной педагогической нише сегодня. Выделим некоторые наиболее общие тенденции, отчетливо влияющие на определение методологии историко-педагогического исследования учительства:

- освоение и адаптация к сфере образования идей постнеклассической методологии (синергетики, герменевтики) (М. В. Богуславский, В. Г. Виненко, В. С. Егорова и др.);

- критика существующего образования через анализ современных кризисных социокультурных и социополитических процессов (Г. Д. Глейзер, Л. И. Новикова, А. П. Огурцова и др.);

- переосмысление феноменов образования и воспитания, поиск конвергентности в философском и педагогическом прочтении этих понятий (С. К. Булданов, Б. С. Гершунский, Г. Б. Корнетов и др.);

- обращение к концептуальным и парадигмальным построениям при анализе историко-педагогического процесса или педагогической деятельности (И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов и др.);

- стремление к сближению исследований формирования человека в процессе «стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации», распространение в педагогической литературе понятий «воспитательное» и «образовательное пространство» (Н. М. Борытко, Р. Б. Квеско, В. А. Мудрик и др.);

- устойчивое возрастание интереса к антропологическим идеям в истории русской философской мысли (особенно к наследию славянофилов и представителей философско-религиозного Ренессанса рубежа XIX—XX вв.), стремление исследователей найти в них опору для определения путей дальнейшего развития российского образования (М. Ф. Антонов, Т. И. Благова, В. В. Додонов и др.);



— акцентуация внимания исследователей на традициях русской культуры, специфических чертах ментальности русского народа, особенностях национального характера (В. Д. Беликов, К. И. Беликова, В. А. Беликов и др.);

— расширение исследований по православной педагогике, обращение к наследию русских православных мыслителей (И. А. Галицкая, И. В. Метлик, Г. Горбачук и др.).

Каждая из вышеназванных тенденций определяет направление исследовательского поиска и методологических подходов к его осуществлению, а также влияет на характер понимания и комментирования ученым-педагогом исторических материалов, отражающих процессы образования и деятельности учительского корпуса российской гимназии XIX — начала XX в.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Моисеев Н. Н. Расставание с простотой / Н. Н. Моисеев. М., 1998.

² См.: Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Собр. соч. : в 7 т. М., 1993. Т. 5.

³ Назаретян А. П. Истина как категория мифического мышления : тез. к дискус. / А. П. Назаретян // Тез. конф. по проблемам философии и методологии науки. Ереван, 1998. № 1. С. 132—134.

ретян // Обществ. науки и современность. 1995. № 4. С. 105—108.

⁴ См.: Ионов И. Н. Историческая наука: от «истинностного к полезному знанию» / И. Н. Ионов // Там же. № 5. С. 109—112.

⁵ Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. М., 1992. С. 28—29.

⁶ Пантин В. И. Ритмы общественного развития и переход к постмодерну / В. И. Пантин // Вопр. философии. 1998. № 7. С. 6—7.

⁷ Ионов И. Н. Теория цивилизаций и эволюция научного знания / И. Н. Ионов // Обществ. науки и современность. 1997. № 6. С. 130.

⁸ La querelle du determinisme. Philosophie de la science d'aujourd'hui / St. Amsterdamski, A. Danchin, et al. Gallimard, 1990. P. 111.

⁹ Корнетов Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. Б. Корнетов. М., 1994. С. 13.

¹⁰ Хвостова К. В. Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований / К. В. Хвостова, В. К. Финн. М., 1997. С. 25.

¹¹ Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Обществ. науки и современность. 1997. № 1. С. 128.

¹² Новикова Л. И. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // Там же. 1998. № 1. С. 132—134.

¹³ Шелер М. Форма знания и образования / М. Шелер // Избранные произведения. М., 1994. С. 31—32.

¹⁴ Князева Е. Н. Основание синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. СПб., 2002. С. 287.

Поступила 17.03.06.

ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ В ПСИХОЛОГИИ КУЛЬТУРЫ

Ю. А. Елисеева, доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов МГУ им. Н. П. Огарева

Рассматриваются методологические проблемы междисциплинарной интеграции в сфере психолого-культурологического знания. Особое внимание уделяется структурно-генетическим связям между ментальными и методологическими универсалиями. Определяются основные группы методологических универсалий.

В гуманитарном знании начала третьего тысячелетия есть сферы, являющиеся своего рода белыми пятнами: в силу ряда объективных и субъективных причин исследовательская активность в них слаба или плохо координирована. Как ни парадоксально, одна из подобных сфер — психология культуры. Несмотря

на многовековой научный интерес к психолого-культурологическим феноменам и солидный корпус трудов по их изучению, вплоть до настоящего времени существует некий параллелизм приращения психолого-культурологического знания. Развиваются две психологии культуры: «психологическая» и «культурологическая».

© Ю. А. Елисеева, 2006

Сошлемся на авторитетное мнение методолога науки А. С. Кармина: «Междими... сложилось своеобразное „разделение труда“». Культурологов интересуют не столько общие закономерности человеческой психики, сколько особенности мышления и поведения людей, обусловленные той культурой, в которой они живут. А психологи видят главную задачу своей науки в установлении общих, универсальных характеристик, механизмов и закономерностей психической деятельности человека...»¹ Добавим, что в первом случае исследования могут обладать низкой валидностью, а во втором — культурный контекст психической деятельности подчас только декларируется, психология оказывается вырванной из жизненного мира культуры.

По-видимому, стоит согласиться с точкой зрения культурологов А. А. Пелипенко и И. Г. Яковенко: «Мир культурной реальности генетически не выводится из психического и не является его простой экспликацией. Он также не является чем-либо вторичным по отношению к миру психическому... Совокупно эти сферы составляют единый и целостный ментально-культурный универсум, где каждый объект, каждая отдельная данность есть продукт их взаимоотражения»². В идеале психология культуры должна позиционировать себя как интегративная дисциплина, вскрывающая механизмы формирования указанных свойств ментально-культурного универсума.

Многие исследователи, фиксирующие дисциплинарную дуальность психологии культуры, акцентируют внимание лишь на одной, содержательной, стороне проблемы одновременного раскрытия психологического содержания культуры и культурного содержания психики. При этом другой, не менее важный, аспект — *методологическая рефлексия механизмов междисциплинарного баланса* — часто игнорируется. На подступах к интегральной теории необходимо ответить на ряд вопросов: как избежать «психологизации» или «культурологиза-

ции» психологии культуры, искающей ее междисциплинарную сущность? Каким образом в данном случае можно вычленить внутренние механизмы движения знания? Каков креативный потенциал методологических стратегий психологии культуры?

Для ответа на поставленные вопросы прежде всего требуется разработать систему критерiev, опираясь на которые можно объективно оценивать концепты и теории в сфере психолого-культурологического знания. По сути, речь идет о продуктивном взаимодействии двух различных научных языков. С позиций семиотики такое «двуязычие» — необходимое условие рождения новых смыслов. Вместе с тем органичный «языковой» синтез наблюдается далеко не всегда. В результате синергийного действия множества факторов могут появляться психолого-культурологические «кентавры» с изначально низким эвристическим потенциалом.

Развивая лингвистическую аналогию, выделим первый критерий дифференциации научных языков — наличие «лексического конфликта», который чаще всего проявляется в терминологической — психологической или культурологической — экспансии или сегрегации. Тогда в качестве второго критерия правомерно рассматривать морфологическую несовместимость концептов, препятствующую рекурсивным преобразованиям «психологическое ↔ культурологическое». Структурная обратимость/необратимость актуализирует третий критерий жизнеспособности психолого-культурологических концепций — синтаксическое единство, встроенность в парадигмальный «текст» современного гуманитарного знания. В данном случае уместно ссыльаться на бутстрэпную (от англ. bootstrap — зашивровывание) теорию физика Дж. Чу, постулирующую мозаичность, переплетенность, взаимосогласованность различных теорий и моделей постнеклассического типа рациональности³. Доминирование естественно-научных или гуманитарных эпистемологиче-



ских стратегий резко уменьшает количество «точек доступа» к той или иной концепции, снижает толерантность к иным познавательным логикам.

Осознавая некую упрощенность подобного представления критериальной системы оценки уровня междисциплинарной интеграции в психологии культуры, отметим удобство ее использования. Базовая функция системы вышеперечисленных критериев — комплексный уровневый анализ психолого-культурологических концепций с точки зрения их валидности, эвристичности и открытости. Очевидно, в ходе такого анализа должны выявляться особые структуры, аналогичные компьютерным коммуникативным форматам: именно они обеспечивают внутреннюю непротиворечивость междисциплинарных методологических установок, конвертируют терминосистемы, морфогенетические принципы и архитектонические особенности таких наук, как psychology и культурология. Эта функция возможна в силу всеобщности, фундаментальности подобных структур. Философский дискурс обозначает их с помощью термина *универсалии*.

Как известно, человеческое познание развивается по двум взаимосвязанным магистральным направлениям. Наряду с фиксацией качественной неоднородности предметов и явлений окружающего мира, а также состояний сознания формируется представление об универсальности и однородности закономерностей бытия. На долгом и сложном пути философского развития эти базовые идеи многократно трансформировались, усложнялись, сталкивались. Анализ векторов их научно-исторической эволюции убеждает в том, что абсолютизация любого из «полюсов» гносеологического противостояния неперспективна в методологическом отношении.

История и философия науки знают довольно много вариантов «методологического компромисса». Одна из интересных и значимых попыток конкретизации принципа единства в многообразии —

теория универсалий, которая была генерирована античной философией (Платон, Аристотель), а затем дифференцирована в раннехристианской мысли (реализм, концептуализм, номинализм). Согласно классическому определению рассматриваемого понятия термин считается универсалией (лат. *universalis* — общий, относящийся к целому), когда утверждается его референциальная соотнесенность с какой-либо абстрактной сущностью, независимо от того, является ли этот термин общим или единичным. В западноевропейской философии закрепились два основных значения универсалий: 1) объектное, связанное с определением вещи; 2) субъектное, связанное со способностью суждения, вырабатывающего критерии истинности или ложности, прекрасного и безобразного, блага и зла⁴. Также оформились различные подходы к анализу проблематики универсалий: логико-грамматический, онтологический, гносеологический и др.

Непреходящий интерес к сущности универсалий в когнитивной сфере объясняется их важной ролью в процессе выделения и фиксации общих оснований, «ядерных» структур изучаемых феноменов. С необходимостью прибегая к тавтологии, можно утверждать, что философская проблема универсалий сама является универсальной, коренной для человеческого познания. Так, в настоящее время в методологии естественных наук в связи с внедрением теоретико-множественных принципов мышления обострились агональные отношения в триаде «реализм — концептуализм — номинализм»; в современной философии культуры превалируют концептуалистские взгляды, однако философия постмодернизма преднамеренно дистанцируется от идеи универсалий в целом.

Какую позицию должна занять psychology культуры? Это сложный вопрос с неоднозначным ответом. Чтобы обосновать собственную позицию, используем прием расширения понятийного ряда рассматриваемой проблемной сферы. Введем производные понятия «ме-

тодологические универсалии» и «ментальные универсалии».

Термин *методологические универсалии* фигурирует в профильных трудах достаточно редко и, как правило, без детализации. Судя по контексту употребления, имеется в виду совокупность парадигмальных установок, приемов, принципов и методов с широким «спектром» действия, успешно апробированных в различных когнитивных ситуациях. Не отрицая данное — операциональное по существу — определение, отметим необходимость вычленения и анализа генетических механизмов формирования методологических универсалий, без чего их статус довольно спорен. Выдвигаемая нами гипотеза состоит в следующем:

- методологические универсалии «вырастают» из ментальных (интеллектуальных) универсалий и имплицитно содержат культурно-психические модели единства тождества и различия;

- между рассматриваемыми объектами сохраняются структурные связи, которые могут быть прослежены в психологии культуры как на предметном, так и на методологическом уровнях.

Аргументируем приведенные тезисы. И в психологии, и в культурологии существует устойчивая научная традиция выделения универсальных структур — атрибутов бытия человека в универсуме культуры. Так, психолог М. А. Холодная отмечает: «Базовые культурные факторы (прежде всего традиционный образ жизни, образование, языковая семантика) создают эффект унификации (универсализации) механизмов интеллектуальной активности... Существование специфических, культурно обусловленных свойств интеллекта не исключает наличия интеллектуальных универсалий, имеющих своим источником общие потенциальные способности людей и сходные черты их образа жизни»⁵.

Полностью соглашаясь с утверждением автора, заметим, что в понятийно-терминологическую систему психологии культуры органичнее впишутся не интеллектуальные, а *ментальные универсалии*. Несмотря на размытость семантических границ понятий «менталитет», «ментальность», «ментальное», они этиологически фиксируют целостность процессов мышления, их полидетерминистический (природный, культурный, социальный) характер. В концептуальном плане опора на фундаментальные положения теории ментальности позволяет перейти от изучения отдельных психических процессов к построению единой модели психики в культуре / культуры в психике. С этой точки зрения представляет интерес модель ментальной репрезентации, предложенная Т. А. Ребеко: ментальные структуры представляют собой «алфавит», посредством которого конструируются целостные ментальные «тексты»⁶.

Сходные позиции занимают культурологи, обращаясь к проблеме *культурных универсалий*. Обычно под ними понимаются культурные формы, т. е. базовые, «катомарные» единицы культуры (нормы, паттерны, стереотипы, образцы, ментальные структуры и т. п.), отличающиеся повсеместным употреблением. «Важнейшее свойство культурных форм, — находим у А. Я. Флиера, — определенная упорядоченность их применения по отношению друг к другу в той или иной культурной системе... и более или менее устойчивое воспроизведение этих форм в многообразии их артефактов»⁷.

Вернемся к гипотетическому предложению о наличии связей — генетических — и взаимодействия между методологическими и ментальными универсалиями. На наш взгляд, *методологические универсалии правомерно рассматривать как отрефлектированные интерпретации целостности ментальных универсалий*. Целостный ментальный «текст» изоморфен культурному универсуму и эмерджентен по отношению к отдельным ментальным универсалиям. Благодаря «связке» свойств изоморфизма и эмерджентности становится возможным «изоморфизм второго порядка» (Р. Шепард, С. Чипман): мето-



дологические универсалии схватывают «единство в многообразии» на ином, иерархически более высоком уровне.

Таким образом, исследование генезиса методологических универсалий с необходимостью предполагает обращение к комплексам ментальных универсалий. Очевидно, в таком качестве допустимо рассматривать совокупный **ментальный опыт** субъекта, лежащий в основе его познавательного отношения к миру. Нам близка структурно-уровневая концепция М. А. Холодной, согласно которой выделяются три уровня, или слоя, ментального опыта: 1) когнитивный опыт, т. е. ментальные структуры, обеспечивающие упорядочение, преобразование и хранение наличной и поступающей информации; 2) метакогнитивный опыт — ментальные структуры, благодаря которым осуществляется регуляция интеллектуальной деятельности, контроль за состоянием интеллектуальных ресурсов; 3) интенциональный опыт, включающий ментальные структуры, которые определяют критерии выбора относительно определенных предметных областей, направляют процесс поиска решения⁸.

По сути, имеются в виду три тесно взаимосвязанных, но автономных функциональных комплекса ментальных универсалий, сопоставимых с инструментами какой-либо деятельности, системой контроля их эффективности и стратегиями использования соответственно. Возникает вопрос: можно ли экстраполировать данную структурно-уровневую классификацию на методологические универсалии? Исходя из вышеприведенных аргументов, очевидно, на него следует дать положительный ответ. Сделав такую попытку, мы получаем три группы рассматриваемых феноменов (речь идет об их онтологических модусах):

1) *относительно самостоятельные методы, принципы и подходы*, каждый из которых эффективно реализует инструментальную функцию теоретического моделирования культурно-психической среды;

2) *ансамбли методологических универсалий*, складывающиеся по принципу комплементарности. Обладая большей эклектичностью, ансамблевые методологические универсалии способны порождать многоуровневые концепции. Укрупнение единиц классификации до ансамблей, несомненно, углубляет наши представления о функциональных возможностях анализируемого феномена. Образно говоря, универсализм в данном случае сопоставим с целостностью мозаичного рисунка без лакун. Полнота фрагментов «рисунка» — критерий взаимодополняемости методологических средств;

3) *гипертекстовые методологические конструкты*, воплощающие принципиально иной по сравнению с ансамблевой организацией тип взаимодействия. Гипертекст в отличие от иерархической многоуровневой организации — уникальная структура аналитико-синтетического типа. Выработка методологической стратегии в ней осуществляется путем *приращения универсалий*. Родовое отличие от предыдущей группы заключается в способах их объединения (ансамбль — комплементарность, гипертекст — фрактальность). Представляется, что обращение к гипертекстовым методологическим конструктам не нарушает логики наших рассуждений, поскольку данный вид организации объектов изначально был выделен именно в человеческом мышлении. Главная черта гипертекста — возможность прокладывания множественных «маршрутов» благодаря линкам (гиперссылкам), т. е. указаниям на другие фрагменты текста. Применительно к проблематике данной статьи ценность гипертекстов на базе методологических универсалий заключается в «визуализации» нелинейного движения в методологическом континууме. При этом «уравниваются в правах» методологическая парадигматика и синтагматика.

Заметим, что было бы серьезной ошибкой жестко связывать выделенные группы с приоритетами различных типов рациональности: классического, неклас-



ического и постнеклассического. Методологические универсалии в составе этих групп решают различные задачи. Тем не менее можно предположить, что гипертекстовая методология коррелирует именно с постнеклассической рациональностью и открывает новые исследовательские горизонты в самых разных общественных и гуманитарных науках, в том числе и в современной психологии культуры.

Проиллюстрируем данные теоретические выкладки на конкретном примере (хотя рамки статьи для детального и глубокого анализа конкретных стратегий, безусловно, слишком узки). Рассмотрим взаимосвязь такой ментальной универсалии, как *бытие в координатах* (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Ю. М. Лотман), с конгруэнтными ей комплексами методологических универсалий. Стержневым для первой группы может выступить математический метод базиса. В гуманитарном знании он трансформировался в метод понятийного пентабазиса СПВЭИ (Субстрат-Пространство-Время-Энергия-Информация)⁹. Его инструментальная функция — определение онтологических координат бытия в культурно-ментальном универсуме.

Примером ансамбля конвергентных методологических универсалий может служить дименциональная (от фр. *dimension* — измерение) онтология В. Франкла, согласно которой постижение бытийной сущности объектов возможно путем их проецирования на различные исследовательские «плоскости» с последующим синтезом проекций¹⁰. Кроме метода понятийного пентабазиса дименциональная онтология вбирает в себя макроаналитический метод исследования психического, методы фасетного структурирования, матричного анализа; принципы двойственности качественной определенно-

ти, рекурсивности; фундаментальные положения системного подхода и др.

Психолого-культурологические гипертекстовые методологические конструкты в настоящее время находятся в стадии становления. Можно лишь предположить, что в данном случае прежде всего будут методологически отрефлексированы гиперсыллы на принципы сетевого моделирования.

Подчеркнем, что установленные нами соответствия условны. Важно помнить, что «...отношение между проблемами и средствами, необходимыми для их решения, — процесс открытый, творческий, способный служить великолепной иллюстрацией творческого созидания человеком смысла...»¹¹. Активное участие в этом процессе есть главная задача психологии культуры на современном этапе ее развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Психология и культура. СПб., 2003. С. 17.

² Пелипенко А. А. Культура как система / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. М., 1998. С. 122—123.

³ См.: Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология: от классической — к постнеклассической картине мира / М. С. Гусельцева // Вопр. психологии. 2003. № 1. С. 99—115.

⁴ См.: Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 4. Т.—Я. М., 2001. С. 135—136.

⁵ Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. 2-е изд. СПб., 2002. С. 47—48.

⁶ См.: Ментальная презентация: динамика и структура. М., 1998. С. 25—54.

⁷ Флиер А. Я. Современная культурология: объект, предмет, структура / А. Я. Флиер // Обществ. науки и современность. 1997. № 2. С. 132.

⁸ См.: Холодная М. А. Указ. соч. С. 108—110.

⁹ См.: Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. Л., 1984. С. 41—42.

¹⁰ См.: Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. М., 1990. С. 48—53.

¹¹ Пригожин И. Время, хаос, квант : К решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. 5-е изд. М., 2003. С. 218.

Поступила 13.03.06.



ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕДИФФИИ В ОБРАЗОВАНИИ (на примере обучения физике в сельской школе)

O. V. Коршунова, доцент кафедры дидактики физики Вятского государственного гуманитарного университета

В статье предпринята попытка упорядочения понятийно-терминологического аппарата проблемы одновременного проявления интеграции и дифференциации в образовательном процессе. Научная новизна заключается в определении некоторых категориальных понятий — частнометодической интедиффией, интедиффией обучения физике в школе и др.

Настоящее состояние образовательной сферы характеризуют такие основные тенденции развития, как интеграция и дифференциация. Эти два, казалось бы, взаимоисключающих «вектора» существуют в неразрывном антиномическом единстве, в софункционировании, дополняя и обогащая друг друга. В конечном счете они обеспечивают возможность одновременного достижения в образовательном процессе двух главных целей современного социального заказа — создания условий для самораскрытия и самореализации каждой личности (дифференциация) и формирования целостного представления о мире и ключевых компетентностей личности (интеграция).

В современной педагогической науке терминологический аппарат по проблемам одновременного проявления интеграции и дифференциации в образовательной сфере лишь начинает формироваться, хотя сами по себе проблемы интеграции и дифференциации не новы. Тем не менее в описании феномена совместного использования интеграции и дифференциации (или интедиффи) в процессе обучения нет определенной четкости и системы. Наука же всегда стремится к обретению однозначности употребления терминов всеми учеными, что возможно лишь в результате огромного кропотливого научного труда, длительных научных дискуссий и согласований.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что многообразие дефиниций (интеграция образования, дифференциация образования, интегративный подход, интегрированный подход,

дифференцированный подход, дифференцированное образование, интедиффия образования и др.), характеризующих проблему совместного применения образовательных дифференциации и интеграции, приводит к неоднозначности понимания смысла терминов, создает вариативность восприятия информации, ведет к необоснованности принимаемых выводов. Происходит смешение понятий, что далеко не способствует взаимопониманию между различными учеными. Поэтому необходимо более четко определить сущность терминов, которыми обозначаются те или иные понятия, связанные с проблемой интедиффи в образовании вообще и дидактике физики в частности.

Терминологическое поле рассматриваемой проблемы образуют несколько уровней понятий¹.

Философские понятия: общее и единичное (особенное), сущность и явление, анализ и синтез, целое и частное, связь, взаимосвязь, противоречие, полярные категории, интеграция, дифференциация, гармонизация, методология, антиномический подход, синергетический подход, системный подход.

Общенаучные понятия: система, структура, состав, содержание, функция, элемент, концепция, интегративность, интегрированность, интегральность, дифференцированность, дифференциальность, интегратор, дифференциатор, интегрально-дифференциальный эффект, интегрально-дифференцированная целостность.

Педагогические понятия: образование, воспитание, педагогическая дея-



тельность, учитель, обучающийся, профильная школа, дифференциация в образовании, интеграция в образовании, интегривия в образовании, дифференцированный подход, интегративный подход, вариативность образования, инвариант образования, интегративно-дифференцированный подход к образованию, межпредметные связи, сельская школа.

Общедидактические понятия: обучение, преподавание, учение, дифференциация в обучении, интеграция в обучении, интегративно-дифференцированный подход к обучению, учебный профиль, учебный предмет, учебный курс, учебная дисциплина, учебно-познавательная деятельность, содержание образования, технология обучения, метод обучения, средство обучения и др.

Частнодидактические понятия: интегративный курс естественно-научного направления, профильный курс по физике, элективный курс межпредметного содержания, модульное обучение физике, технология индивидуализации на основе учета когнитивных стилей учащихся, интегральная технология уровневого обучения физике в сельской школе, интегративно-дифференцированный учебный модуль, фундаментальная физическая теория, интегративно-дифференцированный учебный эксперимент, методика интегративно-дифференцированного физического эксперимента, учебная задача по физике, интегрированный лабораторный практикум по физике для сельской школы и др.

Кроме того, в описании проблемы используются понятия, заимствованные из смежных с дидактикой наук: психологии (развитие, когнитивный стиль, когнитивная стратегия ученика, восприятие, мотивация и т. д.), кибернетики и информатики (кибернетический процесс, информация, квантование, управление и т. д.), естественных наук, в том числе физики (понятия, законы, теории), других частных дидактик.

Обратимся к сущности философской категории «интеграция». Данный фено-

мен является многозначным и может использоваться в следующих значениях: 1) процесс (явление) объединения, слияния частей (элементов) в единое целое (систему, упорядоченность), восстановление какого-либо единства; 2) состояние развивающейся системы, характеризующееся такими качествами, как взаимодействие, взаимосуществование, взаимодействие, взаимопереплетение, сотрудничество; 3) результат функционирования системы, отличающейся определенной степенью качеств, указанных в п. 2; 4) условие существования и развития систем.

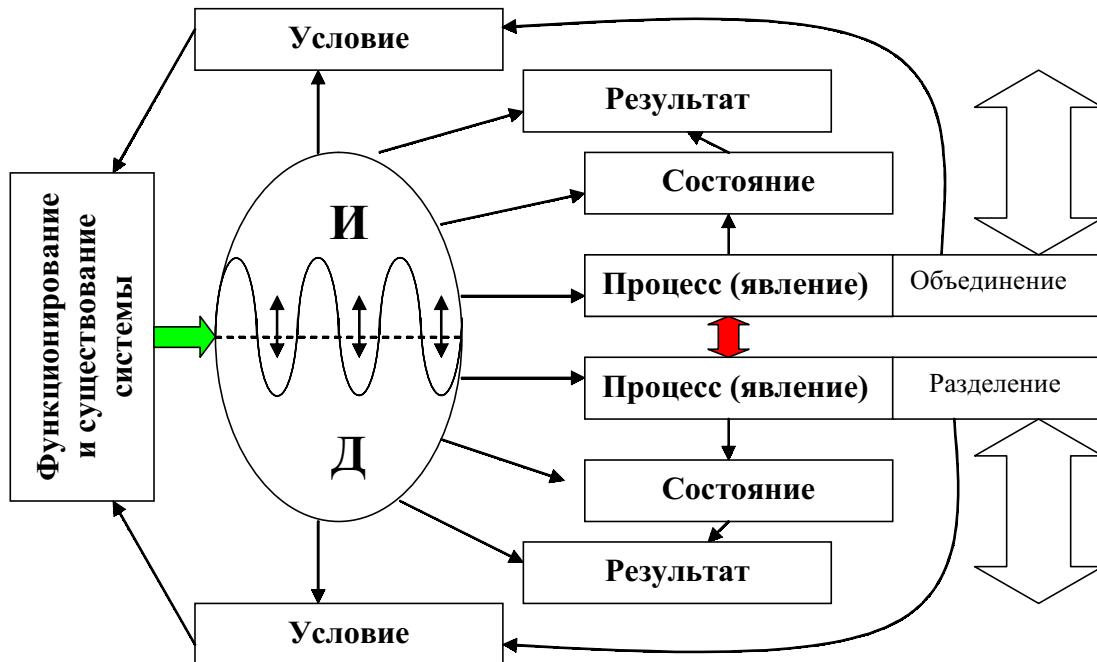
Полярная категория «дифференциация» также может обозначать: 1) процесс (явление) разъединения, расчленения, разделения целого на составные части (элементы), нарушение какого-либо единства, выделение различных тенденций, направлений, линий, качеств, свойств, характеристик; 2) состояние развивающейся системы, отличающееся такими качествами, как специализация, специфичность, отличие, несходство, присутствие особенного; 3) результат функционирования системы, характеризующийся определенной степенью качеств, указанных в п. 2; 4) условие существования и развития систем.

Полисемантичность данных терминов показана на рисунке. На нем в форме яйца изображена некая система-целостность, представляющая собой гармоническое сосуществование феноменов интеграции и дифференциации. Граница доминирования между двумя феноменами имеет «пульсирующий» характер и является устойчивой лишь в состоянии динамического равновесия (в движении, в развитии системы при условии соблюдения «разумного баланса» между двумя разнонаправленными векторами интеграции и дифференциации).

В соответствии с синергетическим подходом система-целостность является открытой, т. е. она взаимодействует с внешними по отношению к ней системами, что на рисунке отражено с помо-

щую двухконцевых стрелок: внешние влияния особенно чувствительны для си-

стемы в периоды прохождения ею точек бифуркации.



Система-целостность как гармоническое сосуществование феноменов интеграции (И) и дифференциации (Д)

Как видим, понятия «интеграция» и «дифференциация» определяются через понятие «система». Система «есть одно из названий порядка, противоположного хаосу»². В данном определении отражены идеи синергетики. У В. Н. Садовского находим около 40 определений системы³. Уточним, что в системе различают системообразующий фактор, механизм функционирования и элементы; она характеризуется структурными, функциональными и субстратными свойствами⁴.

Проследим взаимоотношение терминов «система», «целостность», «интегративность». В работе В. С. Данюшенко-ва читаем: «Система и целостность — понятия близкие и взаимопроникающие. ... Целостная система — это совокупность элементов, взаимодействие которых образует новые качества, не присущие ранее системе. Целостность выступает как свойство системы, активно воздействующее на компоненты, из которых

она образована. Целостность в системе проявляется посредством интегративности, которая несет в себе обобщающую функцию и выступает показателем целостности системы»⁵. Таким образом, целостность составляет основу определенного уровня развития системы, гармонического сочетания и совместимости элементов или частей системы, своеобразной «подогнанности» их друг другу с высокой точностью. Интегративность является реальным показателем целостности системы, качественным свойством системы. Целостность же системы характеризует в первую очередь ее количественный аспект. При таком подходе целостность и интегративность рассматриваются как *свойства системы*.

«Общность взаимодействующих элементов (по уровню развития, содержанию, структуре, общей цели взаимодействия и т. д.) способствует созданию интегральной целостности, а различие этих элементов — дифференциации це-

лостности»⁶. Понятие «интегральная целостность» используется для обозначения аспекта общности, сходства элементов, объединенных с какой-либо целью, и подчеркивает статический аспект данной целостности как единого образования, неразрывность элементов и взаимную обусловленность их сосуществования и взаимодействия. Но единое целое не является лишь статическим: в нем всегда присутствует динамический компонент, обуславливающий дальнейшее развитие системы. Этот компонент определяется тенденцией к дифференциации интегральной целостности. Для отражения обеих полярных тенденций в существовании некоторого единства считаем более правильным применять термин «интегрально-дифференцированная целостность».

Остановимся на сущности понятий «интегратор» и «дифференциатор».

Интегратор — объект (процесс), стремящийся объединить разрозненные элементы в единое целое, сконструировать «здание» чего-то из «кирпичиков»-элементов, скрепив их необходимыми связями и определив для них функции, обеспечивающие существование и развитие образовавшейся целостности. Например, в качестве базового интегратора всей системы предметного учебного знания выступает федеральный компонент стандарта образования по предмету.

Согласно определению дифференциации и ее особенностям по отношению к интеграции *дифференциатор* — это объект (процесс), стремящийся разъединить некогда единое целое, усилить специализацию «кирпичиков»-элементов бывшего единого, способствующий их обособлению и автономности, усилию самостоятельности и углублению специфических функций, качеств, сторон и свойств. В качестве дифференциатора в современной системе образования можно рассматривать личностно ориентированную парадигму, в рамках которой в процессе обучения необходимо учитывать особенности каждой личности и в

соответствии с ними обеспечивать условия для ее самопознания, самоактуализации и самореализации. Эта главенствующая идея может быть реализована в процессе обучения лишь при использовании образовательной дифференциации и индивидуализации. Другого пути просто нет.

В качестве дифференциатора в рамках исследования процесса обучения физике в сельской школе мы рассматриваем, во-первых, специфические особенности организации обучения физике в учебных заведениях сельского типа, во-вторых, факт наличия у каждого ученика собственной индивидуально обусловленной познавательной стратегии (когнитивного стиля), накладывающей свой «отпечаток» на восприятие, обработку и присвоение учебной информации по предмету, а также на развитие личности в целом.

В литературе встречается также термин «интегральный эффект». Им обозначается процесс, заключающийся, с одной стороны, в стремлении к всестороннему развитию интегрируемых явлений (к расширению спектра используемых свойств элементов), а с другой — в гармонизации внутренних связей между всесторонне развивающимися элементами. Диалектичность этих двух процессов осуществляется на основе разрешения противоречий между свойствами и тенденциями к универсальности (интеграция) и специализации (дифференциация) в развитии элементов. Ослабление внешних факторов управления системой и усиление факторов самоорганизации способствует появлению новых интегральных эффектов. Так как определение понятия строится на описании тенденции интеграции, мы считаем, что более правильным обозначением феномена служит термин *интегрально-дифференциальный эффект*.

Именно такой эффект проявляется в процессе обучения физике в сельской школе: интегрируя содержательные элементы как внутри фундаментального



предмета физики (внутрипредметная интеграция), так и других учебных дисциплин (межпредметная интеграция), с элементами образовательных технологий в условиях сельского образовательного учреждения, мы стремимся привести объединяемые элементы учебно-воспитательного процесса в гармонически существующее целое, которое функционирует в соответствии с решением общей универсальной задачи — создания комфортных и соответствующих требованием современного социума образовательных условий для каждой обучающейся личности. В конце концов мы интегрируем в едином учебном процессе «дифференцированные элементы» — обучающихся субъектов (учеников). При этом интегратор (в данном случае им выступает учитель) постоянно совершенствует интегрируемые процессы (элементы содержания образования, организации процесса присвоения учебной информации и управления им), параллельно учитывая и специфические, дифференцированные траектории развития обучающихся субъектов (в частности, обязательным условием служит учет когнитивных стилей учащихся). Результат, получаемый на определенной ступени образования субъекта, всегда является интегрально-дифференциальным и отражает две полярные тенденции, которые и обеспечивают развитие субъекта до достижения уровня, характеризуемого полученным результатом.

Следующий основообразующий термин проблемы — «подход» — тоже характеризуется полисемантичностью. В рамках образовательных проблем этим термином может обозначаться: а) мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания, и принципиальная методологическая ориентация исследования (как на этапе определения методологического фундамента исследования, так и на всех последующих стадиях его организации); б) глобальная системная организация и

самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты, и в первую очередь самих субъектов педагогического взаимодействия: учитель и ученика (этапы разработки методической системы и технологического инструментария для реализации инновационного обучения); в) совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности; г) базовая ценностная ориентация учителя, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом (в процессе подготовки и переподготовки учительских кадров для реализации инновационно построенного методического процесса)⁷.

Таким образом, понятие подхода при исследовании рассматриваемой проблемы применяется практически во всех своих значениях, при этом используются его дифференцированные стороны и свойства. Можно сказать, что в данном случае проявляется интегративно-дифференцированная методология, позволяющая в едином методе совместить многие качества и необходимые аспекты целостности, чтобы наиболее адекватно отразить сложную комплексную функцию феномена, определяемого нами как *интегративно-дифференцированный подход*.

Заслуживает внимания вопрос о сущности системного подхода (который понимается нами как часть интегративно-дифференцированного подхода). Его возможности в педагогических исследованиях рассмотрены в трудах педагогов и философов Б. С. Гершунского, Т. А. Ильиной, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, В. П. Симонова и др., а также методистов В. С. Данюшенкова, Е. А. Дьяковой, В. Ф. Башарина и др. Сущность системного подхода заключается в рассмотрении объектов и процессов преимущественно под углом зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, обуславливающих целостность объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование именно как

определенного целого с многомерностью и иерархией, когда целостный объект предстает как часть и элемент более высокого порядка⁸.

Построение интегративно-дифференцированного процесса обучения физике в условиях сельской школы с позиций данного подхода означает:

- 1) выявление составных элементов, входящих в методическую систему;
- 2) определение уровня развития данных элементов;
- 3) установление связи между составными элементами системы (микроуровень) и другими системами (макроуровень);
- 4) выявление методических функций как системы в целом, так и отдельных ее компонентов; определение интегрирующих (системообразующих) факторов, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие разработанной системы.

Инструментом данного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов (моделирования, декомпозиции, эвристических, графических и др.) для освоения сложных объектов. Системный подход обогатился возможностями в исследовании сложных систем при «выходе на арену» междисциплинарного научного течения — синергетики, который расширяет рамки системного подхода до открытых систем.

Необходимо отметить, что на современном этапе развития системного подхода методологический смысл приобретает модульность как один из его принципов. Интегративно-дифференцированный подход также опирается на модульность. Сама система при этом может быть представлена как совокупность модулей или рассматриваться как отдельный модуль в структуре более общей системы. Модульный подход в обучении включает в себя целевой компонент, ведущие принципы, специальные способы проектирования содержания обучения, систему задач и упражнений,

конструирование дидактических материалов, рейтинговую систему контроля и оценки учебных достижений. Положительный эффект модульности заключается в вариативности элементов, модулей, их содержания. Цели при данном подходе формулируются в терминах методов деятельности и способов действий и разделяются на циклы познания и циклы других видов деятельности. Полнота цикла учебной деятельности связана с дифференциацией образования, осуществляющейся в двух направлениях: содержательном и процессуальном, а его гибкость — с дифференциацией и индивидуализацией образования на основе многократно повторяющейся диагностики с целью определения уровня знаний, потребностей, индивидуального темпа учебной деятельности и когнитивной стратегии обучаемого.

Ведущие принципы модульного подхода (системное квантирование, модульность и проблемность) на сегодняшний день весьма актуальны, как нельзя лучше соответствуют современной образовательной парадигме, новым требованиям, предъявляемым к процессу обучения в школе. Управление при таком подходе рассматривается как целенаправленная деятельность субъектов различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие системы, ее перевод на более высокий уровень по фактическому достижению цели.

Для более ясного представления сущности понятия интедиффии в образовании рассмотрим ее «составляющие»: интеграцию и дифференциацию образовательного процесса. Согласно одному из определений *интеграция образовательного процесса* — это «...процесс достижения целостности образовательного процесса, а также его результат, который подразделяется на два вида: *целостность по горизонтали* — прочные межпредметные связи, взаимообогащение знаний из различных областей, единство знаний и умений; *целостность по вертикали* — преемственность между



различными ступенями образовательной лестницы, слияние всех ступеней в единый восходящий ряд, охватывающий все стадии жизненного цикла человека»⁹. Как видим, в данном определении обозначены направления развития интеграции в образовательном процессе: горизонтальное и вертикальное. В реальной педагогической практике сельской школы такие линии интеграции используются, например, при организации разновозрастного и одновозрастного обучения в рамках профильного образования, когда базовые предметы изучаются в одновозрастных коллективах (привычных классах), и при этом осуществляется горизонтальная интеграция, а овладение профильными предметами, проведение исследовательских практик и выполнение учебных проектов происходят в разновозрастных временных коллективах обучающихся в рамках вертикальной интеграции¹⁰.

Дифференциация образовательного процесса — это феномен развития разнообразных организационных форм (различных типов и видов образовательных учреждений; профильных или специализированных школ; классов с углубленным изучением отдельных предметов; профильных и курсов по выбору (элективных)); осуществления дифференциации содержания (вариативных учебных концепций, планов, разноуровневых программ и учебников); обеспечения соответствующего методико-технологического инструментария образовательного процесса, учитывающего индивидуально-личностные и групповые психолого-педагогические особенности учащихся для достижения различных планируемых результатов.

Обратимся теперь к понятиям «интедиффия образования» и «частнодидактическая интедиффия». Напомним, что автор первого из них, В. Ф. Моргун, определяет его следующим образом: «*Интедиффия образования* — это пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией образования, методов обучения и воспитания, учебно-

воспитательных учреждений, который обусловливается как потребностями и возможностями общества, так и способностями и интересами личности»¹¹. Основываясь на данном понимании, конкретизируем его для дидактики физики и процесса обучения предмету в сельской школе.

Под *частнодидактической интедиффией* будем понимать гармоническое сосуществование феноменов интеграции и дифференциации в историко-генетическом функционировании частной дидактики как системы знаний и части общей дидактики, в ее фундаментальных основаниях (элементах теории учения, экспериментальных данных о состоянии преподавания физики, социальном заказе, понятийно-терминологическом аппарате), ядре (парадигме современного физического образования, его исторически обусловленных целях и задачах, принципах, закономерностях, методах) и выводах для реальной практики обучения предмету (методических системах, проектах, технологиях, учебно-методических комплексах и др.).

Под *интедиффией процесса обучения физике* мы понимаем гармоническое сосуществование феноменов интеграции и дифференциации в реальной школьной практике (в методических системах и проектах, технологиях, программах, инструкциях, методических разработках, методике и технике физического эксперимента, учебно-методических комплексах, методике решения физических задач и др.). Ясно, что интедиффия процесса обучения физике является составной частью частнодидактической интедиффи.

Таким образом, интегративно-дифференцированный подход к образованию следует рассматривать как способ учета интедиффи в образовании, а интегративно-дифференцированный подход к обучению физике в сельской школе — как способ учета интедиффи в специфических условиях обучения физике в образовательном учреждении данного типа.

Основываясь на анализе особенностей понятийно-терминологического поля проблемы взаимодействия интеграции и

дифференциации в образовательной сфере, мы выделяем три вида и уровня интедиффии, что отражает таблица.

Виды и уровни интедиффии в образовании

Виды интедиффии	Уровни интедиффии	Роль интегративно-дифференцированного подхода	
Интедиффия образования	Методологический	Интегративно-дифференцированный подход — способ реализации интедиффии	Методология
Частнодидактическая интедиффия	Частнодидактический		Принцип построения теории обучения физике
Интедиффия процесса обучения в сельской школе	Прикладной		Принцип реального обучения

Разумеется, автор статьи не претендует на знание «истины в последней инстанции» при определении сущности некоторых терминов в поле проблемы образовательной интедиффии, а лишь надеется на широкое дискуссионное обсуждение данного научного направления, так как тонкости использования понятийно-терминологического аппарата являются важной составной частью любого дидактического исследования и научного труда с целью оттачивания содержания и определения оттенков значений научных терминов для более объективного отражения реалий сферы образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Яворук О. А. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании : дис. ... д-ра пед. наук / О. А. Яворук. Челябинск, 2000.

² Бир Ст. Кибернетика и управление производством / Ст. Бир. М., 1963.

³ См.: Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. М., 1974. С. 3—87.

⁴ См.: Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. М., 1990.

⁵ Данюшенков В. С. Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе : моногр. / В. С. Данюшенков. М., 1994. С. 14.

⁶ Вьюнова Н. И. Интеграция и дифференциация в системе психолого-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук / Н. И. Вьюнова. М., 2002. С. 124.

⁷ См.: Никитина Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... д-ра пед. наук / Е. Ю. Никитина. Челябинск, 2001.

⁸ См.: Гершунский Б. С. Философия образования для 21 века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. М., 1997.

⁹ Вишнякова С. М. Профессиональное образование : слов. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. М., 1999. С. 91.

¹⁰ См.: Остапенко А. А. Профильное обучение: в поисках оптимальной модели / А. А. Остапенко, Е. В. Ткаченко // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 90—92.

¹¹ Моргун В. Ф. Інтедифія освіти : курс лекцій / В. Ф. Моргун. Полтава, 1996. С. 5.

Поступила 25.07.05.

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРНОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Л. А. Аухадеева, доцент кафедры истории педагогики и этнопедагогики
Татарского государственного гуманитарно-педагогического
университета*

В статье приводятся результаты исследования реального состояния коммуникативной культуры студентов педагогического вуза, предпринятого с целью совершенствования технологии формирования коммуникативной культуры будущего учителя. Анализируется опыт коммуникативной деятельности студентов, определяются показатели коммуникативной культуры и факторы, влияющие на ее становление и развитие.

Изменения, происходящие в социальной, экономической, политической и культурной жизни, повышают требования к сфере образования. Во всем мире идет интенсивный поиск новых систем образования, более демократичных, диверсифицированных, результативных с позиций интересов общества.

Инновационная педагогическая практика и исследования в области философии образования приводят к формированию нового образа человека и взгляда на образование как на культурный процесс, важнейшей характеристикой которого являются гуманистические способы взаимодействия его участников. Все это ставит учителя в качественно новое положение и повышает требования к его общей и профессиональной культуре. Важное место в структуре общей культуры личности занимает коммуникативная культура (культура коммуникативной деятельности), в структуре профессионально-педагогической культуры учителя она имеет совершенно особое значение.

Коммуникативная культура (культура коммуникативной профессионально-педагогической деятельности во всем ее многообразии) является важнейшей составляющей целостного педагогического процесса и выступает основой, средством, условием воспитания, развития, обучения, взаимодействия, сотрудничества и реализации всех функций и видов педагогической деятельности. Разными исследователями она рассматривается как компонент педагогической, профес-

сионально-педагогической культуры, как совокупность норм и правил, регулирующих процесс общения, как компонент культуры педагогического общения (Е. В. Бондаревская, И. И. Зарецкая, И. Ф. Исаев, Л. М. Митина, А. В. Мудрик, Е. И. Мычко, М. Г. Рудь, В. В. Рыжов, В. В. Соколова и др.).

Под коммуникативной культурой мы понимаем основополагающий компонент общей и профессионально-педагогической культуры учителя, свойство личности интегрировать свое индивидуальное сознание в глобальное (не узкопрофессиональное) пространство общественного сознания и достижение на этой основе высоких результатов в духовном развитии и профессиональной деятельности. Считаем, что подготовка учителя к успешной коммуникативной деятельности (в единстве трех ее сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной) и целенаправленное формирование коммуникативной культуры являются важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущего педагога и обязательным условием его всестороннего воспитания и профессионально-личностного развития.

В целях повышения качества подготовки будущих учителей — студентов педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности и совершенствования технологии формирования их коммуникативной культуры нами был изучен и проанализирован опыт коммуникативной деятельности студентов,

© Л. А. Аухадеева, 2006

определены показатели коммуникативной культуры и факторы, влияющие на ее становление и развитие.

В исследовании решались следующие задачи: установить значимость выделенных показателей в характеристике коммуникативной культуры, выявить уровень влияния на показатели коммуникативной культуры ряда факторов, отражающих коммуникативный опыт и свойства личности студентов, определить значимость и степень влияния исследуемых факторов на формирование коммуникативной культуры будущего учителя.

На основе результатов анализа многочисленных исследований, экспертных оценок преподавателей, студентов, учителей были выделены 5 наиболее значимых показателей коммуникативной культуры, обозначенных нами символом y : коммуникативные способности (y_1), организаторские способности (y_2), общительность (y_3), интегративные коммуникативные умения (y_4), культура речи (y_5). Давалась и суммарная оценка коммуникативной культуры по всем ее показателям, которая выражалась символом y_{sc} .

Нами были выделены также 20 факторов, влияющих на становление и развитие коммуникативной культуры и характеризующих социальное окружение, условия коммуникативной деятельности и индивидуально-психологические особенности личности будущего специалиста. Каждый фактор имел определенное порядковое и смысловое значение и обозначался символом x : x_1 — состав семьи, x_2 — интенсивность общения в семье и с родственниками, x_3 — образование родителей, x_4 — количество друзей, x_5 — интенсивность общения с друзьями, x_6 — доброжелательность отношений, x_7 — удовлетворенность отношениями, x_8 — толерантность, x_9 — отношение к учебе, x_{10} — успеваемость в вузе, x_{11} — уровень познания самого себя, x_{12} — интенсивность влияния социума (через систему образования), x_{13} — уровень речевого развития, x_{14} — осознан-

ность выбора профессии, x_{15} — успеваемость в школе, x_{16} — наличие и уровень владения компьютером, x_{17} — наличие домашней библиотеки, x_{18} — состояние здоровья, x_{19} — темперамент, x_{20} — занятия самовоспитанием и самообразованием.

Анализ осуществлялся с помощью метода математической статистики — определения уровней связи между показателями коммуникативной культуры и факторами, влияющими на них, на основе математических расчетов коэффициентов корреляции. Для этого каждому показателю коммуникативной культуры и каждому фактору давалась количественная — балльная — оценка посредством использования комплекса известных психолого-педагогических методов и специально разработанных методик.

Для обработки полученных данных применялся метод многофакторного математического анализа. Показатели коммуникативной культуры рассматривались как зависимые переменные (y), а факторы, влияющие на них, — как независимые переменные (x), влияющие на зависимые переменные. Математический анализ осуществлялся с помощью пакета прикладных программ SPSS 8.0, позволяющих определить уровень корреляционных связей между зависимыми и независимыми переменными. Анализировались данные, полученные в результате изучения коммуникативной деятельности 400 студентов I—V курсов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (в прошлом Казанского государственного педагогического университета), которые далее дифференцировались на сельских и городских, юношей и девушек, русских и татар.

Анализ результатов исследования проводился в несколько этапов.

На первом этапе вычислялись коэффициенты корреляции отдельных показателей коммуникативной культуры между собой. По коэффициентам корреляции (r)



определялись значения уровней взаимосвязи (от 1-го до 6-го уровня), что представлено в табл. 1. Кроме коэффициентов корреляции между отдельными показателями коммуникативной культуры

в таблице приведены коэффициенты корреляции каждого из них с суммарной характеристикой (y_c), которая выражалась числом, суммирующим все другие показатели.

Таблица 1

Уровни взаимосвязи основных показателей коммуникативной культуры студентов педагогического вуза (y) между собой и с суммарным показателем (y_c)

Показатели коммуникативной культуры y/y	Значения уровней взаимосвязи (от 1-го до 6-го уровня) и соответствующие им коэффициенты корреляции (r): 1 — нет взаимосвязи ($r = 0,0—0,09$), 2 — связь слабая ($r = 0,1—0,29$), 3 — связь умеренная ($r = 0,3—0,49$), 4 — связь заметная ($r = 0,5—0,69$), 5 — связь сильная ($r = 0,7—0,89$), 6 — связь очень сильная ($r = 0,9—0,99$)					*
	y2	y3	y4	y5	yc	
Коммуникативные способности — y1	5 (0,702)	4 (0,549)	4 (0,567)	3 (0,453)	5 (0,762)	4 (0,606)
Организаторские способности — y2		4 (0,565)	4 (0,656)	3 (0,497)	5 (0,808)	4 (0,646)
Общительность — y3			4 (0,650)	4 (0,579)	5 (0,768)	4 (0,622)
Интегративные коммуникативные умения — y4				4 (0,555)	6 (0,937)	4 (0,673)
Культура речи — y5					4 (0,694)	4 (0,556)
Суммарная характеристика — yc					—	5 (0,794)

* — среднее значение коэффициента корреляции каждого показателя коммуникативной культуры с другими показателями.

Обобщая результаты первого этапа исследования, необходимо отметить, что во взаимосвязях между выбранными для анализа показателями коммуникативной культуры нет статистических значений (коэффициентов корреляции r), говорящих об отсутствии связей или связях слабых (1-й и 2-й уровни корреляции). Почти все связи относятся к статистически определяемым как заметные (4-й уровень), реже — к сильным или умеренным, и, следовательно, каждый показатель, отражая какую-то специфическую сторону, в определенной мере характеризует коммуникативную культуру в целом. Связь каждого из показателей с обобщенным значением, суммой показателей, главным образом сильная (5-й уровень),

в одном случае она даже очень сильная (6-й уровень). Это позволяет считать, что выделенные показатели коммуникативной культуры адекватны исследовательским задачам и могут рассматриваться как необходимые и достаточные для характеристики коммуникативной культуры.

Каждый показатель имеет определенный уровень связи с суммарным показателем коммуникативной культуры — вносит свой вклад в суммарную оценку коммуникативной культуры. Наибольшая связь с суммарным показателем коммуникативной культуры — у показателя интегративных коммуникативных умений. Следовательно, интегративные коммуникативные умения в большей степе-

ни отражают коммуникативную культуру в целом, чем другие показатели.

Более детальный анализ полученных данных обнаружил различия в уровнях взаимосвязи между отдельными показателями коммуникативной культуры, что позволило распределить эти показатели следующим образом:

1. Интегративные коммуникативные умения
2. Организаторские способности
3. Общительность
4. Коммуникативные способности
5. Культура речи.

Первое место по уровням связи с каждым отдельным показателем коммуникативной культуры занимают интегративные коммуникативные умения, имеющие стабильно высокий уровень связи со всеми показателями без исключения. Организаторские и коммуникативные способности в большей степени зависят друг от друга, от общительности и интегративных коммуникативных умений, чем от культуры речи. Общительность оказывает равномерное влияние на все показатели в отдельности и существенное влияние на коммуникативную культуру в целом.

Культура речи в большей степени зависит от общительности и интегративных коммуникативных умений, чем от организаторских и коммуникативных способностей (см. табл. 1).

Таким образом, общительность и интегративные коммуникативные умения занимают стабильное положение по уровню связи (заметная связь — 4-й уровень) со всеми другими показателями. Это позволяет считать их основными в данной совокупности показателей коммуникативной культуры. Интегративные коммуникативные умения являются самым значимым показателем по уровню связи с суммарным показателем и с каждым отдельным показателем коммуникативной культуры. Следовательно, этот показатель может рассматриваться как центральный, объединяющий все остальные показатели коммуникативной культуры.

На втором этапе исследования анализировались связи между показателями коммуникативной культуры и индивидуально-психологическими особенностями личности, условиями социального окружения и коммуникативной деятельности как факторами, влияющими на становление и развитие коммуникативной культуры будущего специалиста.

Полученные результаты представлены в табл. 2, где отражены уровни связи факторов и показателей коммуникативной культуры. Уровни связи определены на основе математически рассчитанных коэффициентов корреляции, которые для удобства приведены в самой таблице.

В исследовании анализировалось следующее: а) как вся совокупность факторов (сумма всех x — от $x1$ до $x20$) влияет на каждый из показателей коммуникативной культуры (от $y1$ до $y5$ и ее суммарный показатель yc); б) как каждый из рассматриваемых факторов в отдельности (от $x1$ до $x20$) влияет на показатели коммуникативной культуры (от $y1$ до $y5$ и ее суммарный показатель yc). Это позволило нам определить, насколько каждый из показателей коммуникативной культуры (и ее суммарный показатель) зависит от всей совокупности рассматриваемых факторов в целом, и выявить степень влияния на показатели коммуникативной культуры каждого из факторов в отдельности.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о следующем порядке распределении уровней связи между показателями коммуникативной культуры и всей совокупностью влияющих на них факторов:

1. Интегративные коммуникативные умения
2. Общительность
3. Организаторские способности
4. Коммуникативные способности
5. Культура речи.

Таким образом, среди 5 отдельных показателей коммуникативной культуры на первом месте по степени зависимости от всей совокупности факторов находится показатель, характеризующий



Таблица 2

Уровни взаимосвязей между показателями коммуникативной культуры (y) и факторами, влияющими на них (x)

y/x	Значения уровней взаимосвязи (от 1-го до 6-го уровня) и соответствующие им коэффициенты корреляции (r): 1 — нет взаимосвязи ($r = 0,0—0,09$), 2 — связь слабая ($r = 0,1—0,29$), 3 — связь умеренная ($r = 0,3—0,49$), 4 — связь заметная ($r = 0,5—0,69$), 5 — связь сильная ($r = 0,7—0,89$), 6 — связь очень сильная ($r = 0,9—0,99$)																				#
	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13	x14	x15	x16	x17	x18	x19	x20	
y1	2	3	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	4	3	3	1	4	2	3	3	57
y2	2	4	4	4	4	3	4	2	2	3	3	4	4	3	4	1	3	2	3	4	63
y3	3	4	4	4	5	4	4	2	2	3	4	4	4	3	4	1	4	1	3	4	67
y4	2	4	4	4	4	4	5	2	3	3	4	4	5	4	4	1	4	2	3	5	71
y5	2	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	4	1	3	1	3	3	52
yc	3	4	4	4	4	4	5	2	3	3	4	4	5	4	4	1	4	2	4	4	72
*	14	22	22	22	23	21	25	11	14	18	21	22	25	20	23	6	22	9	19	23	

— сумма значений уровня связи всей совокупности факторов,

* — сумма значений уровня связи каждого из факторов.

интегративные коммуникативные умения, который имеет (крайний правый столбец табл. 2) самое высокое суммарное значение уровней связи (сумма — 71). Далее располагаются показатели общительности (сумма — 67), организаторские способности (сумма — 63), коммуникативные способности (сум-

ма — 57). На последнем месте по уровню связи со всей совокупностью факторов находится показатель культуры речи (сумма — 52).

Дальнейший анализ данных позволил определить степень влияния каждого фактора на показатели коммуникативной культуры (табл. 3).

Таблица 3

Порядковое распределение уровней связи между показателями коммуникативной культуры и каждым из факторов

№	Группы факторов, влияющих на коммуникативную культуру	Значения суммы уровней связи	
		Ведущие	Основные
1	Уровень речевого развития, удовлетворенность отношениями		25
	Основные		
2	Интенсивность общения с друзьями, успеваемость в школе, занятия самовоспитанием и самообразованием		23
3	Наличие домашней библиотеки, интенсивность влияния социума, количество друзей, образование родителей, интенсивность общения в семье и с родственниками		22
4	Доброжелательность отношений, уровень познания самого себя		21
5	Осознанность выбора профессии		20
	Вспомогательные		
6	Темперамент		19
7	Успеваемость в вузе		18
8	Состав семьи, отношение к учебе		14
9	Толерантность		11
	Дополнительные		
10	Состояние здоровья		9
11	Наличие и уровень владения компьютером		6

Обобщая результаты второго этапа исследования, можно сделать выводы о том, что в подавляющем числе случаев каждый из 20 факторов, характеризующих социальное окружение, условия коммуникативной деятельности и индивидуально-психологические особенности личности будущего специалиста, имеет существенные и разнообразные связи и взаимозависимости с показателями коммуникативной культуры. На первом месте по степени зависимости показателей коммуникативной культуры от всей совокупности факторов находится показатель интегративных коммуникативных умений. По степени влияния на комму-

никативную культуру в целом и ее конкретные показатели каждого из факторов в отдельности можно выделить ведущие, основные, вспомогательные и дополнительные (индивидуально-значимые) факторы.

На третьем этапе исследования был проведен анализ связей между индивидуально-психологическими особенностями личности, условиями и особенностями социального окружения и коммуникативной деятельности студентов как факторами, влияющими на становление и развитие коммуникативной культуры. Полученные результаты представлены в форме корреляционной матрицы в табл. 4.

Т а б л и ц а 4

Уровни (корреляционных) связей между факторами, влияющими на становление и развитие коммуникативной культуры

x/x	Ранговые значения коэффициентов корреляции:																				*
	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13	x14	x15	x16	x17	x18	x19	x20		
x1	4	3	3	3	2	2	2	1	2	2	2	3	2	3	2	2	1	1	2	42	
x2		5	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	1	3	1	2	4	62	
x3			4	4	3	4	2	2	2	3	4	4	4	4	1	4	1	3	4	61	
x4				5	4	4	2	2	2	4	4	4	3	4	1	4	2	3	3	62	
x5					4	5	1	2	2	4	4	4	4	4	1	3	1	3	3	61	
x6						5	1	3	2	4	3	3	3	3	1	3	2	2	3	55	
x7							2	3	3	4	4	4	4	4	2	4	2	3	4	67	
x8								1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	32	
x9									2	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2	37	
x10										2	3	3	3	3	1	3	2	4	3	46	
x11											4	4	3	3	1	3	2	2	4	57	
x12												5	4	4	1	4	2	3	4	64	
x13													4	5	1	4	2	3	4	65	
x14														4	2	4	1	4	4	62	
x15															1	3	1	2	4	60	
x16																1	2	2	1	25	
x17																	1	3	3	56	
x18																		1	2	29	
x19																			3	46	
x20																				58	

* — сумма значений взаимосвязи факторов между собой.



Показательно, что отношения между факторами, влияющими на становление и развитие коммуникативной культуры, самые различные — от отсутствия связей (1-й уровень связи) до связей, статистически определяемых как сильные (5-й уровень). Причем необходимо отметить, что случаев отсутствия связей или связей слабых (1-й и 2-й уровни) значительно меньше, чем связей более выраженных — заметных или сильных (4-й и 5-й уровни). Общий анализ уровней связи между факторами показал наличие 12 сильных связей, 114 заметных, 84 умеренных, 110 слабых и только 60 случаев (из 380) отсутствия связи. Это дает основание считать, что подавляющее большинство факторов оказывает достаточно выраженное влияние на становление и развитие коммуникативной культуры и выделенные факторы адекватны исследовательским задачам.

Из общего обзора полученных данных видно, что все факторы имеют связи разных уровней. Например, фактор удовлетворенности отношениями обладает сильными связями (5-й уровень) с факторами интенсивности общения с друзьями и доброжелательности отношений, в то же время он имеет слабую связь (2-й уровень) с факторами состава семьи, толерантности, наличия и уровня владения компьютером и состояния здо-

ровья. У фактора речевого развития различия в уровнях взаимосвязи с некоторыми факторами достигают четырех уровней (5-й и 1-й уровни).

Более детальный анализ данных, представленных в табл. 4, дает большой объем дополнительной информации о влиянии каждого конкретного фактора на становление и развитие коммуникативной культуры будущего учителя. Большой интерес для практиков представляют факторы с сильными связями: интенсивность общения в семье и образование родителей; количество друзей и интенсивность общения с друзьями; интенсивность общения с друзьями и удовлетворенность отношениями; доброжелательность отношений и удовлетворенность отношениями; интенсивность влияния социума и уровень речевого развития; уровень речевого развития и успеваемость в школе. Факторы, обнаружившие по две сильные связи, — интенсивность общения с друзьями, удовлетворенность отношениями, уровень речевого развития, — также имеют особое значение для данной совокупности факторов.

В обобщенном виде результаты такого анализа представлены в табл. 5, в которой факторы распределены по мере убывания суммарного значения уровня связи (крайний правый столбец табл. 4).

Таблица 5

Порядковое распределение уровней связи между факторами и их группировка

№	Группы факторов, влияющих на коммуникативную культуру	Значения суммы уровней связи
1	2	3
Ведущие		
1	Удовлетворенность отношениями	67
2	Уровень речевого развития	65
3	Интенсивность влияния социума	64
Основные		
4	Интенсивность общения в семье и с родственниками, количество друзей, осознанность выбора профессии	62
5	Образование родителей, интенсивность общения с друзьями	61
6	Успеваемость в школе	60
7	Занятия самовоспитанием и самообразованием	58
8	Уровень познания самого себя	57

Окончание табл. 5

1	2	3
9	Наличие домашней библиотеки	56
10	Доброжелательность отношений	55
Вспомогательные		
11	Успеваемость в вузе, темперамент	46
12	Состав семьи	42
13	Отношение к учебе	37
14	Толерантность	32
Дополнительные		
15	Состояние здоровья	29
16	Наличие и уровень владения компьютером	25

Суммы значений уровня связи каждого из факторов со всей совокупностью факторов значительно отличаются друг от друга и имеют достаточно большой разброс — от 67 до 25. Самый высокий общий уровень связи — у факторов, имеющих сильные и заметные связи с некоторыми факторами (сумма > 50). Далее расположены факторы, имеющие с другими факторами заметные и умеренные связи (сумма — от 30 до 50). Затем идут факторы с умеренными и слабыми связями (сумма < 30).

Обобщая результаты третьего этапа исследования, можно сделать выводы о том, что все факторы, характеризующие социальное окружение, условия коммуникативной деятельности и индивидуально-психологические особенности личности будущего специалиста, определенным образом связаны между собой. По степени влияния факторов на становление и развитие коммуникативной культуры можно выделить: ведущие и основные факторы, имеющие сильные и заметные связи с другими факторами; вспомогательные факторы — с заметными и умеренными связями; дополнительные факторы — с умеренными, слабыми или

отсутствующими связями. Ведущие, основные и вспомогательные факторы представляют собой наиболее значимые индивидуально-психологические особенности личности студентов, условия и особенности их социального окружения и коммуникативной деятельности, воздействуя на которые можно повышать качество профессиональной подготовки будущего учителя. Дополнительные факторы должны учитываться в конкретных индивидуальных случаях.

Таким образом, в процессе исследования нами обнаружены конкретные зависимости между выделенными показателями коммуникативной культуры как статистически, математически значимые. Полученные результаты характеризуют в определенной мере культуру коммуникативной деятельности, факторы, влияющие на ее развитие у студентов педагогического вуза на популяционном уровне исследования, и могут быть использованы в качестве исходной позиции для дальнейших исследований этой проблемы и совершенствования технологии формирования коммуникативной культуры будущего учителя в условиях профессиональной подготовки.

Поступила 23.03.06.



ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ

А. М. Манукиян, доцент кафедры общей педагогики Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

Автором предлагается модель учителя-воспитателя, учитывающая наличие у него профессиональных и личностных качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Приводится характеристика моделирования как педагогической технологии.

В настоящее время профессиональная ориентация в школе не всегда бывает целевой. Это зависит от многих обстоятельств. В частности, школа не заботится о формировании образа ученика — завтрашнего гражданина и специалиста, руководствуясь абстрактной теорией «только ученик»; не знакомит учащихся с местом каждого предмета в системе знаний, его значением в народном хозяйстве и быту. Она не выявляет эстетические и этические стороны каждого учебного предмета, не использует их способности вызывать чувства; не дает выпускникам представления о последующих звенях образовательной системы и принципах выбора профессии (гармония «характеров» личности и специальности, социальная роль личности и социальное место профессии и т. д.). Так же, как и семья, школа не дает знаний, умений и навыков, необходимых для преодоления трудностей, свойственных разным специальностям. На практике ученик выбирает какую-либо профессию, руководствуясь следующими мотивами:

а) своим положительным отношением к той или иной личности, к человеку, представляющему для него ценность, учителю, родителю, какому-либо герою, закладывая в основу своих предпочтений специальность последнего;

б) своими школьными успехами по тому или иному предмету или группе предметов (общественно-гуманитарных, точных, естественно-научных);

в) внешней привлекательностью той или иной профессии;

г) романтической стороной будущей профессии;

д) выгодностью, рентабельностью профессии, ее нравственными и финансовыми сторонами, модой, царящей в общественных и социальных кругах.

Для того чтобы студент педагогического (и не только) вуза, будущий учитель, в школе занял подобающее ему место, необходимо моделировать и диагностировать его профессионализм, добиваться сочетания личных и профессиональных качеств.

Модель учителя-воспитателя можно представить в виде математической шкалы. Если принять результативность формирования профессионализма учителя-воспитателя по такой шкале равной 45 баллам, то каждое звено (показатель) шкалы получит определенную ценность:

— нравственные качества и педагогический такт (математический показатель — 5);

— профессиональный долг и ответственность (математический показатель — 5);

— дидактические способности (математический показатель — 5);

— педагогическое мышление (математический показатель — 5);

— организаторская деятельность (математический показатель — 5);

— стиль работы (математический показатель — 5);

— перцептивные умения (математический показатель — 5);

— прикладные умения (математический показатель — 5);

— актерское и ораторское искусство (математический показатель — 5).

Пренебрежение любым из приведенных элементов как теоретически, так и

практически снизит результативность модели и лишит учителя-воспитателя того идеального образа, к которому стремится педагогика. Но моделирование профессионализма учителя-воспитателя не будет целостным, если мы не учтем также другие составляющие, и прежде всего ярко выраженные признаки наличия профессиональных качеств учителя-воспитателя. Другими словами, учителя-воспитатель должен:

- быть наделен педагогическим тактом и основными нравственными качествами, противостоять всему тому, что безнравственно (математический показатель — 5);
- отличаться высокой ответственностью и чувством долга (математический показатель — 5);
- творчески владеть сутью предмета, обеспечивать творческую активность ученика, организовывать творческие поиски коллег (математический показатель — 5);
- изучать личность школьника, анализировать и моделировать воспитательные работы, делиться с другими своими творческими приобретениями (математический показатель — 5);
- поощрять самостоятельность и активность учеников, придерживаться демократического стиля работы (математический показатель — 5);
- понимать душевное состояние детей, владеть методами педагогического воздействия (математический показатель — 5);
- иметь способности к прикладным искусствам — пению, танцам, рисованию, декламации, использовать их в работе с детьми (математический показатель — 5);
- уметь воздействовать на школьников постановкой голоса, мимикой, жестами, выразительностью речи (математический показатель — 5);
- уметь контролировать свое поведение (математический показатель — 5).

Безусловный показатель результативности моделирования ярко выражен-

ных признаков наличия качеств учителя-воспитателя также равен 45 баллам. Поскольку мы создаем идеальную модель учителя-воспитателя, мы не можем исключить какое-либо из этих качеств. Ни 40, ни 35, ни, тем более, 30 и 25 баллов не дадут нам идеального образа учителя-воспитателя.

Однако при моделировании профессионализма учителя-воспитателя учитываются и другие качества. Вышеуказанные показатели и ярко выраженные признаки могут быть результативны при наличии других, считающихся второстепенными, но дополняющих моделирование составляющих. Степень проявления последних может быть следующей:

- 1) проявляются;
- 2) проявляются слабо;
- 3) не проявляются.

Приведем характеристику первой степени проявления признаков:

- a) тактичен сам, но безразличен к бес tactности своих коллег;
- б) обладает чувством долга и ответственности, но не заботится о развитии этих качеств у других;
- в) владеет предметом, но не обеспечивает надлежащий уровень знаний учеников;
- г) изучает личность ученика, анализирует и моделирует воспитательные ситуации, но испытывает трудности при внедрении результатов в процесс;
- д) организует воспитательные работы, используя собственные знания, но затрудняется применять передовой опыт, а иногда, применяя, отказывается его локализовать;
- е) руководит коллективом, воспитательным процессом, но отдает предпочтение авторитарному стилю, отвергая демократический;
- ж) понимает душевное состояние детей, но не всегда владеет соответствующими методами педагогического воздействия;
- з) владеет определенными педагогическими умениями и способностями, но не всегда применяет их при руководстве отдельными группами;



и) понимает ребенка, но не имеет возможностей воздействия на него.

Вторая степень проявления тех же признаков может быть представлена следующим образом:

а) в поведении отмечаются проявления бес tactности;

б) действует только в условиях административных требований;

в) обеспечивает лишь средний уровень знаний учеников, не подходит к делу творчески;

г) организует свою педагогическую деятельность без учета диагностических данных;

д) не может организовать содержательную воспитательную работу, организует ее формально;

е) не вмешивается в дела учеников, подходит к вопросам формально, нетребователен, придерживается либерально-го стиля работы;

ж) не всегда понимает детей, не всегда сотрудничает с ними, не всегда вникает в суть сложившейся ситуации;

з) не владеет или слабо владеет прикладными умениями;

и) слабо владеет методами личного воздействия.

Наконец, третья степень обнаруживается так:

а) демонстрирует безнравственную линию поведения;

б) безответствен в работе, но развито чувство долга;

в) не владеет предметом, не обеспечивает надлежащий уровень знаний учеников;

г) принимает педагогические решения безосновательно;

д) не организует воспитательную работу с учениками;

е) не вмешивается в жизнь коллектива, избегает ответственности;

ж) не понимает детей;

з) совершенно не владеет прикладными умениями;

и) не влияет на ученика, не может контролировать свое поведение.

Особенность моделирования профессионализма учителя-воспитателя заклю-

чается в том, что любой показатель модели в той или иной степени проявления («ярко выраженные признаки», «слабое проявление», «отрицательное проявление») может сделать модель безрезультатной, влияя тем самым на общую результативность процесса, мешая формированию профессионализма будущих учителей.

Моделирование — один из элементов используемой в научной сфере технологии, имеющей методическую направленность. Термин «модель» произошел от латинского слова «модулус» и означает «мера». Модель — это:

1) система, которая таким образом заменяет объект обучения и воспитания, что работа с ним дает нам информацию о нем и о его деятельности;

2) структура, которая делает ясной, понятной и доступной деятельность субъектов и объектов и помогает выполнить ее результативными методами, способами и видами;

3) макет, который, вступая во взаимоотношения с другими структурами и системами, вместе с элементами гомеоморфизма и изоморфизма помогает осуществлять педагогический процесс в самых конфликтных и проблемных ситуациях;

4) специфический образ какого-либо объекта или действия — отражение, описание, схема, чертеж, график, план, формула, образец, который используется при определенных условиях: для выявления его сущности, цели и задач;

5) язык общения, который помогает думать, анализировать, выявлять сущность отношения «объект—субъект» в его многосторонности.

Моделирование закладывается в основу учебной и воспитательной работы и способствует результативности педагогической деятельности учителя-воспитателя, который может использовать этот метод для решения повседневных педагогических задач и разрешения конфликтных ситуаций.

Обозначив основные сферы педагогической деятельности учителя условны-

ми терминами, получим следующую «формулу-модель» организации педагогической работы учителя:

«знать» + «мочь» + «хотеть» + «достичь» = «научно-педагогическая результативность».

Каждое звено данной модели отражает определенную сторону деятельности учителя:

звено А («знать») — научно-предметную;

звено Б («мочь») — методико-педагогическую;

звено В («хотеть») — коммуникативную и профессиональную;

звено Г («достичь») — физиологическую, физическую, психологическую.

Достоинство данной модели мы видим в том, что она четко разграничивает основные сферы работы учителя и в случае отсутствия необходимого качества ставит его перед фактом, теоретически доказывая обратную пропорциональность звания учителя и практического состояния конкретного человека. Так, учитель может «знать», «мочь», «хотеть», но не «достичь», или «знать», «мочь», «достичь», но не «хотеть», или «знать», «хотеть», «достичь» «но не мочь». Вариант «мочь», «хотеть», «достичь», но не «знать» не обсуждается,

так как вопросы «незнания», невладения предметом несочетаемы со званием учителя.

Если любое звено вышеприведенной «формулы-модели» условно обозначить 5 баллами и показатель результативности работы по суммарному выражению четырех звеньев принять равным 20, то при отсутствии одного из звеньев, очевидно, никоим образом нельзя достичь указанной суммы. А безрезультатность даже одной четверти научно-педагогической работы учителя равнозначна безрезультатности всего процесса.

При выборе моделирования в качестве условия результативной работы учителя должно быть учтено следующее обстоятельство, связанное с биологической сущностью личности: ощущения, вызванные однообразным воздействием, приятные или неприятные, отупляют человека, он привыкает к ним и перестает на них реагировать, становясь инертным, сводя к нулю продуктивность своей работы. По этой причине моделирование работы нельзя отделять от динамики процесса; нужно использовать любые результативные факторы, соответствующие духу и требованию времени и стимулирующие ход работы, педагогические технологии и другие средства.

Поступила 03.02.06.

ГЕНДЕРНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Т. М. Дадаева, доцент кафедры социологии МГУ им. Н. П. Огарева

Статья посвящена исследованию гендерной структуры системы образования в российском обществе. Показаны гендерная асимметрия как на уровне профессионального состава институтов образования, так и на уровне контингента обучающихся.

Под гендерной структурой мы понимаем совокупность гендерных отношений (связей, взаимодействий мужчин и женщин), упорядоченных определенным образом, которая воспроизводится как на институциональном уровне, так и на уровне повседневного межличностного

взаимодействия в конкретном обществе. Данная структура обладает определенной устойчивостью и стабильностью, однако механизмы ее воспроизведения и поддержания могут быть подвергнуты изменению. Можно рассматривать гендерную структуру общества в целом,

© Т. М. Дадаева, 2006



различных институтов, сфер жизнедеятельности, повседневных практик.

Анализируя гендерную структуру такого социального института, как образование, следует отметить, что субъектами, участвующими в процессе конструирования этой структуры, являются государство, различные институты, представляющие систему образования (дошкольные, школьные, начальные и средние специальные профессиональные учреждения, высшая школа), и наконец, сами индивиды (педагоги, школьники, студенты). Однако деятельность социальных институтов и отдельных индивидов в этом процессе тесно переплетается.

Государство участвует в процессе конструирования сферы образования через систему законодательных актов, образовательную политику, стандартизирующую образовательные процессы и устанавливающую определенные льготы для разных слоев населения (военнослужащих, детей из многодетных семей, детей-сирот, детей-инвалидов) на различных ступенях образовательного процесса.

Следует подчеркнуть, что сама отрасль образования не является гендерно нейтральной. Она всегда выступала в основном сфере приложения женского труда. Во всяком случае система дошкольного и начального школьного образования и воспитания всегда находилась в ведении женщин. По мере движения от младшего и среднего звена школы к старшим классам, с появлением точных наук в расписаниях уроков, в преподавательском составе появляются педагоги-мужчины.

Гендерное разделение труда проявляется не только на уровне педагогического состава школ и других образовательных учреждений, но и на уровне учебного процесса. Как писал Р. Коннелл, «...в каждой школе существует гендерная политика. Гендерные практики в школах конструируют различные виды фемининности и маскулинности как среди учащихся, так и среди преподавателей:

спорт, танцы, выбор предметов для изучения, дисциплина в классе, управление и др. Некоторые гендерные паттерны оказываются доминирующими, остальные могут носить подчиненный характер»¹.

Е. Р. Ярская-Смирнова, специалист в области изучения практических механизмов воспроизведения и поддержания гендерного порядка на уровне образовательного учреждения, пишет о существовании так называемого скрытого учебного плана. Он включает в себя несколько компонентов, через которые осуществляется социальный контроль и поддерживается гендерное неравенство. Первый из них — это стратификация учительской профессии, организация образовательного учреждения, отношения в педагогическом коллективе. Второй компонент — это содержание учебных занятий (учебники, программы, дифференциация педагогических практик по отношению к мальчикам и девочкам). По мнению автора, скрытый и явный сексизм пронизывает весь учебный план, содержится во всех пособиях, от буквarya до учебников для старших классов².

При гендерном анализе состава преподавателей в различных учреждениях системы образования, основываясь на данных статистики, мы можем наблюдать следующую тенденцию. Количество мужчин-педагогов резко увеличивается на уровне учебных заведений начального и среднего профессионального образования и уменьшается на уровне преподавателей средних общеобразовательных школ. Затем снова увеличивается на уровне высших учебных заведений. Это можно объяснить с точки зрения уровня заработной платы в данных учебных учреждениях. В школах зарплата учителей низкая, поэтому мужчины туда практически не идут. Зато на уровне директоров средних школ мужчины составляют большинство, что подтверждает факт существования вертикальной гендерной сегрегации в этой отрасли экономики. В училищах и техни-

кумах количество занятых мужчин возрастает на уровне директоров и мастеров производственного обучения: у последних к заработной плате плюсуются премия, надбавки за производственную практику на заводах и предприятиях и т. д.

Если провести гендерный анализ руководящего состава школ, то мы увидим, что директора начальных школ — в основном женщины, общеобразовательных — в основном мужчины, хотя педагогический состав школ представлен в большинстве своем женщинами. Женщины преобладают на уровне завучей, где требуется постоянная, рутинная работа.

Техникумы и колледжи, как правило, имеют четко выраженную отраслевую специализацию. Поэтому в гендерном аспекте средние специальные и начальные профессиональные учебные заведе-

ния и по составу преподавателей, и по составу учеников в основном воспроизводят гендерную структуру отраслевой занятости по экономике в целом.

Рассмотрим гендерную структуру контингента обучающихся в образовательных учреждениях. «Мужские» и «женские» профессии и отрасли экономики воспроизводятся благодаря системе образования, особенно высшего, что проявляется в предпочтениях юношей и девушек относительно обучения на тех или иных факультетах и специальностях (табл. 1). Однако в основе этих предпочтений в основном лежат стереотипы, связанные с существующим в обществе традиционным разделением труда между мужчинами и женщинами, которые закладываются еще в раннем детстве в семье, детских садах, школах.

Таблица 1

Динамика распределения студентов государственных высших учебных заведений России по полу и по отраслевой специализации учебных заведений (на начало 1999/2000 — 2003/04 учебных годов), тыс. чел.*

Учебные заведения по отраслевой специализации	Учебный год							
	1999/2000		2000/01		2002/03		2003/04	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
Всего студентов во всех учебных заведениях	1 634	2 094	1 876	2 395	2 257	2 966	2 404	3 192
Промышленности и строительства	769	596	870	665	986	811	1 038	868
Сельского хозяйства	167	162	180	175	196	204	207	212
Транспорта и связи	125	78	135	87	149	94	159	101
Экономики и права	122	250	165	320	285	480	318	561
Здравоохранения, физической культуры и спорта	62	112	66	118	72	131	74	140
Просвещения	378	872	448	1 003	553	1 208	590	1 270
Искусства и кинематографии	11	24	12	27	16	38	18	40

* Составлено по: Социальное положение и уровень жизни населения России : стат. сб. / Госкомстат России. М., 2001. С. 345 ; Женщины и мужчины России : крат. стат. сб. / Госкомстат России. М., 2000. С. 50 ; 2004. С. 81 ; Российский статистический ежегодник 2004 : стат. сб. / Росстат. М., 2004. С. 254.

Из таблицы видно, что в учебных заведениях, специализирующихся на экономике и праве, здравоохранении, физической культуре и спорте, в учебных заведениях искусства и кинематографии женщин примерно в 2 раза больше, чем мужчин, а в учебных заведениях просвещения, т. е. в учебных заведениях, специализирующихся на так называемых фемининных отраслях экономики, — в 2,5

раза больше. Причем эта тенденция прослеживается и в динамике.

В мировой практике уровень образования имеет огромное значение для заработной платы и перспектив карьерного роста. В этом контексте значимым нам представляется исследование существующих различий в профессиональной подготовке мужчин и женщин (табл. 2).



Таблица 2

**Динамика распределения обучающихся по полу и по видам обучения
на начало 1999/2000 — 2003/04 учебных годов, %***

Вид обучения	Учебный год					
	1999/2000		2001/02		2003/04	
	Ж	М	Ж	М	Ж	М
Всего	51	49	51	49	51	49
Общеобразовательные учреждения	50	50	50	50	50	50
Учреждения начального профессионального образования	39	61	38	62	38	62
Средние специальные учебные заведения	55	45	55	45	52	48
Высшие учебные заведения	56	44	57	43	57	43
Аспирантура	43	57	45	55	45	55
Докторантур	36	64	41	59	44	56

* Составлено по: Женщины и мужчины России : крат. стат. сб. / Госкомстат России. М., 2000. С. 44 ; 2002. С. 69 ; 2004. С. 75.

Статистические данные показывают, что студенты высших учебных заведений в основном представлены женщинами и год от года их количество растет. Студенты начальных профессиональных учебных заведений — преимущественно мужчины. У студенчества ссузов — «женское лицо». Однако в последние годы этот вид обучения стал менее популярным у девушек. При этом наиболее феминизированными продолжают оставаться учебные заведения, готовящие специалистов для здравоохранения, образования, по экономике и праву. Особенностью состава обучающихся в учебных заведениях начального профессионального образования является то, что здесь преобладают юноши. Их подготовка ведется по более широкому набору профессий, так как для женщин часть рабочих профессий запрещена (в советское время список профессий, по которым существовал запрет занятости женщин, был гораздо длиннее).

Можно констатировать тот факт, что существующая отраслевая и профессиональная сегрегация в сфере занятости в России закладывается еще в сфере образования при распределении учащихся по учебным заведениям с точки зрения отраслевой специализации этих учебных заведений и по специальностям обучения.

Табл. 2 наглядно показывает, что, несмотря на превалирование среди студентов вузов женщин, шансов получения ученой степени больше у мужчин: при переходе к стадии аспирантуры их доля начинает увеличиваться. Безусловно, это сказывается на карьере мужчин и женщин в такой, казалось бы, гендерно нейтральной профессиональной сфере, как преподавание в высшей школе.

Рассмотрим изменение гендерного распределения профессорско-преподавательского персонала вузов на протяжении трех лет (табл. 3). Как видим, женщин практически в 2 раза больше на низших ступенях вузовской научно-административной иерархии, но начиная с должности доцента доля мужчин становится выше, значительно возрастая на каждой следующей ступени. Можно отметить тенденцию постепенного увеличения количества женщин на высших должностях вузовской иерархии, это касается как доцентов и заведующих кафедрами, так и проректоров и ректоров. Тем не менее гендерная асимметрия на этих должностях по-прежнему огромная и не в пользу женщин. Вероятно, этот пример свидетельствует о наличии серьезнейших неформальных барьеров, препятствующих реальному равенству профессиональных возможностей мужчин и женщин.

**Динамика распределения по полу профессорско-преподавательского персонала
государственных высших учебных заведений
на начало 1999/2000 — 2002/03 учебных годов, %***

Категория персонала	Учебный год					
	1999/2000		2000/2001		2002/2003	
	Ж	М	Ж	М	Ж	М
Всего	48	52	50	50	52	48
Ректоры	5	95	6	94	7	93
Проректоры, директора филиалов	16	84	20	80	23	77
Деканы факультетов	22	78	28	72	31	69
Заведующие кафедрами	26	74	28	72	31	69
Профессора в составе кафедр	19	81	21	79	22	78
Доценты в составе кафедр	42	58	44	56	47	53
Старшие преподаватели	64	36	66	34	68	32
Преподаватели, ассистенты	67	33	68	32	68	32

* Составлено по: Женщины и мужчины России : крат. стат. сб. / Госкомстат России. М., 2000. С. 55 ; 2002. С. 78 ; 2004. С. 84.

В целом исследователи на основании расчета индексов гендерной сегрегации средних специальных и высших учебных заведений по отраслевой принадлежности и по специальностям обучения пришли к выводу, что в последние годы в России прослеживается четкая тенденция сокращения индексов сегрегации у студентов ссузов и вузов как по отраслевой принадлежности учебных заведений, так и по специальностям, т. е. происходит постепенное размывание границы традиционно «женских» и «мужских» учебных заведений и специальностей³. В перспективе данные изменения могут стать предпосылкой снижения гендерной горизонтальной и вертикальной сегрегации на рынке труда.

Гендерная структура образования в России полностью воспроизводит гендерную структуру на уровне общества в целом. Сфера образования относится к наиболее феминизированным отраслям экономики, где гендерный состав занятых наименее сбалансирован (доля женщин в ней в 2003 г. составляла 80 %)⁴. Кроме того, в отрасли существует ярко выраженная вертикальная гендерная сегрегация, когда мужская часть занятых в основном сосредоточена на руководящих постах (директора общеобразовательных школ, училищ, техникумов; рек-

торы и проректоры вузов, заведующие кафедрами, деканы факультетов). Женщины в руководстве в основном представлены на уровне завучей школ, техникумов, колледжей, зам. деканов, зав. учеб. отделами и т. д. Среднемесячная заработная плата женщин в отрасли составляет 87,3 % от мужской.

На наш взгляд, чтобы изменить характер структуры гендерных отношений в обществе от иерархического к эгалитарному, необходимо трансформировать многие социальные институты, непосредственно связанные с производством и воспроизводством гендерных отношений, в частности институты социализации, к которым относится и система образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Коннелл Р. Гендер и власть. Общество, личность и политика по отношению к полу / Р. Коннелл [Электронный ресурс] // <http://www//ethnic.to.kg>.

² См.: Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е. Р. Ярская-Смирнова // Одежда для Адама и Евы : очерки гендерных исследований. М., 2001. С. 93—111.

³ См.: Баскакова М. Е. Мужчины и женщины в системе образования / М. Е. Баскакова // Гендерное неравенство в современной России сквозь призму статистики. М., 2004. С. 207, 217.

⁴ См.: Российский статистический ежегодник 2004 : стат. сб. / Росстат. М., 2004. С. 142—143.



ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ДИНАМИКА СРЕДНЕГО КООПЕРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

О. Б. Кевбрин, зав. кафедрой отечественной истории и теории кооперативного движения Саранского кооперативного института РУК, доцент

Автором на основании анализа архивных документов техникума, функционирующего в качестве звена среднего профессионального образования в составе Саранского кооперативного института Российской Федерации, прослеживаются этапы развития этого учебного заведения в новых экономических условиях.

В середине 90-х гг. прошлого века стали очевидными внутренние проблемы и противоречия системы среднего профессионального образования (СПО), материально-техническая база многих учебных заведений перестала отвечать основным задачам развития экономики и потребностям рынка труда, практически прекратился приток кадрового потенциала из отраслей экономики и молодых преподавателей из системы целевой педагогической подготовки преподавателей для средних специальных учебных заведений. Слабое развитие информационной инфраструктуры, новых информационных технологий, отсутствие молодых специалистов не позволяло решать задачи повышения качества подготовки специалистов.

Новая эпоха требовала выработки принципиально нового подхода к подготовке кадров, в частности для системы потребительской кооперации. С 1957 г. кадры среднего звена для этой системы в Мордовии готовил Саранский кооперативный техникум.

К середине 90-х гг. XX в. большинство выпускников кооперативного техникума оставались невостребованными. Если в 1994 г. из 237 окончивших это учебное заведение направления на работу получили 118, т. е. 50 %, то из 105 чел. в 1995 — только 29, или 27,6 %. Прием на дневное отделение сократился с 300 чел. в 1988 г. до 85 в 1992. В связи с этим контингент студентов уменьшился более чем в 2 раза: в 1991 г. он составлял 1 240, а в 1995 — лишь 506 чел. Ко-

личество штатных преподавателей за то же время сократилось с 30 до 23 чел.¹

В 1992 г. прекратилось бюджетное отраслевое финансирование техникума. Материально-техническая база перестала соответствовать предъявляемым к ней требованиям. Основные фонды (здания, сооружения) значительно обветшали, большая часть из них нуждалась в ремонте. Кабинеты и лаборатории из-за отсутствия средств не обеспечивались оборудованием и наглядными пособиями. К 1995 г. техникумом не было приобретено ни одного компьютера. Библиотечный фонд перестал пополняться новыми изданиями. Заработка плата преподавателям и сотрудникам выплачивалась нерегулярно. При отсутствии финансирования и невозможности создания необходимой материально-технической базы открытие новых перспективных специальностей было нереальным.

Так как в создавшихся условиях техникум мог прекратить свое существование, в 1995 г. постановлением правления Мордовпотребсоюза и ученым советом филиала Московского университета потребительской кооперации он был включен в структуру филиала в качестве средней ступени подготовки квалифицированных специалистов.

Для более качественного проведения занятий стала использоваться вся материально-техническая база вуза, который в 1996 г. был переименован в Саранский кооперативный институт Московского университета потребительской кооперации (библиотека, учебные кабинеты, ла-

© О. Б. Кевбрин, 2006



боратории). К ведению учебного процесса были привлечены высококвалифицированные преподаватели. Были оборудованы 2 компьютерных класса, приобретен копировальный аппарат, в кабинет торгово-технологического оборудования закуплены контрольно-кассовые аппараты типа «Самсунг». Пополнился книжный фонд библиотеки. Был произведен ремонт учебного корпуса, общежития и столовой. Общие затраты, направленные на укрепление материально-технической базы техникума, составили 820 млн руб. Возобновился прием студентов на базе 9 классов. Во всех школах Саранска, а также в районах Республики Мордовия была организована и проведена профориентационная работа. Заработная плата преподавателям и сотрудникам стала выплачиваться регулярно. В результате принятых мер начиная с 1997 г. увеличился прием и контингент обучающихся. Если в 1996 г. было принято 234 чел., то в 1997 — 350, что на 50 % больше. В 2000 г. прием составил 482 чел., а в 2004 — 710, что в 3 раза больше по сравнению с 1996 г.

Изменение экономической политики, выразившееся в смене отраслевых приоритетов, расширении негосударственного сектора, поддержке малого предпринимательства, определило основные направления развития системы среднего профессионального образования. Наряду с традиционными профильными специальностями стали вводиться новые, обеспечивающие развитие рыночной инфраструктуры (маркетинговая, финансовая, правовая и т. д.).

В Саранском кооперативном техникуме открылись новые специальности: «Правоведение», «Право и организация социального обеспечения», «Автоматизированные системы обработки информации и управления». На смену «Организации коммерческой деятельности», «Организации кооперативной торговли непродовольственными товарами» с 1995 г. пришел «Менеджмент» — специальность, более востребованная рыночной экономикой.

В 1997/98 учебном году, когда возобновилась подготовка специалистов на базе 9 классов, в техникум было принято 90 чел. по 3 специальностям: «Правоведение», «Менеджмент», «Технология продукции общественного питания». Начиная с 1999 г. набор ведется уже по 5 специальностям: «Право и организация социального обеспечения», «Менеджмент», «Технология продукции общественного питания», «Экономика и бухгалтерский учет», «Автоматизированные системы обработки информации и управления». В 2004 г. прием составил 303 чел., что в 3 раза больше, чем в 1997.

Практически к 1999 г. был сформирован оптимальный набор специальностей, пользующихся спросом как на рынке труда, так и у молодежи. Положительную динамику показателя приема студентов можно проследить в разрезе каждой специальности. Так, по специальности «Экономика и бухгалтерский учет» он менялся следующим образом: в 1995 г. — 97 чел., в 2000 — 131, в 2004 г. — 190 чел. Эта специальность оказалась самой востребованной и стабильной на протяжении многих лет работы техникума.

К началу 1990-х гг. были закрыты многие предприятия общественного питания системы потребительской кооперации, поэтому по специальности «Технология продукции общественного питания» набор был небольшой и велся только по заочной форме обучения. Странами руководства и коллектива техникума удалось не только сохранить эту специальность, но и начать набор на нее по очной форме обучения. Если в 1995 г. сюда было принято 36 чел., то в 2004 — 143, т. е. в 4 раза больше. Примерно так же изменился показатель приема на заочное отделение: с 16 до 69 чел. соответственно. Это было связано с тем, что к 2000 г. как в Саранске, так и по всей Мордовии начались активное восстановление и создание новых ресторанов, баров, кафе, а потому возникла острая потребность в специалистах такого профилия (поварах, кондитерах, технологах).



Увеличивается из года в год и набор на специальность «Менеджмент», которая открылась в 1995 г. в соответствии с новыми перспективными направлениями в рыночной экономике. Если в первый год прием составил всего 36 студентов, то в 2004 г. эту специальность выбрали уже 156 чел., что в 3 раза больше, чем в год открытия.

В 1995 г. была открыта и специальность «Правоведение», на которую сразу же подали заявление 55 чел. В 1997 г. изъявили желание получить эту специальность 159 чел. С 1998 г. динамика показателя пошла на спад, что объясняется снижением контрольных цифр приема. Такое решение было принято руководством института в связи с тем, что рынок труда в Мордовии был перенасыщен юристами, и не только среднего, но и высшего звена. Начиная с 1998 г. набор на специальность «Правоведение» на базе 9 классов по решению Министерства образования России был запрещен. Но поскольку желающих получить юридическое образование оставалось много, то в том же 1998 г. была открыта специальность «Право и организация социального обеспечения». В первый год прием на нее составил 34 чел., к 2004 г. он вырос до 54 чел.

Подготовка специалистов среднего звена по специальности «Автоматизированные системы обработки информации и управления» осуществляется с 1999 г. Вводя эту специальность, руководство Саранского кооперативного института понимало, что специалист, обладающий знаниями в области информационных технологий, будет отвечать запросам современного и перспективного рынка труда, станет конкурентоспособным. И если в первый год прием составил 24 чел. (из них 4 — на базе 9 классов), то в 2004 г. — уже 98 чел. (69).

В программе развития среднего профессионального образования потребительской кооперации РФ на 2000—2005 гг. перед учебными заведениями системы потребительской кооперации была

поставлена задача расширения взаимодействия среднего профессионального образования с общим и начальным профессиональным в целях удовлетворения потребностей личности в непрерывном образовании. Решая поставленную задачу, руководство Саранского кооперативного института во главе с ректором профессором Б. Ф. Кевбриным в мае 2000 г. приняло решение обратиться к министру образования Республики Мордовия В. В. Кадакину с просьбой разрешить открыть при школах районных центров РМ профильные классы, провести набор на I курс СПО института из числа выпускников школ района, имеющих начальное общее образование. По окончании I курса студенты должны были переехать в Саранск и продолжить обучение в учебных корпусах института. Это предложение было поддержано.

Первый договор между институтом и школой, а ею стала средняя школа № 3 г. Ковылкино, был заключен 5 марта 2003 г. В том же году был проведен набор и по результатам собеседования принято 11 чел. 6 марта 2003 г. датируется договор с Атяшевской средней школой № 1, куда было принято 15 чел. В 2004 г. был подписан договор об открытии профильного класса в с. Починки Починковского района Нижегородской области. Прием в этот класс составил 10 чел.

Открытие профильных классов в перспективе позволит институту осуществлять стабильный набор на уровень как среднего, так и высшего профессионального образования, поскольку порядка 60—70 % выпускников СПО продолжают обучение по вузовским программам.

Из года в год в СПО института увеличивается число обучающихся. Если в 1995 г. оно составляло 506 чел., в 2000 — 946, то в 2004 г. — уже 1 587 чел., что в 3 раза больше, чем в 1995 г. Причем если по заочной форме обучения зафиксирован незначительный рост, то по очной — почти в 5 раз. Такое увеличение связано прежде всего с укреплением материально-технической базы, повышением каче-

ства подготовки специалистов, гарантированной возможностью найти работу по окончании учебного заведения, возобновлением обучения на базе 9 классов, открытием специальностей, отвечающих веяниям времени, с перспективой продолжения обучения по программам высшего профессионального образования по сокращенным срокам, с укреплением кадрового потенциала.

За период с 1995 по 2004 г. диплом об образовании получили 2 785 выпускников. Причем если в первые 5 лет ежегодный выпуск составлял 210—260 чел., то в дальнейшем этот показатель приблизился к 400 чел. За 10 лет существования техникума в составе Саранского кооперативного института было подготовлено бухгалтеров — 1 061, менеджеров — 531, правоведов — 793, технологов — 285.

С ростом контингента обучающихся увеличивалось и количество преподавателей. В 1998/99 учебном году работали уже 55 преподавателей, в том числе 36 штатных, в 2001/02 — 63, из них 42 штатных, к 2004/05 учебному году их количество достигло 88, из которых — 58 штатных.

В соответствии с принятой в 2000 г. Программой развития среднего профессионального образования потребительской кооперации Российской Федерации на 2000—2005 гг. была разработана программа развития СПО Саранского кооперативного института. Среди основных направлений развития были перечислены следующие:

- обеспечение сохранения потенциала и дальнейшего развития образовательных, культурных и иных функций СПО института;

- совершенствование СПО института в направлении многопрофильности, многоуровневости и многофункциональности, расширение доступа граждан Республики Мордовия к кооперативному среднему профессиональному образованию;

- совершенствование содержания СПО и его качественное обновление с

учетом перехода на опережающее образование, обеспечивающее развитие личностно-профессионального потенциала специалистов и их мобильности;

- совершенствование воспитательного процесса, создание условий для гармоничного развития личности и реализации ее творческой активности;

- формирование механизма прогнозирования, мониторинга и регулирования подготовки специалистов среднего звена в соответствии с потребностями рынка труда и населения Республики Мордовия, расширение объемов подготовки специалистов для потребительской кооперации Мордовии;

- участие совместно с институтом в научно-исследовательской работе, направленной на развитие потребительской кооперации Мордовии и других регионов РФ;

- развитие интеграционных процессов между НПО, СПО и ВПО института;

- установление тесных связей с кооперативными организациями и предприятиями при проведении профориентационной работы, организации производственного обучения студентов, трудоустройства выпускников, оказания дополнительных образовательных услуг и др.

Данная программа к 2005 г. в основном была реализована. Потенциал учебного заведения заметно повысился. Улучшилась материально-техническая база. Дополнительно были оборудованы и оснащены компьютерами 2 лаборатории ЭВМ. Продолжилось развитие интеграционных процессов СПО, НПО и ВПО института. Контингент обучающихся за 5 лет увеличился на 16,6 %.

В настоящее время образовательная деятельность в СПО института ведется по 6 специальностям: «Экономика, бухгалтерский учет и контроль», «Менеджмент», «Правоведение», «Право и организация социального обеспечения», «Технология продукции общественного питания», «Автоматизированные системы обработки информации и управления», по 2 формам: очной и заочной. Количество студентов достигло максимума за всю



историю существования этого учебного заведения — 1 587 чел., из них обучаются по очной форме — 1 326, по заочной — 261 чел. Подготовка специалистов ведется по учебным планам и программам, составленным в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов.

В связи с проводимой в стране реформой высшего образования, направленной на совершенствование организационно-правовых форм высшего и послевузовского профессионального образования, создание крупных научно-образовательных структур, позволяющих достичь максимальной интеграции науки и инновационной деятельности, обеспечивающих адаптацию высшего учебного заведения к изменившимся социально-экономическим условиям, потребностям общества и достижениям научно-технического прогресса, учитывая необ-

ходимость организации высшего учебного заведения на всероссийском уровне для подготовки специалистов для различных форм кооперации и в рамках процесса реструктуризации образовательной деятельности потребительской кооперации постановлением Центросоюза РФ № 1-С от 11.01.06 Саранский кооперативный институт вошел в состав автономной некоммерческой организации высшего профессионального образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (РУК).

СПО как одна из ступеней РУКа является хорошим источником пополнения квалифицированными кадрами со средним профессиональным образованием предприятий, организаций и учреждений Республики Мордовия и других областей, и в первую очередь предприятий системы потребительской кооперации.

Поступила 18.04.06.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДАХ МОРДОВСКОГО КРАЯ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

E. V. Полутина, зав. отделом редкой книги Национальной библиотеки РМ им. А. С. Пушкина

Статья посвящена истории формирования сети женских прогимназий и гимназий в городах, расположенных на территории современной Мордовии. На основе анализа архивных и печатных источников конца XIX — начала XX в. автором прослеживается ход преобразования женских прогимназий в полноценные средние учебные заведения.

Существовавшая в России в конце XIX — начале XX в. система среднего образования отличалась многообразием типов учебных заведений. Наиболее распространенными среди них, безусловно, были мужские и женские гимназии и прогимназии. Последние относились к категории неполных средних школ, так как их учебный курс включал в себя первые 3—6 классов гимназий.

Зарождение гимназического образования на территории современной Мордовии относится к середине 1870-х гг., когда в Саранске и Краснослободске

были открыты соответственно женская и мужская прогимназии. Приоритет в этом отношении принадлежит Саранску, где трехклассная женская прогимназия действовала с 1875 г. Инициатива и заслуга в открытии данного учебного заведения всецело принадлежали священнику Саранской Троицкой церкви Алексею Илларионовичу Масловскому, который яснее городских и земских чиновников осознавал необходимость в «более прочном образовании для девиц горожан». Священник неоднократно выезжал в Пензу, где встречался по этому вопро-

© E. V. Полутина, 2006

су с губернским начальством, а также привозил в Саранск инспектора народных училищ Ермолова, которому на месте доказывал целесообразность открытия в городе женской прогимназии.

Хлопоты А. И. Масловского не оказались напрасными. 1 октября 1875 г. Саранская трехклассная прогимназия приняла в свои стены первых воспитанниц, а о. Алексей занял в этом учебном заведении пост законоучителя.

Прогимназия содержалась на средства города, земства, а также на деньги, которые родители платили за право обучать своих детей. Так, согласно Отчету Саранской городской управы за 1886 г. на содержание прогимназии «по примеру прошлых лет» из городских средств было отпущено 2 тыс. руб., а от земств — 500 руб.¹

Как удалось установить, в конце XIX в. на территории Мордовии действовала еще одна женская прогимназия — в Ардатове (в Симбирской губернии). Когда она была открыта, неизвестно, однако документы свидетельствуют о том, что в 1893 г. Ардатовская женская прогимназия уже функционировала².

Таким образом, можно констатировать, что в конце XIX в. женское гимназическое образование в городах Мордовского края было развито слабо, так как на шесть уездов с населением почти в 1 млн чел. приходилось только два неполных средних учебных заведения — Саранская и Ардатовская женские прогимназии. Желающие продолжить образование вынуждены были поступать в полные средние учебные заведения, расположенные главным образом в губернских городах, что удавалось в основном лишь детям состоятельных родителей.

Факт неудовлетворительного развития среднего образования на территории Мордовии в конце XIX в. подтверждает и Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. По ее данным, лица, имевшие среднее образование, составляли всего 0,33 % от общего количества населения Мордовии.

В начале XX столетия ситуация с развитием среднего образования на территории Мордовии стала постепенно

улучшаться. Известно, что открытие средних учебных заведений являлось исключительно прерогативой городов, поэтому каждый из них считал своим долгом иметь у себя хотя бы прогимназию. В Мордовском крае приоритет отдавался женским прогимназиям. Вероятно, это было вызвано прежде всего тем, что развитие женского образования в регионе значительно отставало от мужского, а во-вторых, необходимостью формирования контингента учителей начальных школ.

По данным переписи 1897 г., количество грамотных женщин в Мордовии составляло всего 4,5 % от их общего числа, тогда как грамотных мужчин — 20,1 %. Открывая женские прогимназии, местные органы власти тем самым стремились привлечь в народную школу как можно больше девочек, поскольку теперь у них появлялась возможность для продолжения своего образования с перспективой дальнейшего трудоустройства.

В 1903 г. предводитель Темниковского уездного дворянства обратился к попечителю Харьковского учебного округа с ходатайством об открытии в Темникове женской четырехклассной прогимназии. Средствами содержания прогимназии должны были служить ежегодные ассигнования города, в размере 1 160 руб., и земств: губернского — 1 800, уездного — 600 руб. Кроме того, город гарантировал плату за обучение в размере 600 руб. Ходатайство было удовлетворено при условии, что «возможные недостатки в средствах прогимназии будут покрываемы Темниковским городским управлением»³.

Состоявшееся 9 мая 1904 г. собрание уполномоченных Темниковского городского общественного управления, рассмотрев вопрос об открытии прогимназии, согласилось принять на свой счет все расходы, которые потребовались бы для покрытия «непредвиденных нужд» на ее содержание. Вместе с тем было принято решение ходатайствовать перед земским собранием о принятии на счет уездного земства половины сверхсметных расходов Темниковской прогимна-



зии, если в этом возникнет необходимость. Постановлением земского собрания от 24 сентября 1904 г. данное ходатайство города было удовлетворено. Таким образом, все финансовые проблемы по содержанию прогимназии были разрешены и осенью 1904 г. в арендованном городом у действительного статского советника Ю. Н. Новосильцева доме состоялось ее открытие.

Темниковское земство принимало самое активное участие в развитии женской прогимназии и всегда шло навстречу инициативам попечительского совета. 2 октября 1905 г. оно выступило инициатором строительства здания для прогимназии и обратилось в губернское земство с просьбой о выдаче ссуды в размере 10 тыс. руб. На предложение земства незамедлительно откликнулось собрание городских уполномоченных, которое уже 9 октября 1905 г. приняло решение об участии совместно с земством в постройке здания прогимназии⁴.

Между тем попечительский совет Темниковской женской четырехклассной прогимназии возбудил ходатайство перед попечителем Харьковского учебного округа об открытии в прогимназии осенью 1906 г. 5-го класса. Весной 1906 г. соответствующее разрешение было получено. Однако попечительский совет на этом не остановился и стал ходатайствовать об открытии в прогимназии в следующем учебном году очередного класса. Руководство округа разрешило открыть 6-й класс лишь условно, на один год. Это объяснялось тем, что пост председателя педагогического совета при шестиклассной прогимназии должен был занимать человек, имеющий высшее образование. Соответственно жалованье должно было быть увеличено с 300 до 600 руб. в год.

Обсуждение данного вопроса было вынесено на заседание очередного Темниковского уездного земского собрания осенней сессии 1907 г. На том же заседании рассматривался финансовый вопрос, связанный с открытием в 1908 г. 7-го класса прогимназии и преобразованием ее в семиклассную гимназию. Согласно произведенным земской управой

расчетам сумма, необходимая для открытия 7-го класса, составила 2 210 руб., из которых 1 380 руб. шло на оплату уроков, 350 — на жалованье еще одной надзирательнице, 200 — за наем помещения, 100 — прислуге, 200 руб. — на инвентарь⁵. Общая сумма содержания Темниковской женской гимназии теперь составляла около 14 500 руб. в год.

С преобразованием прогимназии в семиклассную гимназию на передний план вновь вышел вопрос о строительстве для нее специального здания, так как в 1908 г. число учениц достигло 236 чел.⁶ и старые помещения не могли обеспечить ей полноценного развития. Поэтому возникла необходимость ускорить начало строительства нового здания. Усадьба под постройку была пожертвована земству Ю. Н. Новосильцевым, который выдвинул обязательное условие: «...чтобы возведенное на ней здание служило исключительно для целей учебного заведения»⁷.

По подсчетам специалистов, первоначальная сметная стоимость здания составила 45 008 руб. 40 коп., позднее она повысилась на 3 тыс. руб. Постройка была начата в мае 1908 г. при крайне ограниченных средствах, так как к указанному времени удалось собрать только 20 тыс. руб., из которых в наличности имелось около 12 тыс. руб. Этих денег было явно недостаточно для того, чтобы завершить строительство. Поэтому очередное земское собрание сессии 1908 г., «заботиваясь изысканием средств для окончания начатой постройки», постановило ходатайствовать перед Министерством народного просвещения о выделении беспроцентной ссуды в размере 10 тыс. руб. и 25 тыс. руб. безвозратной субсидии.

Наряду со строительством нового здания сама жизнь заставила земство поднять вопрос об открытии при гимназии 8-го класса. Этот вопрос, в связи с начавшимся введением в уезде всеобщего обучения, был крайне важным, так как с открытием 8-го класса гимназия могла бы дать необходимое количество местных учительниц с законченным средним образованием.



Попечительским советом Темниковской женской гимназии было возбуждено соответствующее ходатайство перед руководством Харьковского учебного округа. В нем также выражалась просьба о принятии всех расходов по содержанию 8-го класса на счет казны. В конце 1908 г. от попечителя учебного округа было получено письмо, в котором он информировал совет о том, что «расходы по содержанию проектируемого при Темниковской женской гимназии 8-го класса не могут быть приняты на счет казны...». Попечитель сослался при этом на ст. 2682 Свода законов Российской империи, которая предусматривала открытие женских гимназий и прогимназий с разрешения попечителей учебных округов лишь в тех городах, «где только представится возможность обеспечить их существование посредством общественных или частных пожертвований»⁸.

Для решения возникшей финансовой проблемы был предложен следующий вариант: установить плату за обучение не менее 50 руб. в год с каждой ученицы 8-го класса, а недостающие средства взять из ежегодного пособия, выделяемого окружным начальством на нужды гимназии. Однако с точки зрения попечительского совета земства, этот вариант был абсолютно неприемлем. Во-первых, увеличение платы за обучение могло закрыть дорогу для продолжения образования «громадному большинству учащихся», а во-вторых, пособие, которое выделялось учебным округом, было настолько незначительным, что не могло служить фондом для содержания 8-го класса.

Отвергнув предложение руководства округа, попечительский совет и земство сочли целесообразным использовать на оборудование и содержание 8-го класса проценты с капитала в 20 тыс. руб., который сложился из ежегодных отчислений Темниковского земства и городского общества и предназначался для постройки здания гимназии. Однако это было возможно только при условии нового ходатайства перед министерством.

Судя по сохранившимся документам, подобное ходатайство возбуждено не было, ибо попечительский совет нашел

другой, весьма болезненный для себя, выход. На оборудование и содержание 8-го класса была пожертвована сумма, предназначавшаяся для обустройства физического кабинета и библиотеки, в размере 1 200 руб. Недостающие средства в размере 800 руб. попечительский совет рассчитывал получить от платы за «правоучение». Темниковская земская управа сочла своим долгом проинформировать собрание о сложившейся ситуации и предложила «восполнить уничтожение ассигновки, так как нельзя оставить гимназию без физического кабинета и без библиотеки»⁹.

Постановлением очередного земского собрания от 1 октября 1909 г. предложение управы было принято¹⁰, и в том же году, после окончания строительства, Темниковская женская восьмиклассная гимназия переехала в новое специализированное здание. Тем самым была поставлена точка в этом трудном и кропотливом деле.

Подобный путь развития прошла и Саранская четырехклассная женская прогимназия. В начале XX столетия количество учащихся в ней постоянно росло и в 1904 г. достигло 294 чел. В связи с этим встал вопрос о необходимости расширения здания. Городской врач Соколов в своем докладе Саранской городской управе сообщал следующее: «Действительно, классные помещения прогимназии тесны и не содержат надлежащего количества объема воздуха... что в санитарном отношении вредит здоровью учениц, порождая в слабосильных малоруковье и головные боли»¹¹.

Однако решение о расширении здания прогимназии Саранской городской думой было принято лишь в феврале 1907 г. В нем говорилось: «...для помещения одного какого-либо класса построить на одной половине существующего здания прогимназии второй этаж; на постройку употребить часть надворных строений, находящихся во дворе городского дома, бывшего Лилиенфельд; поручить члену комиссии г. Венду составить план, фасад и смету расходов на постройку второго этажа, каковые и представить на рассмотрение думы»¹².



Между тем в конце мая 1907 г. родители учениц, окончивших курс четырехклассной прогимназии, изъявили желание продолжить образование своих дочерей. Городской голова М. Никитин, идя на встречу пожеланиям родителей, возбудил перед попечителем Харьковского учебного округа С. Раевским ходатайство об открытии при Саранской женской прогимназии 5-го класса.

В отношении от 26 июня 1907 г. за № 11324 С. Раевский уведомил Саранского городского голову о положительном решении вопроса¹³.

12 февраля 1908 г. состоялось заседание попечительского совета, на котором все его члены единогласно признали необходимость открытия с нового учебного года 6-го класса. Городская дума с пониманием отнеслась к просьбе попечительского совета и поддержала его ходатайство перед попечителем Харьковского учебного округа, которое было удовлетворено 16 марта 1908 г.

Судя по всему, известие об открытии еще одного класса прогимназии послужило хорошим стимулом для жителей города и близлежащих уездов, так как число желающих отдать сюда детей резко возросло. Попечительскому совету пришлось обратиться в Саранскую городскую думу с просьбой об открытии с начала 1908/09 учебного года в прогимназии двух параллельных отделений при 1-м и 2-м классах, а также о переводе из здания прогимназии среднего и старшего отделений приготовительного класса «на особую квартиру в нижний этаж дома Кроткова»¹⁴.

Для преобразования Саранской женской прогимназии в гимназию оставалось сделать только один шаг — открыть 7-й класс. 20 февраля 1909 г. состоялось заседание попечительского совета прогимназии, на котором было принято решение просить городскую думу возбудить перед попечителем Харьковского учебного округа ходатайство об открытии 7-го класса и о преобразовании Саранской женской прогимназии в гимназию. На следующий день председатель попечительского совета, он же городской голова, М. Никитин обратился в думу с

просьбой поддержать постановление совета. Гласные городской думы проголосовали за постановление единогласно и возбудили соответствующее ходатайство.

Ответ из Харькова был получен в конце марта 1909 г. В нем попечитель учебного округа информировал городскую думу о том, что разрешение на преобразование Саранской женской прогимназии в семиклассную гимназию может последовать лишь в том случае, если жалованье должностным лицам и преподавателям будет соответствовать установленным законом размерам, а также если местные общества возьмут на себя обязательство компенсировать недостающую на содержание гимназии сумму и обеспечат ее надлежащим помещением.

3 апреля 1909 г. состоялось чрезвычайное заседание Саранской городской думы. Обсудив предложение попечителя Харьковского учебного округа, дума единогласно постановила: «1) изъявить свое согласие пополнять из городских средств недостающую на содержание Саранской женской гимназии сумму, в случае если сбор за право учения окажется недостаточным на покрытие всех расходов; 2) обеспечить за счет города существование гимназии надлежащим помещением»¹⁵.

Таким образом, 1 июля 1909 г. Саранская женская прогимназия с разрешения попечителя учебного округа была преобразована в семиклассную гимназию. В связи с этим была повышена и плата за обучение. Для детей жителей Саранска и его уезда она составила 20 руб. в год, для жителей других местностей — 35 руб. В 5—7-м классах со всех учениц взималась плата по 40 руб. в год. Сумма содержания гимназии возросла до 14 760 руб. Основным источником финансирования по-прежнему оставалась плата за право обучения, на долю которой приходилось 73,4 % от общей суммы.

Попечительский совет гимназии не остановился на достигнутом. 7 февраля 1910 г. гласные Саранской городской думы единогласно поддержали его



просьбу о возбуждении ходатайства относительно открытия при гимназии 8-го класса. Председатель попечительского совета просил городскую думу принять на себя обязательство «пополнить недостающую сумму на содержание этого класса, в случае если сбор за правоучение окажется недостаточным»¹⁶. Дума и на эту просьбу отреагировала положительно.

В июне 1910 г. жители Саранска читали объявление следующего содержания: «Попечительский совет Саранской женской гимназии сим объявляет, что с начала 1910—1911 учебного года с разрешения г. Попечителя Харьковского учебного округа при Саранской женской гимназии открывается восьмой класс с отделениями по русскому языку и математике. Плата за право учения в восьмом классе будет взиматься по 60 рублей с каждой воспитанницы»¹⁷.

С увеличением числа классов соответственно возрастало и количество учащихся. Согласно «Отчету Саранской городской управы за 1910 год» в Саранской женской восьмиклассной гимназии обучалось 510 чел.¹⁸ В сложившейся ситуации городская дума возбудила перед Министерством народного просвещения ходатайство об ассигновании из казны субсидии на расширение здания гимназии. Однако строительный комитет при министерстве счел нецелесообразным расширять деревянное здание гимназии. Члены комитета пришли к выводу, что Саранской женской гимназии, которая развернулась почти в полное двухкомплектное учебное заведение, необходимо не расширение, а строительство самостоятельного каменного здания, ориентированная стоимость которого должна была составить около 200 тыс. руб.

Данный вопрос обсуждался на заседании Саранской городской думы 23 мая 1913 г. Заслушав доклад городского головы, дума единогласно постановила: «...возбудить ходатайство перед Министерством народного просвещения о постройке в г. Саранске на средства казны двухкомплектного каменного здания для женской гимназии по плану, выработан-

ному строительным комитетом при Министерстве народного просвещения, при этом приступить к постройке части здания с весны 1914 года...»¹⁹.

Первая мировая война не позволила осуществить задуманное, и гимназия до последних дней своего существования находилась в крайне неудобном деревянном здании, причем несколько ее параллельных классов, из-за отсутствия помещения располагались на «особой квартире», снимаемой городом. Другого выхода у гимназии не было, так как численность учащихся в ней постоянно росла и к 1914 г. достигла 626 чел.

Таким образом, можно констатировать, что к 1914 г. на территории Мордовии сформировалась устойчивая сеть женских средних учебных заведений — гимназий и прогимназий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Отчет Саранской городской управы за 1886 год. Пенза, 1887. С. 6.

² См.: Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз и И. А. Ефрон. СПб., 1894. Т. 2. С. 47.

³ См.: Журналы Темниковского уездного земского собрания сессии 1904 года. Темникова, 1905. С. 65.

⁴ См.: Доклады управы и журналы Темниковского уездного земского собрания заседаний 1913 года. М., 1914. С. 251.

⁵ См.: Журналы Темниковского уездного земского собрания сессии 1907 года. Тамбов, 1908. С. 117.

⁶ См.: Журналы Темниковского уездного земского собрания сессии 1909 года. Темникова, 1910. С. 38.

⁷ Доклады управы и журналы Темниковского уездного земского собрания заседаний 1913 года. С. 251.

⁸ Журналы Темниковского уездного земского собрания сессии 1909 года. С. 7—8.

⁹ Там же. С. 394.

¹⁰ Там же. С. 66.

¹¹ ЦГА РМ, ф. 75, оп. 2, д. 38, л. 4.

¹² Там же, л. 6.

¹³ Там же, л. 24.

¹⁴ Там же, л. 60.

¹⁵ Там же, л. 74—74 об.

¹⁶ Там же, л. 131.

¹⁷ Там же, л. 139.

¹⁸ См.: Отчет Саранской городской управы за 1910 год. Саранск, 1911. С. 4.

¹⁹ ЦГА РМ, ф. 75, оп. 2, д. 28, л. 187—187 об.

²⁰ См.: Просветители и педагоги Мордовского края. Саранск, 1986. С. 69.

Поступила 24.03.06.



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Статья содержит анализ понятия «диверсификация» применительно к образовательной сфере. Приводятся разработанные автором модели диверсификации образовательной сферы и системы дополнительного профессионального образования. Раскрывается опыт использования диверсификации как механизма реализации стратегий развития данной системы.

В настоящей работе диверсификация рассматривается нами как механизм развития системы дополнительного профессионального образования (ДПО) через формирование открытости и гибкости как образовательной структуры указанной системы, так и вуза в целом.

Применительно к образованию термин «диверсификация» стал употребляться в Западной Европе в конце 60-х — начале 70-х гг. прошлого века, когда встал вопрос о структурном реформировании образовательных систем. Этим термином обозначались разнообразие, разностороннее развитие, расширение видов предоставляемых услуг, приобретение новых видов деятельности, не свойственных образованию ранее.

Диверсификация принадлежит к числу социально-педагогических явлений, характеризующих современный период развития мировой образовательной системы. Она связана с поиском путей выхода из кризиса; с формированием новой образовательной парадигмы, ориентированной не на производство, а на личность; с повышением степени гибкости образовательной системы, ее способности к быстрой перестройке, учету возросших требований общества к результатам ее деятельности. Усиление роли диверсификации в совершенствовании современного высшего образования, нарастающая активность использования термина «диверсификация» в научной литературе в сочетании с ростом его многозначности, а также поставленная

нами задача рассмотрения диверсификации как механизма реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования требуют изучения и оценки этого явления.

В широком смысле диверсификация — стратегическая ориентация на создание многопрофильного производства. Диверсификация производства — одновременное развитие многих не связанных друг с другом видов производств, расширение ассортимента производимых изделий в рамках одного предприятия, концерна и т. п.

Е. Л. Кудрина в результате анализа дефиниций понятия «диверсификация» приходит к выводу, что содержание понятия раскрывается с помощью различных категорий, таких как явление, процесс, стратегия, форма, причем наиболее активно используется его характеристика как процесса. На основе систематизации и обобщения данных Е. Л. Кудрина выделяет несколько смысловых значений понятия «диверсификация», семантическим ядром которого является разностороннее развитие¹.

Поскольку диверсификация представляет собой вид деятельности, т. е. «специфической человеческой формы активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование»², то она, как и любая другая деятельность, обязательно включает в себя цель, средство, результат и сам процесс деятельности, а ее неотъем-

© В. В. Багин, 2006

лемой характеристикой служит осознанность.

В качестве целей диверсификации для образовательной сферы нами были выделены: создание механизмов ведения конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг; достижение устойчивого развития; обеспечение условий для маневра с целью обеспечения открытости образовательной системы, гибкости образовательной структуры, удовлетворения спроса на образовательные услуги, получения экономической выгоды; ослабление негативного воздействия кризиса образования на образовательную систему вуза.

Достижение указанных целей, безусловно, требует определенных средств, приемов, способов действия, без использования которых диверсификация невозможна. Обеспечить диверсификацию системы ДПО и образовательной системы вуза в целом могут такие средства, как создание открытой образовательной системы; одновременное развитие основного и дополнительного образовательного процессов на условиях гармоничности; формирование целостной образовательной системы вуза на основе органичного взаимодействия и взаимовлияния основного и дополнительного образовательных процессов, что обеспечит создание единого образовательного пространства вуза; организация новых видов образовательных услуг в сфере основного и дополнительного образовательного процесса; расширение числа сфер деятельности на рынке образовательных услуг; глубокая трансформация образовательных технологий и образовательной структуры, кардинальное изменение имиджа образовательного учреждения и его целевой направленности; развитие социального партнерства; гибкая реакция на изменение спроса на рынке труда и рынке образовательных услуг; мобильное распределение инвестируемых или ссужаемых капиталов между различными образовательными структурами; концентрация ресурсов и расширение номенклатуры образовательных услуг,

проникновение в другие отрасли за счет собственных накоплений.

Использование тех или иных средств для реализации диверсификации образовательной сферы потребует определенных ресурсов (кадровых, материальных, финансовых), которые выбираются вузом в каждом конкретном случае сообразно поставленным целям и исходя из имеющихся ресурсных возможностей, сложившейся ситуации во внутренней и внешней среде, реализуемой стратегии развития ДПО.

По нашему мнению, в качестве основных средств из числа вышенназванных можно выделить формирование открытой образовательной системы, разностороннее развитие образовательной структуры (одновременное развитие многих структур, проникновение в новые отрасли и сферы деятельности), трансформацию технологии и организации образовательной системы (изменение структуры, применение новых перспективных технологий) с целью придания ей гибкости, гибкое маневрирование ресурсами между различными объектами вложений.

Итогами реализации целей диверсификации могут быть возникновение гибких образовательных структур, удовлетворенность потребителя качеством образовательных услуг, повышение имиджа образовательного учреждения; расширение номенклатуры образовательных услуг, мобильное перераспределение ресурсов.

Результаты проведенного анализа позволяют разработать структуру (модель) описания понятия «диверсификация». С этой целью воспользуемся приемом моделирования понятия с помощью семантической сети, использованным в работе А. И. Романова³. Исходя из того что диверсификация определяется через такие категории, как явление, процесс, форма, стратегия, и характеризуется признаками «разностороннее развитие», «объект», «цель», «средства», «результат», структура (модель) описания диверсификации может быть представлена таким образом, как показано на рис. 1.



Р и с. 1. Модель диверсификации образовательной сферы

С помощью атрибутов диверсификации — объекта, цели, средства, процесса и результата — можно описать диверсификацию любого объекта. Представленная модель может послужить основой для рассмотрения и изучения диверсификации объектов в образовании, сделав это рассмотрение более строгим и однозначным.

В связи с тем что дополнительное профессиональное образование как сфера социальной практики общества не только создает объективные условия для расширения профессиональных знаний, обогащения опыта, владения способами познавательной, практической и социальной деятельности обучающихся, но и формирует целостную (самодействующую, творческую, нравственную) личность, его диверсификацию можно понимать как целостное социально-педагогическое явление. Основываясь на философских позициях Б. С. Гершунского о содержательном понятии образования, «можно выделить, по крайней мере, четыре аспекта его содержательной трактовки: как ценность, как система, как процесс, как результат». И это еще раз подтверждает реалистичность представленной нами модели диверсификации.

В нашем исследовании мы рассматриваем совокупность основного и дополнительного образовательных процессов как целостную педагогическую систему, реализующую широкий спектр профессиональных образовательных программ различных уровней. Однако совершенно очевидно, что в плане становления и дальнейшего развития системы дополнительного профессионального образования диверсификация — это не только система, но и процесс и результат ее создания, реализованные в постоянно обновляющемся и расширяющемся спектре образовательных программ и образовательных структур, которые характеризуются непрерывностью, многоуровневостью, многопрофильностью, расширением поля образовательной и профессиональной деятельности. Диверсификация как процесс состоит в постоян-

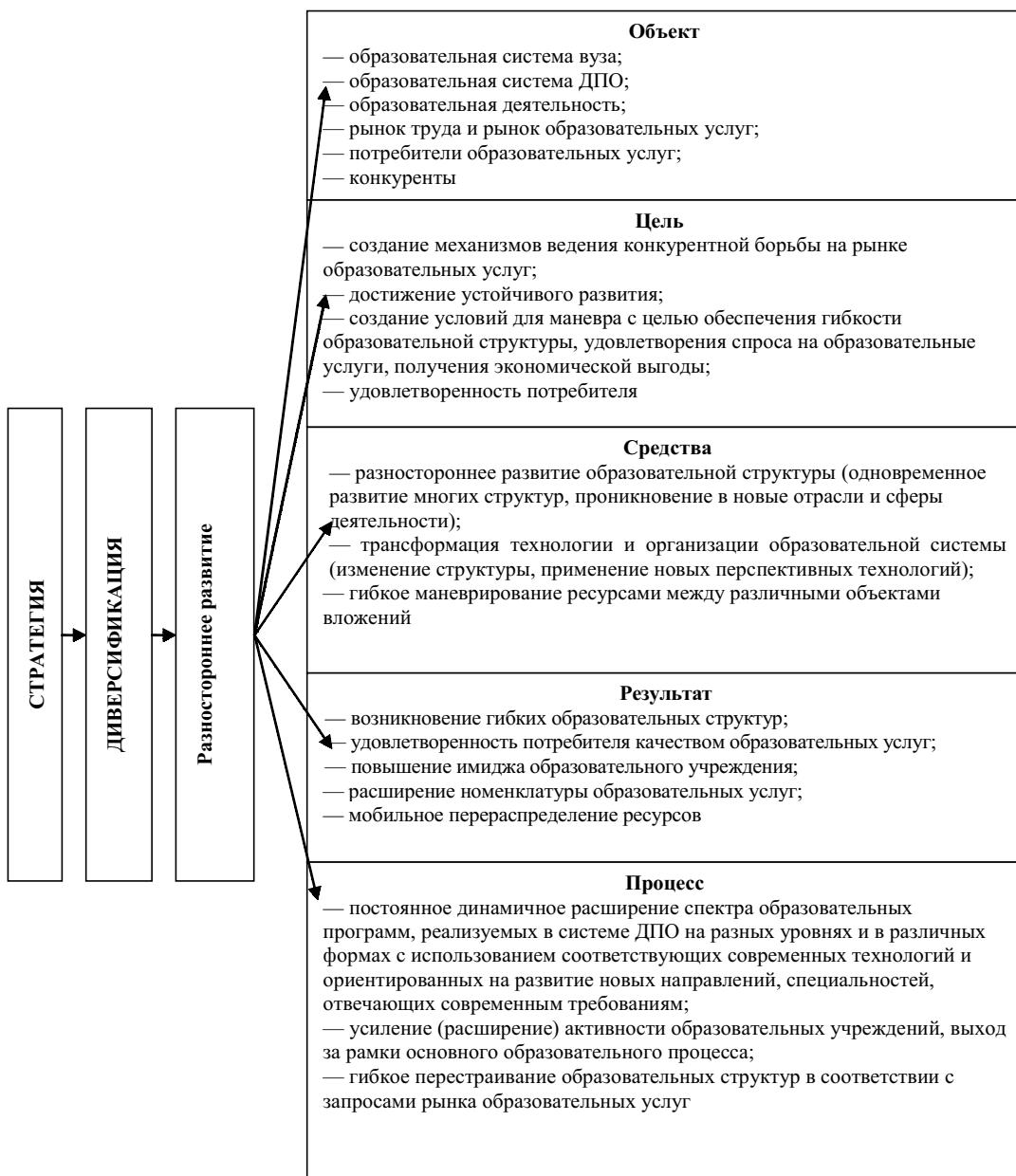
ном динамичном расширении спектра образовательных программ, реализуемых в системе ДПО на разных уровнях и в различных формах с использованием современных технологий и ориентированных на развитие новых направлений, специальностей, отвечающих требованиям сегодняшнего дня, в гибком перестраивании образовательных структур в соответствии с запросами рынка образовательных услуг. Диверсификация как результат определяет модернизацию системы дополнительного профессионального образования, ее организационную и структурную перестройку, что соответствует предложенной нами модели диверсификации системы ДПО.

Аналогичной позиции придерживается исследователь А. И. Сеселкин. В своем исследовании проблем развития туристического образования и становления его как непрерывной системы образования он приходит к выводу, что развитие и становление должны основываться на учете диверсификации как процесса и результата⁴.

Используя предложенную выше модель диверсификации, рассмотрим диверсификацию системы дополнительного профессионального образования, представляя диверсификацию через категорию «стратегия» (рис. 2).

Диверсификацию в дальнейшем мы будем рассматривать как общедидактический принцип формирования механизмов реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающих конкурентные преимущества (лидерства в цене, дифференциации, фокусирования, локальных изменений), и стратегий, обеспечивающих развитие (интеграционной, прогностической, инновационной и маркетинговой).

Покажем действие механизма реализации стратегических линий развития системы дополнительного профессионального образования через модель диверсификации системы ДПО на примере стратегии конкурентных преимуществ (таблица).



Р и с. 2. Модель диверсификации системы ДПО

Диверсификация системы ДПО, по нашему мнению, придаст этой системе дополнительные возможности и усилит адаптивные способности образовательной системы к гибкому перестраиванию своей структуры на выполнение разнообразных функций в соответствии с изменениями во внешней среде.

Таким образом, дальнейшее развитие системы ДПО возможно, по нашему глубокому убеждению, только на пути учета диверсификационных процессов, обоснование и внедрение которых будет способствовать повышению качества, гибкости системы дополнительного профессионального образования, более полному

Механизм реализации стратегии конкурентных преимуществ

Стратегия	Объект	Цель	Средства	Ожидаемый результат
Конкурентных преимуществ	Конкуренты	Разработка механизмов ведения конкурентной борьбы	<p>1. Обследование, мониторинг, анализ деятельности конкурентов (Установление конкурентов и изучение их возможностей и предлагаемых ими образовательных услуг. Качество и удовлетворенность потребителя услугами конкурентов. Их сильные и слабые стороны. Потенциальные и явные клиенты, обучающиеся у конкурентов. Ценовая политика конкурентов. Учет запросов потребителей конкурентами).</p> <p>2. Методики обследования и мониторинга</p>	Механизмы ведения конкурентной борьбы
	Региональные рынки труда и образовательных услуг	Установление потребностей и запросов рынка труда и рынка образовательных услуг. Оценка состояния внешней среды	<p>1. Анализ состояния и тенденций развития регионального рынка труда.</p> <p>2. Анализ планов социально-экономического развития региона. Анализ занятости населения региона.</p> <p>3. Разработка предложений по улучшению взаимодействия с рынками труда и образовательных услуг.</p> <p>4. Установление соотношения спроса и предложения.</p> <p>5. Изучение ценовой политики, сложившейся на рынке.</p> <p>6. Оценка востребованности образовательных программ, предлагаемых системой ДПО.</p> <p>7. Оценка имиджа вуза на рынке образовательных услуг.</p> <p>8. Опрос, анкетирование. Методики, показатели, критерии.</p> <p>9. Определение мировых, федеральных и региональных тенденций социально-экономического развития</p>	<p>1. Перечень потребностей и запросов рынка труда.</p> <p>2. Данные о степени удовлетворенности запросов рынка труда.</p> <p>3. Образовательная политика на рынке образовательных услуг.</p> <p>4. Рейтинг вуза на рынке образовательных услуг.</p> <p>5. Тенденции развития рынка труда</p>
	Потребители образовательных услуг (обучающиеся, работодатели, общество, государство)	1. Установление запросов и потребностей потребителей.	<p>1. Изучение и анализ запросов и потребностей потребителей услуг.</p> <p>2. Исследование показателей удовлетворенности потребителей.</p> <p>3. Методики оценки удовлетворенности потребителей</p>	<p>1. Перечень потребностей и запросов потребителей услуг.</p> <p>2. Рекомендации по направлению развития образовательной системы, направленности образовательных программ.</p> <p>3. Рекомендации по повышению качества образовательных услуг</p>
	Образовательная деятельность	1. Обеспечение разнообразия образовательных услуг.	<p>1. Анализ результатов исследований рынка труда, потребителей и конкурентов.</p> <p>2. Оценка востребованности существующих образовательных услуг на рынке образовательных услуг.</p> <p>3. Анализ данных по удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг.</p> <p>4. Оценка образовательных возможностей системы ДПО и вуза</p>	<p>1. Новые образовательные услуги, наиболее полно удовлетворяющие спрос и обладающие высокими конкурентными возможностями.</p> <p>2. Модернизация существующих образовательных услуг, повышение их конкурентных качеств.</p> <p>3. Индивидуальные траектории обучения. Широкий спектр образовательных программ, разнообразных по уровню, специальностям, продолжительности, формам обучения и содержанию</p>
	Образовательная система ДПО и образовательная система вуза	1. Оценка состояния и возможностей внутренней среды.	<p>1. Анализ результатов исследований рынка труда, потребителей и конкурентов.</p> <p>2. Анализ возможностей внутренней среды вуза.</p> <p>3. Оценка соответствия нормативно-правовой и учебно-методической базы требованиям развития</p>	<p>1. Открытая образовательная система ДПО как социально-педагогическое пространство.</p> <p>2. Гибкие образовательные структуры.</p> <p>3. Повышение адаптивной способности образовательной системы.</p> <p>4. Единое образовательное пространство вуза.</p> <p>5. Социальное партнерство.</p> <p>6. Повышение возможностей внутренней среды</p>



удовлетворению запросов потребителей и рынка труда, учету образовательными учреждениями потребностей региональной экономики в подготовке и переподготовке специалистов.

Подобная точка зрения высказывается в работе Т. Ю. Ломакиной, где отмечается, что реализация целей образования позволит достичь устойчивости образовательной системы при условии широкой диверсификации образования⁵.

Говоря о месте и роли ДПО в образовательной системе вуза, следует подчеркнуть, что фактически развивающееся дополнительное профессиональное образование создает в вузе такое образовательное пространство, внутри которого каждый обучающийся получает возможность максимально раскрыть свои индивидуальные способности и возможности, оперативно реагировать на появление новых объективных тенденций, не меняя своего устойчивого фундаментального ядра, представляющего собой базовое высшее образование.

Реализация целей диверсификации ДПО должна обеспечить многообразие уровней, форм, методов обучения, образовательных программ, гибкие образовательные структуры. Это соответствует представлениям синергетики об открытых системах, согласно которым открытая система устойчива и обеспечивается ее саморазвитие, пока она усложняется и повышается уровень ее системности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Кудрина Е. Л. Диверсификация высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства : дис. ... д-ра пед. наук / Е. Л. Кудрина. М., 1999.

² Философский энциклопедический словарь. М., 1983.

³ См.: Романов А. И. Описание некоторых объектов инженерной деятельности с помощью семантических сетей / А. И. Романов // НТИ. Сер. 2. 1989. № 7. С. 23—25.

⁴ См.: Сеселкин А. И. Диверсификация профессионального туристического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. И. Сеселкин. М., 2004.

⁵ Ломакина Т. Ю. Диверсификация базового профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / Т. Ю. Ломакина. М., 2001.

Поступила 03.02.06.

СИТУАЦИОННО-ПОЗИЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Г. А. Игнатьева, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий Нижегородского института развития образования, доцент

Статья посвящена вопросам возможных направлений трансформации традиционной модели повышения квалификации учителя развивающего образования на базе сочетания андрагогического подхода и технологии позиционного самоопределения. Особое внимание уделяется характеристике нового типа содержания образования, связанного с созданием и употреблением деятельностных способов обобщения. Раскрывается содержание позиций философа, психолога, дидакта и методиста, составляющих в комплексе систему ценностно-смысовых ориентиров и целевых установок сообщества преподавателей — андрагогов и слушателей курсов повышения квалификации.

В силу качественной новизны развивающегося андрагогического подхода в системе повышения квалификации освоение принципов и норм профессионального развития учителя требует соответствующего теоретического осмысления адекватных образовательных технологий, которые отвечали бы требованиям конструктивной помощи специалистам в

трансформации имеющегося профессионального опыта в новое качество.

Многолетний опыт работы кафедры педагогики и образовательных технологий Нижегородского института развития образования по программе «Теория и технология развивающего обучения» показывает, что создание условий для развития ученика как субъекта деятельности

© Г. А. Игнатьева, 2006

и предоставление возможности учащимся занимать активную позицию в учебном процессе означают переход от педагогики воспроизведения и трансляции опыта к педагогике профессионального развития, предметом которой является проектирование практики развивающего образования. Ключевой фигурой в этом процессе выступает сам педагог, способный быть субъектом изменений в образовании и работать в динамично и качественно меняющемся социокультурном окружении.

Основная трудность освоения учителем технологии развивающего обучения заключается в устойчивости педагогических стереотипов. Преодолеть их в рамках традиционной модели повышения квалификации, ориентированной на поддерживающее обучение и восполнение базового профессионального образования, невозможно. Требуется принципиально иной подход, направленный на выращивание педагога-профессионала, носителя деятельностной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности¹. Процесс повышения квалификации в этом случае строится на самоопределении учителя, основной предпосылкой которого служит готовность педагога к выявлению и утверждению собственной позиции в условиях изменений, а также способность самостоятельно вырабатывать принципы профессиональной деятельности и целенаправленно руководствоваться ими в процессе проектирования практики развивающего образования.

Необходимость освоения нового, субъект-субъектного, типа педагогического взаимодействия, реализуемого в развивающем обучении в форме коллективно-распределительной деятельности, предполагает, что учитель сам должен «прожить» этапы выращивания такой формы в роли ученика. Это связано с перестройкой организационно-управленческих связей системы повышения квалификации. Объектом совместной деятельности обучающих и обучающихся в процессе повышения квалификации, ори-

ентированном на позиционное самоопределение педагога, является ситуация развития или ситуация неопределенности, в которой способы действий, нормы не заданы, а должны быть выстроены самим человеком, оказавшимся перед проблемой выбора. Именно необходимость сделать выбор в профессиональной проблемной ситуации заставляет педагога строить позицию совместно с другими обучающимися.

Позиционное самоопределение представляет собой механизм вхождения учителя в педагогическую деятельность на основе свободного, осознанного и ответственного выбора образовательной парадигмы и концепции педагогических действий. В модели ситуационно-позиционного обучения педагог становится носителем ценностно-смысловых ориентиров и конкретных целевых установок и отвечает за удерживание возникающей позиционной общности — системы связей и отношений, делающих возможным свободное самоопределение каждого входящего в нее человека.

Предмет взаимодействия субъектов деятельности в ситуационно-позиционной модели повышения квалификации учителя развивающего обучения составляют уровень профессиональной педагогической компетентности и способность к выходу за ее пределы для поиска общих способов действия в новых ситуациях. Фактически это означает переход от статуса учителя-транслятора к статусу педагога-профессионала. Данный переход может быть осуществлен только через образование позиционной общности в рамках повышения квалификации, обеспечивающей поддержку педагогов — обучающихся на этапе личностного кризиса, которым неизбежно сопровождается смена статуса.

Процесс повышения квалификации с основной целевой ориентацией на развитие деятельностных способностей к профессиональному самоопределению требует проектирования деятельностного содержания обучения в виде системы дидактических задач, в которых осуще-



ствляется «стыковка» предметного содержания и психолого-педагогических обучающих действий. Система задач обеспечивает «проживание» учителем различных видов взаимодействия с учеником в позиции учащегося с последующей рефлексией и осмыслением этих видов.

Есть определенные требования к той совокупности знаний и умений, которая закладывается в предметный компонент деятельностного содержания обучения в условиях постдипломного образования. Они должны быть личностно значимыми, соответствующими новейшим разработкам в той или иной сфере профессиональной деятельности, пригодными к применению в конкретной профессиональной практике, интегративными, проблемными, обеспечивающими необходимое соотношение фундаментальных и оперативных знаний. Оптимальным способом сочетания предметного содержания, выстроенного согласно вышеперечисленным требованиям, и совокупности действий, направленных на открытие общего способа деятельности в рамках поставленной дидактической задачи, мы считаем модульный принцип построения учебных программ курсовой переподготовки.

Создание позиционной общности требует введения в содержание образования различных позиций, конструктивное сочленение которых в ходе решения дидактических задач приводит к трансформации поддерживающей модели повышения квалификации в практико-преобразующую модель профессионального развития педагога. В комплекс позиций как системы ценностей и общих способов деятельности коллективного субъекта в лице преподавателей кафедры педагогики и образовательных технологий и слушателей курсов входят:

— позиция дидакта, связанная с умением ставить цели педагогической деятельности и определять структуру содержания, создавать деятельностьные способы обобщения и закрепления наи-

более результативных технологий и методов профессионального развития;

— позиция философа образования, направленная на разработку особого проектно-программного типа научности в системе повышения квалификации, создание теоретического образа ближайшего шага развития образовательной практики, задавание целей, ценностей и смыслов самого образования;

— позиция методиста, вычленяющая и описывающая средства проектирования ситуации развития, разрабатывающая типологию ситуаций развития, осуществляющая диагностику процесса и результата образовательной деятельности;

— позиция психолога, связанная с проектированием нормы социокультурного развития личности и соотнесением нормативных описаний личностных новообразований с теми, что реально возникают в условиях освоения новых типов содержания постдипломного образования.

Выращивая вышеназванные профессиональные позиции, мы не стремимся «привязать» учителя к той или иной частнопредметной методике или учебно-методическому комплексу, а пытаемся сформировать педагога-профессионала, умеющего практически работать с процессами образования и развития.

«Проживание» педагогом различных видов взаимодействия с учеником в позиции учащегося с последующей рефлексией и осмыслением этих видов в процессе ситуационно-позиционного обучения обеспечивается за счет основных дидактических принципов и механизмов профессионального развития: синергийной включенности, позиционного самоопределения, динамического равновесия и рефлексивности.

Принцип синергийной включенности. Структура и внутренние принципы профессионального сообщества не достигаются извне (с позиции наблюдателя) и не копируются вовне, а требуют непосредственного вхождения в процесс

деятельного проживания. Тот, кто входит в этот процесс, становится его частью, но одновременно и двигателем, и источником построения новых ситуаций развития. Проектировочный режим связан с необходимостью «вживания» в ситуацию, приобретения личного деятельностного опыта. В этой связи копирование как способ передачи информации (в монокультурном поле) «заменяется» трансляцией, т. е. принципом межкультурного обмена.

Смещение акцента на новый способ обмена информацией приводит к необходимости замены основного принципа существования самообучающейся организации: с позиции «взять» (информацию, опыт) в позицию «отдать». Только в этом случае возможны полноценное участие каждого слушателя курсов в процессе проектирования ситуации развития и включение наработанного учебного материала в свой собственный педагогический опыт. Совместная работа организуется на основе принципа объединения, который предполагает добровольность, уместность, своевременность и согласованность действий. Саморазвитие происходит в общении: тот, кто развивает (педагог), должен сам развиваться.

Принцип позиционного самоопределения. Параметры (в том числе темп) устойчивого развития определяются свойствами самой развивающейся системы, а не навязываемые ей извне, поскольку качество гуманитарной системы обусловлено совокупностью ценностей входящих в нее людей, поступающих в соответствии с ними. «Конечный результат» развития (состояние) гуманитарной системы в каждый момент времени возникает как результат взаимодействия — согласования индивидуальных траекторий на основании принципа позиционного самоопределения на всех ее уровнях. Принцип позиционного самоопределения предстает как способ реализации базовых ценностей субъектов деятельности и фактически является отражением принципа свободы и ценности их индивидуальных опытов, устойчивой систем-

мой отношений и источником активности педагога.

Движущей силой саморазвития выступает не приспособление к окружающей среде, а индивидуализация, которая в рамках профессионального сообщества задает общую норму развития. Формирование коллективного субъекта обучения — реальной проектной команды педагогов-профессионалов — означает, что даже если обучается один представитель образовательного учреждения, то он не столько повышает личную квалификацию, сколько становится носителем идеологии и технологии проектирования инновационного образования.

Принцип динамического равновесия. Устойчивое развитие невозможно без существенных ограничений, но таких, которые возникают как результат установления динамического равновесия взаимодействующих систем. Так, ограничения в сфере развивающего образования, касающиеся разделения и закрепления границ влияния структур и социальных организаций, должны отражать реальную меру их профессиональной компетентности и ответственности.

Принцип рефлексивности. Рефлексивность есть базовое свойство в структуре личности профессионала, работающего в системе человек — человек. Ее суть заключается в способности выявлять, распознавать свои профессиональные качества и формировать новые. Рефлексивность определяет возможность профессионального саморазвития и право на разработку собственного образовательного маршрута.

С принципом рефлексивности соотносится *принцип «педагогического компонента»* в системе постдипломного образования, разработанный И. Ю. Алексашиной, С. Г. Вершловским, Ю. Н. Кулюткиным, А. П. Тряпицыной и др.², который позволяет создавать персональные модели реализации главного права и нормы развития взрослого обучающегося: право на выбор или выявление индивидуального смысла и



целей в каждой учебной программе, право на создание собственной образовательной программы профессионального развития, право на рефлексию своей деятельности на основе своих возрастных и индивидуальных особенностей и др.

Оптимальной организационной схемой для профессионального развития является не линейно-циклическая, а открытая спиралеобразная структура, базирующаяся на неразрывности встречных потоков. Спиральный способ построения содержания предполагает, что участники, включенные в процесс проектирования ситуаций развития, не теряя из поля зрения исходную проблему, расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. Такой способ построения былложен нами в основу ситуационно-позиционной модели профессионального развития учителя в системе постдипломного образования.

Позиционно-ситуационная модель профессионального развития педагога имеет спиралеобразную структуру, которая включает в себя вектор развития, механизмы и условия, план действий обучающихся в системе постдипломного образования, и описывает процедуру входа группы в режим проектирования³. Данный режим соответствует базовой схеме проектирования, включающей четыре ситуации развития.

Первая ситуация — *ситуация актуализации и проблематизации* профессиональных средств, которая характеризуется обращением отдельных индивидов к коллективному осуществлению своей учебной деятельности. На первом этапе ситуации ставятся такие задачи: создание «ситуации успеха» по результатам осмыслиения предыдущего опыта, «выравнивание знаний» всех участников встречи, необходимых для осуществления учебной деятельности; устранение «псевдопонятий», сложившихся в предшествующем обучении; освоение техник рефлексивного анализа, смена интенции с объекта деятельности на саму деятельность и др. Основные обучающие

действия — рефлексивный анализ и формирование системы различий. Базовыми функциями рефлексии как механизма профессионального развития являются выход из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию относительно ее средств и способов, использование компонента интенции и «рефлексивной спирали развития».

Результатами данного шага развития выступают актуализация и проблематизация освоенного способа деятельности, его преобразование, т. е. осуществление свободы выбора и выход в рефлексивную позицию. Проблематизация связана с мотивацией и целепределением, ведет к осознанию возможности поддержки и помощи со стороны других участников проектирования как нормы взаимодействия. Осознание и практическое принятие профессиональных позиций позволяют перейти к ситуации концептуализации.

Вторая ситуация — *ситуация концептуализации*, означающая выделение ведущих смыслов, идей и ценностей процесса обучения, выстраивание общей системы ценностей как основания для развития самообучающейся организации. На данном этапе, связанном с совместным обсуждением условий и предполагаемых результатов сотрудничества субъектов деятельности, вектором развития становится освоение способов соорганизации коллективной деятельности, наращивание мотивационной оснащенности субъекта деятельности, формирование потребности в собственной цели деятельности. Базовое обучающее действие — целеполагание — включает в себя мотивацию, выделение предмета деятельности (тематический анализ) и постановку учебной задачи собственной деятельности. Если на первом этапе рефлексивный анализ предполагает выявление актуальных проблем каждого находящегося в проблемной ситуации человека, то на втором этапе через содержательный конфликт разных позиций функция рефлексии представляет собой неиз-

бежную и необходимую процедуру «рефлексивного выхода» для построения своего отношения к выявленной проблеме.

Концептуальный этап предполагает разработку концепции и наращивание профессиональных средств действий, раскрытие смысла и содержания идеального плана предстоящей деятельности, выделение основных подходов к решению проблемы, выбор направления и способов движения (способов организации различных субъектов). На этом этапе осуществляется «сборка» позиций коллективного субъекта деятельности: философа, дидакта, психолога, методиста и др. — и принимается ответственное решение, фиксирующее новую позицию индивидуального поведения человека в учебно-профессиональном сообществе. Базовое обучающее действие — ценностно-смысловое позиционное самоопределение — опирается на рефлексию, направленную на самого себя и свои действия внутри коллективной деятельности.

Третья ситуация — *ситуация оптимизации* структуры смысловых и организационно-управленческих связей. Данный этап проектирования самообучающейся организации характеризуется моделированием комплекса образовательных программ и подпрограмм и операциональным наращиванием ресурсов.

При проектировании ситуации оптимизации структуры смысловых и организационно-управленческих связей используются приемы, направленные на развитие воображения как средства соединения идеальных планов каждого в общий и коллективный «объем» — совместную действительность, наращивание профессионального и управленческого потенциала и проблематизацию потенциального ресурса в актуальный. Базовыми обучающими действиями, нацеленными на решение проблемы, являются моделирование, преобразование модели, самоконтроль и самоуправление. Главная функция рефлексии (компонент конструктирования, схематизации) и рефлексивные техники — анализ способов организации взаимодействия, приемы организацион-

ной рефлексии и содержательного обсуждения.

Четвертая ситуация — *ситуация рефлексивного оформления* замысла и выхода в проектирование новых эталонов средств и предмета деятельности. Данному типу свойственны постановка целей коллективной деятельности отдельным человеком и осознание ответственности перед другими и собой за эту инициативу (развитие лидерских качеств).

Для учителя, который прошел все рассмотренные выше стадии и этапы: входжение — освоение — разработка — реализация, — после возвращения в школу на первый план в процессе обучения выдвигается учебная, проектная и управленческая деятельность, осуществляющаяся учеником совместно с другими детьми и учителем. Такая позиция учителя опирается на собственный опыт, полученный при прохождении и проектировании ситуаций развития. Также на своем опыте он достигает (особенно в ситуациях мотивации, концептуализации и рефлексивного оформления профессиональных средств), что учебная и проектная деятельность является фактором самоорганизации личности и важнейшим методом воспитания. В процессе коллективной проектной работы (в ситуациях концептуализации и оптимизации) учитель узнает, что она имеет алгоритмизированную структуру, и овладевает навыками ее построения. Проходя все ситуации, педагог убеждается, что совместное управление коллективной деятельностью позволяет добиваться высоких результатов в осознании, постановке и достижении собственных целей благодаря помощи и ресурсам коллективного разума.

Описанная общая структура модели повышения квалификации составляет единое целое, реализуется в режиме проживания и не может быть разбита на отдельные этапы с интервалом в неделю или месяц. В то же время она представляет собой инвариантный «учебный план», по которому (с добавлением вто-



ростепенных элементов и конкретизацией содержания этапов) выстраиваются индивидуальный образовательный маршрут учителя и учебная программа его профессионального развития.

Отправной точкой процесса проектирования ситуационно-позиционной модели повышения квалификации учителя служат такие фундаментальные представления о человеке и социуме, которые не зависят от конкретно-исторических условий и частных обстоятельств педагогической деятельности. Антропологический принцип позволяет раскрыть смысл и ценность представленной образовательной модели профессионального развития педагога в системе постдипломного образования⁴.

Основные предпосылки для успешного повышения квалификации специалиста создаются в ходе осознания им того, что процесс образования не сводится к получению суммы знаний, но предусматривает целенаправленное изменение человеком самого себя. Образование по сути означает выстраивание системы своих ценностей, которая в дальнейшем выступает в качестве критериального основания для отбора необходимых навыков и знаний в процессе самообучения.

Параллельно с построением системы ценностей происходит изменение содержания и форм деятельности и ее мотивов, а также общей направленности личности — в соответствии с антропологическим принципом единства духовного и материального в человеке. Естественным следствием антропологического принципа является организационный принцип единства теории, дидактики и методики, который обуславливает появление в практике повышения квалификации учителя специфической формы организации учебного процесса: педагогического проектирования. Иными словами, формирование необходимых профессиональных качеств осуществляется в процессе проектирования педагогом своего будущего.

Проектирование ситуаций развития предполагает движение от становления

себя как специалиста-предметника (актуализация и проблематизация) через рефлексию средств и сопряжение себя с учебно-профессиональным сообществом к профессионализму (концептуализация и оптимизация) и, наконец, к позиции эксперта, конструирующего новые нормы развития, средства и предмет индивидуальной деятельности (рефлексивное оформление результатов деятельности).

Процесс проектирования строится на основании представления профессиональной сферы учителя как открытой системы. Это означает, в частности, что проблемы ее взаимодействия с пограничными областями (психологией, философией, социологией и т. д.) влияют на деятельность педагога и должны учитываться при выборе им стратегии своей деятельности. Открытость сферы педагогической деятельности также означает, что войти в нее может любой человек с тем, чтобы развить в себе качества, необходимые для оказания практической помощи другим.

Основная идея построения новой модели повышения квалификации состоит в том, что в деятельности пространстве встречи учителей — слушателей курсов и преподавателей системы повышения квалификации задаются различные ситуации развития-самоопределения, в которых осуществляется «выход из роли учителя в позицию учителя — учащегося через обращение к своему Я и коллективной рефлексии». Самоопределение субъектов образования — процесс сознательного установления границ свободы собственной деятельности и результат соотнесения собственной позиции с социально-культурными нормами и позициями других субъектов.

Базовым субъектом самообучающейся организации выступает соорганизация людей, или учебно-профессиональная общность, качество вложенного интеллектуального, эмоционально-волевого, рефлексивного «капитала», который служит исходным материалом для определения индивидуального уровня профессионального развития.

В центре процесса проектирования находится учебная группа, которую образуют педагоги вместе с преподавателями системы постдипломного образования. Такая группа выступает, с одной стороны, в качестве объекта проектирования (она создается и преобразуется в ходе подготовки), с другой — в качестве его субъекта (все это осуществляется ее же силами). Проектный подход соответствует современным представлениям об объекте управления как о саморазвивающейся системе (вариант — «самообучающаяся организация») и одновременно позволяет непосредственно в учебном процессе реализовать основные принципы педагогической деятельности.

Умение учителя учить обучаясь мы считаем не только его важнейшей характеристикой как субъекта профессиональной педагогической деятельности, но и универсальной способностью к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов построения практики развивающего образования и создания комплекса условий для развития ученика в качестве субъекта деятельности. С этой точки зрения ситуационно-позиционная модель повышения квалификации учителя

предъявляет одинаковые требования как к обучающемуся — учителю, так и к преподавателю системы постдипломного образования: по-настоящему учиться можно только у того, кто постоянно учится сам. Способность к самообразованию становится одной из основных характеристик профессионализма, а развитие и упражнение этой способности — предметом совместной деятельности учителей и учеников, местом их встречи и содержательного диалога. Таким образом, можно утверждать, что модель ситуационно-позиционного обучения учителя имеет выраженные гуманистические и личностно-развивающие ориентации и содержит основания построения максимально эффективного постдипломного образования педагога.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Слободчиков В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан, 2005. С. 215—221.

² См.: Андрагогика : материалы к глоссарию. Вып. 2 / под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 2005 ; Педагогические чтения, посвященные памяти Ю. Н. Кулюткина : материалы. СПб., 2003 ; Постдипломное образование в системе непрерывного образования : сб. материалов V междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2005.

³ См.: Слободчиков В. И. Указ. соч. С. 236.

⁴ Там же. С. 238—263.

Поступила 27.03.06.

ПРИНЦИП РЕГИОНАЛИЗАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРОЙ УЧИТЕЛЯ

M. В. Александрова, проректор Новгородского регионального центра развития образования, доцент

Статья посвящена актуальной проблеме переосмыслиния места управления профессиональной карьерой учителя в стратегическом развитии региональной системы образования с учетом идей непрерывности, оптимальной организации и самоорганизации, управления и самоуправления. Автором с позиций регионализации педагогического образования и компетентностного подхода раскрываются пути решения проблем, связанных с проектированием профессиональной карьеры учителя и непрерывного научно-методического, нормативно-правового сопровождения ее становления, обоснования необходимости сочетания процесса стимулирования инновационной деятельности учителя и статусного продвижения его в профессиональной деятельности.

В условиях исключительной изменчивости содержания производственной деятельности и взаимоотношений между ее субъектами возникает потребность в

субъектно-ориентированном образовании, направленном на развитие личности и субъектности. Педагогическое образование более, чем какое-либо другое,



предназначено для решения этих задач. От современного педагога, выполняющего образовательную функцию, требуется способность к самоопределению и самоорганизации в различных сферах общественной жизни для того, чтобы развить ее у обучаемых.

На формирование обозначенных качеств современного профессионала-педагога направлено непрерывное профессиональное педагогическое образование, целью которого является достижение уровней развития индивида и формирования личности, мировоззрения, профессиональных педагогических качеств, знаний и навыков, обеспечивающих активную социальную позицию и успешность профессиональной педагогической деятельности.

Учитывая все вышеизложенное, можно согласиться с предложенными Т. А. Каплунович и Р. М. Шерайзиной определениями понятий «непрерывное педагогическое образование» и «система непрерывного педагогического образования». Авторы рассматривают непрерывное педагогическое образование как комплекс процессов формирования и удовлетворения профессионально-познавательных и духовных потребностей педагога, развитие его общих и профессиональных способностей, а систему непрерывного педагогического образования — как совокупность путей, средств и способов развития личности, деятельности и сознания педагога в сети государственных, общественных, других учебных заведений и в процессе самообразования. При этом система непрерывного образования характеризуется единством целевой направленности, которая определяет стандарт педагогического образования, фиксирующий требования к уровню развития сознания педагога, его деятельности и личности¹.

Региональность непрерывного педагогического образования рассматривается нами как его направленность на удовлетворение образовательных потребностей субъектов регионального пространства в формировании и развитии педагогических компетенций в соответствии со стратегией социально-культурного и со-

циально-экономического развития региона. В этом контексте региональная система непрерывного педагогического образования определяется как совокупность взаимосвязанных элементов формального, неформального, информального педагогического образования человека в течение всей его жизни, включающая в себя процесс формирования и развития педагогических компетенций, сеть образовательных учреждений, управление и координацию их деятельности, социально-образовательные общности (индивидуальные и групповые субъекты).

Таким образом, формирование и развитие педагогических компетенций человека предполагает сочетание организации и самоорганизации, управления и самоуправления данным процессом.

Остановимся подробнее на особенностях профессиональной педагогической деятельности учителя в условиях модернизации образования.

Современный педагог играет самостоятельную роль в выборе реализуемых программ, их дидактическом обеспечении, разработке конкретных методик, форм обучения и воспитания детей. Усиливается зависимость эффективности деятельности образовательного учреждения от профессиональной позиции каждого учителя, его готовности к решению инновационных, методических и даже управленческих задач. Кроме того, вхождение учреждений в рынок требует от педагога предпринимательской культуры и постоянного развития своей профессиональной компетентности. Особое значение приобретают осознание педагогами своего профессионального будущего, поиск ими путей и форм творческой самореализации, освоение организационных умений, удовлетворение собственных профессиональных потребностей. В этих условиях весьма актуальной становится проблема профессиональной карьеры педагога и разработки эффективного управления карьерой.

Термин «карьера» (от франц. *carrière*, итал. *carriera*) в самом общем смысле означает успешное продвижение человека вперед в той или иной области дея-

тельности (общественной, служебной, научной, профессиональной). Она связана с получением им больших полномочий, более высокого статуса, престижа, власти, большего количества денег и т. д. Сам факт продвижения не является случайным, не зависящим от человека. В нем выражаются индивидуально осознанная позиция и поведение, связанное с опытом и деятельностью.

Можно сказать, что карьера — это индивидуальный путь человека, способ достижения осознаваемых им целей и результатов в личностном движении.

В любой организации основной формой такого самодвижения может быть профессиональное развитие или должностное продвижение человека. *Профессиональное развитие* означает профессиональный рост, переход от одних уровней, этапов, ступеней профессионализма к другим. Это процесс профессионализации: от выбора профессии к овладению профессией, последующему упрочению профессиональных позиций, овладению мастерством, творчеством и др. Результатом карьеры в этом случае является достижение признанного профессионального статуса. *Должностное продвижение* — это достижение определенного формального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности.

Исторически представление о карьере связано с продвижением сотрудника вверх по служебной лестнице в рамках того рода деятельности, который был им избран в начале трудовой жизни. Жизнь во многом изменила эту модель. Состоялся переход к пониманию, что важнее всего то, как сами работники истолковывают свою карьеру, каким образом могли бы лучше управлять ею и какими будут наилучшие модели взаимоотношений между организацией и сотрудниками.

Смысл понятия «карьера» стремительно меняется. Ранее, выбрав друг друга, организация и отдельный человек заключали своеобразный «психологический» контракт, предполагавший следующее: организация предоставляет гарантию занятости и возможность профессионального и карьерного роста; сотрудник

берет обязательство проявлять личную преданность организации. Устройство организации подразумевало возможность продвижения сотрудника вверх по многоуровневой иерархической лестнице. Этот тип карьерной структуры основывался на внутреннем рынке рабочей силы организации. Организации подбирали молодых сотрудников и осуществляли их профессиональную подготовку по мере прохождения ими различных уровней организационной структуры, причем каждый уровень, как правило, соответствовал определенному возрасту сотрудника. Таким образом, по крайней мере некоторые сотрудники с низшей ступени служебной лестницы занимали более высокие ступени по достижении ими определенного возраста или по выслуге какого-то стажа.

В изменившейся обстановке повышаются роль и значимость процесса управления карьерой. Расширенное толкование понятия «управление карьерой» позволяет осмысливать профессиональное развитие и извлечь необходимые уроки, в свете которых можно более реалистично оценить свои возможности в будущем. Возможность управлять «карьерным ростом» сотрудников формирует параметры стратегии управления человеческими ресурсами компаний.

В настоящее время лишь немногие организации могут похвастаться наличием долгосрочной и последовательной стратегии управления человеческими ресурсами. Организационные структуры так сильно изменились, что часто просто невозможно спланировать какую-либо последовательную линию кадровых позиций, через которые должны пройти «перспективные» кадры. Большинство компаний предпочитает возлагать ответственность за подготовку сотрудников на специальные учебные заведения и самих специалистов. Карьерный рост осуществляется в основном путем приобретения сотрудником необходимой компетенции, которая позволит ему занять более высокий пост в организации и выйти на принципиально новый уровень ответственности. Представления, которые связываются с понятием карьеры, раз-



виваются в аспекте учета интересов не столько организации, сколько сотрудников компании.

В современных организациях карьерный рост работников рассматривается как важнейший фактор, стимулирующий их к достижению максимально высоких результатов в трудовой деятельности. В сфере образования данный фактор пока еще не выделяется как приоритетный. Будучи в основном бюджетными организациями, образовательные учреждения часто не имеют возможности достойно вознаграждать своих сотрудников за творческий труд и выполнение непрерывно усложняющихся задач. Тем не менее проблема педагогической карьеры не только не становится малозначимой, но и приобретает особую остроту.

Сущностью развития профессиональной карьеры учителя является осознанный профессиональный рост, обусловливающий профессиональную уверенность и повышающий ответственность педагога за результаты своей деятельности.

Важным аспектом, связанным с карьерой педагога, представляется воздействие на его самоопределение к карьерному росту. Соответственно возникает необходимость управления профессиональной карьерой учителя.

Управление карьерой определяется как комплекс мероприятий, проводимых руководителем (кадровой службой) организации, по планированию, организации, мотивации и контролю профессионального служебного роста работника исходя из его целей, потребностей, возможностей и существующих в организации условий.

Е. В. Охотский, В. Н. Анисимов считают, что управление карьерой — это воздействие на целенаправленное развитие способностей человека, накопление им профессионального опыта и рациональное использование его потенциала как в интересах самого сотрудника, так и в интересах организации, в которой он трудится².

Л. А. Магальник рассматривает управление карьерой как особый вид деятельности, в которой ее субъект (администрация, кадровая служба, работник)

посредством решения управленческих задач создает стратегию и реализует определенный механизм по организации процесса развития личностно-профессиональных способностей, накоплению профессионального опыта с целью рационального использования их в интересах государства, организации, человека³. Миссия управления карьерой состоит в достижении гармонии между данными интересами. При этом процесс карьерного развития осуществляется путем объединения усилий со стороны как организации, так и самого претендента.

Создание в образовательном учреждении условий для профессиональной карьеры учителя необходимо с целью формирования у него положительной личной мотивации к профессиональной Я-концепции и повышения успешности обучения и воспитания детей, создания их собственной положительной Я-концепции, а сам процесс управления карьерой включает два направления: организационное и педагогическое.

Организационное направление можно рассматривать не только на уровне учреждения, но и на федеральном и региональном уровнях. Так, например, на федеральном уровне управление карьерой учителей осуществляется в форме их аттестации, организации профессиональных конкурсов, присуждения ученых степеней, званий и наград.

Аттестация педагогических кадров служит механизмом управления профессиональной карьерой учителя, поскольку присвоение квалификационной категории является значимым формальным показателем позитивного развития профессионализма учителя. При этом данные опросы показывают, что в ходе аттестации происходит осознание педагогом собственных целей и результатов деятельности. Институт экспертов, созданный в процессе становления существующей процедуры аттестации, способствует дальнейшему профессиональному развитию и карьерному росту педагогов, уже имеющих ту или иную квалификационную категорию.

Конкурс педагогических достижений — еще один механизм управления

педагогической карьерой. Он не только предоставляет возможность демонстрации творчества, но и задает цели развития, обозначает ориентиры (введение конкурса по номинациям). Конкурс, так же как и аттестация педагогических кадров, является значимым полем деятельности не только конкурсантов, но и большого количества педагогов, привлекаемых к работе конкурсных комиссий и рабочих групп на уровне района, города. Существуют инвариантные составляющие конкурса педагогических достижений, такие как добровольное предъявление достижений для общественной оценки, публичное сравнение этих достижений, отражающих задачи развития образовательных систем на том или ином этапе.

Специфика конкурса педагогических достижений состоит в том, что он влияет прежде всего на творческий компонент учительской профессии. Поскольку участие в конкурсе не отражается на заработной плате, а количество его участников растет, можно предположить, что у учителей существует потребность в независимой общественной оценке их деятельности и в общественном признании, которую частично и удовлетворяет конкурс педагогических достижений.

Как одну из мер в рамках указанного направления следует рассматривать финансовую поддержку карьерного роста педагогических кадров. На федеральном уровне это повышение разряда ЕТС в зависимости от результата аттестации, надбавка за учennуу степень и ученое звание. На региональном уровне также устанавливаются надбавки к заработной плате педагогов. В Новгородской области они регламентируются «Положением о стимулировании особых достижений в профессиональной деятельности педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений». Кроме того, определены логотипы при прохождении аттестации, предусмотренные «Рекомендациями по процедуре аттестации педагогических и руководящих кадров государственных и муниципальных

образовательных учреждений Новгородской области».

Педагогическое направление в управлении карьерой педагога осуществляется через специальное обучение педагогических кадров — формальное и неформальное. Формальное образование осуществляется через систему государственных и негосударственных образовательных учреждений (вузы, ИПК, РЦРО, учебные центры, библиотеки, клубы и т. д.). Неформальное образование представлено в деятельности различных союзов, объединений, ассоциаций, общественных организаций и т. д.

Особая роль в педагогической поддержке профессиональной карьеры учителя отводится включению педагогов в проектную деятельность, в ходе которой активизируется потенциал человека, развиваются его рефлексивные способности и стираются должностные грани между участниками проекта. Наконец, обучение педагогов осуществляется и через работу профессиональных объединений. На основе обмена педагогическим и жизненным опытом происходят формирование ценностей, развитие способностей к самоорганизации в творческой деятельности.

Обобщая все вышесказанное, управление профессиональной карьерой учителя можно определить как организационно-педагогическое сопровождение процесса сознательного выбора своего продвижения к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному), который обеспечивает ему социально-профессиональное самоутверждение и признание.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Капунович Т. А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук / Т. А. Капунович. В. Новгород, 2002 ; Шерайзина Р. М. Учитель и инновационные процессы / Р. М. Шерайзина. Новгород, 1994.

² См.: Книга работников кадровой службы : учеб.-справ. пособие / под общ. ред. Е. В. Охотского, В. Н. Анисимова. М., 1998.

³ Магальник Л. А. Модель управления карьерой менеджера образовательного учреждения / Л. А. Магальник // Школьные технологии. 2001. № 5.

Поступила 10.04.06.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*И. И. Павлова, доцент кафедры гуманитарных дисциплин
Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД РФ,
действительный член МПА, член-корреспондент АПСН*

Нравственная устойчивость признается одной из стержневых характеристик личности. Автор раскрывает содержание, формы и методы формирования нравственной устойчивости у подростков, определяет место такой работы в системе деятельности классного руководителя.

Воспитание личности в современной ситуации предполагает формирование у нее, с одной стороны, устойчивости, с другой — гибкости. Такая постановка вопроса связана с тем, что в быстро меняющемся современном противоречивом мире человек может жить и объективно функционировать лишь обладая высокой психологической гибкостью, способностью добывать, познавать, перерабатывать и избирательно усваивать информацию, адаптироваться к новым экономическим, социальным и психологическим реалиям как в обществе и государстве, так и в ближайшем социальном окружении и своей собственной судьбе.

Кроме того, человеку необходимо иметь определенный внутренний стержень, устойчивое личностное ядро, мировоззрение, социальные и нравственные убеждения. Иначе на каждый надлом развития общества и государства, поворот индивидуального жизненного пути (а того и другого будет в жизни немало) человек ответит невротическими реакциями, дезадаптацией, дезинтеграцией личности вплоть до ее распада. Для того чтобы этого не произошло, чтобы устойчивость и гибкость стали присущи каждому гражданину, он должен обладать развитой рефлексией и навыками саморегуляции. И развивать их у него следует с детства, учитывая возможности каждого возрастного этапа.

Нравственная устойчивость как одна из стержневых характеристик личности определяет способ ее ориентации в системе социальных норм, ценностей, отражает такую жизненную позицию, при-

кой которой поведение человека детерминируется общественно одобряемыми целями. В основе устойчивости личности лежат ее убеждения, жизненная позиция. Количественное накопление нравственной убежденности приводит к новому качественному образованию, новому свойству личности — нравственной устойчивости. В философской литературе устойчивость раскрывается через изменчивость как результат движения, которое поддерживает приобретенное состояние. Состояние устойчивости личности связано с существованием внутренних изменений и внутреннего взаимодействия между ее компонентами. Воспитание предполагает не просто всестороннее развитие человека, а формирование личности, характеризующейся определенной системой качеств, в которой нравственной устойчивости принадлежит одно из ведущих мест.

Наше исследование, проводившееся в 37 городских и сельских школах Чувашской Республики, было направлено на разрешение проявляющихся в системе воспитательной деятельности классного руководителя по нравственному развитию учащихся противоречий между постановкой цели — формирования морально устойчивой личности — и возможностями ее реализации в сложных условиях перехода страны к рыночным отношениям. Исследование предполагало накопление и расширение знаний, необходимых для решения поставленных задач нравственно-гражданского воспитания в соответствии с требованиями Закона РФ «Об образовании», в котором

© И. И. Павлова, 2006

подчеркивается важность воспитания нравственно и социально устойчивого человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и заботящегося о развитии этого общества.

Исходным являлось осознание того, что имеющиеся в настоящее время в распоряжении педагогической теории и практики знания, а также формы и методы воспитательной деятельности классного руководителя еще не в полной мере обеспечивают развитие нравственно устойчивой личности, отвечающей потребностям обновляющегося общества. Существующая воспитательная система школы функционирует на недостаточно высоком уровне; педагоги не учитывают все существенные взаимосвязи компонентов воспитательной системы, включающей цель, задачи, закономерности, принципы воспитания, его современное содержание, формы, методы, средства, технологии, критерии и результат деятельности.

На начальном этапе исследования на основе использования комплекса психолого-педагогических методов в подростковых классах нами был выявлен уровень нравственной воспитанности учащихся. Мы исходили из того, что своевременное выявление уровня воспитанности подростков позволит экономить время и силы воспитателей, рационально планировать и строить процесс формирования нравственной устойчивости личности школьников на перспективу. Диагностические методы, применяющиеся нами, носили воспитывающий характер. При этом под уровнем воспитанности понималось следующее: глубина и широта нравственных знаний и их осознанность; наличие твердых взглядов и убеждений, согретых теплотой добрых чувств; здоровые намерения, желания и потребности, составляющие мотивационную сферу школьника; опыт общественного и индивидуального поведения.

Чтобы установить уровень воспитанности ученика, необходимо было выявить побуждения, которыми он руководству-

ется при совершении поступков в повседневной жизни. Важнейшим показателем реального уровня нравственной воспитанности школьника было его отношение к окружающей действительности, умственному и физическому труду, общественно полезной деятельности, нормам морали, коллективу, людям, самому себе. Быть нравственно устойчивой личностью для учащихся означало: верно служить идеалам добра, свободы и справедливости, горячо любить Родину, свой народ; уважать людей труда; быть нетерпимым к жестокости, злу, ко всяkim формам унижения человека; быть активным во всех проявлениях многообразной и сложной жизни; ответственно, творчески и с внутренней убежденностью подходить к порученному делу, приносить людям как можно больше пользы; быть честным, справедливым, верным в дружбе, уважать и ценить человека. В процессе нравственного воспитания мы стремились закреплять те правила и нормы поведения, которые характеризуют человека честного, справедливого, ответственного, принципиального, твердого в своих словах и поступках.

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы уровень воспитанности подростков 6-го класса одной из школ, например, выглядел следующим образом: 7 % учеников имели высокий уровень, 69 — средний, 24 % — низкий.

Воспитательная работа была направлена на создание нравственно-психологического климата в коллективе, организацию разнообразной общественно полезной, добротворческой деятельности учащихся в школе и в микрорайоне. Педагоги стремились приобщать учащихся к общечеловеческой и национальной культуре, побуждали заниматься самоисследованием, самообразованием, ориентировали их в повседневной жизни следовать нравственным образцам, включаяющим в себя следующие качества современного гражданина:

1) мотивационные качества — личность, имеющая положительную устой-



чивую мотивацию к непрерывному самообразованию, широкие интересы к познанию, искусству, культуре, ориентированная на активную трудовую деятельность, на позитивное поведение в обществе;

2) духовно-нравственные качества — духовно богатая, гуманная, честная, совестливая, отзывчивая, скромная, искренняя, добрая, рефлексирующая, справедливая, милосердная, порядочная, толерантная, самосовершенствующаяся личность;

3) физические качества — здоровая, крепкая, энергичная, спортивная, некурящая и непьющая, оптимистическая, способная к физическому совершенствованию личность;

4) интеллектуальные качества — планетарно и критически мыслящая, творческая, эрудированная, с развитым интуитивным и логическим мышлением, изобретательная, умная, сообразительная личность;

5) деловые качества — трудолюбивая, предпримчивая, расчетливая, дисциплинированная, ответственная, способная к деловому риску, доводящая начатое дело до конца личность;

6) нравственно-волевые качества — целеустремленная, собранная, упорная, требовательная к себе, самокритичная, организованная, настойчивая, волевая, способная к достижению цели, нравственно устойчивая личность;

7) социальные качества — имеющая гуманистическое мировоззрение, активную гражданскую позицию, уважающая старших, бережно относящаяся к национальным традициям, патриотическая, коллективистская личность;

8) общекультурные качества — обладающая культурой умственного и физического труда, культурой общения и поведения, правовой, экономической, экологической, политической, эстетической, музыкальной, художественной культурой личность.

Наше исследование базировалось на таких принципах педагогического воздействия, как педагогический оптимизм,

уважение к каждому воспитаннику, понимание душевного состояния ученика, раскрытие мотивов и внешних обстоятельств поступков, заинтересованность в его судьбе. Важное место уделялось нравственному просвещению подростков. Вопросы морали рассматривались не только с общечеловеческих позиций, но и с учетом этнокультурных особенностей, условностей, идущих от образа жизни этноса, который закреплен в стереотипах поведения и деятельности, в языке, традициях, обычаях, праздниках и других культурологических формах общественной жизни. Поэтому в программу по этическому образованию были включены вопросы, раскрывающие сущность народной этики и национальной психологии. Для учащихся 5—8-х классов, например, программа включала следующие разделы: «Введение в мир нравственности», «Нравственные понятия и принципы», «Нравственные чувства», «Жизненные ценности человека», «Самопознание и самовоспитание». Программа была построена на материале нескольких антропологических наук, поэтому в проведении занятий по различным темам принимали участие кроме классного руководителя учителя гуманитарного цикла, школьный психолог, родители учащихся.

Организуя опытную работу, мы исходили из того, что нравственное воспитание в иерархии ценностей на первое место ставит человека. На формирование его личности и был нацелен весь комплекс педагогических средств, форм и методов воспитательной работы. Мы стремились строить процесс воспитания, опираясь на нормы морали и права, на положения Конвенции о правах ребенка, на убеждение, что ученики являются полноценными, полноправными субъектами морали и права и должны руководствоваться ими в жизни. Построенная с учетом принципов гуманизма воспитательная система школы была ориентирована на воспитание нравственно устойчивой личности учащихся.

Первый раздел разработанной нами программы по этике — «Введение в мир нравственности» — включает следующие темы.

Т е м а 1. Человек в окружающем мире. Я в мире. Мир во мне. Я, ты — человек. Человек, личность. Мир людей. Человек и нормы взаимоотношений между людьми.

Т е м а 2. Этика как наука о морали и нравственности. Возникновение нравственности. Учение различных религий и народов о нравственности. Общечеловеческие ценности христианской, буддийской, исламской и других религий.

Т е м а 3. Идея совершенного человека как общечеловеческая идея у различных народов. Чувашский идеал красивого человека. Русские и зарубежные исследователи, писатели и общественные деятели о моральном облике чувашей.

Т е м а 4. Жизнь и деятельность великих гуманистов эпохи (А. Швейцер, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинский, А. Сахаров, Д. Лихачев и др.).

Т е м а 5. Народная педагогика о нравственном облике человека. Миры, сказки, легенды, народные игры, пословицы, поговорки в раскрытии нравственных качеств личности человека. Пословица как мысль-эпизод, мысль-ситуация, мысль-событие. Старинные чувашские песни. Песни-символы, песни вечности: «Алран кайми аки-сухи» — общенародный гимн объединения, «Вес, вес, кук-кук» — песня благодарности, «Нимене» — песня трудового объединения», «Уй варринче лаштра юман» — песня одиночества. Их философский смысл.

Во второй раздел этики — «Нравственные понятия и принципы» — вошли 19 тем. Приведем некоторые из них.

Т е м а 1. Идеал женщины. Мать, материнство. Культ матери. Мать — хранительница семейного очага. Материнская мудрость. Мать-святыня. Мать как символ любви к человечеству. Ум и красота, очарование и целомудрие, терпимость и трудолюбие чувашек. Ле-

гендарная преданность чувашки семье, роду.

Отец. Отцовство. Идеал мужчины. Нравственное кредо чувашского мужчины. Девять доблестей мужчины: согласие, дружба, богатырство, мастерство, мужество, мудрость, непоколебимость, меткость, самоотверженность.

Т е м а 2. Слово. Родное слово. Материнский язык. Приоритетность родного слова. Материнское слово и народность. Языки соседних народов: «Два языка — два ума, три языка — три ума» (И. Я. Яковлев). Приоритетность двуязычия и многоязычия как свидетельство истинного равноправия народов. Речевой этикет.

Т е м а 3. Пример-идеал. Идеи-символы, личности-символы, события-символы. Положительный и отрицательный пример. Пример старших. Пример ровесников. «Мужчина, обидевший женщину старше себя, — не человек; человек, обидевший женщину младше себя, — не мужчина».

Т е м а 4. Добро и зло. Критерии нравственности. Золотое правило нравственности. Прежние и современные представления о добре и зле у чувашей.

Т е м а 5. Долг и ответственность. Долг детей по отношению к родителям. Идеи уважения и почтения к старшим в народной этике.

Т е м а 6. Справедливость и несправедливость. Заповеди народной педагогики о честности и справедливости.

Т е м а 7. Правда и ложь, их проявление в деятельности исторических личностей.

Т е м а 8. Совесть как регулятор поведения и движущий механизм нравственности человека.

Т е м а 9. Достоинство и честь. Традиционное и современное представление о девичьей чести и мужском достоинстве.

Раздел этики «Нравственные чувства» включает темы: «Эмоции и чувства», «Любовь и ненависть», «Стыд и бесстыдство», «Сострадание и милосер-



дие», «Страх и бесстрашие», «Радость и печаль» и т. д.

В разделе «Жизненные ценности человека» поднимаются вопросы жизни детей в семье, взаимоотношений со взрослыми, взаимопонимания, единства человека и природы, экологической культуры, физического и духовного здоровья, культуры общения и т. д.

Содержание раздела «Самопознание и самовоспитание» составили такие вопросы, как характер человека; отличительные черты чувашского национального характера; воля, темперамент, память, мышление, самосознание и образ «Я»; методика самовоспитания личности школьника.

Использовались различные методы проведения занятий: беседа, рассказ, лекция-брифинг, деловая игра, проигрывание ситуаций, решение задач, чтение и обсуждение книг, кинофильмов и др.

Важное место в формировании нравственной устойчивости подростков в школах отводилось вооружению их правовыми знаниями. Такие предметы, как «Человек и общество», «Граждановедение», «Введение в обществознание», «Основы экономических знаний» и специальный правовой курс, включающий темы «Право в системе социального регулирования», «Права и обязанности граждан», «Трудовые отношения и право», «Государство и личность», «Брак и семья», «Охрана и защита прав личности» и др., не только обеспечивали подростков знаниями, но и помогали приобретать навыки работы с простейшими нормативными документами, текстами, законами, юридической литературой.

Руководители школ, несмотря на имеющиеся финансовые трудности, создали необходимые условия для активного включения учащихся в разнообразные общественно полезные виды труда в школе и по месту жительства. В школах успешно работали ученические производственные бригады, школьные лесничества, детские театральные студии, кружки технического творчества, спор-

тивные секции по различным видам спорта. Ребята регулярно посещали театры, концерты, участвовали в художественной самодеятельности, спортивных соревнованиях, предметных олимпиадах.

Для воспитания устойчивых положительных привычек поведения у подростков педагоги стремились к тому, чтобы весь коллектив (ученический и учительский) боролся за выполнение установленных в школе правил поведения. Во всех классах были разработаны правила коллективной жизни, система временных, длительных, постоянных общественных поручений, которые помогали учащимся упражняться в выполнении разнообразной деятельности на пользу общества и тем самым приобретать опыт социального поведения.

В реальном педагогическом процессе для воспитания устойчивых нравственных качеств, таких как ответственность, долг, стойкость, надежность, настойчивость в достижении цели, мы широко применяли вербальные (теоретические) ситуации.

Вербальные ситуации в воспитании цепны тем, что предполагают в качестве основного вида деятельности ученика мыслительную деятельность. Они способствуют накоплению нравственных знаний, формируют умение анализировать и оценивать обстоятельства, жизненные ситуации, поступки людей, предвидеть возможное поведение, принимать поведенческое решение, делать нравственный выбор. В процессе исследования школьники анализировали поступки героев сказок и художественных произведений, примеры из повседневной жизни. Большое воздействие на чувства учащихся, в частности чувство моральной ответственности за поступок, поведение, оказывали нравственно-эстетические ситуации, и среди них — ситуация морального выбора. Она в педагогике определяется как дидактически оправданная совокупность условий и обстоятельств, при которой в эмоционально-познавательной деятельности дети осваи-

вают этические ценности человеческих поступков, произведений искусства, явлений или предметов окружающего мира.

На первом этапе эксперимента классный руководитель в соответствии с целью воспитательной работы осуществлял подбор ситуации (например, воспитание моральной ответственности учащихся в коллективе класса, в семье, в сфере свободного общения).

Второй этап — знакомство учащихся с содержанием ситуации путем чтения книги. Затем ядро ситуации, т. е. тот фрагмент повествования, где содержится основное противоречие, зачитывалось школьникам вслух.

Третий этап — анализ ситуации. При этом учащиеся высказывали свои суждения, отстаивали собственные взгляды и убеждения, учились делать нравственный выбор. Большое и глубокое эмоциональное воздействие на подростков оказывали героические поступки Зои Космодемьянской, Януша Корчака, Александра Матросова, Шарваша Карапетяна и др., совершивших подвиг во имя жизни людей.

В своей работе педагоги успешно использовали конфликтные ситуации в целях формирования нравственной устойчивости личности. Очень важно было научить детей умению сдерживать, как говорил А. С. Макаренко, «тормозить» себя, формировать жизненные позиции, анализировать и выявлять причины конфликта. В необходимых случаях мы решительно вмешивались в спор, просили подростков изложить его суть, причины и мотивы: «Что случилось?», «Почему ты думаешь и действуешь так?», «Почему поступаешь так агрессивно?» и т. д. Предлагали разойтись, остыть и подумать, чтобы через определенное время каждый четко изложил свою позицию.

Мы заметили, что даже в аффективном состоянии многие подростки могут анализировать свое поведение и предвидеть последствия конфликта. Это давало нам возможность управлять конфликт-

ной ситуацией, оказывать воздействие на разум и чувства конфликтующих сторон.

Участники конфликтной ситуации обычно активны, уверены в себе, наступательно доказывают свою правоту, действуют энергично, не стесняясь в словесных выражениях, иногда пытаются утверждать свое превосходство в драке. Если это происходило в классе, в группе, мы учили детей останавливать конфликт, помогали спокойно разобраться в том, кто прав и кто не прав. Мы не раз убеждались, что если все учащиеся выступают против конфликтующих, их ссора быстро гаснет, а если она разгорается, то может длиться долго. Роль педагога, его мнение, авторитет, умение гасить конфликт очень важны. Мы в своем опыте стремились путем ускорения назревающего конфликта заранее принимать меры для его правильного разрешения, направлять усилия школьников на реальные практические дела, отвлекать от интриг, вражды, ссор. Предупреждение конфликтов лучше всего происходит в виде дискуссии, спора, высказывания своего мнения уже на основе каких-либо позиций, изложенных авторитетными для детей взрослыми. На практике успешно использовались следующие пути разрешения конфликтных ситуаций:

1) приказ, точное указание, кому и что делать. Например: «Извини, Михailov, может быть, ты и прав, но оскорбление — худшая вина, унижение товарища унижает тебя самого» и т. д.;

2) компромисс. Например: «Хватит унижать друг друга. Пожмите руки и расходитесь» и т. д.;

3) переключение внимания конфликтующих на новый объект. Например: «Пока вы спорите — дело стоит. А ну, Вася, бери лопату и начинай копать ямки. А ты, Анатолий, принеси саженцы» и т. д.

Конфликтная ситуация дает обширную информацию о коллективе и каждом воспитаннике. В такой ситуации создаются условия для изучения:



— направленности личности (насколько конфликтующий согласует личные и общественные интересы, как учитывает мнение товарищей, их критику в свой адрес, каковы мотивы участия в конфликте, чего он добивается и др.);

— способности ученика к самодисциплине (умение держать себя в руках, регулирование своего гнева, способность здраво рассуждать при споре, разногласиях, умение сдерживать себя при агрессивных нападках других);

— жизненного опыта (как используется положительный опыт в данный момент, что практически предлагают участники конфликта для его разрешения, чем при этом руководствуются, чьи интересы защищают, какие обязательства берут на себя);

— нравственной устойчивости личности (сопротивляемость отрицательным влияниям, самостоятельность, твердость убеждений, умение отстаивать свою точку зрения с опорой на нравственные и правовые нормы, принципиальность позиции к тем, кто конфликтует, независимо от личных отношений);

— отношения к себе (самокритичность, требовательность, умение держать слово, способность изменить поведение после анализа своих ошибок и неудач, своего поведения в конфликтах).

В процессе воспитательной работы успешно использовались и следующие педагогические ситуации:

1) ситуация неожиданности. Она создавалась тремя способами: на уроке — неожиданными вопросами к ученику; вне урока — требованием сознаться в плохом поступке или сказать, кто его совершил; в игре — противодействиями. Этот прием помогал нам обнаруживать основные недостатки воспитанников: робость, неуверенность, трусость, несамостоятельность; выявлять темперамент, воображение, мышление, способность аргументировать свою точку зрения;

2) ситуация выбора, побуждающая ученика избрать что-то предпочтительное для себя. Здесь выявлялись ведущие

мотивы поведения и нравственность личности, жизненная позиция;

3) ситуация конфликта с самим собой. В жизни не всегда желание человека совпадает с возможностями. Например, ученик собирается в поход, а родители его не отпускают, говорят, что надо ехать в деревню помочь бабушке копать картофель. Ребенок поставлен перед выбором: как быть? В таких ситуациях проявляются сила воли ученика, его основные нравственные установки;

4) ситуация непонимания друг друга. Она возникает стихийно. Например, обвинение товарища в злом умысле, обмане, подлоге и т. д. Такая конфликтная ситуация обостряет отрицательные переживания, психическое состояние, обнажает отрицательные качества: злость, жадность, мстительность и т. д.;

5) ситуация преодоления трудностей. Она создается естественным способом: ученик неожиданно для себя вынужден не нарушать дисциплину, а поддерживать ее и т. д. Давая поручения нарастающей трудности, педагог быстро устанавливает контакт, выявляет сильные и слабые стороны воспитанника;

6) ситуация обмена мнениями. В силу необходимости мы организовывали обмен мнениями о случившемся, выслушивали различные точки зрения, советовались с активом, просили обосновать свой выбор. При этом мы опирались на личный опыт воспитанников, который учит самоанализу, самостоятельному решению, широко использовали уроки отвергнутых мнений, включали учащихся в процесс самовоспитания. Все вместе взятое помогало нам формировать у них устойчивость нравственного поведения.

Во всех опытно-экспериментальных классах этическое просвещение учащихся сопровождал разнообразный труд на пользу общества: в ученической бригаде, школьном лесничестве, в органах самоуправления, что стимулировало их самовоспитание, самообразование.

В результате целенаправленной воспитательной работы, продолжавшейся в

течение 5 лет, к концу 11-го класса из 1 267 подростков экспериментальных классов городских и сельских школ 78 % учащихся имели высокий уровень воспитанности, 22 % — средний. Ни у одного ученика не был выявлен низкий уровень

воспитанности. Это свидетельствует о том, что примененные педагогами формы и методы воспитательной работы оказались оправданными и эффективными, способствовали формированию у подростков нравственной устойчивости.

Поступила 08.02.06.

КОНФЕССИОНАЛЬНАЯ ЖУРНАЛИСТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ ПОВОЛЖСКОГО РЕГИОНА

B. I. Антонова, доцент кафедры теории и практики региональной журналистики МГУ им. Н. П. Огарева

В статье аргументируются предметно-функциональная сущность конфессиоанльных СМИ, их роль в процессе формирования нравственных ориентиров региональной молодежной аудитории. Выявляется современная инфраструктурная типология религиозной прессы, функционирующей в стране и некоторых субъектах Российской Федерации.

Сегодня не требует доказательства тот факт, что СМИ являются разновидностью идеологово-практической деятельности по внедрению в массовое сознание оценок текущих общественно значимых явлений. Конфессиональная журналистика выражает данные оценки прежде всего с нравственных мировоззренческих позиций различных вероучений. В конфессиональной прессе как сегменте системы полифонических коммуникативных средств массовой информации России получает освещение комплекс вопросов, связанных с культурой, экономикой, различными научными проектами и социально-политическими прогнозами в обществе, а также с духовным и нравственным его состоянием. В общем понимании задачами конфессиональной журналистики являются приобщение аудитории к категориальным принципам определенной религии, рассмотрение совокупности вопросов культурного, нравственного, социального, национального, экономического характера на основе конкретных религиозных традиций. В более узком понимании ее функционирование

предполагает всестороннее, последовательное освещение религиозных критериев культурного, нравственного воспитания как общероссийского, так и регионального масштабов.

К современным религиозным проблемам, существующим в России, можно отнести секуляризацию общества, возрастание бездуховности массового сознания, принижение роли религиозных институтов. Конфессиональная пресса, функционирующая на территории современного Российского государства, дифференцированного на субъекты федерации, является одним из факторов, способствующих решению этих проблем.

Российская конфессиональная печать, отвергнутая тоталитарным государством в начале прошлого столетия, а сегодня находящаяся на стадии постнатального возрождения, заявляет о себе в современных средствах массовой коммуникации как глобальная кумулятивная автономия, содействующая формированию категориальных нравственных позиций молодого поколения страны. Молодежная аудитория СМИ Поволжского ре-

© В. И. Антонова, 2006



гиона, пока еще неосознанно руководствуясь нравственными принципами духовного возрождения, не имеет полного представления об этимологической сущности соответствующих интроспективным мироощущениям населения конфессий, их взаимосвязи, исторической взаимообусловленности.

Россия — страна поликонфессиональная. На ее территории функционируют печатные органы традиционных для России конфессий: христианства, ислама, буддизма, иудаизма. Сегодня заявляют о себе издания католиков, протестантов и пр. Собственные печатные средства информации имеют также нетрадиционные религиозные организации: Свидетели Иеговы, Общество сознания Кришны, мормоны и т. д. Помимо церковных периодических изданий, учредителями и издателями которых являются те или иные церковные учреждения, газеты и журналы религиозного содержания издаются всевозможными общественно-политическими, общественно-религиозными движениями, фондами, нередко частными лицами.

Следует отметить, что развитие периодической печати тех или иных конфессий во многом определяется положением, официальным статусом соответствующей церкви в государстве и в обществе. Русская православная церковь (РПЦ) хотя и не является государственной, обладает несомненными преимуществами перед другими российскими конфессиональными организациями, что отражается как на объемах выпускаемой печатной продукции, так и на типологическом разнообразии изданий. Россия — признанный во всем мире центр православия, в ней год от года укрепляется позиция Русской православной церкви во главе с патриархом и управляющей структурой в лице Московского патриархата. Четко сконструирована вся система РПЦ. В соответствии с данной организационной структурой развивается и церковная печать, в сущности своей сохраняющая иерархический принцип: из-

дания Московского патриархата, издания митрополий и епархиальных управлений, издания монастырей, отдельных храмов, религиозных учебных заведений и т. д.

Среди многочисленных изданий, представляющих и поддерживающих РПЦ, особое место занимает ее официальная периодическая печать. Так, издательский отдел Московского патриархата выпускает официальный орган Русской православной церкви — ежемесячный «Журнал Московской Патриархии», а также газеты «Московский церковный вестник» (некоторое время претендовавшую на роль массовой общепротестантской газеты, но этого статуса так пока и не достигнувшую), «Православная беседа», «Семейная православная газета», «Православный патриот», распространяющиеся не только в розницу, но и по подписке.

Мусульманская печать, являющаяся менее изученной областью в теории российской журналистики, занимает особое место в конфессиональной периодике России. Она лишь «приживается» в официальной инфраструктуре СМИ. Возрождение исламской журналистики в России в 1980—1990 гг. началось с публикаций материалов в этнорелигиозных изданиях. Затем появились тематические полосы, специальные выпуски, освещавшие исламскую тему в различных светских газетах: «Татарские новости» (Москва); «Бугурусланская правда» (Оренбургская область) и др. В конце прошлого века вышел первый номер общероссийской газеты Духовного управления мусульман Европейской части России «Минбар Ислама» («Трибуна Ислама»). В то же время в Уфе возродилось издание газеты «Магълумат» («Хроника») — органа Центрального духовного управления мусульман России. Немало специализированных исламских изданий функционируют в южных регионах страны. По типологическим признакам, содержанию они полностью соответствуют принципам религиозной журналистики. На их полосах публикуются пятничные проповеди священнослужителей, мусуль-

манские календари с указанием времени постов, намазов, сведения о жизнедеятельности знаменитых мусульман. Сегодня на информационном рынке страны представлены многочисленные средства информации, учрежденные и изданные мечетями, общественными мусульманскими организациями, религиозными обществами.

По данным Госкомстата России на 1 января 2003 г. в Российской Федерации было зарегистрировано примерно 21 450 религиозных организаций. В это число вошли 450 централизованных религиозных организаций; 20 214 местных, 142 духовных образовательных учреждения, 501 монастырь и подворье, 95 религиозных учреждений. По конфессиям, последователями которых являются жители республик Поволжского региона, среди местных религиозных организаций на долю Русской православной церкви приходится 11 299; ислам — 3 467, буддизм — 218. Следует заметить, что на территории этого региона благополучно сосуществуют отличные друг от друга конфессиональные вероисповедания.

Обращаясь к истории взаимоотношений различных конфессий, подчеркнем, что в течение нескольких столетий христиане и мусульмане жили бок о бок на территории Азии, Африки и Европы. Две мировые религии — православие, ислам — долгое время оберегали себя от внешних влияний, свято хранили традиционные формы обрядовости и практику исповедания своих вер. Однако со времен Омейядов и Аббасидов, когда мусульманская цивилизация достигла апогея в своем развитии, начался интенсивный диалог между последователями двух религий.

Весьма содержательным был диалог между мусульманами и православными и в императорской России в XIX в. На каждом историческом этапе главным принципом подобного диалога являлось признание другого таким, каков он есть. Этот принцип не вытекает из Священных Писаний. Он определяется богатством

реальной действительности, многообразием идей и культур народов. Как совершенно справедливо утверждает исследователь Жорж Ходр (Бейрут), имея в виду существование разных конфессий на территории любого государства, «нужно, чтобы каждый из нас признавал права другого и был столь же искренен по отношению к нему, как и по отношению к себе — продукту определенной религии и определенной культуры. Искреннее общение — ключ к дружбе»¹.

Чувства религиозной принадлежности молодежной аудитории Поволжья обусловлены прежде всего национальной принадлежностью. Сегодня, как никогда, национальный менталитет обеспечивает национальное самосохранение, межнациональную солидарность и традиционность жизнедеятельности всего общества. Менталитет народов региона, способствующий относительной стабильности существования разных наций и народностей, обеспечивает традиционность жизни и деятельности социальной общности, чувство групповой солидарности, ценностное единство, а возникающее под влиянием менталитета различие «мы — они» обуславливает поведение, направленное на самосохранение региональной общности. Среди факторов, формирующих менталитет какой-либо социальной общности (в данном случае — населения административно-территориального региона Поволжья), выделяются следующие: естественно-географические, социально-экономические, идеологические.

Одним из факторов, формирующих менталитет аудитории, служит господствующая на территории конкретной республики религия. Под ее влиянием складываются нравственные ценности, отношение к власти, к другой нации, к другой религии, отношение к отдельно взятому человеку. Правомерно высказывание С. П. Дырина, исследующего проблемы единства и этнокультурного разнообразия, о том, что «выражением сущности менталитета любого народа является духовность, общественность, коллекти-



визм»². Духовность, как и другие характеристики менталитета, означает стремление отдельной личности выходить за рамки собственной жизни для достижения высших, общих целей и задач. Конкретными проявлениями духовности выступают стремление к высокодуховным ценностям, терпение, самопожертвование, интернационализм. Конфессиональная пресса, как никакое другое средство информации, влияет на формирование нравственных ориентиров молодежной аудитории.

В современной статистике нет точных данных о принадлежности жителей республик Поволжского региона к каким-либо конфессиональным направлениям. Религия — дело частное и добровольное. Только от мироощущения конкретного человека зависит, приверженцем какой конфессии он является. И поскольку религиозная периодика не каталогизирована, исследовать издания религиозной направленности можно лишь на основе данных об этническом составе населения в каждой из республик. В данном случае, учитывая принадлежность аудитории к какой-либо национальности и тому или иному религиозному вектору, выделяем потенциальную и фактическую аудитории конфессиональных СМИ. Под потенциальной аудиторией понимается процент населения какой-либо конкретной нации от общего количественного состава населения республики. Составляющие этот процент люди могут являться последователями религии своей национальности по собственному желанию, а могут не являться ими. Фактическая аудитория — это часть населения, которую составляют приверженцы конкретной религии, регулярно выписывающие либо приобретающие религиозные издания той или иной конфессиональной линии. Так, например, если в Мордовии русские в общей численности населения занимают 60,8 %, а мордва — 32,6 %, то, следовательно, около 90 % населения республики — потенциальная аудитория христианских изданий. А чис-

ло подписчиков на религиозные издания («Епархиальные ведомости» и др.) будет доказательной парадигмой фактической аудитории. Татар в Мордовии проживает 4,95 %, это означает, что данный процент населения (условно) проповедует ислам.

В других республиках Поволжья этническая, а следовательно, и конфессиональная картина более разнородная. Например, в Республике Башкортостан русские в общем количестве населения составляют 39,3 %, башкиры — 21,9, татары — 28,4, чуваши — 3,0, марийцы — 2,7, калмыки — 0,8 %. Соответственно жители данной республики проповедуют христианство, ислам, буддизм.

К сожалению, мы не располагаем данными о числе читателей религиозных изданий; подобная периодика частоносит продолжающийся характер (номер издается по мере накопления материала, стихийно), распространяется, как правило, в свободной продаже — в церквях, храмах, мечетях и пр. Многие религиозные печатные органы издаются на базе приходов, что также усложняет их систематизацию. Тем не менее в каталоге «Газеты и журналы России» за 2004 г. зафиксированы некоторые религиозно-просветительские газеты, журналы и альманахи.

Несомненно, наиболее верующей аудиторией являются мусульмане. Ислам — одна из древнейших конфессий; заповеди данного учения особенно усердно читаются и хранятся жителями мусульманских республик. Религиозные приоритеты газет и журналов наиболее ярко выражены в исламских изданиях Татарии. Например, из общего числа печатных периодических и продолжающихся изданий республики более 40 в 13 регулярно освещаются вопросы и проблемы мусульманской веры, ислама. Это газеты «Татар иле» (этно-конфессиональные темы), «Ислам нуры», «Вера», «Тэрбия», «Дин вэ йола», «Дин вэ мэгыйшэт», «Иман / Вера»; журналы: «Мусульманский мир», «Моселман календар»,

«Иман нуры», «Дини календарь», «Коръен китабы», «Наши соотечественники / Ватандашлар» и др. Интересно, что наравне с вопросами религии в этих СМИ отображаются и светские проблемы: бытовые, культурные, молодежные, женские вопросы; анализируются проблемы стариков, детей и инвалидов. Так, в журнале «Наши соотечественники / Ватандашлар» (5—11 ноября 2001 г.) содержится разнообразная информация: о книжной культуре литовских татар, об исламе и терроризме, о плюсах и минусах латинского алфавита, уроках татарского языка, об исламе в России и др.

В Республике Мордовия издается религиозная (православная) газета «Воскресенье» и журнал «Саранские епархиальные ведомости», на страницах которого публикуются проповеди, поучения монахов, чтения, послания Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II, жития святых, службы. Здесь представлена также религиозная философия, духовная поэзия, беллетристика. В Чувашии к разряду религиозно-просветительской журналистики принадлежит газета «Православная Чувашия», на полосах которой находят место не только религиозные, познавательные вопросы, но и светские проблемы. Менее выражена конфессиональная периодика в республиках Башкортостан, Марий Эл.

Очевидно, что в функционировании религиозных СМИ существуют немалые проблемы. Одной их основных причин «недостаточности», «недораспространенности» конфессиональной прессы на

уровне Поволжского региона является кадровый вопрос. Освещение религиозных тем доверить можно не вся кому, а лишь высокообразованному журналисту, богослову, нравственные идеалы которого чисты, репутация безупречна. И хотя тип конфессиональных изданий еще полностью не сложился, как не укоренились пока в журналистике региона понятия «православная периодика», «исламская периодика», религиозные издания, поступающие в розничную продажу, постепенно входят в дома читателей, увеличивая тем самым свой ареал распространения.

Сегодня, в начале третьего тысячелетия, наблюдается процесс религиозного ренессанса. Представители всех религий активно участвуют в созидательных процессах, собирая значительные аудитории молодежи регионов страны. В средствах массовой коммуникации представители различных религий стремятся к аналитическому диалогу с молодежной аудиторией, взаимопониманию, осознавая, насколько это необходимо для культурного, нравственного выживания формирующегося поколения различных наций и народностей России, их сохранения и благополучия.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ходр Ж. Христианско-мусульманский диалог: реальность и надежда / Ж. Ходр // Единство и этно-культурное разнообразие мира. Диалог мировоззрений : материалы VI Междунар. симп. 5—6 июня 2001 г. Н. Новгород, 2001. С. 33—34.

² Дырин С. П. О содержании понятия «менталитет социальной общности» / С. П. Дырин // Там же. С. 115.

Поступила 13.02.06.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ И ТЕОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ ГРАНИЦЫ

(к вопросу об интеграции теологии в систему высшего образования современной России)

A. M. Прилуцкий, декан теологического факультета Теологического института Евангелическо-лютеранской церкви Ингрии

Статья посвящена вопросу интеграции теологии в систему высшего образования современной России. Автор предпринимает попытку определить структуру теологии и выявить предметные связи между теологией и другими дисциплинами, изучающими религию. Для характеристики особенностей предметного поля теологии осуществляется сравнение теологического дискурса и мифологического знания по ряду признаков. Различия между теологией и религиоведением показываются в свете развития теологии в современном западном обществе.

В настоящее время в России происходит процесс вхождения теологии в дискурс науки, или — более широко — научного знания. И хотя данный процесс для европейского научного сознания и системы европейского высшего образования не является чем-то исключительно новым (вспомним, что преподавание теологии в европейских средневековых университетах было не только само собой разумеющимся, но и обязательным, а европейские университеты XII—XIII вв. выступали именно как теологические школы), в условиях России, не знаяшей подобной практики, теологии еще предстоит доказать свое право на статус науки.

Сегодня в отечественных научных кругах наблюдается значительное усиление интереса к обсуждению вопросов, традиционно относящихся к предметной области теологии. Наглядными иллюстрациями этого процесса являются регулярно проходящие научные конференции, посвященные вопросам взаимодействия науки, философии и теологии перед лицом угрозы социальных, экологических и других катастроф. Однако вопрос о том, насколько состояние современной теологии отвечает критериям научной аутентичности, подобными конференциями разрешен быть не может. В качестве примера попытки интегрировать теологию в систему высшего образования России можно привести решение Мини-

стерства образования РФ о включении теологии в Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования (приказ № 686 от 2 марта 2000 г.). Во исполнение приказа было создано УМО по теологии и разработаны стандарты.

Разумеется, подобное «революционное» (или «реформационное»?) решение вызвало в научном сообществе горячую дискуссию, продолжающуюся и по сей день. Вопросы о целесообразности преподавания теологии в системе высшего (светского) образования обсуждались, например, в МГУ в рамках круглого стола 5—6 февраля 2004 г. «Актуальные проблемы религиоведения». Как свидетельствует www.religare.ru, «при всей доброжелательности и корректности тона дискуссий специалисты-религиоведы расходятся во многих оценках. Так, заведующая кафедрой религиоведения философского факультета Санкт-Петербургского университета профессор Марианна Шахнович полагает, что российское религиоведение имеет „многовековую традицию, которая идет еще от М. В. Ломоносова и сформировалась в конце XIX в.“ Соредактор журнала „Религиоведение“ доцент Александр Красников, напротив, утверждает, что эта наука существует всего десять лет. С ее „молодостью“ он и его коллеги связывают недоработанность методологии и понятийного аппарата. Заведующий кафедрой

© А. М. Прилуцкий, 2006

религиоведения философского факультета МГУ профессор Игорь Яблоков проанализировал соотношение понятий „религиоведение“, „философия теологии“, „история религий“, „философия религий“ и др. Оказалось, что внутри профессионального сообщества религиоведов нет единства в понимании этих терминов».

При всем желании провести параллель между фазами трансформации форм религии — от первобытных до монотеизма, между мифологией и теологией как формами, в которых существуют религиозные представления, эти попытки обречены на неудачу. Хотя теология и является более поздней формой выражения религиозного знания, возникающей на фундаменте мифологии, переход от мифологии к теологии связан не столько с трансформацией формы религии, сколько с общим развитием культуры общества. Разумеется, развитие религии тоже зависит от развития культуры-цивилизации, но эта зависимость не является линейной. Так, миссионерское развитие религии на примере христианства показывает, что принятие христианства народами, находящимися на ранней стадии культурного развития возможно, но переход от мифологического сознания к теологическому пониманию религии в этих условиях может затянуться на столетия и породить формы двоеверия или синкретизма.

Важнейшей особенностью теологического знания является его нормативность. Высшую степень нормативности получает теологическое знание в форме догматической теологии. Догмат — правило веры, носящее объективное значение, обязательное для членов той или иной религиозной общности. Развитие христианской догматики было обусловлено не в последнюю очередь реакцией ортодоксальной традиции на развитие гетеродоксальных (т. е. «еретических») систем. Конфессионализация как высшая точка общественно-религиозного напряжения всегда сопровождается расцветом догматической конфессиональ-

ной литературы. Либерализация общественных отношений приводит к тому, что конфессиональный фактор в теологии перестает играть решающую, парадигмообразующую роль. Однако и конфессионализация, и либерализация как исторические процессы не могут происходить с молниеносной скоростью. То, что Уильям Монтер определяет как биконфессиональность, представляется нам скорее конфессиональной индифферентностью, т. е. состоянием, когда межконфессиональные культурные и теологические границы еще не выстроены, а большинство верующих достаточно безразлично относятся к проблеме конфессиональной идентификации.

Применительно к XVI в. подобная «биконфессиональность — конфессиональная индифферентность» свидетельствовала о том, что развитие Реформации еще не достигло того уровня, когда конфессиональные изменения в ранее моноконфессиональной Европе приведут к ощущимым культурно-социальным последствиям. «Аномалии множились, и возникали причудливые гибриды. Прихожане легко пересекали границу, чтобы посетить церковь или участвовать в празднике людей разных вероисповеданий. В подобных обстоятельствах и клирики, и миряне могли стать биконфессиональными: франконская крестьянка приняла предсмертное причастие из рук и лютеранского, и католического священников, а в Бадене священник учил прихожан, в зависимости от их требований, то по катехизису Лютера, то по катехизису Петра Канизия. По всей Германии были разбросаны секуляризованные соборные капитулы, в которых деканы-лютеране участвовали в католических процессиях... а католические соборные викарии руководили лютеранскими хорами»¹.

То, что представляется аномальным современному исследователю эпохи постконфессионализации, вполне естественно для сознания человека, привыкшего к нормам религиозного универсализма эпохи позднего Средневековья,



т. е. мотивировано как собственно церковно-историческими, так и социально-политическими, культурными факторами.

Либерализм европейской церковности XIX—XX вв. также был не только реакцией церкви на изменившиеся общественные условия. С точки зрения церковной истории либерализм стал своеобразной деконфессионализацией². То, что не удалось Тридентскому собору, сделали тюбингенские профессора в XIX в. Поскольку в основе Реформации был герменевтический принцип истолкования Писания, он (и сделанные на его основе «открытия») и был положен в основание конфессиональных границ протестантского мира.

Подобно тому, как конфессионализация приводит к росту теологического напряжения в обществе, либерализация общественно-церковной жизни приводит к ослаблению этого напряжения. Развитие теологии, как и всех прочих наук, не может не находиться во взаимосвязи с развитием социальных процессов.

Религиоведение, заменившее теологию в ряде современных секуляризованных университетов и сформировавшееся как научное знание в XIX—XX вв., ставит перед исследователями задачу разграничения религиоведческого и теологического знания.

Термины «теология» и «религиоведение» принадлежат к различным дискурсам, и это очевидно. Иначе нам следовало бы отнести оба эти термина к одному понятийному терминологическому полю, а следовательно, отказать или теологии, или религиоведению (а в радикальной интерпретации — обеим областям знания) в праве быть самостоятельной предметно-понятийной областью. Существующие между ними различия представляются нам носящими не столько «формальный», сколько структурный характер.

Дискурс теологии теоцентричен по преимуществу, хотя в определенных моделях таким центром может выступать

человек, природа, общество и т. д. В любом случае концепция теологии предполагает существование центрованной понятийной структуры, центр которой или находится в ней самой, или посредством *нечто* действует внутри этой структуры, т. е. действительно представлен в ее отношениях. Разрушение такого центра не только неизбежно приводит к распаду теологии как системы, но и лишает существование теологии как науки всякого смысла-необходимости.

Не случайно атеистическая идеология в ее наиболее последовательном выражении — это не «романтизированное богоchorчество», но рационалистический отказ от необходимости использования идеи Бога, концепции Бога как абсолютного бытия для построения мировоззренческой парадигмы. Подобный атеистический дискурс является не более чем реакцией именно на предлагаемую христианством картину мира, утверждающую Бога в качестве абсолютного бытия, обладающего личностными и моральными атрибутами. И в рамках этого же атеистического дискурса (и только в нем) можно хоть как-то объяснить значимость «основного вопроса философии», который в иных философских системах мало кого волновал.

Разумеется, подобная атеистическая аргументация была по сути и реакцией на развитие *катафатического* метода в христианском богословии, так как ее полемическая направленность устремлена именно к опровержению катафатических аргументов. К аргументам богословия апофатического данная аргументация мало приложима.

Существует искушение сопоставить подобный пророчимый (но не наступивший) конец теологии с провозглашенным Ф. Фукуямой «концом истории». Но если «конец истории», по Ф. Фукуяме, предполагает достижение такого состояния общества, при котором будут отсутствовать неразрешимые противоречия (а все возможные противоречия будут разрешаться в рамках общественной либе-

ральной парадигмы социального устройства), то атеистическая (и созвучная ей либеральная) попытка вынести «структурный центр теологии» полностью за пределы структуры, аннигилировать его, не снимает остроты конфликтов, представленных в теологическом дискурсе, а следовательно, не делает сам этот дискурс невостребованным. Теологический дискурс не бесконфликтен. Проблема теодицеи и антроподицеи, как никогда, актуальна сегодня, когда общество столкнулось с терроризмом, техногенными катастрофами, пандемиями и т. д.

В то же время критика теологии теологична. Позволю себе перефразировать Ж. Деррида: все эти разрушительные дискурсы (в данном контексте — либеральные и атеистические) и все их аналогии вписываются в своего рода круг, один и тот же. Этот круг описывает форму отношений между теологией и деструкцией теологии (в оригинале Ж. Деррида говорит об истории метафизики): чтобы поколебать теологию, нет никакого смысла обходиться без теологических понятий; мы не располагаем никаким языком — ни синтаксисом, ни лексикой, — чуждым этой теологии; мы не можем высказать никакое деструктивное положение, которое бы уже с необходимостью не вкраплось в логику и неявное утверждение как раз того, что оно намеревалось оспорить³. Понятия *бытие, универсум, мир, генезис* и т. п. не просто теологические — само их использование в любом контексте приводит ко включению этого контекста в теологический дискурс.

Уже в античное время были сделаны два никем до сих пор не опровергнутых вывода: человек есть существо общественное и человек есть существо религиозное. При этом «человек религиозный» не есть форма бытия «человека социального», даже если предположить, что сам термин *религия* происходит от лат. *religare*. И хотя оба качества человеческой природы взаимодействуют в рамках антропологической парадигмы, они

не находятся в иерархических отношениях. «Конец истории» относится к сфере «человека социального». Если на мгновение допустить, что современная концепция либерализма способна разрешать общественные конфликты, то такой «конец истории» в отдельно взятой стране не будет связан с «концом теологии».

Применение понятия «конец теологии» в том же смысле, что и «конец истории», невозможно. Тому есть несколько причин.

Во-первых, христианская теология уже завершена через достигнутую полноту Божественного Откровения. Современные попытки рассматривать Откровение как продолжающийся процесс богословия неубедительны. Коль скоро полнота Откровения достигнута, то удел теологии не догматическое развитие, но терминологическая и методическая/методологическая, герменевтическая рефлексия. И хотя развитие теологии как науки есть следствие разрешения внутрисистемных богословских конфликтов (в том числе отношения ортодоксальной и еретической теологии), содержание богословия на редкость статично, а богословские споры носят по преимуществу терминологический и (или) герменевтический характер. Дискурс богословия сформирован, но не гармонизирован. Не случайно принято говорить о так называемом «школьном богословии», в котором представлены ответы на все вопросы — реальные и могущие возникнуть (хотя недостаточная убедительность этих ответов часто ни для кого не является секретом), и «высоком богословии», стремящемся к гармонизации теологического дискурса.

Норберт Элиас без тени сомнения включает религию в сферу понятия «цивилизация»: «Понятие цивилизации применяют по отношению к самым разнообразным формам: к состоянию техники, манерам, развитию научного познания, религиозным идеям и обычаям»⁴. Однако доказывает он это достаточно



неожиданным образом, а именно утверждая, что нет практически ничего, что не выступало бы в «цивилизованной» и «нецивилизованной» (т. е. дикарской) формах. Таким образом, современная теология, по мнению Н. Элиаса, обретает свое место в ряду понятий цивилизации через противопоставление «цивилизованной» и «нецивилизованной» теологии.

Справедливости ради следует отметить, что сам Н. Элиас, излагая подобное понимание проблемы, не скрывает его несостоенности, воспринимая его как один из стереотипов конца 1930-х гг. «Это понятие (т. е. „цивилизация“) выражает самосознание Запада. Можно было бы даже сказать — национальное самосознание⁵. Но и в данном случае, включая религию-теологию в ряд понятий, создающих в совокупности цивилизацию, есть искушение ограничить сферу религиозного областю культуры (понимая культуру не в свете противопоставления Элиаса «культура — цивилизация», но в свете антиномии Леви-Страсса — Деррида «природа — культура»). Ибо в современном мире, живущем стереотипами конца XX в., сильны тенденции противопоставлять религиозное научному и отводить религиозному свою нишу в запутанном лабиринте культурных парадигм, что особенно четко проявляется в трудах антропологов.

Может быть, ближе к пониманию сущности проблемы подошел Дж. Кэмпбелл, когда утверждал, что «все, кажущиеся противоречащими друг другу философии, теологии, направления мистицизма и науки в нашей жизни произошли в конечном счете из одного великого, многообразно искаженного и развивавшегося мирового письменного наследия»⁶. Следуя этой логике, мы неизбежно обратимся к тому романтизированному эпохой Ренессанса периоду молодости человечества, когда теология, философия, наука представляли собой единый недифференцированный конгломерат знания.

В начале статьи мы отметили, что дискурс теологии теоцентричен по сути. На основании данного наблюдения можно попытаться разграничить теологию и религиоведение. Вопрос о том, есть ли в этом необходимость, который неизбежно следует из такой постановки проблемы, не так прост, как кажется.

По крайней мере на Западе стирание границ между теологией и религиоведением происходит уже на протяжении многих десятилетий. Так, в рамках теологических факультетов западных университетов сейчас достаточно сложно разграничить теологию и религиоведение в формате лекционных курсов. Возможно, корень этого — в не до конца разрешенных методических проблемах, связанных с классификацией теологических дисциплин. Данная классификация сложилась во многом под влиянием Ф. Шлейермахера, который ориентировался не столько на внутристемные связи, сколько на удобство преподавания богословия. Классификация включает в себя три элемента: практическую теологию, историческую теологию и философскую теологию. Эта модель, некритично принятая на Западе, привела к разрушению внутриструктурных связей богословских дисциплин, нарушила единство богословского дискурса.

Поскольку структурные связи внутри блока теологических дисциплин никогда не были сильны, отдельные теологические дисциплины стали претендовать на то, чтобы выступать от имени «всей теологии». Ослабление этих связей сделало возможным спекулятивное манипулирование центром структуры, что проявилось в форме различных либеральных интерпретаций теологий XIX в., например в попытке «демифологизации Евангелия», либеральной герменевтике и т. д. Возможно, тогда и началось сближение теологии и религиоведения.

Религиоведение предстает перед нами как теология со смешенным структурным центром. Данное смешение позволило Максу Мюллеру описать сугубо религиоведческую задачу в терминах

теологии: «Подобно тому, как слово „религия“ имеет два значения, так и наука о религии распадается на две части: одна имеет задачей исследовать исторические формы религии и называется сравнительной теологией, задача второй — исследование условий, при которых возможно существование религии, будут ли она выражена в формах возвышенных или очень простых; эта последняя называется теологией теоретической»⁷.

Очевидно, что Мюллер подразумевает сравнительное и общее религиоведение, но именно отсутствие четких границ между теологией и религиоведением (как мы предполагаем, из-за смещения центра теологической структуры в либеральной западной теологии) приводит его к неразличению терминов. Возможна и более радикальная трактовка рассматриваемого подхода. Коль скоро в западной либеральной теологии теоцентрический центр не проявляется во внутриструктурных отношениях, не свидетельствует ли это о том, что при подобной трактовке наук, так или иначе изучающих реалии религии, теология и религиоведение образуют единый дискурс? Ибо трудно отрицать, что вопросы о возможности существования религии (Откровения) и формах религиозного опыта есть вопросы, прямо не связанные с теологической проблематикой, и с теологической точки зрения носят «закрытый характер». Карло Гинзбург справедливо отмечает необходимость ограничивать научные исследования и идеологически мотивированные утверждения, так как это позволяет использовать конкретные исследования в перспективе, отличной от той, в которой они создавались⁸.

Поскольку идеологический аспект присущ и теологии, и религиоведению, и

именно на его уровне происходит основная дифференциация религиоведческого и теологического методов в их чистом виде (на современном Западе не представленных по причине глубочайшей политизации и политкоррекции общественных дискурсов), можно предположить, что отличие религиоведения от теологии коренится не столько на уровне предметной области исследования, сколько на уровне интерпретации фактического материала.

Признаем, что до тех пор, пока не будут изучены вопросы методологии и состояние предметной области теологии, решение вопроса о том, является ли теология наукой или нет, будет основываться на субъективных предпочтениях отдельных экспертов, их идеологической направленности и сформировавшихся мировоззренческих постулатах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Монтер У. Ритуал, миф и магия в Европе раннего Нового времени / У. Монтер. М., 2003. С. 55.

² Ранее я использовал термин «надконфессиональная контрреформация», который сейчас мне кажется не вполне точным (См.: Прилуцкий А. М. Современные тенденции развития экуменических организаций на северо-западе: герменевтический аспект / А. М. Прилуцкий // Религиозная ситуация на северо-западе Европы и в странах Балтии : Традиции и современность. СПб., 2005. С. 200—210).

³ См.: Деррида Ж. Письмо и различие / Ж. Деррида. СПб., 2000. С. 355.

⁴ Элиас Н. О процессе цивилизации / Н. Элиас. М. ; СПб., 2003. Т. 1. С. 59.

⁵ Там же.

⁶ Кэмпбелл Дж. Мифический образ / Дж. Кэмпбелл. М., 2003. С. 95.

⁷ Мюллер М. От слова к вере: религия как предмет сравнительного изучения / М. Мюллер // Языки как образ мира. М., 2003. С. 23.

⁸ См.: Гинзбург К. Мифы-эмблемы-приметы / К. Гинзбург. М., 2004. С. 265.

Поступила 20.01.06.



ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ РЕАЛЬНЫМ ОБЪЕКТОМ ИЗУЧЕНИЯ И ЕГО КОМПЬЮТЕРНОЙ МОДЕЛЬЮ В ОБУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В. А. Белавин, профессор кафедры информатики и информационно-управляющих систем Казанского государственного энергетического университета,

И. В. Тихонов, магистр физики Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования,

Н. А. Читалин, зав. лабораторией высшего образования Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, доцент

В статье рассматривается одна из главных проблем использования моделирующих компьютерных программ в учебном процессе — потеря связи между реальным объектом изучения и его компьютерной моделью. Предлагается подход к решению этой проблемы, состоящий в разработке и реализации нового учебного курса «Компьютерные модели электронных схем». В лабораторных работах курса реализовано сопоставление реальных электронных приборов и схем с их компьютерными моделями. Курс формирует устойчивые навыки компьютерного моделирования электронных схем и приборов, которые используются студентами как в дальнейшей учебной деятельности, так и после окончания вуза.

Моделирующие компьютерные программы используются в образовании уже давно, и их расширяющиеся возможности не подвергаются сомнению. Между тем при применении таких программ в учебном процессе приходится сталкиваться с рядом проблем. Одной из них является проблема потери связи между реальным объектом изучения и его компьютерной моделью. Решение этой проблемы приобретает особую актуальность в обучении инженеров по направлению «Приборостроение», специфика профессиональной деятельности которых состоит в том, что компьютерное моделирование выступает одновременно и как средство учебной профессиональной деятельности и профессионального самообразования, и как объект творчества, и как результат труда. К сожалению, многие существующие учебные курсы спроектированы без учета данной проблемы, а это приводит к тому, что мы получаем недостаточно компетентного специалиста.

На наш взгляд, качество подготовки в области компьютерного моделирования, необходимой для повышения профессиональной компетентности специалистов в современных условиях, может существенно улучшиться благодаря вне-

дрению нового учебного курса «Компьютерные модели электронных схем», предполагающего сопоставление реальных приборов и компьютерных моделей.

Чтобы решить проблему отождествления компьютерной модели и реальной электронной схемы или прибора, в лабораторный практикум курса «Компьютерные модели электронных схем» нами были введены работы, выполняемые как на реальных лабораторных стендах и установках, так и на компьютерных моделях. Анализу подверглись все дисциплины учебного процесса, в которых использовались электронные схемы и приборы. В ходе анализа было выявлено, что электронные схемы и приборы подробно рассматриваются в рамках курса «Теоретические основы электротехники». На лабораторном практикуме этого курса студенты приобретают навыки работы с реальными приборами, такими как амперметр, вольтметр, осциллограф, генератор. Однако некоторые из этих работ могут быть выполнены на компьютерных моделях. В рамках курса «Компьютерные модели электронных схем» эти лабораторные работы используются для сопоставления реальных объектов и их компьютерных моделей. Студенту сначала предлагается выполнение рабо-

© В. А. Белавин, И. В. Тихонов, Н. А. Читалин, 2006



ты на реальных лабораторных стендах и установках курса «Теоретические основы электротехники», а затем — на компьютерных моделях. После того как студенты выполнили 2—3 лабораторные работы таким образом, им предлагается продолжить изучение электронных схем только на лабораторных работах с использованием компьютерных моделей электронных схем. Структурная схема курса «Компьютерные модели электронных схем» представлена на рисунке.



Структурная схема учебного курса «Компьютерные модели электронных схем»



Работа строится следующим образом. Студенту предлагается прочитать фрагмент теоретического материала и затем выполнить одно или несколько предлагаемых заданий для упражнений с расчетами или с экспериментами в компьютерной лаборатории. После этого студент может по своему желанию проверить полученные результаты и получить комментарий относительно качества ответа или ознакомиться с описанием алгоритма решения.

Логические разделы изучаемого материала завершаются многовариантными контрольными заданиями. Их результаты протоколируются и используются впоследствии для оценки знаний и анализа познавательной деятельности студента.

Выполнение работ имеет следующую систему действий: вывод формул; вычисления с заданной точностью; построение электрических, структурных и алгоритмических схем; изображение графиков, векторных диаграмм и конструкторских чертежей; составление таблиц; расчеты по графикам; выбор данных из таблиц.

Проверка электрических схем производится численным методом по методике проверки формулы. Полученные параметры сравниваются со значениями, полученными по эталонной схеме.

Рекомендуется такая последовательность действий: вывести в рабочее окно изучаемую лабораторную работу; прочитать предлагаемые текст, формулы и другие фрагменты; произвести расчет предлагаемых схем; выполнить лабораторное задание в компьютерной лаборатории.

По окончании учебного курса студентам вновь даются 1—2 лабораторные работы, выполняемые и на реальных лабораторных стендах и установках, и на компьютерных моделях.

Таким образом, в процессе обучения связь между реальными приборами и их компьютерными моделями не теряется, а закрепляется.

Немаловажной в рамках данной проблемы является и организация процесса

управления познавательной деятельностью обучаемого. Курс «Компьютерные модели электронных схем» позволяет осуществлять следующие режимы управления этой деятельностью:

1) непосредственное управление: компьютер предъявляет обучаемым учебную задачу, обучаемые могут задавать вопросы, только относящиеся к данной учебной задаче, характер помощи обучаемому определяет компьютер;

2) опосредованное управление: компьютер не предъявляет учебную задачу, а ставит перед обучаемыми проблему, которую те должны оформить в виде учебной задачи; в качестве учебных предъявляются задачи на моделирование различных производственных ситуаций, допускающие множество решений;

3) динамическое управление: предъявленная компьютером учебная задача решается обучаемым совместно с компьютером; характер и меру помощи определяют как обучаемый, так и компьютер.

Пример организации познавательной деятельности обучаемых на одном из занятий курса «Компьютерные модели электронных схем» приведен в таблице.

Для проверки уровня усвоения содержания курса «Компьютерные модели электронных схем» предусмотрена возможность осуществления всех видов контроля — входного, текущего, рубежного и итогового. Текущий контроль осуществляется как самоконтроль в виде контрольных заданий, реализованных в компьютерных лабораторных работах. Рубежный контроль проводится частично по специально разработанным заданиям после каждого учебного модуля. Кроме того, широко используется контроль «встроенный», лабораторные работы, где диагностируется не только уровень усвоения учебного материала, но и профессиональные умения, способности творческого применения приобретенных знаний.

Наиболее важным при контроле результатов обучения является специально разработанная система лабораторных заданий, выполняемых и на реальных



лабораторных стенах и установках, и на компьютерных моделях, расположенных в порядке возрастающей трудности, со-

зданная с целью оптимальной оценки структуры и измерения уровней обученности студентов.

**Организация познавательной деятельности обучаемых в курсе
«Компьютерные модели электронных схем»**

Шаг	Содержание	Пример для первого занятия модуля 2
1	Определить задачи формирования знаний и умений студентов на конкретном учебном занятии	Задачи: произвести обзор и сравнение современных систем моделирования; проанализировать их назначение
2	Отобрать содержание учебного материала, основные научные идеи, понятия, законы, умения, которые должны быть усвоены обучаемыми	Системы APLAC, DesignLab, Micro Cap, MathLab, LabView, MultiSim, EWB. Назначение. Области применения. Особенности
3	Обосновать логику раскрытия темы в соответствии с основными дидактическими принципами (системность, последовательность, научность, доступность, связь с профессиональной сферой будущей деятельности обучаемых)	Тема открывает собой модуль 2, определяет место и роль систем компьютерного схемотехнического моделирования в профессиональной деятельности инженера, дает навыки выбора программного обеспечения процесса компьютерного моделирования в зависимости от решения профессиональных задач
4	Определить временные затраты на достижение и разрешение задач обучения в рамках учебного занятия и самоподготовки обучаемых	Выделяются 2 ч лекционных занятий, 2 ч самоподготовки
5	Выбрать оптимальное сочетание методов, форм и компьютерных средств обучения для реализации содержания темы и намеченных задач	Форма обучения: проблемная лекция. Методы: информационно-рецептивный и проблемного изложения
6	Выбрать формы организации учебной работы (коллективные, групповые, индивидуальные) с учетом готовности обучаемых	Форма работы: коллективная (предпочтительней) или групповая
7	Выбрать реальную схему управления познавательной деятельностью обучаемых	Сквозной контроль полученных на лекции знаний проводится на следующем после лекции лабораторном занятии; рубежный — при завершении модуля — проводится на компьютерных моделях, а также на реальных лабораторных стенах и установках; итоговый — при сдаче зачета по курсу
8	Определить оптимальный темп обучения с учетом возможностей студентов в восприятии информации	Оптимальным будет тот темп, при котором окажется реализованной задача этой лекции
9	Определить задание-содержание, объем и методы самостоятельной работы обучаемых после занятия	Студентам задаются условия, для которых предлагается осуществить выбор программных средств моделирования

Таким образом, для того чтобы применение моделирующих компьютерных программ в подготовке инженеров было наиболее эффективным, необходимо условный характер отображения результатов компьютерного моделирования компенсировать демонстрацией натур-

ных экспериментов, которые дают адекватное представление о реальном протекании физических явлений. Только в этом случае моделирующие компьютерные программы, применяемые в подготовке инженеров, полностью реализуют свой богатый дидактический потенциал.

Поступила 05.05.06.



ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

КРАЕВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Н. Г. Комратова, зав. кафедрой дошкольной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета, доцент

В статье излагается современный взгляд на содержание и технологию ознакомления дошкольников с ближайшим окружением: природой, социальным и предметным миром родного края. В качестве системообразующего элемента социального бытия выступает деятельность человека, которая является стержнем общественного развития. Автор излагает основные принципиальные положения (подходы), в соответствии с которыми разработаны содержание и технология ознакомления детей с окружающим миром.

Разработкой вопросов ознакомления детей с окружающим миром занимались многие педагоги, психологи, философы, лингвисты. Определение содержания и объема знаний для детей всегда являлось актуальным. С введением государственного образовательного стандарта дошкольного образования эта проблема приобретает особую значимость. Стандартом предусмотрено, что содержание программ определяется не только общими целями и требованиями дошкольного образования, но и «культурными традициями, как общечеловеческими, так и российскими (а в региональном компоненте стандарта — социально-культурными, в том числе — национальными)»¹. Поэтому в последние годы ученыe все больше внимания уделяют социокультурному аспекту образования детей.

Термин *социокультурный* состоит из двух основ: *социо* и *культурный*. *Социо* значит «общественный, имеющий непосредственное отношение к обществу, отношениям внутри него, его развитию». *Культурный* — «относящийся к культуре». Таким образом, понятие *социокультурный* предполагает, что личность объединяет основные характеристики современного ей общества и культурного наследия. Другими словами, рассмотрение любого социального явления сегодня невозможно вне ценностей культуры. Это особенно важно учитывать при ознакомлении детей с ближайшим окружением — родным краем, и прежде все-

го с культурным обликом города (села), его достопримечательностями, историческим прошлым, т. е. культурой в широком смысле слова.

Известно, что восприятие ребенком социальной действительности основано на его представлениях о базовых ценностях окружающего мира, которые формируются в раннем возрасте на этапах первичной социализации и овладения элементами культурного наследия. Постепенно у ребенка формируется «социальная и культурная компетентность», основанная на знании культурных особенностей народа, его исторически сложившихся привычек, традиций, норм поведения и этикета, а также умении понимать и правильно использовать их в процессе общения. Компетентность проявляется в том, что ребенок не только «обладает знаниями, умениями, навыками, но и способен применять их для самореализации и саморазвития в различных сферах действительности»². Сегодня для педагога важно творчески подойти к проблеме развития социокультурной компетентности детей. Чтобы сформировать у ребенка целостное представление об окружающем мире, необходим культурологический подход к изучению стран и регионов: следует уделять внимание сведениям исторического характера, подчеркивая связь прошлого, настоящего и будущего, комплексному изучению природы, населения, экономическому и культурному развитию областей и мира в целом.

© Н. Г. Комратова, 2006

Как известно, содержание знаний об окружающем мире включает три блока:

мир природы, мир людей и предметный мир (рис. 1).

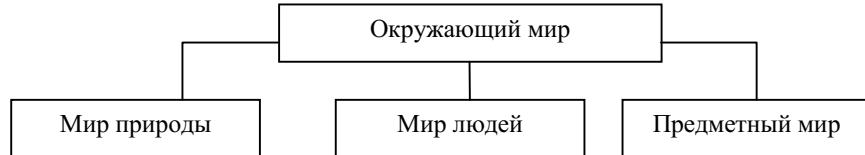


Рис. 1

Наиболее сложным и наименее разработанным сегодня является вопрос о приобщении ребенка к социальному миру, поскольку в условиях радикальных социально-экономических изменений произошла переоценка многих духовных ценностей. Встает вопрос: какие явления в сфере общественной жизни человека должны стать центральными при ознакомлении с окружающей действительностью?

В соответствии с современными философскими подходами в качестве системообразующего элемента социального бытия выступает человеческая деятельность, которая является стержнем общественного развития (В. А. Глуздов, В. В. Ильин и др.). Именно деятельность человека позволяет объединить все составляющие окружающего мира в единое целое, что отражено на рис. 2.

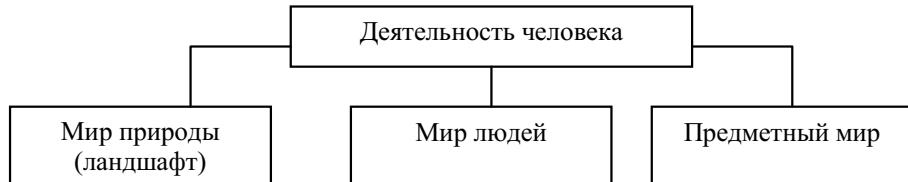


Рис. 2

Подобный подход выводит нас на теорию ландшафта, согласно которой «формы человеческой деятельности в той мере способны выжить в ландшафте, в какой они сами дифференцированы в соответствии с ландшафтом» (В. Л. Каганский). Отсюда один из важнейших принципов современного научного познания мира — принцип целостного восприятия ландшафтов как жизненного мира человека, поскольку «бытие человека ландшафтно по существу, вне ландшафта человек не мыслим, а через человека, как существо ландшафтное, ландшафт выражает сам себя» (М. Хайдеггер). Этот принцип реализует идею о единстве человека и природных основ жизни и предполагает изучение ландшафтов во всем их многообразии.

Возникает следующий вопрос: какое понятие является самым доступным для

ребенка? Целью и результатом деятельности человека, направленной на удовлетворение человеческих потребностей, своеобразным носителем культуры выступает предмет. Если исходить из теории Л. С. Выготского, предмет можно рассматривать в качестве своеобразного передатчика культуры, а овладение предметом — как овладение человеческой культурой (В. И. Логинова). В этом контексте ребенку будут понятны и объекты культурного наследия, представленные произведениями искусства: скульптуры и живописи, прикладного искусства, народных промыслов и архитектуры. Знакомя детей с историческим прошлым своего края, особый акцент необходимо сделать на культурном облике родного города, показывая его как результат огромной созидательной деятельности всех предшествующих поколений.



лений. Таким образом, через систему знаний о природе, обществе, культуре, в которой человек является центральной фигурой, формируются знания о нем самом и об окружающем его мире.

Изучение социокультурных основ проблем потребовало определения методологии, на базе которой возможно было бы разработать содержание и технологию ознакомления детей с родным краем.

Используемая нами методология стала результатом применения ряда неприведенных научных подходов.

1. *Системный подход* — важнейшее условие разработки и реализации содер-

жания и технологии — представлен на разных уровнях:

— окружающий мир как система взаимодействия человека с миром природы, с социальным миром и предметным миром (рис. 3);

— усвоение существенных взаимосвязей между явлениями окружающего мира, наглядно представленных в виде особенностей природного и культурного ландшафта (системообразующий фактор — деятельность человека);

— усвоение детьми системных знаний о природе, социальных явлениях, которые являются предпосылкой для формирования понятий.



Рис. 3

Особое значение имеет используемый нами принципиально новый подход, рассматривающий систему знаний, которая включает в себя две подсистемы, находящиеся в противоречивых отношениях. С одной стороны, идет непрерывный процесс развития неопределенных знаний в знания определенные, ясные и точные, чему уделяется основное внимание на занятиях. С другой стороны, постоянно идет и противоположный процесс превращения ясных и четких знаний в знания неопределенные, неясные, которые проявляются в форме догадок, предположений и вопросов. Подобная неопределенность представляется как своеобразная проблемность, которая служит мощным стимулом познавательной активности ребенка в процессе усвоения общественного опыта, общечеловеческой культуры и в конечном сче-

те основой саморазвития и творчества детей. Исходя из этого при разработке содержания и технологии ознакомления с окружающим миром нами был использован новый фундаментальный принцип построения программ воспитания и обучения дошкольников, сформулированный Н. Н. Поддъяковым: принцип оптимального соотношения процессов развития и саморазвития. Реализация данного принципа позволяет установить гармоничное соотношение между процессами развития, обусловленными действиями взрослого, и процессами саморазвития, обусловленными собственной активностью ребенка.

2. *Диалектический подход* обеспечивает формирование у детей начальных форм диалектического рассмотрения и анализа окружающих явлений в их движении, изменении и развитии, в их

взаимосвязях и взаимопереходах (Н. Н. Поддъяков, Н. Е. Веракса). У дошкольников развивается общее понимание того, что любой предмет, любое явление имеет свое прошлое, настоящее и будущее. Это особенно важно, когда даются знания исторического характера, отражающие взаимосвязь культур в разные исторические эпохи. Вместе с тем у детей формируется одна из универсальных способностей — способность прогнозирования изменений предметов и явлений окружающего мира. Данный подход формирует особый взгляд на мир: ребенок наделяет окружающие предметы гипотетическими свойствами. Таким образом, овладение детьми начальными формами диалектического подхода к анализу окружающих предметов и явлений служит предпосылкой формирования так называемых методологических знаний детей, на основе которых в дальнейшем складывается мировоззрение.

3. Культурологический подход позволяет подчеркнуть ценность уникальности пути развития каждого региона (родного края) на основе не противопо-

ставления естественных (природных) и искусственных (культуры) факторов, а поиска их взаимосвязи, взаимовлияния. В связи с этим были определены функции образовательного учреждения: с одной стороны, своеобразного «педагогического фильтра», способствующего отбору, коррекции передаваемой информации, а с другой — хранителя культуры, способного транслировать «правильные» культурные образцы подрастающему поколению. Данный подход нашел отражение как в создании предметно-развивающей среды, так и в содержании работы с детьми.

В соответствии с рассмотренными подходами содержание знаний о родном крае условно было разделено на три основных блока: мир природы, деятельность человека и культурный облик родного края (города), олицетворяющий предметный мир в более широком масштабе. В основу систематизации знаний детей о родном крае была положена взаимосвязь между тремя этими блоками, осуществлявшаяся через взаимодействие человека с миром природы и культуры (рис. 4).

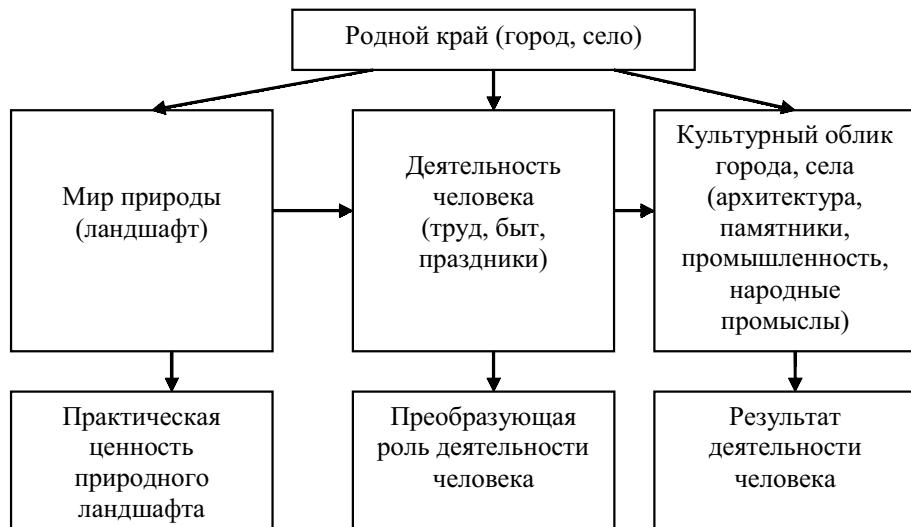


Рис. 4

Как видно из схемы, именно деятельность человека является тем связующим звеном, которое обеспечивает «преобра-

зование» мира природы в «культурный облик» любого города (края). Мы полагаем, что усвоение такого рода взаимо-



связей уже на дошкольной ступени будет не только способствовать формированию у детей представлений о целостной «картине мира», но и поможет им овладеть «культурологическим видением», проникнуть в скрытую сущность многих явлений, понять диалектику исторических событий.

Так, при ознакомлении детей с родным (Нижегородским) краем педагог подчеркивает, что Нижегородская область славится своими народными промыслами, объясняет, почему Нижний Новгород издавна назывался «карманом» России (была хорошо развита торговля). Удачное расположение города на месте слияния двух рек — Оки и Волги (особенности ландшафта) — способствовало образованию Нижегородской ярмарки (была перенесена из Макарьева). Развитие народных промыслов (хохломская, городецкая росписи и др.) также уходит своими корнями вглубь истории и связано с особенностями природного ландшафта этих мест (прежде всего наличием лесов).

Овладевая подобным подходом к познанию окружающего мира, дети пытаются найти причину того или иного явления (в том числе и исторического), установить взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего. Один из основных критериев отбора знаний исторического характера для дошкольников был образно назван нами «принципом айсберга». Степень глубины таких знаний обусловлена соответствующей наглядной представленностью: наличие памятников архитектуры, зданий и других достопримечательностей определяет необходимость исторического экскурса в прошлое. Исходя из этого, мы посчитали целесообразным познакомить детей с историей возникновения Нижегородского кремля, ярмарки, с биографиями многих замечательных людей, прославивших наш город и в честь которых были воздвигнуты памятники (К. Минина, В. Чкалова, М. Горького, И. Кулибина и др.).

В основу разработки содержания и технологии ознакомления детей с род-

ным краем нами были положены следующие принципы:

1) *энциклопедичности*. Он обеспечивает отбор содержания знаний из разных областей действительности (природа, социальный мир, культура и т. д.);

2) *的独特性 места* («выразитель» краеведческого подхода в социокультурном аспекте). Территория региона рассматривается как универсальная ценность для людей, которые считают ее своей Родиной. Изучение природной, культурной, социально-экономической уникальности своего края, связи с предшествующими поколениями (народные традиции, творчество) является важным условием формирования культуры личности. Данный принцип предполагает изучение специфики природного и культурного наследия, духовных ценностей, историко-культурных, этнокультурных особенностей развития региона (Н. Ф. Винокурова, В. В. Николина). Значение принципа определяется его огромным влиянием на формирование патриотизма как важнейшего качества личности будущего гражданина;

3) *интеграции знаний* (Н. Ф. Винокурова). Он предполагает установление соотношений между информацией естественно-научного характера и сведениями о человеческой деятельности. Реализация этого принципа обеспечивает отбор содержания знаний для понимания детьми целостной картины мира;

4) *единства содержания и методов работы с детьми*, который нашел свое отражение в структурном построении занятий (алгоритм технологии ознакомления с окружающим);

5) *динамики преемственных связей*. На каждой возрастной ступени он означает отбор наиболее актуальных для каждого года обучения знаний и их постепенное усложнение, при этом учитывается специфика изменения социального опыта детей разного дошкольного возраста;

6) *комплексности*, в соответствии с которым содержание концентрируется в темах-комплексах «Природа», «Труд

людей», «Достопримечательности города», «История Нижнего Новгорода» и т. д.

Ознакомление детей с родным краем шло по нескольким направлениям, объединенным в три блока (рис. 5). Особое внимание было уделено технологическому блоку. Так, при разработке тех-

нологии ознакомления с окружающим за основу были взяты методы, предложенные С. А. Козловой, а также методы обучения и развития творчества Н. Н. Поддьякова. В соответствии с этими методами был разработан алгоритм технологии ознакомления детей с окружающим миром (таблица).



Рис. 5

Рассмотрим более подробно компоненты вышеуказанного алгоритма. Во вступительной части важно заинтересовать детей, создав такую ситуацию, чтобы детям самим, а не по указке педагога захотелось что-то узнать.

Чтобы избежать перегрузки во второй, информационной, части занятия (поскольку детям даются достаточно сложные знания), к адаптированным рассказам необходимо предъявлять определенные требования.

Следующая структурная часть — проблематизация. На этом этапе происходит как бы «перераспределение» знаний — из четких и ясных в область неопределенных и неясных (в виде догадок, предположений) и наоборот. Следу-

ет помнить, что проблематизация — важнейшее условие поддержания высокого уровня умственной активности детей — должна осуществляться по основным, существенным линиям и направлениям.

Четвертая часть предполагает стимулирование детей к постановке вопросов. На эту часть следует обратить особое внимание при проведении занятий, так как при традиционном подходе вопросы задает педагог, а дети привыкают лишь отвечать. С целью научить их задавать вопросы нами разработаны серии дидактических игр и упражнений по типу «Что в волшебном сундучке?», причем к вопросам предъявляются определенные требования.



Алгоритм технологии ознакомления с окружающим миром

Компоненты	Характеристики, цели
1. Вступительная часть (мотивация)	Заинтересовать детей, поставить их в ситуацию субъекта «собственной познавательной деятельности». Основные моменты: 1) яркие положительные эмоции; 2) мотивация детской деятельности; 3) игровая позиция
2. Информационная часть (информация)	Создать познавательные рассказы для детей. Требования к рассказу: 1) возрастная адресность, доступность; 2) краткость, конкретность; 3) информационная насыщенность; 4) взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего; 5) использование наглядности (фото, моделей, схем)
3. Проблематизация	Стимулировать умственную активность детей. Способы: 1) проблемные ситуации по типу «А если, то... (в будущем)» — гипотетическое экспериментирование; 2) детское экспериментирование; 3) неопределенные проблемные знания с обязательным использованием догадок, предположений, вопросов
4. Стимулирование детей к постановке вопросов	Формировать способность проблемного видения окружающих предметов и явлений. Дети задают вопросы, которые выступают в качестве своеобразного плана, определяющего характер обследования объекта (исторической достопримечательности или предмета и его особенностей). Упражнения по типу «Что в волшебном сундуке?» Требования к вопросам детей: 1) если в «сундуке» предмет — использовать определенные категории в системе — цвет, форма, величина, временные и пространственные характеристики; 2) если фотография исторической достопримечательности — место, время, какому событию посвящается; 3) постепенно сокращать количество вопросов (сначала 6...5...4...3); В итоге должен получиться рассказ (когда дети разгадают, что это)
5. Символизация	Предоставить детям возможность выразить свое эмоциональное отношение: в песне, танце, рисунке и т. д. — и таким образом обеспечить связь с другими видами детской деятельности: 1) познавательной; 2) игровой; 3) продуктивной (ИЗО, художественно-ручной труд, конструирование); 4) художественно-речевой (театрализация, праздники и развлечения)

Включение в процесс познания окружающей действительности детских вопросов также создает проблематизацию, обнаруживающую себя в виде догадок, предположений, что служит основой формирования способности прогнозирования и творческого видения мира детьми.

В заключительной части, условно названной нами «символизация» (по

Л. А. Венгеру), важно предоставить детям возможность эмоционально выразить свое отношение к полученной ранее информации, проявив себя в разных видах деятельности (песне, танце, изобразительной деятельности и т. д.).

Следует подчеркнуть, что все компоненты алгоритма логически взаимосвязаны, а исключение какого-либо из них

уменьшает эффективность развивающей составляющей разработанной технологии.

В подготовительной группе нами был использован видоизмененный вариант технологии, включающий все те же компоненты, но в другой последовательности: работа по каждой теме начиналась с этапа проблематизации, далее шел поиск детьми информации (совместно со взрослыми), затем следовали обобщение и символизация. Кроме того, нами при построении занятий широко использовались элементы системы ТРИЗ. Благодаря такой технологии познание детьми ближайшего окружения превращается в захватывающий, интереснейший процесс совместного со взрослым «открытия» мира.

В дошкольном возрасте ознакомление детей с родным краем выступает важнейшим средством воспитания патриотизма и формирования основ гражданственности. В последние годы идет переосмысление сущности патриотического воспитания. Идея воспитания патриотизма и гражданственности, приобретая все большее общественное значение, становится задачей государственной важности. Разработана федеральная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 годы». Современные исследователи (О. И. Ковалева, Л. В. Кокуева и др.) в качестве основополагающего, системообразующего фактора интеграции социальных и педагогических условий в патриотическом и гражданском воспитании дошкольников рассматрива-

ют национально-региональный компонент и делают акцент на воспитании любви к родному дому, природе, культуре малой Родины. Педагог в данном процессе сам выступает как носитель культурных ценностей, являясь ключевой фигурой в передаче их от одного поколения к другому. Естественным образом меняется позиция взрослого: поскольку ни один человек не может на себя взять ответственность «представительствовать от лица всей культуры» (Э. Н. Гусинский), он становится соучастником процесса совместного познания окружающего мира. В этом и заключается специфика нашего подхода, базирующегося на социокультурных основах ознакомления с окружающим миром.

В таком контексте патриотическое и гражданское воспитание является не самоцелью, а естественным процессом и результатом всей проводимой работы по знакомству детей с родным краем. При этом ребенок приобретает такие ценностные установки, которые существенно влияют на становление его личности. В частности, формируется отношение к познанию как к ценности, развивается представление о культуре в широком смысле слова, происходит процесс осознания себя в окружающем мире.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Концепция государственного стандарта дошкольного образования / разраб. Н. Н. Авдеевой и др. М., 1996.

² Программа развития воспитания в системе образования России на 1999—2001 гг. : док. М-ва образования РФ. Н. Новгород, 1999.

Поступила 16.09.05.



ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: WEB-ФОРУМ КАК ПРИЕМ ПРОЛОНГИРОВАННОЙ ДИСКУССИИ

P. Ф. Мухаметшина, доцент кафедры русской и зарубежной литературы и методики преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

Рассматриваются возможности использования новых информационных технологий на интегрированном уроке литературы. Организация такой новой информационной технологии, как Web-форум, позволяет осуществить пролонгированную дискуссию, в ходе которой можно рассмотреть множество направлений в исследовании проблемного объекта, более подробно обсудить вопросы, возникающие на уроке, а также обратиться к новым проектам, предложенным одаренными учащимися.

Интегрированные уроки литературы занимают ведущее место в теории и практике литературного образования, потому что «способствуют преодолению фрагментарности и мозаичности знаний учащихся, обеспечивают овладение ими целостным знанием, комплексом универсальных человеческих ценностей, служат формированию системно-целостного взгляда на мир»¹. Особенno широко интеграция используется в практике литературного образования учащихся национальных школ, школ с нерусским (родным) языком обучения. Здесь интегрируются русский язык и родной язык, русская и родная литература, создавая возможности для формирования толерантной личности, личности с гуманитарным типом мышления. Новые информационные технологии, активно используемые в современной педагогической практике, обогащают содержание, структуру интегрированных уроков, способствуют эффективности учебного процесса в целом.

Для повышения качества литературного образования, продуктивности уроков русской литературы в школе возможно применение такого технического средства обучения, как компьютер. Для преподавателя он служит средством обучения, для ученика — средством получения знаний. Использование на уроке этого мощного современного инструмента обосновано дидактическими свойствами новых информационных технологий (НИТ).

Поскольку обучение является передачей информации ученику, а информационные технологии, по определению

академика В. И. Глушкова, — это процессы, связанные с переработкой информации, можно сделать вывод, что в обучении информационные технологии использовались всегда. А из того, что любые методики или педагогические технологии описывают, как переработать и передать информацию, чтобы она была наилучшим образом усвоена учащимися, следует, что любая педагогическая технология — это информационная технология.

Когда компьютеры стали настолько широко применяться в образовании, что возникла необходимость говорить об информационных технологиях обучения, обнаружилось, что они (информационные технологии) давно фактически реализуются в процессах обучения. Тогда и появился термин «новая информационная технология обучения». Таким образом, понятие «новая информационная технология» связано с появлением и широким внедрением компьютеров в образовании.

Новые информационные технологии включают в себя программированное обучение, интеллектуальное обучение, экспертные системы, гипертекст и мультимедиа, имитационное обучение, демонстрации. Эти частные методики должны применяться в зависимости от учебных целей и учебных ситуаций: в одних случаях необходимо глубже понять потребности учащегося; в других важен анализ знаний в предметной области; в третьих основную роль может играть учет психологических принципов обучения.

Главное в НИТ — это компьютер с соответствующим техническим и про-

© Р. Ф. Мухаметшина, 2006



граммным обеспечением. Поэтому термином «информационная технология обучения» мы обозначаем процесс подготовки и передачи информации обучаемому с помощью компьютера. Такой подход отражает первоначальное понимание «педагогической технологии» как применения технических средств в обучении.

Новые информационные технологии обучения при их грамотном использовании позволяют осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учащихся, который:

- базируется на широком общении, сближении, на свободном обмене мнениями, идеями, информацией участников совместного проекта, на вполне естественном желании познать новое, расширить свой кругозор;

- имеет в своей основе реальные исследовательские методы, помогающие познавать законы природы, социальные явления в их динамике, в процессе решения жизненно важных проблем, а также особенности разнообразных видов творчества в процессе совместной деятельности учащихся;

- предполагает широкие контакты с культурой других народов;

- инициирует развитие естественного образования, акцентирует внимание на нравственных аспектах жизни и деятельности человека;

- стимулирует развитие родной речи учащихся и овладение иностранными языками;

- способствует приобретению учащимися и учителями разнообразных сопутствующих навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни.

Эффективность такого подхода обуславливается не только вышеперечисленными его характеристиками, но и повышенным интересом учащихся к использованию на уроке компьютерных средств обучения.

По определению Е. С. Полат, «под дидактическими свойствами того или иного средства обучения понимаются основные характеристики, признаки этого средства, отличающие их от других, существенные для дидактики как в плане теории, так и практики»².

К ведущим функциям НИТ в процессе изучения школьной литературы относятся следующие:

- 1) развитие умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью компьютерных технологий, хранить и передавать на сколь угодно дальние расстояния;

- 2) создание подлинно языковой среды, способствующей возникновению естественной потребности в общении, в обсуждении общих проблем;

- 3) культурное, гуманитарное развитие учащихся на основе приобщения к самой широкой информации культурного, этнического, гуманитарного плана.

К числу НИТ в литературном образовании мы относим организацию Webфорума, что делает возможным осуществление нового, доселе не применяемого приема — пролонгированной дискуссии.

Как известно, проблема, выдвинутая в качестве темы дискуссии на уроке литературы, не всегда может быть раскрыта в промежуток времени, ограниченный уроком или его частью. Даже при удачном решении поставленных задач возникают новые аспекты в исследовании рассматриваемого объекта — будь то проблемная ситуация, тезис, не имеющий четкой и последовательной аргументации, характеристика образов (в том числе сравнительно-сопоставительная). Дискуссия часто остается незавершенной, многие вопросы до конца не выясненными, на периферии оказываются замечания, наблюдения учащихся (как правило, одаренных, неординарно мыслящих), не укладывающиеся в рамки традиционного видения исследуемых объектов. Все это существенно снижает показатели креативности, продуктивности, прогнозируемые как результат дискуссии на уроке.

Исправить ситуацию может пролонгированная дискуссия, которая позволяет рассмотреть все возможные направления в исследовании проблемного объекта, более подробно обсудить вопросы, возникающие в ходе дискуссии на уроке, а также обратиться к новым проектам, предложенным одаренными учащимися.



Для осуществления пролонгированной дискуссии и обеспечения максимального высоких результатов необходима организация Web-форума, включающая несколько этапов.

I этап — подготовительная работа учителя по созданию Web-форума. Для этого учитель открывает специальную страницу в Internet Explorer на сайте (например, <http://narod.ru>) и, таким образом, становится Администратором Web-форума (в старших классах, при использовании исследовательского метода, учитель может назначить Администратором одного или нескольких учеников).

II этап — регистрация участников Web-форума. Каждому учащемуся — участнику пролонгированной дискуссии выдаются пароль и логин. С помощью пароля участник Web-форума получает доступ к обсуждению темы дискуссии. Пароль может создавать Администратор Web-форума, но наиболее эффективным представляется тот вариант, в создании которого принимают участие сами дети, поскольку пароль — это ключевое слово темы. Выбор ключевого слова — важный этап в постижении учащимися идейного содержания произведения, предмета проблемы и т. д.

III этап — создание темы Web-форума. Темы создаются стандартными программными средствами, работающими в режиме компьютерного языка HTML. Тема может корректироваться в зависимости от того, на какой отрезок времени распространяется работа данного проекта.

IV этап — виртуальная дискуссия, преимущества которой состоят в том, что возможность выступить предоставляется всем участникам (на стандартном во временном отношении уроке в стандартном по количеству учеников классе это нереально). Высказать свое мнение могут и те ученики, которые в обычных условиях во время дискуссии выступают редко в силу различных причин: психологических (стеснительность, недостаточная коммуникабельность, боязнь быть непонятым и т. д.), физических (болезнь или отсутствие на уроке по уважительной причине, дефекты речи, плохое самочувствие и т. д.). Пролонги-

рованная дискуссия в Web-форуме успешно решает данную проблему. Кроме этого, виртуальная дискуссия, как уже было сказано выше, помогает выявить новые аспекты в исследовании проблемы.

V этап — подведение итогов. Он осуществляется посредством Web-голосования, проводимого с помощью стандартных программных средств (HTML). Администратор Web-форума создает счетчик по результатам голосования.

На базе полученных данных возможно составление диаграмм с помощью программы Excel пакета Microsoft Office. Эти данные можно представить учащимся в мультимедийной презентации, выполненной в программе PowerPoint, также входящей в состав пакета Microsoft Office.

Возможности пролонгированной дискуссии рассмотрим на конкретном примере — интегрированном уроке литературы в 8-м классе национальной (татарской) школы «Образ праведника в произведениях А. Солженицына и А. Еники». Тема праведничества, яркость образной системы, психологизм в изображении характеров, глубина осмыслиния философских проблем сближают рассказ А. Солженицына «Матренин двор» (1959) и повесть татарского прозаика А. Еники «Невысказанное завещание» (1965). События в произведениях происходят в советской (русской и башкирской) деревне конца 50-х — начала 60-х гг. XX столетия. Главные героини произведений — Матрена и Акэби — одинокие старухи, крестьянки, всю жизнь проработавшие в колхозе. Это люди, не замеченные обществом, с глубоко ушедшими в народ корнями, ярко выраженной патриархальностью. Они — хранители народных традиций, распространители истины и мудрости, сеятели духовных зерен, праведники каждый в своей вере.

Проблема интеграции русской и татарской литератур решается на уроке через использование новых информационных технологий: Web-форума как приема пролонгированной дискуссии.

К уроку учащиеся получают опережающие задания:



1. Прочитать рассказ А. Солженицына «Матренин двор» и повесть А. Еники «Невысказанное завещание», определить тематику произведений.

2. Найти в толковых словарях значения следующих русских и татарских слов: «праведник», «горница», «нутряной», «кондовый», «изге», «изгелек», «сафлык», «акълык», «пакълык».

3. Подумать и попытаться ответить на вопрос: что сближает героинь двух произведений?

4. Определить проблему, идею рассказа и повести.

Предлагаются следующие основные направления, в рамках которых могут быть сформулированы соответствующие темы и вопросы Web-форума.

I. Общее в судьбах двух героинь.

1. Как вы думаете, на чем основывается внутреннее сходство этих двух женщин?

2. Сближают ли сюжетные мотивы эти два образа?

3. Способствуют ли детали, найденные в тексте, сближению женских образов?

II. Отсутствие портретов героинь.

Принимаются варианты ответов, версий, гипотез.

III. Разные героини.

1. Как вы думаете, в чем принципиальное отличие двух героинь?

2. К какому выводу вы пришли в результате сопоставления Матрены и Акэби — в них больше общего или они отличаются друг от друга?

3. Кто виноват в том, что случилось с этими героями?

IV. Тематика рассказа А. Солженицына «Матренин двор» и повести А. Еники «Невысказанное завещание».

1. Какие темы присутствуют в анализируемых произведениях?

(Желательно, чтобы в числе других были названы следующие: тема жизни советской деревни 50—60-х гг. XX в.; родины, России; социалистических свершений, социалистического строительства; любви; праведничества; отношения человека к природе; судьбы; жизни и смерти; преемственности поколений, судьбы родного языка, родной культуры,

народных традиций; душевной черствости; воспитания детей.)

Возможен другой вариант: предлагаются готовые формулировки тем для Web-голосования; учащимся следует определить, какая из них ярче звучит в рассматриваемых произведениях и ответить на вопрос: какие из этих тем вечные, какие конкретно-исторические?

2. Какое значение вкладывают авторы произведений в понятия «большой» и «малой» Родины?

Что для Солженицына является «малой» Родиной? Что — для Еники?

Какой вариант вам по душе? Объясните, почему.

Есть ли у «нутряной» России будущее?

Есть ли будущее у башкирской (татарской, чувашской, марийской деревни)?

V. Праведник.

1. В конце рассказа умирает Матрена, и для писателя вместе с ней умирает Россия. Вы согласны с автором?

2. Как в этом контексте можно рассмотреть печальную историю жизни и смерти Акэби? Можно ли так же утверждать, что с ее смертью погибнет и деревня, земля предков?

Кто виноват в смерти Матрены и Акэби? Почему такое произошло?

3. Завещание Матрены. (Пофантазируйте, что могла бы сказать в своем завещании Матрена.)

Дискуссии такого рода способствуют формированию у школьников активной гражданской позиции и чувства сопричастности к судьбам Отечества и всего мирового сообщества.

Таким образом, использование новых информационных технологий расширяет рамки интеграции, способствуя повышению качества литературного образования, формированию человека культуры, шагающего в ногу со временем.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Доманский В. А. Литература и культура : Культурологический подход к изучению словесности в школе : учеб. пособие / В. А. Доманский. М., 2002.

² Дистанционное обучение : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. М., 1998.



МОРАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ М. М. БАХТИНА КАК ОСОБЫЙ ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

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

Статья посвящена феномену моральной рефлексии в творчестве М. М. Бахтина. Моральная рефлексия рассматривается автором в пространстве представлений философа об этических ценностях, переживаниях, ответственности, поступке.

Философская, моральная рефлексия складывается на современном этапе как целенаправленная фиксация общеобязательности, общезначимости, неких познавательных принципов, выступая в то же время судом разума и души.

Моральная рефлексия, по нашему мнению, есть принцип человеческого сознания, ориентирующий субъекта на осмысление собственных душевных процессов, проявлениями которого служат ответственность за себя, за Другого, ценностные переживания, вера, следование нравственным принципам. В творчестве выдающегося мыслителя М. М. Бахтина она предстает как особый феномен культуры.

Тема рефлексии проходит красной нитью через творчество Бахтина, причем применительно к этическим, эстетическим ценностям. В текстах его работ встречается словосочетание «нравственный рефлекс», которое он отделяет от других — «гносеологического рефлекса», «философского рефлекса»¹. Сразу отметим, что «рефлекс» и «рефлексия» — не одно и то же. И это, конечно, было известно Бахтину, учителем которого по Петроградскому университету был выдающийся философ, психолог А. И. Введенский. Пользуясь понятием «нравственный рефлекс», Бахтин имел в виду именно нравственную, моральную рефлексию. В работе «Автор и герой в эстетической деятельности» он прямо связывает нравственный рефлекс с переживаниями как ценностной установкой «меня всего по отношению к какому-нибудь предмету». Это — моя «поза»².

Бахтин обращает внимание на роль рефлексии, связанной с внутренними пе-

реживаниями личности, когда, согласно И. Канту, рефлексивное отношение Я к самому себе характеризует высшее основоположение всякого знания. Более того, «начало всякой человеческой мудрости, — говорил Кант, — есть моральное самопознание»³. Что касается нравственной рефлексии у Бахтина, то она может быть анализируема в пространстве его представлений о любви (как у М. И. Владиславлева, Б. П. Вышеславцева), ответственности, вине, покаянии, поступке. Думается, что новаторство его относительно философской рефлексии, в том числе и нравственной, заключается в переносе рефлексии с себя на Другого. Понятие «Другой», которое имеет ключевой и универсальный смысл, заключает в себе не только «Ты» иного субъекта. Как справедливо замечено П. С. Гуревичем, «другость» есть наличие самых разнородных свойств, качеств, задатков, что есть в самом человеке⁴. Вот почему понятие «Другой» является существенным для философской рефлексии Бахтина. Оно помогает пониманию роли диалога, полифонизма в целостном постижении бытия, раскрытию «архитектоники» человеческого общения.

Отметим, что русский мыслитель отвергает традицию немецкой классики в трактовке философской рефлексии, когда в качестве высшей цели и ценности рассматривается самопознание Духа, самовыражение его в формах мысли. Бахтин ближе к методологическим установкам русской психологической мысли и философской герменевтике. В первом случае обнаруживаются общность с учением А. А. Ухтомского, С. Л. Рубинштейна, В. П. Зинченко,

© Е. А. Курносикова, 2006

В. М. Розина относительно роли Другого, ответственности, поступка в соотнесенности с рефлексией. Во втором — прежде всего речь идет о проблеме понимания, связанной, в свою очередь, со словом, языком.

Контуры понимания рефлексии как переориентация рефлексии с себя на Другого намечены в «Философии поступка», в «Проблемах поэтики Достоевского». Американский бахтиновед Д. Петтерсон в работе «Литература и дух: Эссе о Бахтине и его современниках» утверждает, что именно проницательная философская рефлексия Бахтина позволила ему так глубоко проникнуть в мир поэтики Достоевского. Эта рефлексия непосредственно связана с речью, словом, в конечном счете с духовным миром того или иного героя, благодаря чему и возможно услышать множество голосов, идей⁵. Еще один американский исследователь творчества Бахтина, Б. Хандли, подчеркивает факт присутствия моральной рефлексии, ведущей к четкому пониманию того, что есть ответственность не столько за себя, сколько за Другого. При этом автор обращает внимание на то, что ответственность как раз и превращает друго-доминантность, когда индивид научается слышать и следовать ее голосу до поступка⁶.

Позиция Бахтина близка к идеям выдающегося отечественного психолога С. Л. Рубинштейна. К понятию «рефлексия» Рубинштейн приходит в 1922 г. в своей первой научной публикации на русском языке «Основы общей психологии». Сам термин он употребляет при рассмотрении стержневого вопроса об отношении между познанием и его предметом, определяющим истинное значение, делая исходным пунктом своего критического анализа «разграничение рефлексии между субъективным представлением, видимостью, иллюзией и тем, что признается объективным предметом, вещью, бытием»⁷.

Мы полагаем, что проблематика рефлексии интересует психолога в методологическом аспекте, в связи с критикой

кантовского метода «внешней рефлексивности». В гносеологическом аспекте к рефлексии как интроспекции Рубинштейн обращается при обсуждении возможностей ее использования в качестве метода психологического познания, основанного на самонаблюдении как «внутреннем чувстве» самоотражения сознания. При анализе связи сознания с бытием, а этому посвящен его фундаментальный труд «Бытие и сознание», рефлексия рассматривается в онтологическом плане. Категория рефлексии в книге «Человек и мир» анализируется в экзистенциально-этическом аспекте, выступает критерием различия двух основных способов существования человека. «При первом, — пишет Рубинштейн, — жизнь не выходит за пределы непосредственных связей, в которых живет человек... Здесь он весь внутри различных проявлений жизни. Всякое отношение к ним — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней. Это есть существующее отношение к жизни, но не осознаваемое как таковое. Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Именно она позволяет как бы прервать этот непрерывный процесс жизни и дает возможность мысленно выходить за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни...»⁸

Важно подчеркнуть, что в отличие от первого, непосредственно «существующего», неосознаваемого, нерефлексивного отношения к жизни, второй способ существования человека характеризуется «философским осмыслинением жизни».

Идея Другого была актуальной в философии, психологии 20-х гг. прошлого



века как на Западе, так и в России. Она была антиподом «роковому теоретизму», «монологизму», «панрационализму». Ей посвятили свое творчество А. А. Ухтомский, В. И. Вернадский, М. М. Пришвин, П. В. Флоренский. Проблема «Я — Ты» присутствовала в работах неокантианцев марбургской школы, в том числе в фундаментальном труде ее основателя Г. Когена «Этика чистой воли», оказавшем влияние на Бахтина. Далее в Европе эту тематику продолжил один из крупнейших мыслителей XX в., малоизвестный отечественному читателю, Мартин Бубер. В книгах «Проблема человека», «Я и Ты» и ряде других Бубер анализирует традиционную дихотомию индивидуализм — коллективизм как два типа человеческого «жизнепонимания», рассматривая одиночество как результат рефлексии человеком встречи с самим собой, а коллектив — как последний барьер на этом пути: «Человеческое одиночество здесь не преодолевается, а только лишь заглушается»⁹.

Встреча с самим собой и следующее за ней одиночество не безысходны, ибо в результате рефлексии или благодаря ей возникает начало подлинного соединения человека с человеком. Рефлексия на Другого анализируется Бубером применительно к трем важнейшим сферам «Я — Ты», где эти коммуникации реализуются не только между людьми, но и во встрече с другими вещами: «Есть три такие сферы, в которых возникает мир отношения. Первая: жизнь с природой, где отношения замирают на пороге языка. Вторая: жизнь с людьми, где отношение принимает речевую форму. Третья: жизнь с духовными сущностями, где оно безмолвно, но порождает языки»¹⁰.

Исходная тема «Я — Ты» — это тема человеческих отношений. Она углубляется у Бахтина и Бубера за счет вживления в мир Другого. Для этих мыслителей характерно такое понимание философской антропологии, в которой моральная рефлексия осуществляется относительно не только Я, но и Другого. Их близость проявляется и в том, что они

видят в диалоге помимо приобщения к истине еще и спасение человека.

Познание Другого — активный диалог, из которого, в свою очередь, каждый познает себя. Для этого необходимо, чтобы Другой подходил к миру с теми же критериями. Мы согласны с мнением С. М. Хвошнянской, которая называет такие взаимодействия людей с миром и друг с другом рефлексивными. «Рефлексируясь друг в друге, — читаем мы у нее, — люди не остаются безучастными к себе и миру, ибо наделяют друг друга тем, что называется созвучием души»¹¹. А отсюда, как утверждает Бахтин, возникает ответственность, связанная не только с пониманием Другого, но и с верной оценкой самого себя, своих поступков, поскольку «из акта — поступка... есть выход в его смысловое содержание, „определяемое“ ответственной участностью», способностью видеть глазами всех других людей, вступать с ними в диалог, признавая их автономию и индивидуальность. Анализируя работы Бахтина, Хвошнянская называет их необходимыми условиями для коммуникативных действий, в результате чего создаются именно те ресурсы культуры, «из которых исторические общества, каждое по-своему, могут черпать и артикулировать концепции духа или души, понятия личности, понятия действия, морального сознания»¹².

В работе М. М. Бахтина «К философии поступка» проблема другого сознания обозначена четко. По мнению П. С. Гуревича, ее можно рассматривать «...первоначалом его самобытной рефлексии. Именно здесь обнаружится его глубинное вхождение в философскую традицию и переосмысление ее основ»¹³.

Действительно, проблема Другого — одна из кардинальных в творчестве мыслителя, без нее невозможно понимание глубинной сути диалога, поэтики культуры, философской логики, самой культуры и др. Она была живым откликом на новые процессы в духовной атмосфере начала XX столетия как в Европе, так и в России.

Несмотря на то что Бахтин нигде не употребляет психологический термин «эмпатия», по существу, он описывает этот процесс, обязательно связанный с рефлексией. Эмпатия — такое эмоциональное состояние, в котором человек может настраиваться в унисон с другим, перевоплощаться в него, принимая его эмоциональную окрашенность. Эмпатия в межличностных отношениях позволяет установить взаимопонимание. Принятие чужого эмоционального состояния как своего собственного помогает познать его, снять отрицательные эмоции, так как со-страдая человек со-участвует в эмоциональных процессах, характерных для другого человека, в которые он проникает. «Вживаясь в страдание другого, я переживаю именно их как его страдание, в категорию Другого, и моей реакцией на него является не крик боли, а утешение и действие помощи»¹⁴. В сложном процессе познания другого происходит не только его открытие для себя, но и через познание его Я — открытие себя, внутреннего мира, своей души. Через собственную рефлексию человек, познавая другого, познает и самого себя.

Идея персоналистски ориентированной рефлексии вообще стала распространенной в философской традиции экзистенциально-феноменологического направления. Причем акцент делается именно на этической традиции, которая в XX в. идет от Э. Гуссерля к М. Шелеру, далее развивается М. Бахтиным, М. Бубером, Г. Марселеем, Ф. Розенцвейгом, «новыми философами» во Франции во главе с Э. Левинасом и др. Объектом рефлексии для них становится не индивидуализм, не коллективизм, а та территория, которая выходит за их пределы. Согласно Бахтину, лишь изнутри моего ответственного поступка может быть выход в единство бытия.

Бахтин восславил в новых исторических условиях общение именно в аспекте диалога, который предстает как универсальное общение, как державный принцип культуры, человеческого суще-

ствования. Диалог как форма проявления рефлексии выступает не просто средством обретения истины, но и модусом человеческого существования. Он еще является и средством узнавания бытия, соприкосновения с ним. В диалоге позиция каждого расширяется до бытийственности.

Прочитывая тексты Бахтина, можно прийти к выводу, что каждый аспект рефлексии («философский рефлекс», «гносеологический рефлекс», «нравственный рефлекс») есть акт осмыслиения, понимания. И не случайно именно герменевтика как учение о понимании, научное постижение предметов наук о духе нашла свое отражение в творчестве выдающегося русского мыслителя. Методологическая рефлексия относительно типов познания у него имеет своим основанием языковедческий, литературоведческий материал. Но это вовсе не умаляет ее философского содержания. Бахтин пишет: «Понимание как диалог, мы подходим здесь к переднему краю философии языка и вообще гуманитарного мышления, к целине. Новая постановка проблемы авторства (творящей) личности»¹⁵. Это положение представляет собой интерес для анализа специфики гуманитарного познания, которое как раз и имеет дело с пониманием как диалогом. И здесь Бахтин также продолжает традиции общеевропейской и отечественной культуры в изучении проблемы «понимания», которая имеет достаточно длительную традицию.

Решение поставленных Бахтиным проблем предполагает диалогический стиль мышления, «диалогического человека», ситуацию «совета с ближним» и «совета ближнему». Напомним слова Х. Г. Гадамера о том, что «...герменевтический разговор, как и настоящий разговор, должен выработать некий общий язык и что это вырабатывание общего языка в столь же малой мере, как и при устной беседе, является подготовкой какого-то инструмента, служащего целям взаимопонимания. Между участниками этого „разговора“ происходит, как



и между двумя живыми людьми, коммуникация, превышающая простое приспособление друг к другу». Суть диалога у Гадамера приближена к бахтинскому: в другом человеке мы находим инвариатность мысли, множество ее смыслов об окружающем нас мире. Истина не рождается и не находится в чистом виде в голове одного человека, она «...рождается между людьми, совместно ищащими истину, в процессе их диалогического общения»¹⁶.

Рефлексия рассматривается как одна из составляющих деятельности поведения и входит в структуру поступка. Характерно, что свободное слово, по Бахтину, — это всегда поступок, голос — это личность, а поступок есть превращенная форма сознания. Кроме того, поступок может пониматься, прочитываться как текст: «Человеческий поступок есть потенциальный текст и может быть понят (как человеческий поступок, а не физическое действие) только в диалогическом контексте своего времени (как реплика, как смысловая позиция, как система мотивов)»¹⁷. Мысль есть событие в мире, она причастна ему, поскольку реализуется в поступке, который затем застывает в тексте.

Согласно Бахтину, объектом гуманистического познания предстает текст, устный или письменный. Слова Сократа в диалогах Платона, Христа в песнях Нового Завета, диалоги, монологи Гамлета в трагедии Шекспира, Пророка Пушкина — все это текст, обращенный к живому осмыслению, пониманию. Без моей рефлексии любой текст не обретает смысла, слова не наполняются содержанием... Текст формирует личность, и тогда из возможности он превращается в действительность. Сам текст осуществил поступок. Бахтин говорил, что поступок — это каждая мысль моя с ее содержанием. Но мысль такая, которая оставляет свой след в бытии. А мысль с содержанием непременно связана с повышенной рефлексивностью, вплоть до разлада с самим собой, борения с самим собой.

Мы полагаем, что философские, этические размышления Бахтина относительно рефлексии следует рассматривать в качестве особого феномена культуры XX в., в котором нашли отражение трагизм, предостережения и уроки истории последнего столетия. Ему свойственны гуманизм, предельная честность, демократизм, уважение к человеческой личности любой национальности, всякой культуры. Кроме того, ему присущ экзистенциальный подход, в котором нашло отражение осознание своей особой ответственности за все, за мироздание, за другого, за себя. В то же время понимание русским мыслителем моральной рефлексии проявило и оптимистическое восприятие бытия, веру в свободу сознания.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. М., 1990.

² См.: Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М., 1986. С. 106.

³ Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. М., 1964. Т. 3. С. 379.

⁴ См.: Гуревич П. С. Проблема Другого в философской антропологии М. М. Бахтина / П. С. Гуревич // М. М. Бахтин как философ. М., 1992. С. 98.

⁵ См.: Patterson D. Literature and Spirit / D. Patterson. Zex Lexington, 1988. P. 98.

⁶ См.: Handley B. Bakhtin and Lacun: the ethics of subject creation. Proceeding of the Int. Bakhtin conf. / B. Handley. Manchester, 1991. P. 89.

⁷ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М., 2005. С. 101.

⁸ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. М., 2003. С. 300.

⁹ Бубер М. Проблема человека / М. Бубер // Лабиринты одиночества. М., 1989. С. 90.

¹⁰ Там же.

¹¹ Хвошнянская С. М. Человек: поступок и душа / С. М. Хвошнянская // М. М. Бахтин. Эстетическое наследие и современность. М., 1992. С. 267.

¹² Там же.

¹³ Гуревич П. С. Указ. соч. С. 101.

¹⁴ Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. М., 1984—1985. С. 80.

¹⁵ Бахтин М. М. Проблемы текста / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 315.

¹⁶ Гадамер Х. Г. Философия и герменевтика : пер. с нем. / Х. Г. Гадамер. М., 1991. С. 302.

¹⁷ Бахтин М. М. Проблемы текста. С. 320.

Поступила 22.03.06.

СТАНОВЛЕНИЕ В ВУЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*B. A. Варданян, доцент кафедры методики начального образования
МГПИ им. М. Е. Евсеевьева*

В статье раскрываются научно-методические основы становления в вузе художественно-педагогической компетентности учителя начальных классов. Автором определена сущность художественно-педагогической компетентности, предложена методика диагностики ее структурных компонентов, обоснованы параметры и показатели их оценки. Основное внимание уделено овладению студентом технологии создания художественного образа и системой их использования в процессе художественно-творческого развития школьника.

Младший школьный возраст особенно благоприятен для художественного развития ребенка. Ярко выраженное стремление большинства детей рисовать, лепить, петь — это стремление к самовыражению, творческому созиданию, заложенное самой природой. Истоки творческого развития личности лежат в предметах художественно-эстетического цикла, которые формируют основу творческого мышления, принимающего по мере взросления различные формы выражения (художественные, математические, естественно-научные и др.).

Значительным резервом модернизации содержания подготовки будущего учителя начальных классов к полноценному художественно-творческому развитию ребенка является научно-методическое оснащение системы становления художественно-педагогической компетентности студента. Важно, чтобы выпускник педагогического вуза обладал художественно-педагогической компетентностью, был готов к творческой самореализации художественной культуры и умел развивать ее у младшего школьника в процессе занятий изобразительным искусством, на уроках музыки, чтения, естествознания и др.

Художественно-педагогическая компетентность — это свойство, которое характеризует уровень готовности и возможности учителя обеспечивать художественно-творческое развитие школьника на основе синтеза теоретической и практической профессиональной подготовки. Указанное свойство зарождается и раз-

вивается в процессе профессионального образования будущего педагога. Уровень художественно-педагогической компетентности студента можно оценить, используя три важнейших параметра: мотивационную готовность к творческому решению художественных задач; возможность их творческого решения; умение создавать образовательные условия для творческого решения человеком (ребенком) или группой людей художественных задач.

Мотивационная готовность к творческому решению художественных задач выявляется в процессе наблюдения за изобразительной деятельностью студентов в течение обучения и определяется по следующим показателям:

- творческая направленность деятельности,
- желание творчески решать художественные задачи в процессе выполнения заданий без установки со стороны преподавателя,
- интерес к творческому процессу,
- стремление самостоятельно ставить творческие задачи в процессе выполнения предложенных заданий.

Для оценки *возможности творческого решения художественных задач* определены показатели, которые отражают специфику творческого выполнения трех групп задач: композиционных (целостность образа, согласованность элементов, оригинальность), пространственных (пропорции, плановость, цветовое решение пространства, тональное решение пространства), выразительных (разнооб-

© B. A. Варданян, 2006



разие, стилизация и пластичность форм, колорит, символичность цвета).

Сформированность умения *создавать образовательные условия для творческого решения человеком (ребенком) или группой людей художественных задач* выявляется косвенно в процессе коллективной работы в составе творческой группы и определяется в ходе выполнения студентом координационной деятельности. Для этого оценивается его умение мобилизовать соисполнителей общего творческого задания, актуализировать и развивать их мотивационную готовность и возможность совместного творческого решения художественных задач. Это педагогически значимое умение в дальнейшем приобретает универсальный характер и может быть перенесено на процесс руководства творческими коллективами людей разных возрастов, в том числе и младших школьников.

В Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсеевьева наработан ценный опыт научно-методического оснащения процесса становления художественно-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов, создан и результ ativно применяется авторский учебный комплекс¹. В нем раскрываются содержание данного учебного предмета, система его освоения и применения в профессионально-практической деятельности. В процессе его изучения осваиваются основы рисунка, живописи, скульптуры, декоративно-прикладного и народного искусства. Это обусловлено тем, что будущему учителю, призванному обучать младших школьников изобразительному искусству, первоначально самому необходимо научиться понимать искусство, образно воспринимать окружающую жизнь и откликаться на ее красоту, осваивать особенности языка изобразительного искусства, разбираться в его видах и жанрах, уметь рисовать и писать красками, владеть различными изобразительными техниками и материалами.

Освоению умения руководить художественным развитием учащихся способствует знакомство с современными концепциями художественного образования, принципами и методами обучения изобразительному искусству, их спецификой в различных концепциях; методическими условиями построения системы художественно-творческого развития ребенка; основами проектирования, проведения, наблюдения и анализа урока изобразительного искусства и внеучебного занятия по художественно-эстетическому развитию ребенка; диагностикой развития творческих способностей учащихся.

Для научно обоснованного определения содержания занятий вначале студентам предлагается выполнить диагностическое задание, выявляющее индивидуальный уровень владения изобразительными умениями. Полученные данные позволяют адаптировать содержание практических и лабораторных занятий к особенностям конкретной группы студентов, определить индивидуальную перспективу для самостоятельной практической работы. Также учитывается и используется мотивационный и креативный потенциал студентов.

Успешное освоение конкретной темы обеспечивается сопровождением содержания учебного материала заданиями, выполнение которых предполагает активизацию художественно-творческих способностей студентов. Так, после изучения темы «Рисунок — основа языка всех видов изобразительного искусства» студентам предлагается выполнить несколько заданий:

1) выявить выразительные возможности различных графических материалов (карандаш, тушь-перо, уголь, фломастер, сангина и др.). Необходимо выбрать наиболее подходящий материал и всеми средствами художественной выразительности (линия, штрих, тон и т. д.) выполнить два рисунка: на первом изобразить «дерево мудрое», а на втором — «дерево веселое»;

2) передать характер линии. Предлагается представить образ каждой линии (загадочная, простая, призывающая, колкая, дерзкая и др.) и нарисовать его;

3) создать образ впечатлений. Необходимо, используя только линию, составить композицию, передающую различные впечатления (страшно, празднично, одиноко, шумно и др.).

Такие упражнения и задания позволяют формировать у студентов понимание того, что рисунок является основой мастерства художника, способом познания окружающего мира, а линия как основное выразительное средство графики помогает художнику передать в рисунке характер, чувства, настроение, состояние изображаемых объектов.

Подобные задания применяются также и в процессе изучения живописи. Так, изучая тему «Живопись — искусство цвета», студенты знакомятся с эмоциональной выразительностью цветов (звонких и глухих, теплых и холодных). Им предлагается выполнить упражнения на составление гармонии любого теплого или холодного цвета с различными его оттенками (оттенками). После этого они выполняют задание, в котором необходимо всем богатством оттенков одной колористической гаммы передать впечатление сначала весенней листвы, а затем — осенней. Задания такого типа способствуют осознанию того, что колорит как средство решения образа (гамма мажорная, минорная) служит одним из ведущих средств живописи, с помощью которого художники передают в своих произведениях отношение к изучаемым и изображаемым явлениям.

Таким образом, от занятия к занятию студенты получают представление о широте отражения жизни и о возможности выразить чувства, мысли и отношения в изображении (не только в творчестве художников, но и в собственном творчестве). Разработанный подход к проектированию тематической системы заданий приводит к осознанию назначения искусства и художественной деятельности: они существует не ради воспро-

изведения тех или иных предметов или явлений, а ради выражения отношения к ним.

Как показал опыт преподавания, осуществление учебного процесса с учетом уровня личной художественно-педагогической компетентности способствует реализации стратегии и тактики использования теоретической и практической подготовки, полученной в курсе «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом», для углубления мотивационных и креативных аспектов профессиональной направленности учебной деятельности студентов. В дополнение к нему разработаны содержание и научно-методическое оснащение курсов по выбору: «Развитие художественной культуры младшего школьника в процессе изобразительной деятельности», «Практикум по декоративно-прикладному искусству в начальных классах» и др.

В области декоративно-прикладного искусства сочетание индивидуальных и коллективных форм художественной деятельности приобретает особую значимость, так как позволяет за небольшой промежуток времени выполнить масштабную декоративную работу, которая приносит радость и удовлетворение, а в дальнейшем может украсить кабинет или рекреацию. Изучение каждого блока декоративно-прикладного искусства завершается созданием общественно значимой ценности — декоративного панно в соответствующей технике. В нем находится воплощение качества достигнутой художественно-педагогической компетентности каждого студента как творца и будущего педагога.

Коллективный творческий проект выполняется студентами в составе группы из 10—12 чел., которые совместно решают единую художественно-творческую задачу. В процессе создания проекта студенты реализуют замысел, координируя и согласовывая свои действия. Работа над проектом начинается с обозначения перспективы для всех участников коллективной деятельности, в ходе которой студенты учатся совместно



мыслить, совместно творить красоту, совместно радоваться творческим успехам, делать шаги навстречу друг другу, понимать друг друга. Обсуждение содержательной стороны сопровождается эскизными зарисовками, композиционными схемами с учетом тех участков интерьера, где будет располагаться экспозиция. В ходе работы студенты осваивают технологию организации коллективной художественно-творческой деятельности. Она самоцenna в двух аспектах: как процесс, в ходе которого развиваются субъект-субъектные отношения, происходит становление художественно-педагогической компетентности; как результат, который проявляется в созданном произведении декоративно-прикладного искусства с его воспитательной функцией — эстетическим воздействием на внутренний мир зрителя.

После завершения коллективного проекта осуществляются его презентация и оценка по следующим критериям:

- обоснование художественного замысла;
- знание и аргументация специфических особенностей соответствующего вида декоративно-прикладного искусства;
- аналитичность представления (уровень применения элементов искусствоведческого анализа);
- отношение студента к процессу и результату выполненной работы (увлеченность и удовлетворенность).

Дополнительно применяется самооценка в виде ранжирования вклада каждого соисполнителя проекта в результативность коллективного труда. Это ставит студента в ситуацию сопоставления себя с другими, своих индивидуальных художественно-педагогических воз-

можностей с возможностями коллег, побуждает его стремиться к тому, чтобы как можно полнее реализовать свои способности и умения. Каждый студент может пользоваться опытом своих товарищей, обогащая тем самым себя новыми качествами.

Создание и презентация коллективного творческого проекта наряду с образовательным значением обладает контролирующими и диагностико-регулировочными возможностями. Для этого сравниваются первоначальные и итоговые достижения студентов. Это, с одной стороны, позволяет установить достигнутый уровень их художественно-педагогической компетентности, а с другой — создает базу учета изменений их творческого потенциала и обеспечивает научно обоснованную коррекцию предстоящей системы индивидуальных и групповых учебных заданий.

В целом опыт показывает, что охарактеризованный подход способствует становлению художественно-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов. Он также оптимизирует процесс овладения студентом технологиями создания художественного образа и положительно влияет на освоение системы их использования в процессе художественно-творческого развития младшего школьника.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См.: Варданян В. А. Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом : программа курса с метод. рекомендациями / В. А. Варданян. Саранск, 2003 ; *Он же*. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах : учеб. пособие / В. А. Варданян. Саранск, 2000.

Поступила 23.03.06.

РОЛЬ И МЕСТО НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Н. Б. Смирнова, доцент кафедры технической графики и декоративно-прикладного искусства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева

В статье дается характеристика роли и места народного декоративно-прикладного искусства в культуре эпохи постмодерна. Автор определяет несколько направлений развития народного декоративно-прикладного искусства: от традиционного художественного творчества до самоидентификации человека как представителя этноса, страны, мультикультурного мира; развития в личностном и профессиональном плане; формирования толерантного сознания личности через овладение декоративно-прикладным искусством различных народов.

К концу XX в. на смену эпохе нового времени — модерну — пришел постмодерн. Его становление, по мнению большинства исследователей, происходило сначала в русле художественной культуры, а потом нашло распространение в философии, политике, религии, науке.

Опора на идеи демократизации культуры (в противовес модернистской элитарной), снижение верховых ценностей, отказ от трансцендентных идеалов, от категорического отрицания модернистских ценностей (Ж. Бодрияр, Д. Гриффин, У. Эко и др.) до многообразных способов ее переосмыслиния (П. Козловски, Ж.-Ф. Лиотар и др.) говорит о сложности и многогранности происходящих в культуре постмодерна процессов.

Ученые признают ряд преимуществ новой эпохи над предыдущими. Перспективу развития культуры в эпоху постмодерна они видят в наличии у постмодернистской культуры антропоморфных признаков, тогда как культура модерна в своих основополагающих принципах техноМорфна.

Постмодерн признает «культурный конформизм», что дает возможность осуществлять диалог культур. Постмодернистская ситуация вносит новый опыт видения и владения своими и чужими культурными ценностями, стимулирует интеграцию различных культур, способствует выработке целостного взгляда на мир и формированию единой взаимопроникающей и взаимодополняющей культуры человечества.

В конце 1990-х гг., опираясь на традиционную деятельностную трактовку культуры, российские культурологи выявили следующие ее функциональные признаки:

- надбиологический, социальный характер культуры как формы человеческого бытия, воплощающей в себе специфику образа жизни человека;
- «человекотворческая» функция культуры, в силу которой она выступает как способ реализации творческих возможностей человека;
- единство духовной и материальной сторон культуры и неправомерность их противопоставления и обособления;
- необходимость системного подхода к изучению культуры;
- разнообразие культур и неоправданность европоцентристского взгляда на историческое развитие мировой культуры;
- социокультурный прогресс как общее направление исторического развития человечества¹.

Как и мировая культура, современная культура российского общества по своей сути является постмодернистской. Выделяются несколько принципиальных признаков, свидетельствующих о формировании нового типа культуры: антропоцентризм, мультикультурализм, рационализм, диалогизм, «благоговение перед жизнью» (А. Швейцер).

Многие из проблем, возникших в культурологии эпохи модерна, не были решены в тот период. Поэтому, например, про-



блемы глобального взаимодействия культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер) ставятся современными концепциями в рамках культуры постмодерна.

Глобализация — ключевое понятие, которое характеризует процессы мирового развития начала XXI в. Современные формы глобализации культуры имеют свои особенности. К ним относятся новые глобальные инфраструктуры, генерирующие огромные возможности для проникновения сквозь национальные границы; повышение интенсивности и скорости культурных взаимодействий; доминания культурной индустрии; появление транснациональных корпораций, владеющих инфраструктурами и организациями для изготовления и распределения культурных товаров².

Наиболее значимыми чертами глобализации в настоящее время признаются мировой масштаб деятельности людей в области культуры, появление факторов, обладающих глобальными интересами и соответствующими практиками, возникновение международных институтов в сфере культуры, а также формирование глобальной культуры. Вопрос о сущности глобальной культуры, о культурных факторах, оказывающих влияние на глобальное развитие, малоисследован. Очевидно, что каждая культура находится под воздействием глобализационных процессов и не в силах изменить происходящее.

Для нашего исследования чрезвычайно важен аспект, выделяемый учеными-культурологами: возможно ли при усилении (иногда и чрезмерном) интеграционных факторов сохранить множество культур, своеобразие и самобытность каждой из них?

В культуре процессы интеграции и дифференциации идут на смену друг другу. При этом поддерживается состояние креативного поиска — творчества, отличающегося неравновесностью и неустойчивостью. В процессе взаимодействия культур связь с другими системами подчиняется законам нелинейного синтеза.

Из этого и вытекает дискретность путей эволюции систем, которые вступают в данные процессы. Вследствие неравновесности и неустойчивости связей усиливаются флюктуации, расшатывающие прежнюю структуру системы и вводящие ее в фазу переходного периода. Внутри него и выстраивается новая организация, позволяющая сформироваться культурной парадигме в обществе. Именно из этого фактора возможно объяснение всех изменений системы в современных условиях, когда интеграционные процессы культуры начинают преvalировать.

Противоречие глобализационного процесса, которое заключается в «сосуществовании разнонаправленных тенденций интеграции и дифференциации, проявляется на разных уровнях — глобальном и локальном — и может быть рассмотрено как сложная форма целостности, в которой указанная бинарность существует на принципах дополнительности. Этим объясняется одновременная „двунаправленность“ цивилизационных процессов — развития тенденций унификации и сохранения этнокультурного своеобразия. Включенность стран в систему сложных взаимоотношений, рост взаимозависимости народов и культур в мире существуют с их культурной и социальной суверенностью, что в перспективе должно привести к формированию новых синтетических форм этнокультурной идентификации»³. Унификация культуры и этнокультурное однообразие возможны только в том случае, если одна из культур будет навязана сообществу посредством информационных сетей, экономической интернационализации и других форм передачи культуры.

Необходимо отметить, что каждая культура, каждый этнос определяют свои способы и планомерность вхождения в глобальные процессы при сохранении и общесоциального, и специфически локального культурного своеобразия. Для культур важен процесс адаптации к открытости и инновационной активности,

так как все культуры и народы все-таки окажутся в потоке глобализации.

Для нашего исследования актуально положение, которое констатирует, что самобытность в качестве универсального свойства культуры предполагает не консервацию традиций, упрощение и примитивизацию культурных форм, но постоянное усложнение, укрепление ядра культуры, вокруг которого наращиваются инновации. При этом возможно выделение многообразных типов проявления самобытности в условиях различных концепций:

- «самобытность в условиях открытости» (смягчение логики взаимоисключений. Создание условий для сосуществования, подготовка к диалогу);

- «самобытность как форма закрытости» (защита своего природного и социокультурного пространства, противопоставление своих ценностей чужим);

- «самобытность, устремленная в будущее, — project identity» (воссоздание подобного гражданского общества)⁴.

Современная ситуация, связанная с формированием типа инновационного общества, приводит к ускорению темпов развития, смене ценностных ориентаций в культуре. При этом происходит нарушение принципа дополнительности между традициями в качестве способа сохранения социокультурного опыта и инновациями, которые нацелены на творчество и достижение новых результатов.

О. Н. Астафьева выделяет культурно-ценностный принцип, являющийся специальным параметром порядка, который поможет сохранить понимание того, что развитие идет не «от противного»: если весь мир объединяется, то жить за счет сохранения самобытности культурного наследия невозможно.

Саморазвитие культуры происходит за счет усвоения новых форм и взаимозаимствований культуры при участии в процессах глобализации.

Проблемы, стоящие перед личностью в эпоху глобализации, порождают новые задачи. Одна из них — приобретение

умений по отбору необходимых элементов других культур. Но это не должно мешать осознанию этнокультурной идентичности, которая выступает ядром самобытности. «Влияние тенденции глобализации придает современной социокультурной ситуации сильную нелинейность, которая проявляется в обвале традиций, преобладании инновационного пласта в культуре. Именно нарушение соотношения между традициями и инновациями свидетельствует о вхождении культуры в „режим с обострением“, фазу кризиса и также соответствует закономерностям циклической динамики»⁵.

Еще одна актуальная тенденция современности, особенно обострившаяся в последние годы, — мультикультурализм. Данная тенденция, проявившаяся на современном этапе развития Российской государства как части мирового сообщества, обусловлена несколькими причинами: многонациональным составом населения; наличием национально-территориальных субъектов федерации; иммиграцией из стран СНГ. Вопрос осложняется наличием безработицы, что создает неблагоприятную атмосферу для развития этнокультурных отношений. Проблемы российского мультикультурализма необходимо связывать с процессом построения гражданского общества. Это невозможно без толерантных взаимоотношений граждан и отдельных групп населения, учета интересов обеих сторон. Это означает, что мультикультурализм должен способствовать формированию в России толерантной политической культуры⁶.

Анализ сложившейся ситуации показывает необходимость формирования личности, способной к активному профессиональному, творческому, личностному росту в современных условиях. По нашему мнению, одним из путей формирования такой личности может быть использование потенциала народного декоративно-прикладного искусства.

Народное декоративно-прикладное искусство — неотъемлемая часть куль-



туры человечества, в основе которой лежат древняя традиция и современные подходы, развитие же осуществляется через их постоянное взаимодействие. Несмотря на некоторые различия, искусство народов и национальностей проходит приблизительно одинаковый путь развития и зависит от истории народа, его культовых и религиозных воззрений, взаимодействий с другими народами, проживающими на близлежащей территории.

Декоративно-прикладное искусство несет в себе совокупность национальных признаков, которые, являясь традиционными, как бы согревают произведения, пробуждают в зрителе ярко окрашенные чувства и эмоции. Национальное в художественном образе обычно связано с личным чувством человека, его индивидуальными переживаниями.

По мнению А. Б. Салтыкова, народная традиция в декоративном искусстве «состоит из сюжетов, из определенных орнаментальных мотивов и из приемов, творческих методов работы. Это то, что наиболее заметно, в чем выражается душа»⁷. Ученый подчеркивает, что составляющие, выделенные им, не всегда ценные и живучи: со сменой эпох изменяются жизнь и сознание народа, а следовательно, могут меняться сюжеты, материал, инструменты.

Специалисты, отмечая глубокую традиционность народного искусства, подчеркивают, что «это не проявление консерватизма, а живая и органичная преемственность, когда каждое новое поколение усваивает наследие предыдущего не по инерции, а в силу искренних, непредвзятых побуждений, от прошлого, уже сделанного народом ранее, берется лишь понятное, отвечающее сегодняшним мыслям и чувствам, вызывающее интерес и побуждающее к творчеству»⁸.

Таким образом, традиции в области народного декоративно-прикладного искусства, являющегося составной частью общечеловеческой культуры, — не мертвая схема, установленные раз и навсегда правила. Они меняются с требовани-

ями времени. Следующему поколению передается только то, что жизненно, прогрессивно и способствует дальнейшему развитию общества. Именно этим можно объяснить исчезновение целых областей художественного творчества, не нашедших применения в изменившейся жизни.

При просмотре типажа определенного вида народного декоративно-прикладного искусства в произведениях различных мастеров выясняется, что существует объединяющий их канон. Найденный еще в древности, он обусловлен свойствами самого материала, высокой технологичностью, предельным лаконизмом и обобщенностью. Взаимосвязь канона и живого творчества мастеров выражает одну из форм единства традиционного и индивидуального в народном искусстве, что облегчает решение конкретных художественных задач, наделяя произведения традиционными чертами, не мешая непосредственно творчеству.

А. С. Канцедикас, исследуя особенности народной культуры, выделяет следующие присущие ей принципы: синcretизм; территориальная, локальная обособленность; традиционность; коллективность; преемственность; связь человека с природой; вневременность, эпичность⁹.

В XX в. в Российской Федерации сложились определенные формы бытования народного искусства:

— народное искусство, не вычлененное из своей этнографической среды и связанное с породившими его национальными и социальными укладами (народное творчество Приамурья, Камчатки — меховая мозаика, балхарская керамика и др.);

— творчество единичных народных мастеров, сохраняющее коллективный художественный опыт, традиции и функционирующее в силу потребности художественного выражения как унаследованная художественная деятельность;

— народные промыслы, развивающиеся стихийно, благодаря инициативе одного или нескольких мастеров (роспись

по дереву Полхов-Майдана, изготовление каргопольских, филимоновских, абаевских расписных глиняных игрушек и др.);

— промыслы, организованные в мастерских с производственным оснащением, механизацией подсобных работ и с профессионально-техническими школами, подготавливающими кадры (ковровые ткацкие производства, роспись по дереву, вышивка и кружево, керамика и чернение по серебру)¹⁰.

Как видим, народное декоративно-прикладное искусство утрачивает массовый характер — работа отдельных народных мастеров — как индивидуальная, так и в мастерских промыслов — не может остановить процесс перехода основной массы людей из ранга творцов в ранг потребителей народного искусства.

Проанализировав особенности народного декоративно-прикладного искусства как явления мировой культуры, мы пришли к выводу, что в эпоху постмодерна с его развитыми глобалистическими чертами народное декоративно-прикладное искусство будет развиваться в нескольких направлениях.

Первое направление — *художественное творчество в русле народного декоративно-прикладного искусства* — позволит при использовании традиционных форм (творчество, не вычлененное из этнографической среды; творчество единичных народных мастеров; народные промыслы, развивающиеся стихийно, благодаря инициативе одного или нескольких мастеров; функционирование народных промыслов по принципу промышленного производства) сохранить истоки народного декоративно-прикладного искусства, осуществить творческие находки в колорите, композиции, своеобразные технологические приемы. Однако данное направление существования народного декоративно-прикладного искусства при всей своей значимости уже не может удовлетворить потребности современного развивающегося общества, так как в этом случае общение с народной культурой у основной массы

людей носит созерцательный характер. Взаимодействие с народной культурой происходит только у того, кто непосредственно в ней существует и творит.

Второе направление, открывшееся в эпоху глобализации перед народным декоративно-прикладным искусством как частью культуры, — *использование народного декоративно-прикладного искусства в формировании человека как представителя этноса, страны и мультикультурного мира*. Необходимость межкультурного диалога позволит приобрести видение общего, особенного и частного в культуре разнообразных народов, творчески переосмыслить и инновационно использовать их в личных культурных практиках. Здесь можно предположить, что декоративно-прикладное искусство родного народа находится в «ядре» культурной самобытности личности, вокруг которого располагаются «пласты» культурных взаимодействий, инновационного творчества.

Следующим направлением является *активное использование народного декоративно-прикладного искусства, народной культуры в формировании человека в личностном и профессиональном плане*. Использование народного декоративно-прикладного искусства в человекотворчестве позволит решить вопросы самоидентификации, личностного становления, профессиогенеза личности.

Овладение народным декоративно-прикладным искусством различных народов приведет к глубокому пониманию их национального разнообразия и особенностей, что создаст условия для формирования в дальнейшем толерантного сознания как фактора стабильности и социального равновесия. Таким образом, выделяется еще одно направление — *формирование толерантного сознания личности через овладение декоративно-прикладным искусством различных народов как фактора стабильности и социального равновесия*.

Итак, на всем протяжении развития мировой культуры народное декоратив-



но-прикладное искусство было различным по содержанию и художественной ценности. Его особое значение как части народного искусства раскрывается в культуре постмодерна, что свидетельствует о необходимости пересмотра роли данного феномена в образовательных и культурных процессах современного общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Философия культуры. Становление и развитие. СПб., 1998. С. 415.

² См.: Богатырева Т. Г. Глобализация культуры: что это? / Т. Г. Богатырева // Многогранная глобализация / под ред. К. Х. Делокарова. М., 2003. С. 252.

³ Астафьева О. Н. Взаимодействие культур: перспективы альтернативных решений в эпоху глобализации / О. Н. Астафьева // Там же. С. 222.

⁴ Там же. С. 224.

⁵ Там же. С. 227.

⁶ См.: Мультикультураллизм и этнокультурные процессы в меняющемся мире. Исследовательские вопросы и интерпретации / под ред. Г. И. Зверевой. М., 2003. С. 16.

⁷ Салтыков А. Б. Самое близкое искусство / А. Б. Салтыков. М., 1968. С. 53.

⁸ Разина Т. М. Русское народное творчество / Т. М. Разина. М., 1970. С. 67.

⁹ См.: Канцедикас А. С. Уроки народного искусства / А. С. Канцедикас. М., 1986. С. 48.

¹⁰ См.: Некрасова М. А. О формах развития народного искусства и некоторых вопросах творчества / М. А. Некрасова // Творческие проблемы современных народных художественных промыслов / сост. и науч. ред. И. Я. Богуславская. Л., 1981.

Поступила 20.01.06.

МЕТАФОРИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: СИМВОЛИЧНОСТЬ БЫТИЯ РЕЦИПИЕНТА В ТЕКСТЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПАРАДИГМЫ МЫШЛЕНИЯ

A. Ю. Ивлева, доцент кафедры лингвистики и межкультурных коммуникаций МГУ им. Н. П. Огарева

Статья посвящена проблеме метафоризации мышления на современном этапе развития образования. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена изменением парадигмы образования и переосмыслением всей сути образовательного процесса, вызванного признанием неразрывной связи многих наук.

На рубеже XX—XXI вв. активно обсуждался вопрос об изменении парадигматических характеристик образования, о неразрывности многих наук и об их видимом взаимопроникновении друг в друга. Однако все эти утверждения настолько очевидны, что постепенно дискуссионный характер научных изысканий в данной области сошел на нет. Тем не менее существует немало вопросов, связанных с интеграцией образования, которые ждут своих исследователей. Одной из таких проблем, на наш взгляд, является метафоризация мышления студента и преподавателя. Постановка данной проблемы приводит к изменению традиционной интерпретации образования как

процесса, а это, в свою очередь, влечет за собой необходимость глобального переосмысления самой сути образовательного процесса.

Цель нашей статьи состоит в попытке рассмотрения заявленной проблемы с точки зрения метафоры новой науки, предполагающей изучение роли и места реципиента и продуцента в гносеологическом аспекте.

Еще Э. Кассирер полагал, что в человеческом сознании существуют некие основополагающие метафоры, которые предопределяют видение мира и стиль мышления. Метафоры, лежащие в основе символа, изменчивы и подвержены влиянию среды. Если придерживаться

© А. Ю. Ивлева, 2006

традиционного взгляда, то каждая новая культурно-историческая эпоха предлагает нам свои собственные метафоры. Действительно, способность человека видеть и фиксировать сходство различных предметов, т. е. его способность к метафоризации мира, является отправной точкой мыслительного процесса. Первоначальный период вербализации совершается, по сути, в метафорической форме, именно поэтому поиск плодотворных, эвристических метафор всегда актуален.

Эволюцию метафоризации сознания индивида проследим на примере романа Дж. Джойса «Улисс», его интерпретации двумя поколениями реципиентов: 30—90-х гг. прошлого века и века нынешнего. Первые понимали произведение как нескончаемый поток аллюзий и символов, пытались расшифровать последние, но находились всегда как бы вне текста, вглядывались в него со стороны, как патологоанатом рассматривает очередное мертвое тело. Сегодня не отдельные представители гуманитарной науки, а вся наука в целом говорит о том, что лишь «живой» текст может быть адекватно понят. Вненаходимость — отнюдь не признак успешного завершения умственных изысканий. Наоборот, только вживание в символ-образ может привести исследователя к желаемому результату, к пониманию символа-предела, лежащего в основе метафоризации Художника. И если для первого поколения исследователей все более или менее ясно, то для второго — все относительно.

Строя на подобной основе свои рассуждения, исследователь усматривает в романе двусмысленность и непрочность, противоречия поэтики Джойса становятся противоречиями целой культуры. Если определить «Улисса» в терминах подразумеваемой или ярко выраженной поэтики как конечное следствие ряда оперативных намерений, имманентной программой которых он в то же самое время является, то текст не будет поддаваться анализу в классическом понимании этого термина. По определению ана-

лиз есть рассуждение, предполагающее «отвлечение от содержания рассуждения и выявление его логической формы... установление правильности или неправильности вывода»¹. Но возможен ли анализ «Улисса», если Джойс дает нам произведение, выходящее за рамки его же собственной поэтики? Более того, представленная писателем история современных ему поэтам выдерживает наложение двух, трех, даже четырех поэтов и предлагает нашей рефлексии критику, сама же при этом не поддается классическому исследованию.

Альтернативой классическому анализу служит интерпретация в рамках герменевтического круга, когда выводы становятся столь завуалированными, что неминуемо приводят даже самого равнодушного реципиента к метафоризации сознания. Проблемы современного человека решаются посредством культурных реминисценций, витально заполняющих их присутствия. В «Улиссе» есть не только искаженный рассказ, проникнутый старым способом мышления, но и восстание текста против самого себя. Образ обретает форму человека и поступков, так активно изучаемую сейчас философской антропологией и феноменологией. Автор дает нам вполне новый образ человека и мира, или, точнее, того единства, которое представляется собой связь между первым и вторым.

Таким образом, современный реципиент вслед за У. Эко трактует произведение Джойса как эпopeю незначительного и неизбранного, не пытаясь усмотреть в нем то, чего в нем нет. Роман «Улисс» — «это как раз и есть всеохватный горизонт незначительных событий, связывающихся друг с другом в непрерывные конstellации, причем каждое является началом и концом некоего жизненного отношения, центром и периферией, первой причиной и последним следствием цепи встреч и противостояний, родства и раздора»².

Очевидно, что подобное понимание литературного произведения современ-



ным индивидом продиктовано значительным изменением его отношения к окружающей реальности, которая теперь воспринимается такой, какая она есть, а не такой, какой она могла бы быть, должна быть в идеале, предстает в мечтах. Плох наш мир или хорош, но это именно тот мир, с которым имеет дело современный человек — как в абстрактной науке, так и в живом, конкретном опыте. Индивид учится привыканию к этому миру, признавая его своей родиной.

Такая интерпретация текста всегда предполагает «вчувствование» в самое его ядро. Реципиент, погружаясь в текст, превращается в его участника, перестает быть самостоятельной изолированной фигурой. Бытие реципиента становится символичным, а мышление приобретает ярко выраженные метафористические черты: он осознает условность своего пребывания в тексте, но при этом также отлично понимает условность и самого текста в целом.

Вряд ли Г. Бергман, введший в научный обиход термин «парадигма», мог предположить, что система теоретических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества, так сильно изменится за столь короткий с точки зрения истории промежуток времени. Тем не менее стремительное изменение научных парадигм весьма ощутимо. Работая со студентами над текстами все того же Джойса и приходя к выводам, описанным нами выше, преподаватель встречается с глобальной проблемой: в каких научных терминах, придерживаясь какого конкретного философского направления, объяснить логику отсутствующей структуры? Было бы опрометчиво и в высшей степени невежественно утверждать, что подобных терминов не существует. И все же действующая академическая традиция в гуманитарных отечественных науках не предполагает метафоризации самого обучения, тем самым обедня员 и упрощая процесс коммуникации со студентом. Мыслящий «клиент»

высшей школы скорее предпочтет работу в библиотеке над не рекомендуемой, но поистине важной литературой, нежели дискуссию, основы которой были разработаны педагогом много лет назад. Юные педагоги уже испорчены влиянием корифеев науки и поэтому идут по проторенному пути. Возможно, данные процессы отчасти продиктовали высшей школе необходимость уменьшить количество аудиторных часов, делая упор на индивидуальной работе студента.

Осмелимся предположить, что адекватно проводимое занятие, соответствующее современной картине мира с ее полифонической парадигмой, понимание необходимости признания символизации не только как внутритекстового приема, но и как бытия в целом — все эти компоненты реально изменят ситуацию в современном отечественном образовании. Ориентируясь на Запад, нельзя терять своих образовательных корней, ибо только с учетом особенностей российского менталитета можно вывести наше образование на новую ступень развития.

Стало вполне традиционным воспринимать текст как некую глобальную структуру, включающую в себя практически все элементы бытия: генерацию значений без цели и центра, динамический, смысловой горизонт для всего институциализированного. По мере расширения зоны текстологических исследований их предметом становятся не только вербальные тексты, но и тексты живописи, кинематографа, архитектуры, компьютерной графики. Итак, континуум текста по определению безграничен. Поведение индивида текстуально обусловлено. Реципиент, воспринимающий вербальный текст литературного произведения, накладывает его на свой собственный, поэтому его интерпретации уникальны и не могут быть сведены к общему решению проблемы. Подобная унификация суждений, видимо, возможна в алгебре, обслуживающей физику, но никак не в культурологии, философии и лингвистике.

Подводя итоги, скажем, что, во-первых, не следует превращать какую-либо теоретическую концепцию в модель практического поведения, не нужно приравнивать эстетику к поэтике. Во-вторых, метафоризация процесса образования становится настолько очевидной, что было бы нелепым отрицать новые веяния, размывающие сложившиеся структуры, но дающие возможность успешного развития гуманитарных наук. В-третьих, приходится признать, что современный студент информированнее того студента, каким был когда-то его преподаватель, поэтому его трудно чем-то удивить, скорее его нужно научить тому, как

правильно распорядиться полученной информацией, погрузив в континуум текста. В-четвертых, нужно ужиться с мыслью о символичности бытия вокруг индивида и внутри него. В-пятых, назрела насущная необходимость в пересмотре кадров, служащих на благо высшей школы. XXI в. нужен не исполнитель, не диктатор, не массовик-затейник, а вдумчивый профессионал, открытый для диалога и способный осознать свою неправоту.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Новейший философский словарь / сост.

А. А. Грибанов. Минск, 1998. С. 24.

² Эко У. Поэтика Джойса / У. Эко ; пер. с итал. А. Коваля. СПб., 2003. С. 311.

Поступила 08.12.05.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Г. И. Аксенова, начальник кафедры общей психологии Академии ФСИН России, профессор,

Т. И. Цыганова, преподаватель кафедры логопедии и медицинских основ дефектологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева

Статья посвящена проблеме формирования правовой культуры у студентов неюридического вуза. Определена роль правовой культуры в системе профессиональной подготовки. Выявлен ряд проблем в процессе ее практического формирования у студентов, а также намечены основные пути их решения.

Вопрос о правовой культуре личности студента приобретает сегодня не только академическое, но и практическое значение. Правовая культура в практическом аспекте необходима будущему специалисту для того, чтобы он хорошо знал свои права и обязанности, юридически грамотно решал задачи профессионального поведения. Правовое обучение, формирование правовой культуры студентов, будущих специалистов, перерастает в важную государственную задачу.

В профессиональной подготовке студентов становится все более очевидным, что расширение сферы деятельности будущих специалистов требует адекватного изменения образовательного

процесса, с тем чтобы каждый выпускник неюридического вуза имел необходимые правовые знания и элементы правовой культуры, в первую очередь те из них, которые способствовали бы эффективной коммуникации специалиста с различными публичными институтами, и в первую очередь с государством. Параллельно с этим необходимо проведение специального обучения, направленного на формирование ценностных установок в отношении права как феномена, что будет способствовать дальнейшему совершенствованию профессиональной деятельности специалиста.

Новые организационно-правовые формы хозяйствующих субъектов, законодательная основа их взаимоотношений, от-



ношения собственности, порядок рассмотрения споров и претензий, защита прав потребителей — все эти вопросы сегодняшнего дня требуют качественно нового уровня правовой культуры студентов. Однако традиционная методика преподавания права не позволяет в полной мере обеспечить решение задачи по формированию высокого уровня правовой культуры выпускников вузов.

Анализ теории и практики высшего профессионального образования приводит к выводу, что в настоящее время все острее обнаруживаются противоречия между:

— возрастающим объемом правовых знаний, необходимых будущим специалистам для эффективной деятельности в различных сферах социально-экономической жизни, и реальной правовой подготовкой выпускников, призванных осуществлять эту деятельность;

— инновационными процессами в общественной жизни и неподготовленностью вузов к развитию у студентов важнейшего компонента правовой культуры — правосознания;

— демократическим законодательством и низким уровнем правосознания;

— потребностью общества в правовой подготовке каждой личности к жизнедеятельности в новых условиях хозяйствования и соответственно в новой системе деловых и межличностных отношений и отсутствием в системе высшего профессионального образования целенаправленной работы по формированию правовой культуры студентов;

— объективно существующей потребностью в формировании у студентов правовой культуры и недостаточным осознанием этой потребности на всех уровнях системы образования.

Очевидно, что возникла объективная необходимость внесения существенных корректировок в систему высшего профессионального образования. Традиционная система подготовки специалистов, обладая значительной инерционностью, оказалась неадекватной формирующемся в

стране экономическим отношениям, требующим значительно большего динамики и гибкости. Очень часто выпускники вузов не обладают достаточным уровнем правового мышления, правовые знания носят сугубо теоретизированный характер, оторванный от реальной действительности. Это приводит к инертности мышления выпускников, затрудняет моделирование ими нестандартных способов профессиональной деятельности.

Исследование сложившейся на сегодняшний день практики в системе высшего профессионального неюридического образования позволяет сделать вывод, что вопросы сформированности правовой культуры студентов неюридических специальностей недостаточно разработаны.

Для восполнения пробелов в этой сфере нами разработана модель формирования правовой культуры студента (рисунок). Основными компонентами модели являются цель, сущность, структура, взаимозависимость компонентов: когнитивного, мотивационно-ценостного и регулятивно-деятельностного.

Модель представляет собой описательный аналог процесса формирования правовой культуры студентов и отображает формализованные и аналитические конструкции ее важнейших составляющих, носит прогностический характер. Все ее компоненты существуют во взаимосвязи и единстве. Степень их взаимосвязи возрастает по мере развития личности и ее восхождения по ступеням системы профессионального образования. Каждый из компонентов модели, имея свои функции, специфическое содержание и методические особенности, призван решать определенную часть общей педагогической задачи формирования правовой культуры студентов. Системообразующим фактором ее формирования, по нашему мнению, выступает правовая деятельность.

Предлагаемая нами модель охватывает весь рассматриваемый процесс: от приобретения правовых знаний, умений,



Структурно-функциональная модель формирования правовой культуры студента



навыков, развития ценностно-правовой направленности личности, правовых взглядов, представлений, мотивов, правовых установок, ценностных ориентаций, отношения к закону как к ценности до проявления правовой культуры в правомерном поведении и социально-правовой активности личности.

Процесс формирования правовой культуры студентов мы рассматриваем как целостную систему во взаимосвязи следующих блоков:

- социальные и психолого-педагогические условия, реализация которых будет способствовать эффективному формированию правовой культуры;
- непрерывное правовое образование в учебно-воспитательном процессе;
- правовое воспитание во взаимосвязи с другими направлениями единого воспитательного процесса;
- включение студентов в реальную правовую деятельность.

Правовая культура не может иметь конкретного значения и определенности без понятия «уровень». Уровень правовой культуры — это качественно-количественная характеристика, включающая в себя сведения не только об объеме, масштабах правового «багажа», пределах овладения арсеналом правовой культуры, о количестве освоенных (или неосвоенных) ее элементов или видов соответствующих культурных ценностей. Это еще и информация о ее содержании, характере духовных ценностей (или «антиценостей»), о социальной направленности правовых идеалов, представлений, принятых личностью норм. Это культура правового мышления, культура правовых чувств, культура правового поведения.

В свою очередь, всякий «уровень» представляется как соотношение фактически достигнутого результата и соответствующей нормы. Уровень сформированности правовой культуры студентов может конкретизироваться в 3-балльной системе оценок уровней сформированности когнитивного, мотивационно-цен-

ностного и регулятивно-деятельностного компонентов и характеризоваться как «высокий», «средний», «низкий».

Предлагаемая модель, на наш взгляд, не только отражает уровни развития правовой культуры, но и формирует основные стратегические задачи для вузов, целенаправленно реализующих правовую социализацию молодежи.

Рассмотрев процесс формирования правовой культуры студентов, мы пришли к следующим выводам:

— это сложный, непрерывный, достаточно противоречивый процесс, представляющий собой совокупность учебно-воспитательных, организационных, кадровых, социально-экономических мероприятий и форм взаимодействия обучающихся и обучаемых. Динамика накопления опыта в этой области на каждом этапе формирования правовой культуры имеет свои особенности, обусловленные уровнем правового развития студента, конкретными целями и соответствующими профессиональными средствами правового влияния;

— он включает в себя формирование когнитивного, мотивационно-ценостного и регулятивно-деятельностного компонентов, обеспечивающих социально-правовую направленность личности и повышающих ее жизнеспособность;

— структурные элементы данного процесса находятся в активной взаимосвязи и взаимодействии, что обеспечивает усвоение личностью накопленного в обществе правового опыта, формирование ценностных ориентаций, воспитание характерологических качеств личности, по которым можно определить уровень ее культурного развития;

— он осуществляется за счет обеспечения единства правового обучения, правового воспитания и правовой деятельности, которые реализуются в культуре правового поведения;

— этот процесс является составной частью целостного учебно-воспитательного процесса вуза.

Поступила 18.05.06.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА СОТРУДНИЧЕСТВА КАК МЕЖСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ*

*Л. В. Карпушкина, доцент кафедры дошкольной педагогики
и психологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье определяется взаимосвязь понятий взаимодействия, общения, отношения. Выделяются основные характеристики взаимодействия: активность, системность. Обосновывается необходимость формирования у дошкольников готовности к сотрудничеству в образовательном пространстве.

Взаимодействие является одним из базовых понятий философии, психологии, педагогики. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных субъектов, объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие субъекты, объекты. Любое явление, субъект, объект, состояние может быть понято (познано) только в связи и отношении с другими, так как все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Взаимодействие предполагает действие друг на друга, как минимум, двух субъектов или объектов и в то же время означает, что каждый из них находится во взаимном действии с другими.

В социальной психологии взаимодействия классифицируются следующим образом: гармония и конфликт; взаимная поддержка и подавление одного другим; заинтересованность и безразличие, действие и противодействие (А. Л. Журавлев и др.).

Выделяются следующие социально-психологические типы взаимодействия:

- сотрудничество — оба партнера активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общей цели в совместной деятельности;

- противоборство — оба участника противодействуют друг другу; препятствуют достижению индивидуальных целей каждого, общая цель отсутствует;

- уклонение от взаимодействия — оба стараются избегать активного взаимодействия;

- одностороннее содействие — один способствует достижению индивидуальных целей другого, второй уклоняется от взаимодействия с ним;

- контрастное взаимодействие — один содействует достижению цели, второй противодействует;

- компромиссное взаимодействие — оба партнера проявляют элементы как содействия, так и противодействия.

А. А. Леонтьев, рассматривая категорию взаимодействия, подчеркивает его специфику в органическом мире живой материи. Жизнь он представляет как процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел. Чем выше организация тел, тем сложнее это взаимодействие¹.

Одной из основных характеристик взаимодействия учеными признается *активность*. Чем сложнее организация активности, тем разнообразнее формы ее проявления. У человека как высшей формы развития живой материи в условиях Земли активность обнаруживается на всех уровнях организации: интеллектуальном, моторно-эффекторном и общеповеденческом². И. А. Зимняя указывает, что в условиях взаимодействия всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна³. Для социального взаимодействия людей активность может быть преобразующей, сохраняющей, созидающей, развивающей, разрушающей, возможна активность принятия — непринятия, организации ответ-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ 2006 «Волжские земли в истории и культуре России» № 06-06-23603а/В.

© Л. В. Карпушкина, 2006



ного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в совместном действии. Личность — это интегрирующая индивидуальность, поэтому активность личности многие ученые (К. А. Абульханова, В. С. Мерлин и др.) рассматривают как функционально-динамическое качество, которое интегрирует ее потребности, способности, сознание и волю и тем самым обеспечивает личности возможность по-своему структурировать жизнедеятельность: общение, деятельность, познание.

По мнению многих отечественных психологов, сферы деятельности, познания, общения и отношений тесно связаны между собой и влияют друг на друга. Так, Б. Г. Ананьев справедливо отмечал, что личность формируется как субъект деятельности, познания и общения. Он поставил проблему освещения зависимостей, связывающих отдельные внешние и внутренние характеристики взаимодействия людей с содержательными проявлениями психических процессов, состояний и свойств участвующих в общении людей. В. Н. Мясищев выделял взаимосвязь социальной перцепции, отношений и взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга. А. А. Бодалев подчеркивал связь отношений и социальной перцепции, проявляющуюся в общении людей, и указывал, что в ней происходит сложнейшее переплетение отношений общающихся друг с другом, а также отношений к совместной деятельности, ее результатам, к самим себе, одновременно возникает умение понять и объективно оценить друг друга. Общение с окружающими людьми выступает для большинства авторов как особого рода деятельность. Акты этой деятельности становятся основой для формирующихся между партнерами взаимоотношений. Взаимоотношения составляют базу для познания человеком самого себя. «Для всего моего существования как человека, — говорит С. Л. Рубинштейн, — фундаментальным

является существование другого человека, то, что я существую для него, каким я ему представляюсь»⁴. Общение — деятельность, имеющая свои «долговременные» продукты. В качестве ближайшего такого продукта можно рассматривать отношения, складывающиеся между партнерами по общению. Конечным продуктом является образ других людей и самого себя у субъекта общения.

Таким образом, межличностные отношения рассматриваются как мотивационно-потребностное ядро поведения, деятельности и общения, как их содержательная сторона (В. Н. Мясищев), внутренняя личностная основа взаимодействия (Н. Н. Обозов), а само общение — как внешний феномен взаимоотношений и способ актуализации (В. Н. Мясищев). Особенно часто отождествляются понятия «отношение» и «взаимодействие». Е. В. Субботский определяет взаимодействия маленького ребенка со взрослыми и сверстниками как «отношения партнерства». С. Г. Якобсон понимает под взаимоотношениями «взаимодействие индивидов». Понятие «общение» относится к числу многозначных в философии, социологии и психологии. Одни ученые полагают, что это интеракция, обмен деятельностью, которая обеспечивает кооперативную взаимопомощь и координацию действий (Т. Шибутани). Другие рассматривают общение как речевую коммуникацию, выделяя взаимодействие в совместной деятельности как самостоятельную категорию, или как процесс реализации и вместе с тем формирования отношений (А. В. Киричук, Я. Л. Коломинский, П. Ф. Ломов и др.).

Многообразные отношения, возникающие между людьми в процессе длительного взаимного общения, составляют две основные системы: деловых и личных отношений. Деловые отношения связывают людей как исполнителей определенных производственных, общественных, учебных функций. Исполняя какую-либо общественную или производственную функцию, человек не переста-

ет быть личностью, которая избирательно относится к другим личностям, к другим людям, точно так же, как и другие небезразличны к ней. Деление отношений на деловые и личные характерно для любого организованного коллектива. Две основные системы взаимоотношений, которые складываются внутри коллектива, взаимодействуют между собой определенным образом.

Огромный вклад в разработку теории отношений личности внес В. Н. Мясищев. Он обосновал положение о том, что личность со временем детства и в течение всей жизни, будучи включенной в систему общественных отношений, постепенно их усваивает и они становятся ее собственными отношениями к различным сторонам окружающей действительности. Задача воспитательных институтов, по его мнению, состоит в том, чтобы культивировать вокруг личности такие отношения и в таком сочетании, которые давали бы субъективное богатство усваивающей эти отношения личности в форме ее потребностей, интересов, склонностей⁵.

Итак, активность есть способ самовыражения личности в той или иной сфере жизнедеятельности, при котором сохраняется индивидуальность личности, ее субъектность, и обеспечивается возможность ее развития. Активность самого субъекта выступает одним из важных показателей успешного взаимодействия и проявляется в виде таких личностных особенностей, как инициативность, толерантность, коммуникабельность и т. п., наличие которых способствует процессу взаимодействия.

По И. А. Зимней, «взаимодействие есть основа и условие установления самых разнообразных связей между объектами, включая причинно-следственные, каузальные»⁶. Взаимодействие составляет основу любой системы, которая, как известно, всегда предполагает связь в форме взаимодействия ее элементов. Отсюда вторая основная характеристика взаимодействия — *системность* как

представленность взаимодействия объектов во всех связях и отношениях.

Во взаимодействии людей выявляются такие его существенные характеристики, как *осознанность* и *целеположенность*, определяющие формы взаимодействия. В. П. Зинченко выделяются две основные формы взаимодействия: сотрудничество (в игре, учении, труде, творчестве) и общение. Эти формы связаны между собой, проявляясь в образовательном процессе. Взаимодействие в форме сотрудничества предполагает и общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, тогда как второе может быть без первого, что свидетельствует об их относительности и условной автономии⁷.

Общение — это не просто ряд последовательных действий (деятельностей) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения — это воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие. Процесс общения строится в виде системы сопряженных актов взаимодействия. Общение характеризуется как социальный процесс, осуществляется внутри определенной социальной общности (в группе, классе, обществе в целом); выражает или реализует общественные отношения. Оно выступает как специфическая форма взаимодействия субъектов, порождаемая потребностями совместной деятельности. В процессе общения происходит взаимный обмен деятельностями индивидов, в которых фокусируются идеи, интересы, чувства, установки, приемы, результаты. Общение охватывает особый класс отношений между субъектами, где обнаруживаются содействие и противодействие, согласие или противоречие, сопереживание или эмоциональная глухота.

В зависимости от уровня развития общения выделяются следующие его виды:

— *примитивное*, субъект-объектное, когда партнер по общению рассматривается лишь как средство решения тех



или иных задач. Такое общение нередко используется в общении родителей и маленьких детей, в условиях воинской службы, в отдельных организациях. Его можно условно представить формулой: подай, принеси, сделай;

— *манипулятивное*, при котором субъект ставит те или иные условия для партнера по общению, последний с ними соглашается и потому действует соответствующим образом. Общий смысл такого общения может быть представлен следующим образом: если сделаешь, то получишь награду (либо наказание). Оно может быть представлено схематически: субъект—стимул—объект;

— *паритетное*, субъект-субъектное, когда в партнере по общению человек видит личность, имеющую право на свою позицию, точку зрения. На основе такого общения возникает «педагогика сотрудничества».

Ю. П. Азаров утверждает: «Мы воспитываем вовсе не примером, как принято считать, а отношением, собеседничеством, сотрудничеством. Педагогика занимается именно вопросами сотрудничества с частью человечества, называемой словом „дети“». Педагогика — наука об искусстве сотрудничества⁸.

Сотрудничеством принято называть такие отношения между людьми, в основе которых лежат общность интересов и целей и обусловленные этим солидарность, взаимное уважение и доверие. Оно обогащает связи, которые устанавливаются между людьми, выступает одним из выражений коллективизма, обеспечивающих личности поддержку, нравственную и психологическую защищенность⁹.

Человек живет среди людей, и его умение сотрудничать проявляется только во взаимоотношениях с людьми. Этим сотрудничество отличается от других сторон личности. Человек не может жить, развиваться вне человеческого общества. При этом он не просто «функционирует» рядом с другими людьми. Для его собственного развития и расцвета личности ему нужно, чтобы это были полноценные взаимоотношения.

Понятие «сотрудничество» включает в себя постоянную заботу участников деятельности об ее успехе, стремление противостоять тому, что ей мешает и разобщает. Сотрудничество также способствует развитию добрых традиций, уверенности людей друг в друге, решению вопросов сообща, при общем согласии.

Педагогические исследования обращены к изучению процесса межличностного взаимодействия и воздействия, в ходе которых воспитывается, развивается детская личность, усваивающая социальные нормы. С. Н. Лысенкова считает, что направленное воспитание детей, стремление к конструктивному взаимодействию и в то же время становление личности каждого отдельного ребенка может произойти лишь в процессе познавательной, преобразующей, нравственно-этической деятельности, протекающей в коллективах, социально мотивированных индивидуальных формах ее организации. Учить детей может не только воспитатель, но и каждый ребенок в группе. Для того чтобы это стало реальностью, используется методика комментированного управления, когда, мысля вслух, объясняя свои действия, каждый ребенок «ведет за собой» остальных, вступает во взаимодействия с другими, учит их. При этом происходит развитие не только речи и мысли, но и чувства ответственности перед товарищами и самим собой за свои слова и действия¹⁰.

«Ребенок, — отмечает Ш. А. Амонашвили, — целостная личность, и прежде всего надо, чтобы педагогический процесс увлекал его полностью, со всеми жизненными устремлениями и потребностями. В этом процессе ребенок должен испытывать чувство постоянного обогащения жизни, удовлетворение своих растущих и все более разнообразных познавательных и духовных потребностей. Стремление к конструктивному взаимодействию станет смыслом жизни для ребенка, если оно управляемся с его же позиции, реализуя внутреннюю готов-

ность к развитию, самостоятельности, самоутверждению, нравственному становлению»¹¹. Перед педагогом поставлена важная задача — научить ребенка быть человеком, внимательным, корректным, добрым во взаимодействиях с окружающими. Для этого нужен целенаправленный, воспитывающий, обучающий, развивающий педагогический процесс, отвечающий потенциальным особенностям и индивидуальным возможностям детей. Автором подчеркивается исключительная значимость гуманистической атмосферы образовательной среды, рассмотрения формирующих знаний у детей на примерах, взятых из жизни своего народа. С его точки зрения, развитие ребенка происходит только тогда, когда педагогический процесс наполнен чуткостью и заботливостью, отзывчивостью и доброжелательностью, переживанием успеха и утверждением достоинства и воспитанника, и взрослого.

Японские педагоги придают большое значение воспитанию детей в коллективе. Они считают, что можно говорить о формировании коллектива уже в группе детей в возрасте до одного года. Сторонники этой точки зрения выделяют две стадии в развитии коллектива: коллективное сознание (дети до 3 лет) и автономный коллектив (дети от 3 до 6 лет). На первом этапе педагоги направляют свои усилия на воспитание у детей сочувствия друг к другу, взаимопомощи. На втором этапе у детей воспитывается самостоятельность, которая должна проявляться в самоуправлении. Кроме того, внимание педагога сосредоточено на организации совместной трудовой деятельности.

Детский коллектив — это модель общества. Воспитатели и учителя Японии формируют ту систему отношений, которую они считают образцом свободного общества для страны конца XX — начала XXI в. Своей задачей они видят создание таких отношений в группе или классе, чтобы индивидуальные способности получили полное развитие, чтобы каждый ребенок приобрел опыт исполнения

любой роли в коллективе сверстников (член бригады, ведущий, дежурный, ответственный за определенную часть работы и т. д.)¹².

Целью народной педагогики, отражающей мудрость народа в области воспитания подрастающего поколения, бережно сохраняемую и передаваемую от поколения к поколению в устном народном творчестве (пословицах, поговорках, афоризмах, песнях, сказках, потешках и т. п.), в народных праздниках и обрядах, детских играх и через игрушки, в труде, семейном воспитании, организации быта и досуга, является воспитание идеальной и совершенной личности, нравственность которой тесно связана с умением преодолевать трудности, выполнять определенные обязанности, проявлять волевые черты характера — упорство, терпеливость, настойчивость, трудолюбие, сотрудничество. Большинство пословиц и афористических изречений — результат развития народной педагогической мысли — формирует ценностную ориентацию детского сознания, выполняет функции стимула к сотрудничеству, наставления о пользе дружбы. Многие исследователи считают, что широкое бытование пословиц и афоризмов на тему сотрудничества в фольклоре народа свидетельствует о высоком уровне его педагогической культуры.

Мы рассмотрели взаимосвязь взаимодействия, общения, отношения, взаимоотношения, что дает возможность определить практические стратегии формирования у старших дошкольников и младших школьников готовности к сотрудничеству в образовательном пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997. С. 160.

² См.: Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. М., 1990. С. 22.

³ См.: Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. М., 2002. С. 54.



⁴ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; под ред. Е. В. Шорохова. М., 1976. С. 127.

⁵ См.: Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. Л., 1960. С. 68—70.

⁶ Зимняя И. А. Указ. соч. С. 306.

⁷ См.: Зинченко В. П. Человек развивающийся : очерки российской психологии / В. П. Зинченко. М., 1994. С. 393.

⁸ Азаров Ю. П. Педагогика любви и свободы / Ю. П. Азаров. М., 1973. С. 57.

⁹ См.: Немов Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. М., 1994. С. 85.

¹⁰ См.: Лысенкова С. Н. Конструктивное взаимодействие между субъектами воспитательного процесса / С. Н. Лысенкова. М., 1989. С. 67.

¹¹ Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. Киев, 1991. С. 128.

¹² См.: Как организовать коллектив дошкольников : пер. с яп. М., 1991.

Поступила 10.01.06.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Л. И. Глазунова, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Белгородского государственного университета,

О. А. Поддубная, аспирант кафедры психологии Белгородского государственного университета

В статье рассматривается возможность интеграции таких наук, как психотерапия и педагогика. В качестве одного из способов реализации психотерапевтических функций: коррекции, реабилитации, адаптации, профилактики негативных переживаний — авторами предлагается музыкальная деятельность, осуществляемая в форме музыкально-психотерапевтического занятия.

Впервые термин «психотерапия» был использован в 1872 г. Д. Тьюком в книге «Иллюстрации влияния разума на тело». Одна из глав этой книги так и названа: «Психотерапия».

Поскольку в указанный период широкое развитие в медицинской практике получила техника лечебного гипноза, то психотерапия стала рассматриваться как часть медицины. Этот термин и сегодня в основном ассоциируется с медицинской практикой. Однако он не является однозначно медицинским. Современная психотерапия сопряжена с различными областями научного знания: медициной, физиологией, философией, психологией, лингвистикой, социологией, педагогикой.

С. Ледер, отмечая многоплановость психотерапии, указывает различные аспекты представления исследователей о ней:

— как о методе лечения, влияющем на состояние и функционирование организма в сферах психической и соматической деятельности, — медицинский;

— как о методе оказания влияния или воздействия, приводящем в движение процесс обучения, — психологический;

— как о методе инструментальной манипуляции, служащей целям социального контроля, — социальный;

— как о комплексе явлений, происходящих в ходе взаимодействия и общения людей, — философский.

В настоящее время в психотерапии наблюдается смена ориентации от «нон-центрической» (установка на болезнь) через «антропоцентрическую» (установка на личность) к «социоцентрической» (установка на связь личности с окружающей средой). Другими словами, прослеживается четкая ориентация на личность. В таком случае психотерапия представляет собой сочетание различных областей научных знаний и практических подходов, направленных не столько на излечение от психических расстройств, сколько на стабилизацию психологического, физиологического и духовного состояний человека. Реализа-

© Л. И. Глазунова, О. А. Поддубная, 2006

ция такой ориентации предполагает выход за рамки деятельности узкого специалиста, осуществление междисциплинарных связей с науками, изучающими человека во всех его проявлениях, начиная от физиологии и заканчивая межличностными отношениями с другими людьми и социумом в целом.

В соответствии с общей характерной тенденцией общества — ориентацией на человека как высшую ценность, осознание и принятие самоценности личности, ее неповторимой индивидуальности, уникальности и творческой сущности — возможна и даже необходима интеграция психотерапевтических знаний в гуманистические дисциплины.

Поле действия психотерапии достаточно широко и при соответствующих модификациях психотерапевтические методы могут быть использованы для решения психогигиенических, психопрофилактических, психокоррекционных и иных задач.

Рассмотрим возможность использования методов психотерапии в области педагогической науки и практики. Но прежде обратимся к генезису понятия «психотерапия».

Слово «психотерапия» происходит от двух греческих слов — «терапия» (*therapeia*), что означает «лечение, забота, уход», и «психо» (*psyche*) — «душа».

Толкование термина «терапия» как «лечебение» имеет смысл «избавление от чего-либо». Данная трактовка термина вполне, на наш взгляд, соответствует коррекционным и реабилитационным функциям не только медицины, психотерапии, психологии, но и педагогики.

Толкование термина «терапия» как «забота, уход» вполне отвечает функциям педагога.

Этимологически «психотерапия» — «забота о душе».

Рассматриваемый термин не противоречит педагогической направленности осуществляющей деятельности. Приоритетным значением становится забота о человеке. При этом лечение понимает-

ся как «социально-психологическое врачевание» — повышение адаптационных способностей и изменение стереотипов поведения личности.

Анализ научно-исследовательской литературы позволяет нам определить точки соприкосновения психотерапии и педагогики:

- в том и другом случае происходят (вербально и невербально) взаимодействие и взаимовлияние участников педагогического и психотерапевтического процессов;

- в педагогическом и психотерапевтическом процессах прослеживается аналогичная направленность на раскрытие способностей человека и совершенствование его возможностей;

- и в психотерапии, и в педагогике речь идет об определенных индивидуальных изменениях: в случае психотерапии эти изменения в большей степени связаны с личностной перестройкой, а в случае обучения — с интеллектуальной, хотя это разделение весьма условно.

На близость психотерапии и педагогических наук указывает глубокое сходство между ними: то и другое представляют специфическую форму общения, где педагог либо психотерапевт, пользуясь средствами общения, стремится оказать определенное влияние на человека: побудить его к усвоению тех или иных знаний, умений и навыков; укрепить или развить те черты его личности, которые помогают противостоять болезням и другим жизненным трудностям.

Педагог оказывает на своих учеников не только обучающее влияние, он также воздействует на них своей личностью, духовностью, эмоциональностью, получая соответствующий отклик, связанный с индивидуально-личностными особенностями учащихся и их эмоциональным состоянием в каждый конкретный момент.

С методической точки зрения психотерапия есть также воздействие на личность, направленное на помочь ей в осознании собственных мыслей, чувств,



желаний и способов поведения. В результате этого человек учится понимать и принимать себя, заботиться о себе, строить свой внутренний мир и отношения с окружающими на основе свободного выбора.

Целью обучения являются передача знаний, развитие умений и навыков. Эта цель так же, как и в психотерапии, достигается посредством определенного воздействия, влияния, без чего невозможно передать и воспринять никакую информацию. Следовательно, психотерапевтическое воздействие в широком смысле имеет общечеловеческую сферу распространения.

Таким образом, функции педагогики и психотерапии переплетаются: эффективное влияние педагога имеет косвенным результатом психотерапию, а умелое действие психотерапевта способствует перевоспитанию человека.

Необходимость реализации в педагогике психотерапевтической функции объективно возрастает в процессе взросления ребенка, и особенно в кризисные периоды его развития.

На возможность осуществления в образовании психотерапевтического подхода указывают многие исследователи. Так, Н. Е. Щуркова и С. И. Попова рассматривают психотерапевтическую функцию как большую активность педагога в снятии или ослаблении неблагоприятного состояния (агрессии, апатии и т. д.) в ситуации, когда это особенно важно как для ребенка, так и для окружающих. Она может осуществляться как непрерывный, постоянно обновляющийся синтез тех частных и кратковременных воздействий, совокупность которых можно объединить в понятие «оперативная психотерапевтическая функция». Ее объектом служит такое повседневное явление учебно-воспитательного процесса, как неблагоприятное состояние ребенка в конкретной ситуации, препятствующее его личностному развитию¹. По мнению Ю. Е. Алешиной, реализация психотерапевтической функции в педагогике предполагает свободное проявление Я

субъекта, его способностей; назначение функции — помочь ребенку осознать свою уникальность и неповторимость как личности и пробудить потребность в самосовершенствовании и саморазвитии².

С точки зрения данных авторов, в педагогике психотерапевтическая функция учителя предполагает снятие или ослабление неблагоприятного состояния ребенка (подавленность, усталость, озабоченность), тормозящего педагогически целесообразную деятельность ученика, во имя его личностного развития. Это «лечение ситуации», т. е. тех обстоятельств, в которых осуществляется педагогическое взаимодействие «взрослый — ребенок».

На наш взгляд, психотерапевтическая функция в педагогике не ограничивается только сферой неблагоприятных состояний, а также целью снять или уменьшить меру влияния неблагоприятного состояния. Психотерапевтическая функция, как нам представляется, реализуется посредством воздействия педагога (верbalного и невербального) на личность ученика, направленного на осознание собственных мыслей, чувств, желаний и способов поведения, в результате чего в процессе обучения ребенок учится понимать и принимать себя, заботиться о себе, строить свой внутренний мир и отношения с окружающими на основе свободного выбора.

Терапевтическое отношение педагогов (безоценочное принятие, эмпатия, доброжелательное участие, позиция профессиональной заинтересованности, помочь, поддержка роста и позитивных изменений) позволяет ученику делать осознанный выбор, опирающийся на его реальный опыт. Данный подход не ориентирован на психическую болезнь или асоциальное поведение учеников, это не «лечение», а систематическая «профилактика».

Таким образом, логично предположить, что эффективность педагогического процесса будет тем выше, чем в большей степени в нем будут реализоваться

основные принципы и закономерности психотерапевтического взаимодействия.

Выделение нами музыкальной психотерапии в самостоятельное направление психотерапии в образовании обусловлено хорошо известным каждому человеку феноменом выраженного воздействия музыкального искусства на состояние человека. Это воздействие может быть как целительным, так и разрушительным. Соответственно использование музыки для стабилизации физиологического, психического и эмоционального состояния личности не следует рассматривать как суррогат психотерапии.

Литературные источники повествуют о широком применении музыки с древнейших времен в Шумеро-Вавилонии, Индии, Египте, Китае, Греции и др. Известно, что древнегреческие философы Гиппократ, Пифагор, Платон, Аристотель разработали целые системы воспитания подрастающего поколения и лечения человека средствами музыки. Эффективность использования направленного воздействия музыки получила подтверждение в многочисленных исследованиях.

Появление музыкальной терапии как области теоретического и практического знания на стыке искусства и науки относится примерно к 20—30-м гг. XX в.

В настоящее время целенаправленное применение музыки осуществляется в медицине, психиатрии, психотерапии, на производстве, в психологии, спорте, в педагогике. К сожалению, музыка во всех случаях выступает в качестве вспомогательного, дополнительного средства, но не основного метода коррекции, реабилитации, адаптации. Специалистами не используются в полной мере целительный потенциал музыкального искусства и музыкальной творческой деятельности. Эти возможности реализуются нами в процессе образования студентов педагогического факультета в рамках изучения курса по выбору «Музыкальная психотерапия» и в условиях их педагогической практики.

Приоритетные цели организуемых нами музыкально-психотерапевтических

занятий — терапевтическая, коррекционная, адаптационная в сочетании с воспитательной и развивающей. Эти цели определяют специфику музыкально-психотерапевтического занятия:

- отсутствие оценки уровня творческой реализации, суждений в плане «правильно — неправильно», «красиво — некрасиво» и т. п.;
- принятие участников в любом эмоциональном состоянии — плачущими или агрессивными, предоставление права на молчание;
- высокая степень свободы и самостоятельности в выборе видов музыкальной деятельности, меры участия в психокоррекционном процессе;
- искренность, открытость в общении, где педагог — равноправный партнер, фасilitатор;
- спонтанность в выражении своих чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения.

Среди позитивных феноменов, зафиксированных в процессе музыкальной психотерапии в различных областях ее применения как зарубежными, так и отечественными специалистами, отметим наиболее значимые:

- она создает положительный эмоциональный настрой в группе;
- облегчает процесс коммуникации со сверстниками, учителем, другими взрослыми. Совместное участие в музыкальной деятельности способствует созданию отношений взаимного принятия, эмпатии;
- укрепляет культурную идентичность ребенка, помогает преодолению языкового барьера, особенно в многонациональных школах;
- позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально;
- дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме;
- позволяет проработать мысли и эмоции, которые человек привык подавлять;



— развивает чувство внутреннего контроля.

Музыкальная психотерапия, как отмечают исследователи, эффективна при нарушенной адаптации, снижая утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления. Она позволяет получить доступ к переживаниям аутических детей и корректно помочь им. Такие дети погружены в себя; как правило, любое вмешательство в их мир вызывает сильную тревогу, а нередко и агрессивные реакции. Исключением является коммуникация на символическом уровне посредством визуальных образов.

Доказаны преимущества музыкальной психотерапевтической работы с детьми и взрослыми, подвергшимися насилию или имеющими какой-либо другой травматический опыт. Из-за диссоциации травмирующих воспоминаний у пострадавшего нарушается способность к словесному выражению чувств в силу мощной психологической защиты и особенностей нервных процессов, связанных с впечатлениями от драматических событий. Они могут быть воспроизведены лишь посредством визуального канала коммуникации, т. е. музыкальные средства предоставляют уникальную возможность для отражения, осознания и переработки травматических воспоминаний².

Результаты проводимых нами исследований подтверждают эффективность использования музыкальной психотерапии в образовании: такие занятия помогают педагогу создать безопасную атмосферу, открыть доступ к внутреннему миру ребенка, обратиться к самым сокровенным его переживаниям и чувствам, сопровождать в трудном путешествии к истокам самого себя, при этом достичь определенного психотерапевтического эффекта.

Следует отметить широкий спектр возможных показаний для проведения музыкальной психотерапевтической работы — школа (причем не только с детьми, но и в педагогическом коллективе), комната школьника, спортивная школа и т. д. Сказанное также распространяется на высшую школу.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Щуркова Н. Е. Воспитание детей в школе : Новые подходы и новые технологии / Н. Е. Щуркова. М., 1998.

² См.: Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. М., 1993. С. 34—72 ; Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин ; сост., предисл., примеч. О. Е. Осовского. М., 1995 ; Brooke S. L. Art Therapy : An Approach to Working with Sexual Abuse Survivors / S. L. Brooke // The Arts in Psychotherapy. 1995. Vol. 22, № 5. P. 447—466.

Поступила 07.11.05.

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА-ПОДРОСТКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

A. Ф. Филатова, доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета

Автором рассматриваются инновационные преобразования в современном учебно-воспитательном процессе, выстраиваемом в соответствии с Положениями ЮНЕСКО об образовании XXI в. Приводятся примеры применения личностно ориентированного подхода, а также интерактивных методов в практической работе с подростками. Обозначаются особенности педагога как фасилитатора.

В современном образовании осуществляется переход от традиционной, адаптивно-дисциплинарной, модели обу-

чения к личностно ориентированным технологиям. В условиях развития российского общества школа призвана заложить

© А. Ф. Филатова, 2006

основы для продолжения образования и самообразования, для саморазвития и самоорганизации личности. Это возможно лишь в процессе эффективной развивающей учебной деятельности, где обучающиеся выступают ее активными субъектами.

Специфика такой учебной деятельности заключается в том, что ее результатом является изменение не столько предмета, с которым действует субъект (как это часто происходит при игровой и трудовой деятельности), сколько самого действующего субъекта. Особенно это характерно для развивающего обучения, когда учебно-воспитательный процесс направлен на раскрытие и реализацию потенциальных возможностей человека. В рамках развивающего обучения ученик становится активно действующим субъектом учения.

Подростковый период охватывает возраст с 10—11 до 15—16 лет, совпадая в целом с обучением в средних классах школы. Практически все современные подростки являются школьниками. Содержание и логика изучаемых в средних классах школы предметов развивают у подростка способность самостоятельно и творчески мыслить, рассуждать, сравнивать, делать глубокие по содержанию выводы и обобщения. Исследования Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской, А. О. Прохорова и др. говорят о том, что в подростковом возрасте развитие познавательных процессов достигает высшего уровня. На этой основе идет перестройка учебной деятельности школьника-подростка, в частности отмечается повышение самостоятельности в поиске и усвоении знаний¹.

Ведущей тенденцией в совершенствовании теории и практики образования с 80-х гг. XX в. провозглашена гуманизация педагогического процесса. В школе она находит свое отражение в реализации принципа сотрудничества, личностно ориентированного подхода к каждому ученику с учетом его индивидуальных особенностей. Обучение и вос-

питание в настоящее время выстраиваются в соответствии с Положениями ЮНЕСКО об образовании XXI в.: научить жить вместе, научить познавать, научить делать, научить жить по общечеловеческим нормам².

Можно отметить следующие инновационные преобразования в современном учебно-воспитательном процессе:

- переход от информационных, репродуктивных, форм к интерактивным методам и формам обучения;

- повышение активности, самостоятельности и самодеятельности обучающихся;

- переход от позиции ученика как объекта воздействия к принятию его субъектной роли в учебной деятельности;

- поворот от воздействия к взаимодействию, сотрудничеству, сотворчеству педагога и учащихся.

В. В. Давыдов определяет учебную деятельность как «особую форму активного сотрудничества учителя и учащихся, направленную на самоизменение, самосовершенствование ученика как субъекта обучения». Теория В. В. Давыдова позволяет определить содержание процесса обучения, построенного на основе деятельностного подхода, который осуществляется по трем основным направлениям.

Первое направление предполагает включение учащихся в продуктивную, творческую деятельность, где нет готовых ответов — их необходимо добывать. Это позволяет ориентировать учащихся не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на развитие познавательных процессов и творческого потенциала в процессе решения специально организованных учебных задач.

Если сопоставить данное направление деятельностного подхода с положениями, сформулированными ЮНЕСКО, то можно утверждать, что оно учит познавать и учит делать.

Второе направление деятельностного подхода обеспечивает субъектность процесса учения. Мы разделяем точку зрения И. С. Якиманской, которая счита-



ет, что позиция субъекта учебной деятельности реализуется у школьника, если он:

— самостоятельно приобретает новые и творчески использует имеющиеся знания на основе широкого привлечения опыта собственной жизнедеятельности;

— сознательно выбирает и активно использует способы учебной работы, характеризующие процесс овладения знаниями, а не только достигнутый результат;

— принимает самостоятельные и ответственные решения за выбор доступных ему средств обучения и тем самым активно влияет на то, что и как он изучает;

— планирует, анализирует, прогнозирует и оценивает результаты собственного учебного труда;

— принимает ответственность за себя и свое окружение, руководствуясь общественными нормами и правилами школьной жизни при реализации собственного поведения;

— строит с другими людьми отношения сотрудничества на основе учета их индивидуальных интересов, потребностей, устремлений, уважая их национальные, духовные, культурные традиции;

— координирует свои усилия (собственную точку зрения) с мнениями других в процессе совместной работы (в диалоге, полилоге, различных формах групповой и коллективной работы)³.

При сопоставлении данного направления с положениями ЮНЕСКО можно сказать, что оно учит жить по общечеловеческим нормам.

Третье направление связано с изменением основной схемы взаимодействия учителя и ученика, построенного на субъект-субъектном общении. Для образования возникает принципиально новая и важная задача, определенная в докладе ЮНЕСКО о глобальных стратегиях образования, — научить людей жить вместе. Обучение с учетом деятельностного подхода необходимо строить на идеи диалога и сотрудничества. При

этом формируется культура общения как субъект-субъектного взаимодействия, где достигается интимно-личностный уровень отношений. Под культурой общения мы понимаем нравственное общение свободных личностей, построенное на человеческом отношении к Другому (М. Бубер, А. У. Хараш, Н. Г. Осухова); подлинно живое общение, в котором проявляются личные переживания людей; здоровое, естественное общение, ведущее к самоактуализации личности (А. Маслоу).

На учебных занятиях по «Основам психологии», проводимых в школах Омска, мы рассматриваем подростка как активного субъекта учебной деятельности, опираясь на положение о том, что «личностно ориентированное образование исходит из приоритета индивидуальности, самоценности, самобытности ребенка как активного носителя субъектного опыта»⁴. При этом применяются интерактивные методы и формы обучения исходя из того, что при организации учебной деятельности важно дать обучающимся возможность выступать в роли творца и создателя себя и собственной учебной деятельности. Мы согласны с П. Г. Щедровицким, который отмечал, что большинство учащихся и студентов видят свой интерес не в очках и баллах за правильное решение задачи, а в самом процессе решения, в процессе живого общения, в дискуссии, проблематизации и критике, в продуктивных ошибках, а также поддерживаем идею И. С. Якиманской об активном стимулировании учащихся к образовательной деятельности как к *самоценности*⁵.

Характерной особенностью интерактивного обучения является системное использование групповой рефлексии учебной деятельности как важного момента обучения. На наш взгляд, чрезвычайно важно научить подростков понимать свои чувства «здесь и теперь», осознавать свои личностные особенности, свою уникальность, свои «открытия», свое развитие. В частности, на за-



нятиях по «Основам психологии» каждый подросток учится рефлексировать свои «открытия» и развитие группы в целом. Рефлексивное обсуждение: «Чему я научился? Что я открыл для себя нового?» — проводится практически на каждом уроке. Например, подростку предлагается продолжить фразу: «При выполнении упражнения „Ранжирование“ („Запретный плод“, „Кто я? Какой я?“, „Подарок“ и др.) я открыл для себя, что...» Периодически такие задания выполняются письменно. Для преподавателя обратная связь, максимально искренняя, необходима. Некоторые интересные размышления из письменных работ зачитываются вслух с согласия подростков, но при этом имена учащихся не называются; они сами выбирают — сохранить тайну или участвовать в обсуждении, признав свое авторство.

На таких занятиях развитие учебной деятельности предполагает изменение не только учащихся, но и педагога. В инновационном образовании он играет роль фасилитатора. Задача фасилитатора — помочь движению, направлять процесс обмена информацией и чувств, поддерживать («fasilitировать») процесс выработки нового опыта. В этой роли педагог использует методы, которые основаны на работе с непосредственным опытом учащихся: анализ конкретных жизненных ситуаций, ролевые игры, видео, обратную связь, тренинги, групповую рефлексию и т. д.

Фасилитация предполагает гибкость в поведении педагога и его способность адаптироваться к непредсказуемым потребностям группы. Многое зависит от личности самого педагога, неожиданно возникающих ситуаций, характеров учащихся, списочного состава, преобладания в нем мальчиков или девочек и т. д. Четко роль фасилитатора в форме алгоритма или строгой инструкции описать сложно. Попытаемся раскрыть ее с позиций человекоцентрического подхода американского психолога Карла Роджерса.

К. Роджерс различал два типа учения: бессмысленное и осмысленное. Учение первого типа является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, оцениваемым извне, направленным лишь на усвоение знаний. Учение второго типа, напротив, свободное и самостоятельно инициируемое, личностно-вовлеченное, влияющее на всю личность, оцениваемое самим учащимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя — стимулирование и инициирование (fasilitация) осмысленного учения.

В современном мире, характеризующемся постоянными и все более быстрыми и масштабными изменениями, важно организовать процесс обучения не как трансляцию информации, а как активизацию (fasilitацию) процессов осмысленного учения.

По убеждению К. Роджерса, действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных личностных установок учителя, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися. Ученый выделяет три основные установки учителя-fasilitатора. Раскроем их на основе анализа работ К. Роджерса, выполненного А. Б. Орловым, которому посчастливилось быть слушателем публичных лекций и участником группы встреч, проведенных К. Роджерсом в Москве в 1986 г.⁶

Первая установка, описываемая терминами «истинность» и «открытость», предполагает *открытость учителя собственным мыслям и переживаниям*, способность открыто выражать и транслировать их в межличностном общении с учащимися. Эта установка рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного учителя установке на сугубо ролевое поведение.

Вторая установка, описываемая терминами «принятие», «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способно-



стях каждого учащегося. Во многом данная установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке называется педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества учащихся.

Третья установка, описываемая термином «эмпатическое понимание», — это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию» посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков («тупица», «умница», «дебошир», «тихоня» и т. п.).

Таким образом, учитель, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает тем самым все необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития в целом.

К. Роджерс отмечает, что на основе приведенных установок каждый учитель-fasilitator вырабатывает свой собственный инструментарий обучения.

Переход традиционно работающего учителя к новому стилю обучения должен быть постепенным и осторожным, поскольку он связан с глубокими и, следовательно, медленными личностными перестройками и учителя, и учащихся. При этом ведущими являются не столько изменения содержания и методов преподавания, сколько становление и укрепление основных личностных установок, постоянный личностный рост.

Важно также отметить, что весь процесс обучения, построенный на развитии учебной деятельности и ее субъектов,

выстраивается на толерантности субъектов педагогического процесса. Последняя понимается как умение без раздражения и враждебности относиться к мнениям, взглядам, привычкам других людей, быть терпимым. Она проявляется также в признании незавершенности формирования личности подростка как субъекта учебной деятельности и авансированности ее значимости.

Школа — это тот социальный институт, через который проходит каждый человек, причем в наиболее ответственный для него период своего возрастного и личностного развития. Другие социальные институты (вуз, армия, работа) опираются на уже сложившуюся индивидуальность. Именно школа призвана раскрыть индивидуальность каждого ученика в ее уникальности, неповторимости, с учетом законов развития. Здесь каждый ученик может развить и проявить себя (а это особенно важно для подростка!), став подлинным субъектом учебной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. 2-е изд. М., 2004. С. 125.

² См.: Трубайчук Л. В. Учебная деятельность как основа развития субъектности школьника / Л. В. Трубайчук // Психолого-педагогическая наука в практике современного образования : сб. науч. ст. : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. М. Г. Ковтунович и С. Б. Малых. М., 2004. С. 175.

³ См.: Якиманская И. С. Становление школьника как субъекта учения / И. С. Якиманская // Психолого-педагогическая наука в практике современного образования. С. 167—174.

⁴ Там же. С. 167.

⁵ См.: Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. М., 1996. С. 28—29.

⁶ См.: Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. М., 2002.

Поступила 30.11.05.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УНИВЕРСИТЕТ — ЦЕНТР НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (на примере экономического образования)

***И. Н. Санникова, доцент кафедры бухгалтерского учета, аудита
и анализа Алтайского государственного университета***

В статье рассматривается проблема преодоления репродуктивного стиля обучения и перехода к новой парадигме, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления обучающихся. Предлагается новый, интегрированный, подход к профессиональному обучению, в частности экономическому, — совместное обучение лиц, получающих первое высшее образование, и слушателей курсов повышения квалификации в рамках системы непрерывного образования. Система непрерывного образования при этом опирается на педагогический и андрагогический подходы.

Сегодня наша страна переживает многочисленные реформы в социально-экономической сфере. Если посмотреть ретроспективно на любые реформаторские попытки, то во всемирной истории можно найти немало примеров того, что государственная политика, направленная на изменение социальных, экономических, политических отношений в обществе, начинается с образования. И что характерно, начинается непосредственно со звена, способного в данное время воздействовать на те сферы жизни и те слои населения, которые могли бы стать движущей силой (или содействовали бы) реализации государственной политики.

Преодоление репродуктивного стиля обучения и переход к новой парадигме, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления обучающихся, являются одним из стратегических направлений модернизации образования в развитых странах мира. Осознание этой проблемы позволило начать активный поиск новых путей в образовании, полнее учитывающих реалии современного мира, темпы научно-технического прогресса.

На Западе особая роль в создании адекватных образовательных концепций отводится университетам. Исследователи рассматривают проблемы образования как проблемы университетов, поскольку именно на их базе создаются междисциплинарные научно-технические центры, выполняющие фундамен-

тальные исследования, потенциально важные для развития экономики. Различные формы кооперации производственных компаний и университетов преследуют цель сокращения цикла «наука — производство», т. е. ускорения процесса превращения научных идей в конкретные виды продукции, поступающие на рынок. В то же время такая практика способствует тому, что студенты вовлекаются и в научно-исследовательскую деятельность, имеют «экспериментальную площадку» и не чувствуют разрыва между получаемыми в университете знаниями и реальной действительностью.

Модель экспериментально-исследовательского обучения — неотъемлемая часть образовательных программ современного западного университета. В условиях отхода от узкой специализации, широкой междисциплинарной и фундаментальной базы образования получаемые знания постоянно используются в научных исследованиях, в которые вовлечены преподаватели, аспиранты и студенты старших курсов. Можно сказать, что в США и других развитых странах эффективно воплощен в жизнь лозунг, выдвинутый в советское время, — «интеграция науки, образования и производства». На Западе считается, что университет — это центр не только учебной, но и научно-исследовательской работы, причем большое значение придается фундаментальным исследованиям. Вместе с тем «промышленные монополии высоко



ценят территориальную близость университетов. В ряде случаев для них это даже важнее близости источников сырья и энергии»¹.

Современные компании предъявляют все более высокие требования к быстроте и гибкости обучения. Многие из них, даже реструктурировавшись в менее громоздкие организации, сохраняют централизованную систему обучения сотрудников по модели корпоративного университета. В США число корпоративных университетов выросло с 400 в 1980-х гг. до более чем 1,6 тыс. в наши дни².

Студенты российских вузов фактически лишены возможности совмещать обучение с практической и научной деятельностью. В условиях отсутствия полноценной практики по причине заявлений будущих работодателей о необходимости сохранения коммерческой тайны проблема еще больше обостряется, обучение бухгалтерскому учету, финансам и другим специальным дисциплинам превращается в формальность.

Понятно, что преподаватель по крайней мере должен наблюдать управленческую и учетную практику и накапливать собственный опыт в этой сфере. Взаимодействуя каким-либо образом с организацией, например в качестве консультанта, он может на практике четко представить себе современные проблемы функционирования организации и привнести «реальность» в учебный процесс. Любопытный факт из области стимулирования практической деятельности у преподавателей дореволюционной России приводят Я. В. Соколов и В. В. Ковалев. По их данным, жалованье преподавателей намеренно было невысоким для того, чтобы преподаватели занимались еще и консультированием³.

Низкий уровень оплаты труда преподавателей в перестроенное время привел к оттоку научно-педагогических кадров в коммерческие структуры. В настоящее время вряд ли можно воспользоваться дореволюционным опытом, но, как справедливо считают зарубежные

авторы, «преподаватели должны поощряться к тому, чтобы периодически работать в деловых организациях»⁴.

Отдельный аспект взаимодействия с реальной практической деятельностью составляют налаживание и поддержание связей с выпускниками вузов, достигшими определенных успехов в практической деятельности. Положительным результатом такого сотрудничества станут возможности прохождения практики на их предприятиях для студентов и проведения научных исследований и консультирования для преподавателей.

Безусловно, самый эффективный метод активизации учебного процесса — это совмещение учебной, научной и практической деятельности, используемый в американских университетах. К сожалению, в ближайшей перспективе мы не можем рассчитывать на подобное совмещение. Выйти из сложившейся ситуации можно только с помощью нового взгляда на систему непрерывного образования.

Тема создания концепции непрерывного образования весьма актуальна и освещена в многочисленных публикациях. Согласно мнению большинства авторов, система непрерывного образования должна базироваться на следующих принципах: многоуровневости, ступенчатости, вариативности, гибкости, многофункциональности.

Многоуровневость системы предполагает наличие нескольких уровней базового профессионального образования и организационно обеспечивает личности «образование через всю жизнь». Этот принцип позволяет разрабатывать образовательные программы с учетом возраста и особенностей обучающихся.

Ступенчатая подготовка кадров предусматривает овладение профессиональными знаниями в виде завершенных блоков информации, что помогает личности самостоятельно строить свою «образовательную траекторию» в соответствии со способностями, запросами и возможностями. Для обеспечения принципа сту-

пенчатости необходимо согласование образовательных программ на всех этапах: от начальной подготовки до последипломного образования. Предполагается, что успешное завершение одной ступени является основанием и возможностью для того, чтобы естественным образом приступить к следующей ступени. Конечно, для этого необходима сквозная стандартизация всех программ, основывающаяся на единых целях системы непрерывного образования.

Вариативность и гибкость обеспечивают широкий выбор знаний, профессий, специальностей, специализаций. Данные принципы делают возможной смену человеком профиля профессиональной деятельности. В большинстве случаев при высокой изменчивости социально-экономических и технологических условий переход специалистов из одной сферы деятельности в другую рассматривается как положительное явление.

Многофункциональность системы означает широкий спектр функций сети профессиональных образовательных учреждений.

Очевидно, что система непрерывного образования должна быть реальной, а все образовательные программы — взаимоувязанными. В то же время послевузовское образование как часть системы непрерывного имеет определенные преимущества в сравнении с базовым профессиональным. Послевузовское образование гораздо мобильнее базового, способно быстрее реагировать на меняющиеся социально-экономические и производственные условия, маневрировать содержательным компонентом процесса обучения; здесь устанавливаются более тесные связи с практикой, а обучающиеся имеют возможность критически оценивать предлагаемые новшества, непосредственно участвуя в их апробации и реализации.

В целом создание адекватной системы непрерывного образования должно осуществляться с учетом «результатов глубинного системного анализа пробле-

мы в социокультурологическом аспекте»⁵. Одной из центральных идей, по мнению В. Н. Бобрикова, должна стать идея перехода от школы знаний к школе культуры, предполагающая рассмотрение образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника⁶. Эта идея как нельзя лучше подходит для подготовки современного экономиста и бухгалтера. Эффективность системы образования, по нашему мнению, будет высокой, если при ее функционировании будут обеспечены условия восприятия профессиональных культурных ценностей.

Проанализировав специальную литературу по созданию системы непрерывного образования, можно отметить, что в настоящее время даже на теоретическом уровне проблеме обучения и социокультурного развития людей разных возрастов уделяется недостаточно внимания. Обсуждение проблемы, как правило, заканчивается констатацией необходимости учитывать возраст обучающихся.

Образование взрослых, или продолженное образование, — это широкое понятие, включающее в себя различные виды формального и неформального образования, необязательно организованного в учебных учреждениях специально подготовленным персоналом и не всегда ведущего к получению документа об образовании.

Андрогогическая модель обучения (обучение взрослых людей) отводит обучающемуся ведущую роль в образовательном процессе в отличие от традиционной педагогической модели, при которой, даже при использовании развивающих методик, обучаемый не в состоянии серьезно влиять на цели, формы и методы обучения.

Взрослый человек уже обладает определенным профессиональным и жизненным опытом. Поэтому он, с одной стороны, как бы пропускает новые знания и умения через уже существующий опыт, а с другой — рассчитывает на то, что будет применять новые знания и умения непосредственно в своей деятельно-



сти в настоящий момент. Конечно, обучение студентов должно быть связано с практикой, но в данном случае речь идет о конкретном рабочем месте; специалист «примеряет» и оценивает новые знания прежде всего с позиции своих профессиональных обязанностей. Кроме того, при обучении взрослых учебный процесс, как правило, ограничивается бытовыми, профессиональными рамками. В настоящее время назрела необходимость организации учебного процесса без отрыва от производства. На наш взгляд, большинство курсов повышения квалификации, в том числе в Институте профессиональных бухгалтеров России, с точки зрения совместного сотрудничества не отвечает требованиям андрагогической модели. Для обеспечения плодотворного сотрудничества прежде всего необходимо определить потребности специалистов в новых знаниях и навыках. Этого можно достичь проведением специальных опросов.

Однако для организации успешного процесса обучения недостаточно знать, какими качествами должен обладать специалист по завершению обучения, необходимо иметь четкое представление об уровне его предшествующей подготовки. К сожалению, в настоящее время трудно ориентироваться на представляемые дипломы и аттестаты, поскольку в ряде случаев качество обучения оставляет желать лучшего. Можно порекомендовать проведение собеседования с целью выяснения уровня компетентности в той области знаний, в которой обучающемуся предстоит заниматься, а также определения объема и характера его жизненного опыта. С одной стороны, жизненный опыт будет выступать как источник обучения взрослого человека (при использовании конкретных примеров из практики), с другой — он позволит более эффективно организовать учебный процесс в плане объема курса, времени проведения занятий и т. д. Так, проведение собеседований и анкетирование помогают специалистам Учебно-методи-

ческого центра Алтайского государственного университета откорректировать методики изложения курсов по программам повышения квалификации в рамках деятельности Института профессиональных бухгалтеров России.

При применении андрагогической модели обучения особенно важно организовать самостоятельную работу обучающихся, учитывая их реальные или предполагаемые рабочие места. Преподаватель при этом является организатором совместной деятельности, консультантом и вдохновителем получения новых знаний и умений. Он и сам получает определенное развитие, изучая ситуации, возникающие на практике.

Обучающийся может и должен принять активное участие в процессе планирования обучения, что позволит ему представить целиком весь процесс, уточнить цели обучения. Все это способствует повышению мотивации взрослого человека.

На этапе планирования процесса обучения преподаватель определяет стратегию обучения и разрабатывает систему задач, которая должна привести к необходимому результату — получению знаний, навыков, развитию определенных качеств. Практически нужно установить очередность этапов обучения и содержание этих этапов.

Наиболее адекватным методом обучения в данном случае выступает блочно-модульная система. Она создает основу для дифференциации и индивидуализации обучения с учетом существующего профессионального и жизненного опыта человека.

Результатом совместной работы по планированию процесса обучения чаще всего является нестандартный набор содержания программы обучения, так как в каждом конкретном случае содержание отдельных курсов преломляется через профессиональный опыт и знания, полученные на предыдущих ступенях подготовки конкретного специалиста. Задача преподавателя — структуриро-

вать необходимый материал, подобрать виды, источники, средства, формы и методы для использования при овладении обучающимися содержанием того или иного этапа, выбрать основные этапы и формы контроля.

При выполнении совместно разработанной программы обучения естественным образом происходит коррекция процесса. Она может касаться содержания, источников, средств, форм, методов обучения и оценивания результатов. Инициатором коррекции в отличие от педагогической модели может выступать и сам обучающийся, что должно расцениваться как положительный факт, поскольку данный момент подчеркивает его активную позицию.

Таким образом, на стадии реализации образовательной программы в отличие от педагогического подхода к обучению андрагогическая модель допускает значительные различия в действиях и функциях обучающегося и преподавателя. Между тем данные особенности редко учитываются на различных курсах повышения квалификации. Как правило, применяется традиционный педагогический подход, что обычно служит источником раздражения и разочарования во всей системе повышения квалификации. Одной из причин такого итога является слабое представление преподавателей о том, как обучать взрослых людей. В рамках педагогической модели образования есть основания для применения традиционных методов, так как у детей и студентов недостаточно жизненного опыта. В системе обучения взрослых людей такого основания нет.

При педагогическом подходе применение различных развивающих методик имеет определенное естественное ограничение. Андрагогический подход предоставляет неограниченные возможности для развития всех участников образовательного процесса. В отношении обучающихся это выражается прежде всего в вовлечении их в активную деятельность по планированию, реализации, оценива-

нию и коррекции процесса обучения, активном взаимодействии с преподавателем и другими обучающимися, обмене опытом. Важное значение имеют развитие самостоятельности, творческого отношения к поставленным задачам, повышение мотивации и стремление к само совершенствованию — особенно если на предыдущих этапах обучения или в силу особенностей психологии личности они не были сформированы в достаточной степени.

В системе непрерывного образования экономиста в настоящее время выше приведенные факторы являются основанием для выработки профессионального суждения специалиста. Поэтому в рамках повышения квалификации должна быть использована исключительно андрагогическая модель образования. Вовлеченность специалиста в реальную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения, приоритет самостоятельной деятельности обучающихся, учет профессионального опыта, определенная свобода при выборе параметров обучения, совместная с преподавателем и другими обучающимися деятельность способствуют самоутверждению человека как самостоятельной личности, развитию креативного мышления.

В идеале андрагогическая модель должна накладываться на хорошо подготовленное основание — взрослые люди, специалисты должны быть готовы к сотрудничеству с преподавателем, т. е. в школе и во время получения базового образования должны быть заложены основы активной позиции к обучению. Как развить и воспитать такую позицию у современных студентов? Здесь вряд ли можно обойтись традиционными лекциями и семинарами. Лекции и книги дают такие знания, которые благодаря языку отчуждаются от одной и передаются другой личности. Но существуют и такие знания, которые принципиально не отчуждаемы в сложившихся условиях, а потому их нельзя передавать в форме



текста. Это профессиональные знания, составляющие личный опыт специалиста. Они приобретаются при непосредственном общении с высококвалифицированным практиком. Именно при таком общении знания, приобретаемые из книг или лекций, становятся знаниями, практически значимыми и реально освоенными.

Общепризнанным является мнение, что улучшить владение профессиональными когнитивными знаниями, обрасти профессиональные навыки можно с помощью консультантов. Правда, речь, как правило, идет о консультациях в сфере инновационных проектов, когда консультант осуществляет постановку инновационных задач, создает организационные проекты, т. е. занимается консультированием при создании чего-то принципиального нового.

Считаем, что данную практику можно использовать для выработки основ профессионального суждения у будущих специалистов и реально занимающихся профессиональной деятельностью, нуждающихся в коррекции профессионального поведения.

В наших условиях необходима интеграция профессионального консультирования, обучения будущих специалистов и повышения квалификации практиков. Интегрированный подход к профессиональному обучению и воспитанию можно организовать в вузе с достаточно развитой системой повышения квалификации и обширной базой данных профессионалов, которые ранее проходили обучение и постоянно повышают свою квалификацию. Повышение квалификации необходимо признать равноценным компонентом подготовки специалистов вместе с обучением студентов. Тогда мы будем иметь базу обучения профессиональным навыкам в рамках системы, совмещающей функции обучения студентов и повышения квалификации специалистов в пределах учебного заведения, что в конечном счете обеспечит практическую реализацию теоретически полученных знаний.

В идеальном варианте, конечно, вовлечения специалистов-практиков в учебный процесс недостаточно. Желательно участие преподавателей вузов в профессиональном консультировании в организациях, где бы они совместно со специалистами-практиками могли выявлять существующие проблемы и искать эффективные пути их решения.

На наш взгляд, интеграция базовой подготовки и повышения квалификации позволит обеспечить основы формирования профессионального суждения прежде всего у будущих специалистов. Опросы студентов старших курсов показывают, что они психологически не готовы начать самостоятельную профессиональную деятельность, что приводит к довольно длительному сроку «вхождения в профессию», а в худшем случае вообще к неспособности принимать самостоятельные решения и высказывать профессиональные суждения. В связи с этим в образовательных программах значительное место необходимо отводить приобретению практических навыков, возможности общения будущих и настоящих специалистов. Профессиональное суждение складывается из личного опыта и является порождением знаний, которые в большинстве случаев нельзя передавать в форме текста. Такие знания приобретаются только в процессе реальной профессиональной деятельности, решения нестандартных задач, но основы подобных знаний можно заложить при непосредственном общении с высококвалифицированным практиком.

В программах обучения студентов и слушателей курсов повышения квалификации особое место должно принадлежать специальным практикумам с разбором конкретных учетных проблем, в обсуждении которых принимают участие специалисты-практики. Причем в идеальном варианте у специалистов должны быть различные суждения по дискутируемым вопросам. Анализ всех аргументов за и против, безусловно, будет способствовать осмыслению проблемы и будущими специалистами.

В конечном счете рассмотренный подход помогает развитию у всех участников процесса способностей по-новому взглянуть на уже существующее и сделать из этого выводы; навыков квалификации известных и общепринятых положений и видения всего, что отклоняется от привычной нормы; способностей к разумному профессиональному риску ради завоевания новых позиций в избранной сфере деятельности; воображения и способности переносить представления и образы из одной сферы деятельности в другую.

Практическая реализация включения подобных практикумов в учебный процесс может быть обеспечена, если процесс обучения студентов совмещать с разбором практических ситуаций для специалистов-практиков с целью решения проблем, возникающих в реальности. Такие практикумы можно организовать на базе учебно-методических центров, функционирующих в вузах.

При успешном проведении занятий, во-первых, мы можем превратить формальное повышение квалификации по заранее заданным темам и программам в реальное. Во-вторых, у специалистов-практиков появляется возможность услышать различные мнения по спорным вопросам, что, безусловно, повысит качество решения задач, возникающих на практике. В условиях предлагаемого подхода к обучению обретение новых знаний и формирование навыков их применения осуществляются комплексно. Циклическое построение системы как нельзя лучше вписывается в концепцию создания действительно непрерывного образования и предусматривает регулирование процесса обучения на основе анализа информации, поступающей по каналу обратной связи. Кроме того, ускоряется процесс применения специалистами-практиками вновь обретенных знаний. В-третьих, у студентов, наблюдающих за ходом дискуссии и участвующих в обсуждении, это будет способствовать развитию мыслительных способностей.

В рамках проведения практикумов возможно использование игровых экспериментов и игрового моделирования, что при активном участии специалистов-практиков позволит интерактивно совершенствовать вариантуную часть игрового механизма системы обучения.

Помимо задач обучения и воспитания такие практикумы помогут выполнить анализ частных экономических проблем организаций и сделать универсальные научные выводы. Столь смелое предположение базируется на том, что в результате выявления общих проблем в ряде организаций, сотрудники которых участвуют в обсуждении, и игрового моделирования учетно-финансовой деятельности может быть сформирована инвариантная часть системы, обобщающая опыт решения практической проблемы.

Кроме того, достижению положительного для базового профессионального образования эффекта будет способствовать инвариантная часть обучающей системы, которую можно будет ввести в игровое моделирование ситуаций в рамках соответствующих учебных курсов и на этой основе сформировать стереотипы профессионального поведения у будущих специалистов. Совместное использование инвариантной и вариантурной частей обучающей системы в режиме игровой имитации, показывающей, например, экономические последствия применения того или иного положения учетной политики, способствует созданию условий, максимально приближенных к реальным.

Таким образом, в случае применения предлагаемого подхода мы можем говорить о реальной интеграции базового профессионального образования и системы повышения квалификации в единый процесс непрерывного образования. Считаем, что подобная интеграция позволит обеспечить единство обучающего и воспитательного процессов, будет способствовать формированию личности выпускника вуза, обладающей индивидуальностью, способностью к непрерывно-



му образованию, к гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности, умением работать с другими и над собой, причем работать не по шаблону, а с учетом меняющихся условий деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Марцинковский И. Б. Высшее образование на современном этапе: тенденции и проблемы /

И. Б. Марцинковский // Образование в мире на пороге XXI века. М., 1991. С. 97.

² См.: Бойд Д. П. От традиционного обучения менеджменту к образованию, ориентированному на практику// Д. П. Бойд, Дж. А. Хелфонд // Человек и труд. 1999. № 11. С. 82.

³ См.: Соколов Я. В. Коммерческое образование в дореволюционной России / Я. В. Соколов, В. В. Ковалев // Бух. учет. 1993. № 10. С. 49—52.

⁴ Бойд Д. П. Указ. соч. С. 86.

⁵ Бобриков В. Н. О социальной роли непрерывного образования / В. Н. Бобриков // Образование и наука в третьем тысячелетии. Барнаул, 2003. Вып. 4. С. 22.

⁶ Там же. С. 27.

Поступила 22.11.05.

ПРОБЛЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО СТРАХОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

А. Ф. Поляков, зав. кафедрой валютно-кредитных и финансовых отношений Саранского кооперативного института РУК, профессор,

Н. А. Садовникова, преподаватель кафедры валютно-кредитных и финансовых отношений Саранского кооперативного института РУК

В статье обосновывается необходимость включения в учебные программы подготовки экономистов курса «Основы организации и финансирования медицинского страхования». Приводится проблематика дисциплины, анализируются основные факторы, влияющие на развитие региональной системы обязательного медицинского страхования.

Развитие российского общества на современном этапе характеризуется серьезными экономическими, организационными и функциональными изменениями во всех сферах его жизнедеятельности, в том числе в здравоохранении. Развитие этой специфической отрасли, формирование цивилизованного рынка медицинских услуг, рациональное использование его ресурсов не только затрагивают интересы каждого человека, но и предопределяют в известной мере показатели здоровья нации, качества и уровня жизни населения. Здоровье как экономическая категория представляет собой движущую силу общественного прогресса. Между тем в здравоохранении наблюдается значительный регресс, немаловажной составляющей которого является совершенно недостаточное финансирование этой отрасли. Да и сам механизм

финансирования нуждается в серьезной доработке. Россия по показателям охраны здоровья и продолжительности жизни скатилась на уровень малоразвитых стран. Ухудшение положения дел в здравоохранении произошло в подавляющем числе регионов Российской Федерации.

Основными задачами в области финансового обеспечения регионального здравоохранения в настоящее время являются организация действенной финансовой поддержки структурных изменений в здравоохранении; более полное обеспечение материальными и финансовыми ресурсами амбулаторно-поликлинической, стационарной и стационарно-замещающей помощи; согласование объема и структуры финансирования медицинских учреждений с реальными потребностями населения; построение системы рационального и целесообразного использо-

© А. Ф. Поляков, Н. А. Садовникова, 2006



зования ресурсосберегающих технологий и финансовых ресурсов в кадровом, материально-техническом, лекарственном обеспечении; увязка деятельности организации медицинского страхования с результатирующими показателями деятельности медицинских учреждений по оздоровлению населения. Значимость вышеназванных проблем предопределяет актуальность дальнейшей разработки системы управления финансовым обеспечением отрасли здравоохранения, необходимость совершенствования механизма медицинского страхования и применения новых рычагов его регулирования. При этом весьма важной становится организация изучения проблем медицинского страхования в вузах и на курсах повышения квалификации.

Проблемы развития медицинского страхования, и в первую очередь обязательного, представляют недостаточно изученную сферу отечественной финансовой науки. Как следствие, развитие обязательного медицинского страхования (ОМС) в нашей стране сопряжено со многими трудностями, в том числе с дефицитом денежных ресурсов, направляемых на здравоохранение. Требуют своего решения вопросы качества оказания медицинской помощи и рационального использования финансовых ресурсов системы обязательного медицинского страхования. Негативное воздействие на функционирование системы ОМС оказывает плохая информированность населения о своих правах в сфере медицинского страхования, к тому же органы управления не всегда успевают сориентироваться в постоянно изменяющихся законодательных актах и нормативных документах. По нашему мнению, изучение данных проблем необходимо начинать еще в вузе. В рамках курсов «Финансы», «Страхование» и некоторых других на знакомство с теоретическими аспектами, а тем более проблемам медицинского страхования в лучшем случае отводится одно занятие. Недостаточно внимания уделяется этим проблемам при курсовом, дипломном проектировании.

Чтобы улучшить ситуацию, считаем целесообразным введение в учебные программы экономического вуза специального предмета — «Основы организации и финансирования медицинского страхования», — который наряду с другими общеэкономическими и специальными дисциплинами («Финансы», «Страхование», «Финансы организаций (предприятий)», «Налоги и налогообложение» и др.) поможет студентам овладеть знаниями, необходимыми для дальнейшей исследовательской и практической деятельности.

Множественность прямых и обратных связей медицинского страхования с другими элементами финансовой системы позволяет характеризовать его прежде всего как полноценный компонент данной системы. В этом заключается органическая связь предлагаемого курса с дисциплиной «Финансы».

Предприятия как субъекты рыночного хозяйства осуществляют свою деятельность и несут обязательства перед государством. Часть полученных доходов в виде налогов они отчисляют в различные внебюджетные фонды, в том числе в фонд обязательного медицинского страхования, что дает им право на получение дополнительных финансовых ресурсов. В этом прослеживается взаимосвязь курса с дисциплинами «Финансы организаций (предприятий)», «Налоги и налогообложение».

Теоретические вопросы и проблемы развития медицинского страхования можно рассматривать не только в финансовом аспекте, но и в социальном, политическом, правовом и т. д. Таким образом, курс «Основы организации и финансирования медицинского страхования» тесно связан с другими основополагающими дисциплинами. При его изучении студенты не только получат узкоспециализированные знания и представление о финансовых отношениях с точки зрения формирования и расходования средств субъектов медицинского страхования — у них будет сформирован системный экономический образ мышления. Целью курса является знакомство студентов с



сущностью медицинского страхования, порядком формирования и расходования денежных средств субъектами данной системы, механизмом функционирования, проблемами развития медицинского страхования.

Рассмотрим примерную проблематику курса.

Система обязательного медицинского страхования в России введена для обеспечения гарантий прав граждан на охрану своего здоровья и получения бесплатной качественной медицинской помощи. Развитие и функционирование системы ОМС привели к следующим результатам:

- реализован принцип всеобщности обязательного медицинского страхования для значительной части населения страны;

- создана некоммерческая государственная структура (фонд обязательного медицинского страхования), которая до 2001 г. выполняла функции финансово-кредитного учреждения в системе ОМС, в настоящее время эти функции переданы федеральным налоговым службам;

- сформирован дополнительный значительный, непрерывно увеличивающийся по своим объемам, стабильный, сопоставимый с бюджетным источником финансирования медицинской отрасли;

- проводится работа по обеспечению социального характера оказания медицинской помощи населению России, т. е. поиск путей к достижению равной доступности стандартного набора медицинской помощи для *всех жителей страны, независимо от социально-экономических и территориальных признаков*;

- начато структурное реформирование системы здравоохранения: внедряются низкозатратные технологии медицинского обслуживания (стационарно-замещающие формы медицинского обслуживания); формируется этапность обслуживания пациента с его переводом из затратоемких подразделений в низкозатратные;

- обеспечена свобода выбора: для страхователей — страховой медицинской организации, для страховщиков — медицинского учреждения, для застрахованного — врача и медицинского учреждения, т. е. осуществляются создание и развитие рынка медицинских услуг;

- в лице страховых медицинских организаций создана система защиты прав застрахованных на получение качественной медицинской помощи необходимого вида и объема в соответствии с действующей программой обязательного медицинского страхования населения;

- достигнута относительная стабилизация отдельных показателей индивидуального и общественного здоровья населения страны.

Несмотря на очевидные преимущества введения системы ОМС, в отрасли накопились и существенные проблемы, требующие скорейшего решения. В частности, на государственном уровне сохраняется остаточный принцип финансирования здравоохранения за счет бюджетов всех уровней. Происходит рост объема платных услуг, что обусловлено низким качеством оказания медицинской помощи на всех уровнях в рамках Программы обязательного медицинского страхования. Не реализован для страхователя принцип солидарности в оплате страховых взносов за все застрахованное население независимо от состояния здоровья и объема потребления медицинских услуг, т. е. частоты страховых случаев и размера наносимого ущерба, так как страховые взносы за неработающее население осуществляются в символическом объеме и никак не отвечают потребности в страховом обеспечении при страховых случаях данной группы населения. Сформировалась разобщенность единой системы общественного государственного здравоохранения за счет ее разделения по принципу основных источников финансирования — через систему обязательного медицинского страхования и через бюджеты всех уровней.

К числу проблем в области ОМС относится то, что у структур обязательного медицинского страхования, органов управления здравоохранением, муниципальных органов исполнительной власти отсутствует единство в решении вопросов охраны здоровья населения территории, слабо выражена координация финансовой политики. Не наблюдается серьезных попыток совместить планы оказания медицинской помощи и развития сети медицинских учреждений с реальными планами и объемами финансирования отрасли и потребностью населения в данной медицинской помощи.

Кроме того, целый ряд проблем связан с тем, что утрачена возможность прямого административного контроля над учреждениями здравоохранения, которая не восполняется методами экономического управления. В учреждениях полностью не разработана система оценки и обеспечения эффективности использования финансовых ресурсов, т. е. предоставления населению максимального объема качественной медицинской помощи на единицу затраченных ресурсов. Осуществляется неадекватное стратегическое и текущее планирование развития системы здравоохранения.

На процесс развития медицинского страхования в регионе оказывают существенное влияние социально-экономическое развитие этого региона, экологическая обстановка, демографическая ситуация, географическое положение.

Все факторы, действующие на развитие региональной системы обязательного медицинского страхования, можно разделить на 3 группы:

1) *федеральные факторы*. Их действие определяется существующим социально-экономическим положением в стране, уровнем развития системы социального страхования и сферы здравоохранения, а также проводимой государством политикой по их стабилизации. Этими факторами регион не может управлять. К ним относятся:

— доля расходов в бюджете на здравоохранение;

- состояние налоговой системы, обеспечивающей стабильность поступлений финансовых ресурсов в сферу здравоохранения;
- неустойчивость государственных денежных знаков;
- зависимость здравоохранения от темпов инфляции;
- объем государственных обязательств в области предоставления бесплатной медицинской помощи;
- увеличение расходов на здравоохранение в связи с появлением новых дорогостоящих видов медицинской помощи и лекарственных средств;
- доступность и качество медицинской помощи, а также направления улучшения данных показателей;
- основные тенденции развития законодательства в области медицинского страхования;
- распространение схемы оплаты труда, уводящей часть заработной платы из-под налогообложения;
- рост заболеваемости и смертности населения и, как следствие, увеличение объемов потребления медицинской помощи;
- участие государственной власти в управлении здравоохранением;

2) *региональные факторы*. Их влияние определяется спецификой условий развития регионов, особенностями социально-экономической, политической, научно-технической, медико-демографической базы развития территорий. На эти факторы регион может оказывать влияние.

В их число входят:

- сложившаяся половозрастная структура населения (уровень рождаемости, смертности);
- климатические особенности и уровень загрязненности окружающей среды территории;
- оснащенность материально-технической базы медицинских учреждений региона;
- несоответствие региональной нормативно-правовой базы федеральному законодательству;



- отсутствие финансового контроля за процессами формирования и эффективного использования финансовых ресурсов системы ОМС;
- применяемый способ оплаты медицинской помощи и система тарифов на медицинские услуги;
- отсутствие возможности контроля со стороны работодателя за использованием средств ОМС;
- недостаточная конкуренция или отсутствие конкуренции между страховыми медицинскими организациями;
- применение практики начисления заработной платы, не подпадающей под налогообложение;
- доля взаимозачетов в структуре доходов системы ОМС;
- региональная модель организации системы ОМС, регулирующая поступление и расходование денежных средств;
- демографическая ситуация, влияющая на характер потребления медицинских услуг;
- соотношение работающего и неработающего населения в регионе, от которого зависит объем поступлений в систему ОМС;
- наличие или отсутствие стабильной нормативно-правовой базы обязательного медицинского страхования в регионе;
- материальная оснащенность и обеспеченность квалифицированными кадрами медицинских учреждений, оказывающих влияние на структуру расходов системы обязательного медицинского страхования в сфере оплаты медицинской помощи;

3) *отраслевые факторы.* За время своего существования система обязательного медицинского страхования выработала собственные ограничения, которые определяются несовершенством организационной структуры и финансово-механизма системы, а также «недоработкой» законодательной базы ОМС. К ним относятся:

- зависимость системы обязательного медицинского страхования от бюджетов субъектов РФ, участвующих в финансировании данной системы;

- неурегулированность законодательства, проявляющаяся в отсутствии установленных нормативов платежей из бюджетов субъектов РФ за неработающее население и отсутствии норм ответственности органов исполнительной власти за невыполнение возложенных на них обязательств;

- исчисление стоимости территориальных программ обязательного медицинского страхования исходя из суммы собранных страховых средств;

- недостаточный контроль со стороны государства за использованием финансовых ресурсов;

- формальное отношение к профилактическим работам в сфере охраны здоровья населения и т. д.

Необходимо изучить влияние выше перечисленных факторов на региональную систему обязательного медицинского страхования.

Исследование проблем формирования и использования ресурсов здравоохранения в условиях ОМС на региональном уровне позволяет заключить, что приоритетной задачей региональной социально-экономической политики в сфере охраны здоровья населения должны быть научно обоснованные формирование и использование ресурсов здравоохранения.

Изучение дисциплины «Основы организации и финансирования медицинского страхования» позволит студентам и слушателям курсов ФПК ознакомиться с организацией и функционированием медицинского страхования, проблемами, существующими в данной отрасли, научиться определять влияние факторов и на этой основе выявлять резервы повышения эффективности развития и функционирования данной системы.

Поступила 06.05.06.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

*М. А. Гаврилова, доцент кафедры теории и методики обучения
математике Пензенского государственного педагогического
университета им. В. Г. Белинского*

В статье с современных позиций рассматривается метод проектов. Предлагается его определение, выделяются достоинства и недостатки с точки зрения организации исследовательского обучения. Намечаются пути внедрения метода проектов в процесс обучения математике в школе.

В условиях быстрого распространения новых информационных технологий от современного специалиста любой области требуются умение применять знания в комплексе, способность привлекать, объединять, суммировать большое число разнообразных компонентов научного знания. Этого невозможно достичь без соответствующей перестройки школьного образования.

Одной из перспективных технологий обучения, способной решать задачи активизации, интеграции, личной ориентации обучения, является метод проектов — при условии, что внедряясь он будет в существующую систему школьного образования вдумчиво, взвешенно, постепенно.

Обобщенная модель поискового подхода, на которой базируется метод проектов, включает в себя следующие компоненты: видение и формулировку проблемы, выдвижение гипотез, их проверку, познавательную самооценку и взаимооценку результата и процесса познания. При реализации различных вариантов этой модели используются систематическое исследование, поиск, сортировка и анализ информации, моделирование, дискуссия, ролевые игры, принятие решения. Поисковый подход реализуется в разработке различных процессуально-ориентированных моделей, которые направлены на освоение учащимися самостоятельно добываемого, а затем и конструируемого нового опыта.

На современном этапе метод проектов — это совокупность шагов, приемов, действий учащихся в их определенной

последовательности для достижения поставленной задачи, которая является значимой для учащихся, с представлением результата для коллективного обсуждения и последующего его оформления как конечного продукта.

Совокупность шагов выглядит следующим образом.

1. Выбор темы проекта, определение его типа, количества участников. Осознание проблемы.

2. Формулировка основополагающей проблемы и подпроблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики.

3. Формирование групп для решения определенной проблемы. Обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, вариантов решения.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах и вместе со всеми участниками проекта.

6. Анализ успехов и ошибок в каждой группе. Коррекция.

7. Обобщение результатов всех рабочих групп. Создание общего продукта (сайта).

8. Публичная защита проекта. Обоснование выводов.

9. Коллективное обсуждение. Внешняя оценка, выводы.

Метод проектов не может быть единственной или основной технологией обучения математике, так как его использование не обеспечит систематичность,



целостность и необходимую глубину знаний, умений и навыков. Наиболее целесообразным представляется применение метода на отдельных уроках математики, во внеклассной и внешкольной работе.

Вместе с тем идеи, на которых строится процесс выполнения заданий при реализации метода проектов, должны активнее внедряться в практику обучения математике. Учащихся нужно учить видеть проблемы, формулировать их суть, искать различные пути решения, выдвигая и проверяя возникающие гипотезы. Так же необходимо учить школьников публично выступать, представлять к защите полученные результаты, вести корректную дискуссию. Немаловажен и процесс, ведущий к результату через общение, коллективные рассуждения, «мозговой штурм».

Мы убеждены, что в настоящее время учебные проекты могут найти достойное место в системе обучения математике, особенно при изучении таких тем, которые можно хорошо разработать на основе внутренней или внешней интеграции, используя имеющиеся исторические, культурные, материальные условия.

Важным представляется то, что материалы, накапливающиеся в процессе выполнения проекта, могут стать основой для оборудования учебных кабинетов, создания наглядных пособий, видеоматериалов, компьютерных программ учебного назначения, для организации выставок, экспозиций.

Использование метода проектов имеет целью совершенствование образовательного процесса, лучшее усвоение знаний, умений и навыков, развитие мотивации в обучении, успешное формирование общей и исследовательской культуры каждого из учеников.

Опора на личный опыт, эмоциональная привлекательность обучения является основой, на которой должен строиться метод проектов как выражение специальной деятельности учащегося по построению своего учебного познания. В

практике нашей работы такая деятельность осуществляется по следующим направлениям:

- специальное обучение поисковым приемам;
- специальное обучение процессу и культуре коллективного обсуждения;
- формирование культуры самооценки и взаимооценки;
- формирование культуры публичного выступления, защиты полученных результатов.

Реализация исследовательского обучения с использованием метода проектов поднимает очень важный вопрос, который сам по себе является проблемой: какую подготовку должны проходить учителя, чтобы успешноправляться с такого рода обучением? Наши исследования показали, что учитель должен владеть как иллюстративно-объяснительным (информационным), так и поисково-исследовательским методами обучения. Приобретать и поддерживать соответствующие умения можно на основе периодического участия в тренингах, конференциях, семинарах, круглых столах, мастер-классах и т. п. В процессе такой непрерывной подготовки учитель приобретает опыт, помогающий ему тонко чувствовать проблемность ситуаций, с которыми сталкиваются учащиеся; формулировать учебные задачи в понятной форме, в интересном и необычном ракурсе; выполнять роль координатора, избегая прямых подсказок и указаний. Кроме того, в процессе тренингов и обмена опытом приобретается умение быстро реагировать на чужие гипотезы, появляется увлеченность процессом исследования, нарабатываются специальные приемы, способствующие поддержке интереса; формируется терпимость к чужому мнению, к заблуждениям и ошибкам. Любая помощь со стороны учителя должна быть личностно направленной, дозированной и ненавязчивой. Учитель должен уметь организовывать регулярные отчеты рабочих групп в различной публичной форме: выступления, защиты,



обмена мнениями, идеями и пр. Умение формулировать проблему достигается путем вербализации. Причем очень важно, чтобы обучаемые не получали эту формулировку в готовом виде.

Экспериментальную базу для наших исследований возможностей использования метода проектов при обучении математике составили гимназия при Пензенском государственном педагогическом университете, педагогический лицей, педагогический колледж, физико-математический факультет педагогического университета, кафедра математики института повышения квалификации и переподготовки работников образования г. Пензы.

В качестве конкретного примера реализации учебного проекта на уроках математики может служить проект, посвященный изучению симметрии и ее свойств. На основе дискуссии был сформулирован проблемный вопрос: «Симметрия – это удобно или красиво?» На него пытались ответить несколько групп учащихся разных учебных заведений, исследуя различные сферы жизни. Результатом этой работы и последующей дискуссии стали представление компью-

терной презентации и публикации по теме исследования. В дальнейшем студенты физико-математического факультета обобщили результаты и оформили их в виде сайта, на котором присутствует вся информация, связанная с подготовкой, ходом выполнения проекта и полученными результатами. Информация содержит описание проекта, целей, задач; методические и дидактические материалы для учителя; работы, выполненные учащимися; критерии оценки работ учащихся.

В целом наша экспериментальная работа подтвердила, что организовать исследовательскую деятельность учащихся можно в рамках учебных предметов базисного компонента, в рамках элективных курсов или внешкольных занятий (экскурсия, конференция, конкурс, экспедиция). Кроме того, это может быть отдельная программа для детей разного возраста, например, для групп дополнительного образования, молодежного объединения или клуба. При организации исследовательской деятельности качественно изменяется роль педагога. Он перестает быть основным источником знаний, а становится координатором деятельности.

Поступила 15.12.05.

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОЦЕССА РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

*E. P. Цацкина, аспирант кафедры методики преподавания
математики МГПИ им. М. Е. Евсеевьева*

В статье рассмотрены противоречия обучения математике: внешние, внутренние и комбинированные. Процесс разрешения этих противоречий характеризуется последовательностью этапов на четырех уровнях функционирования методической системы обучения математике. Результатами интеграции учебной деятельности и процесса разрешения указанных противоречий являются совершенствование учебного процесса и повышение качества математических знаний, навыков и умений учащихся.

К числу приоритетных задач математического образования принадлежит проблема разрешения противоречий обучения математике. Обучение, в частности

математике, является деятельностью, процесс реализации которой развивается и совершенствуется. Анализ движущих сил процесса обучения математике

© Е. П. Цацкина, 2006



составляет важное условие эффективности учебной деятельности. Источником развития различных процессов и явлений выступают единство и борьба противоположностей. Становление и развитие явлений различной природы, в том числе и методических систем, осуществляются путем «раздвоения» целого на взаимоисключающие, противоположные «части», взаимодействие которых и составляет внутренний импульс развития.

Выделяются три класса противоречий обучения математике, разрешение которых связано с функционированием методической системы:

1) *внутренние*, возникающие в процессе функционирования методической системы. Эти противоречия возникают между субъектами процесса обучения математике, выражаясь в форме открытого или скрытого межличностного конфликта, трудностей общения или коммуникативных барьеров, трудностей усвоения учебного материала и т. д.;

2) *внешние*, т. е. противоречия между социумом, его особенностями и методической системой. К этой группе противоречий относятся противоречия между постоянно возрастающими требованиями общества к продуктам процесса обучения, к образованию в целом, «ожиданиями» общества по отношению к школе и способностью образовательной системы этим потребностям отвечать;

3) *комбинированные*, имеющие как имманентный, так и трансцендентный характер по отношению к методической системе. Их разрешение сочетает в себе компоненты разрешения и внешних, и внутренних противоречий.

Противоречия, возникающие в обучении математике, необходимо не только своевременно выявить, но и разрешить таким образом, чтобы этот процесс был конструктивным и способствовал дальнейшему развитию личности ученика, а также совершенствованию методической системы обучения математике.

Процессом разрешения противоречий обучения математике назовем по-

следовательную смену этапов их разрешения, осуществляемых на соответствующих уровнях функционирования методической системы «Обучение математике», которая позволяет конечным числом действий устранить возникшее противоречие или выяснить, что это невозможно. Процесс включает в себя четыре этапа. Первый этап — определение основной проблемы, констатация противоречия и необходимости его разрешения; второй — поиск возможных путей, средств, методов разрешения противоречия; третий — реализация намеченного плана разрешения противоречия; четвертый — оценка эффективности путей и результатов разрешения противоречия.

Одним из ведущих общенаучных методов исследования является системный анализ. Его применение в изучении процесса разрешения противоречий обучения математике позволит исследовать объект со всеми присущими ему характеристиками (целостность, связи, структура, уровни системы, иерархия компонентов). Исследование разрешения противоречий в обучении математике находится и «в русле» осуществления моделирования этого феномена, которое раскрывает в единстве все его аспекты, особенности, присущую специфику. Представим приведенную выше классификацию противоречий с применением данных подходов.

Этапы разрешения противоречий обучения математике (P) обозначим R_k ($k = 1—4$). Деятельность, направленную на достижение целей математического образования и обучения математике, — D (причем D_V — деятельность учителя, деятельность преподавания, D_y — деятельность учащихся, деятельность учения). S — социальный заказ общества на подготовку выпускника школы. C — составляющие методической системы. Все эти компоненты входят в состав объектов, моделирующих процесс разрешения противоречий обучения математике. Объекты вида $\langle P_i, R_k, D, S \rangle$ характеризуют процесс разрешения вне-

ших противоречий, объекты $\langle P_r, R_k, D, C \rangle$ — процесс разрешения внутренних и объекты вида $\langle P_r, R_k, D, S, C \rangle$ — процесс разрешения комбинированных противоречий.

Обратимся к анализу функционирования методической системы обучения математике. Поскольку учебная деятельность связана с получением соответствующего результата и достижением конкретной цели, сопоставим цели математического образования с каждым из уровней функционирования методической системы.

Выделяются четыре уровня анализа предметной методической системы обучения¹: 1) методологический анализ; 2) теоретическое исследование; 3) исследование учебных материалов; 4) исследование реального учебного процесса. Введем обозначение данных уровней U_n ($n = 1—4$).

На уровне U_1 , самом высоком уровне анализа, конструируется методическая система и формируется ее внешняя среда, выделяются компоненты методической системы и составляющие внешней среды, определяются связи между компонентами системы и внешней средой.

На уровне U_2 изучаются связи между компонентами системы, выделяется ее лидирующий компонент, которым на данном уровне являются цели обучения.

Уровень U_3 предполагает «проецирование» уровня U_2 на отбор содержания предмета, отбор учебного материала. Содержание обучения на данном уровне представляется системой предметных знаний, умений и навыков, а также действий (адекватных понятиям, фактам).

Самый «низкий» уровень функционирования методической системы U_4 — проецирование методической системы на реальный учебный процесс — предусматривает различные формы организации учебной деятельности, которые определяются взаимоотношениями: 1) учитель — ученик — класс; 2) учитель — класс — ученик; 3) учитель — группа — ученик; 4) учитель — ученик.

В свою очередь, эти виды отношений реализуются в различных формах организации учебной деятельности школьников. Специальные исследования показали, что наиболее эффективно использование на уроке комбинаций нескольких форм. На уровне учебного процесса методическая система обучения математике трансформируется с учетом результатов ее исследования на первых трех уровнях. Цель учителя заключается в создании условий для достижения цели ученика. Метод обучения на этом уровне трансформируется в деятельность учителя и ученика, а сама методическая система обучения математике преобразуется в систему, составленную школьным учебником, целями учителя и ученика, их совместной деятельностью и индивидуальностью.

Все вышеизложенное составляет характеристику методической системы обучения математике. Внешнюю среду предмета методики математики образуют общие цели образования, структура личности и закономерности ее развития, роль математического образования в жизнедеятельности общества, гуманизация и гуманитаризация образования, предмет математики, ее место в науке, жизни, производстве. Г. И. Саранцев к внешней среде предлагает отнести и отдельные результаты исследований в таких науках, как математика и история математики, логика, психология, педагогика, физиология, информатика².

Каждый класс противоречий (внутренние, внешние, комбинированные) находит свое разрешение на определенном уровне функционирования методической системы обучения математике: внутренние — на уровне реального учебного процесса (U_4), внешние — на уровне методологического анализа системы обучения математике (U_1), комбинированные — на уровне теоретического исследования методической системы обучения математике и уровне исследования учебных материалов (U_2, U_3).

Процесс разрешения противоречий реализуется при переходе с высшего уровня функционирования предметной



методической системы обучения на более низкий, или наоборот — с более низкого на высший, в зависимости от природы возникновения противоречия. Другими словами, противоречия, возникающие в процессе обучения математике, могут проявляться вначале как внешние противоречия, порождая новый класс комбинированных противоречий, который, в свою очередь, порождает внутренние противоречия. Таким образом происходит трансформация и осуществляется взаимосвязь противоречий обучения математике на разных уровнях функционирования методической системы обучения математике.

Трансформацию моделей процесса разрешения противоречий в обучении математике, взаимосвязь этапов и уровней процесса их разрешения проиллюстрируем на примере противоречия между «общечеловеческими» целями математического образования и целями образования, предъявляемыми социальным заказом общества на подготовку выпускника школы. Речь идет фактически о нескольких противоречиях: 1) между целями математического образования и реальной практикой обучения математике (P_1); 2) основной целью математического образования средней школы и формально-схоластическим характером преподавания математики и изоляции обучения математике от окружающей жизни (P_2); 3) целями обучения математике и сферой интересов учащихся (P_3); 4) целями обучения математике и профессиональной ориентацией учащихся (P_4); 5) целями обучения и индивидуальными особенностями усвоения знаний, навыков, умений учащихся (P_5).

Трансформация вышеназванных противоречий осуществляется следующим образом: $U_1 < P R_k D Y D_y S > \rightarrow U_2 < P_1 R_k D Y D_y S C > \rightarrow U_3 < P_2 R_k D Y D_y S C > \rightarrow U_4 < P_{3,4,5} R_k D Y D_y C >$.

Раскроем разрешение указанных противоречий на каждом из уровней функционирования методической системы обучения математике.

$U_1 < P R_k D Y D_y S >$. Развитие образовательной сферы в России в настоящее время происходит в сложной ситуации. Работу системы образования объективно дестабилизируют ряд факторов, среди которых основными являются:

- социальные и экономические трудности, дефицит необходимых финансовых средств;
- неполнота и противоречивость нормативно-правовой базы, в том числе в образовательной сфере.

Разрешение противоречия на этом уровне должно осуществляться взаимосвязанно по следующим направлениям:

- 1) анализ и оценка процессов, протекающих в сфере образования, и информирование правительства страны и общественности;
- 2) более «жесткое» управление структурой и процессами образования со стороны органов местного управления в регионах и со стороны правительства России в целом;
- 3) определение роли в обществе педагогов и учащихся, и их социальная защита со стороны государства;
- 4) совершенствование и развитие содержания, форм, методов и средств обучения;
- 5) ресурсное обеспечение сферы образования;
- 6) международное сотрудничество России в области математического образования.

$U_2 < P_1 R_k D Y D_y S C >$. Разрешение противоречия между целями образования и реальной практикой обучения математике находит свое отражение в выборе и создании учебников по математике для средней школы, разработках учебных пособий для внеклассной, факультативной, самостоятельной познавательной работы школьников. Содержание учебников и учебных пособий в контексте современных образовательных концепций должно отражать реализацию:

- дифференцированного подхода в обучении математике;



— гуманитарного потенциала курсов «Математика», «Алгебра», «Геометрия», «Тригонометрия» и др.;

— деятельностного подхода в процессе обучения математике.

Содержание должно также раскрывать прикладной, мировоззренческий потенциал математики; учитывать структуру личности и закономерности ее развития; осуществлять формирование творческих способностей учащихся; усиливать мотивацию учебной деятельности.

$U_3 < P_2 R_k D Y D_y S C >$. Разрешение противоречия, связанного с формально-схоластическим характером преподавания математики, находит свое выражение в выборе форм организации учебного процесса, отборе содержания и методов обучения математике. Такая форма обучения, как факультатив, ориентирована на удовлетворение интересов учащихся в области предмета математики, нацелена на воспитание разносторонне развитой личности в процессе реализации различных профилей обучения (особенно учащихся старших классов). У учителей математики есть возможность разрабатывать авторские программы факультативных занятий, при этом цели проведения факультативных курсов определяются как общими целями математического образования в целом, так и среднего образования в частности.

Факультативные занятия по математике являются одной из форм внеклассной работы со школьниками, которая в значительной мере позволяет реализовать направления гуманизации и гуманистализации образования, поскольку на этой основе особенно велики возможности внедрения эвристических, поисковых видов учебной деятельности. Также имеется возможность включить в содержание курсов широкое использование исторического материала, нестандартных задач с оригинальными решениями и доказательствами, математическое моделирование объектов. Все это позволяет реализовать мировоззренческие аспекты математической науки, способствует формированию эстетического восприятия математики и окружающего мира.

$U_4 < P_{3,4,5} R_k D Y D_y C >$. Вопрос об отражении аксиоматического метода в школьном преподавании на протяжении десятков лет является предметом оживленной дискуссии. Однако применение метода в рамках обучения математике так и не нашло своего отражения в реальной практике школьного учебного процесса. Результаты работы по авторской методике проведения факультативов позволяют сделать вывод о том, что использование аксиоматического метода дает возможность научить учащихся выполнять важные мыслительные операции при решении нестандартных задач, связанных с жизненными ситуациями, повысить интерес к предмету математики в целом, раскрыть межпредметные связи математики и связи математических понятий с явлениями окружающего мира. В процессе изучения курса происходят знакомство учеников с математическими понятиями и историческими фактами их открытия, не входящими в школьную программу по математике, повышение их культурного уровня, формирование научного мировоззрения³.

Применение аксиоматического метода содействует разрешению ряда противоречий обучения математике, а результатом этого являются совершенствование процесса обучения математике и повышение качества знаний, навыков и умений учащихся.

Таким образом, разрешение противоречий обучения математике является важной составляющей методологии, теории и практики обучения математике, а также необходимым средством формирования мотивационного, эмоционально-волевого и операционно-деятельностного компонентов личности школьника.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Саранцев Г. И. Методология методики обучения математике / Г. И. Саранцев. Саранск, 2001.

² Там же.

³ См.: Егорченко И. В. Математические абстракции и методическая реальность в обучении математике учащихся средней школы / И. В. Егорченко. Саранск, 2003.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТНОЙ СИСТЕМЫ СЛОВА
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Н. В. Макшанцева, зав. кафедрой стилистики русского языка
и культуры речи Нижегородского государственного лингвистического
университета им. Н. А. Добролюбова, доцент*

Статья посвящена поиску новых подходов к содержанию обучения русскому языку как иностранному. В ней определяются основные принципы и методика концептуального описания языковых единиц, направленного на активизацию когнитивных способностей обучаемых и на эффективное усвоение лексики русского языка с национально-культурным компонентом семантики.

Лингводидактика второй половины XX в. поставила в центр своего внимания личность как пользователя и творца языка. Исключительно велика в этом отношении роль методических исследований, призванных существенно изменить стратегию языкового образования в школе и вузе. Суть проблемы состоит в разрешении противоречия между социальным заказом, предъявляемым обществом к уровню языковой и речевой компетенции обучаемых, и не отвечающими объективной потребности технологиями обучения.

Поиск принципиально новых подходов к содержанию и организации обучения русскому языку в настоящее время все чаще определяется в методической науке функционально-семантическим описанием языковых единиц. При таком подходе внимание исследователей акцентируется на языковом сознании и культурном своеобразии носителей языка. Настоящая работа выполнена в рамках концептуального описания языковых средств, принципиально иным образом представляющего природу и механизм функционирования языка. Он основан на гипотезе, что состав единиц языка может быть описан с помощью ограниченного и сравнительно небольшого числа семантических признаков¹: это семы, элементарные смыслы, компоненты значения, семантические множители, парадигматически связанные слова, т. е. совокупности слов, имеющие в своем составе общий (интегральный) семантический признак и различающиеся хотя бы по

одному частному (дифференциальному) признаку. Наряду с собственно лингвистической (лексической и грамматической) семантикой в таком исследовании актуальна и экстралингвистическая семантика, определяемая культурно-образовательным опытом народа и каждого отдельного человека.

Концепт — уникальная категория сознания, которая отражает знание в виде определенных «квантов». Это — информация об объектах и их свойствах; сведения о том, что индивид знает, предполагает, думает, воображает об объектах мира.

Слово «концепт» происходит от латинского *conceptus*, что означает «понятие», «зачатие» (от глагола *concipere* — «зачинять», позднее ставшего общеупотребительным в значении «выносить идею», «составить план»)². Концепт содержит: а) «общую идею» явлений определенного ряда в понимании конкретной эпохи и б) этимологические моменты, проливающие свет на то, каким образом общая идея проявляется во множестве конкретных, единичных явлений.

Энциклопедический словарь А. М. Прохорова определяет концепт как «смысловое значение имени (знака), т. е. содержание понятия, объем которого есть предмет (денотат) этого имени»³. В когнитивной лингвистике под концептом понимается «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике»⁴.

© Н. В. Макшанцева, 2006

Для лингводидактического описания концепта значимым оказывается объединяющий самые разные определения момент, согласно которому концепты служат обработке субъективного опыта путем подведения информации под некоторые выработанные обществом категории и классы.

Концепт — реальная, наиболее глубокая, базовая смысловая единица, которая стоит за непосредственными побуждениями, мотивами участвующих в процессе усвоения языка⁵. В зависимости от того, какой признак положен в основу их классификации, концепты подразделяются:

- по сфере действия в рамках конкретной ситуации — на общие, особенные, единичные (индивидуальные);
- по степени осознания — осознанные и неосознанные;
- по возможности их языковой реализации — реальные и мнимые;
- по способу реализации — стихийные и спланированные.

Концепт — это объективное социальное явление, которое становится таким после осознания человеком (личностью) определенных психолингвистических связей и отношений. В то же время — это субъективное выражение объективных связей и отношений, осуществляющихся через практическую и теоретическую коммуникативную деятельность.

Понимание концепта как ментальной оперативной единицы смысла позволяет выделить ряд основных принципов концептуального описания языковых единиц в учебных целях.

1. Концепт может быть использован в обучении русскому языку как средство формирования умения ориентироваться в системе языковых единиц, являющихся носителями смысла, и способов организации связных высказываний.

2. Концепт может быть представлен словом, словосочетанием, предложением, что позволяет оценить его «сквозным» понятием курса и соответственно обеспечить систематический анализ со-

держательной стороны изучаемых единиц языка.

3. Необходимость отождествлять и различать смысловые характеристики языковых единиц в связных высказываниях предполагает не только языковые способы презентации концептов, но и образы, картинки, схемы. Концепт является посредником между словом и экспрессивистической действительностью и ориентирован на творческое восприятие целостности речевого произведения.

Основное место в концептуальных описаниях единиц языка занимает понятие концептуальной системы — ментальной организации совокупности концептов, данных уму человека, упорядоченного множества концептов.

К началу 1990-х гг. понятие концептуальной системы было представлено в отечественной науке трудами А. А. Залевской (вербальные и невербальные знания), А. К. Агибалова (совокупность концептов или ментальных представлений разного типа), Ю. Н. Карапулова (противопоставление лексикону грамматикона, выделение знаний о синтаксисе в отдельный модуль языковой компетенции), Ю. С. Степанова (слово проецирует все свои, в том числе синтаксические, свойства в формирующемся высказывании в процессах порождения речи).

В настоящее время ментальный язык («язык мыслей») в качестве метаязыка лингвистического описания особенно активно разрабатывается в лингвистике. Анализ научной литературы по общим и прикладным вопросам теории концептуализации позволяет выделить следующие основополагающие положения методики концептуального описания языковых единиц в учебных целях.

Концентрация восприятия обучаемого на отдельном концепте, «остановка» в процессе обработки информации на одном из ее объектов осуществляется путем фокусирования всех когнитивных способностей для его выделения, опознания, описания, классификации.

У развитого современного человека структурация воспринимаемого оказы-ва-



ется тесно связанной с процессами не только бессознательной классификации сенсорных ощущений, но и категоризации и концептуализации.

Категоризация (в широком смысле) — процесс членения внешнего и внутреннего мира человека сообразно существенным характеристикам его функционирования и бытия, упорядоченные представления разнообразных явлений через сведение их к меньшему числу разрядов или объединений, а также результат классификационной (таксономической) деятельности.

Концептуализация — процесс порождения и трансформации смыслов, процесс структуриации знаний и оформления разных способов представления знаний из неких минимальных концептуальных единиц.

Концепт функционирует как иерархически организованная система, выражаясь в сложном взаимодействии с различными культурными концептами, где каждый конкретный пример такого взаимодействия представляет собой ситуацию.

Рассмотрим моделирование концептной системы на примере лексемы «воля». В общем виде оно включает в себя следующие этапы.

1. Определение внутренней формы слова, репрезентирующей его концепт. Внутренняя форма слова есть способ представления в слове (в его значении) внеязыкового содержания, в более узком смысле — это этимологический след, который запечатлен в семантике слова, т. е. тот признак, которыйложен в основу наименования. Можно сказать, что внутренняя форма помогает выявить древний слой смысла имени. Она является первичной семантической мотивированной концептой. Ее развитие обусловливает появление новых значений.

Так, «воля» восходит к общеславянскому слову и.-е. характера *volja. (и.-е. корень *vel, *vol — хотеть, желать; суффикс ja)⁶. Основа та же, что и в глаголе «велеть», но с перегласовкой о/е.

Укр. *воля*, др.-рус., ст.-слав. *волю*, болг. *воля*, бел. *воля*, с.-х. *вол>a*, слов. *volja*, ст.-польск. *wola*, чешск. *vule*, словацк. *volja*, в.-луж. *wola*, н.-луж. *wola*, макед. *волја*, лит. *valia*, латышск. *vala* «сила, власть», др.-инд. *varas* «выбор, желание, предмет желаний»⁷.

Слово «воля» в разных контекстах употребления в значениях — это способность осуществлять свои желания, достигнуть намеченной цели, желание, требование, приказание, свобода⁸; данный человеку произвол действия, свобода, простор в поступках, отсутствие неволи, насилия, принуждения; власть или сила, нравственная мощь, право, могущество; желание, стремление, хотение; независимость, неподвластность, простор в действиях; самоволие, произвол; свобода от рабства, от крепостнического состояния⁹; пожелание, требование; власть, возможность распоряжаться, свобода в проявлении чего-либо; свободное состояние, не в тюрьме, не взаперти¹⁰.

2. Выделение смысловой основы для каждого ЛСВ слова. Выписываютя словарные дефиниции слова «воля» из Словаря русского языка С. И. Ожегова, Толкового словаря русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова, Толкового словаря живого великорусского языка В. И. Даля. Каждое словарное определение обрабатывается методом компонентного анализа с целью уточнения его семантической структуры, или инвариантного значения.

Инвариантное значение слова, по данным современной лингвистики, есть смысловая основа слова. Значение слова характеризуется некоторой обязательной общей смысловой основой для всех носителей языка. В то же время для каждого индивидуума есть свои особенности, накладываемые наиболее частотными для него ситуациями употребления этого слова. В словарях разных авторов слово «воля» представлено следующим образом: 1) Способность осуществлять свои желания. 2) Поставленные перед

собой *цели*, сознательное стремление к чему-либо. 3) *Пожелание, требование*. 4) *Власть*, возможность распоряжаться, приказ. (Словарь С. И. Ожегова).

1) Одна из основных *психических способностей*, выражающаяся в действиях и поступках (науч. филос.). Деятельность воли зависит от внешних условий. 2) Сознательное стремление к осуществлению какой-нибудь *цели* (книж.). Воля к победе. 3) *Желание, просьба, требование*. По добной воле. 4) *Свобода, независимость; состояние*, противоположенное рабству, *неволе* (книж., уст., обл.). Выпустить на волю. 5) Полная, ничем не сдерживаемая *свобода* в проявлении чувств, в действиях или поступках (разг.). *Воля ваша (твоя)* (разг.). *С воли (со стороны)*. *Последняя воля* (книж.). *Волею судеб* (книж.). *Волей-неволей*. *На волю* (прост.) — на свежий воздух. (Словарь Д. Н. Ушакова).

1) Воля — данный человеку *произвол действия; свобода, простор в поступках, отсутствие неволи, принуждения*. Творческая деятельность разума: Своя воля царя боле. *Власть или сила, нравственная мочь, право, могущество*. Ваша воля — наша доля. 2) *Желанье, стремление, хотенье, вожделение*. 3) *Независимость, свобода, неподвластность; самоволие, произвол*. 4) *Свобода от рабства*, от крепостного состояния. Волька моя волюшка, горькая долюшка. На воздухе, на ветру. (Словарь В. И. Даля).

Студентам предлагалось выделить базовые доминирующие семы слова «воля», являющиеся смысловой основой для каждого лексико-семантического варианта лексемы, соотнести смысловую основу каждого ЛСВ с доминирующей архисемой.

3. Определение общего, инвариантного, главного значения, или интегральной семы, многозначного слова.

Предлагалось сгруппировать выделенные базовые слова ЛСВ по степени

их смысловой близости. Были получены следующие группы.

3.1. Изъявление воли без конкретизации того, что хочет субъект: желание, стремление, хотение, вожделение, прихоть.

3.2. Изъявление воли с конкретизацией того, что хочет субъект: просьба, требование, приказ.

3.3. Свойства человека, способствующие волеизъявлению субъекта: упорство, целеустремленность, характер, самоволие, неподвластность.

3.4. Условие осуществления волеизъявления: власть, способность осуществлять действия.

3.5. Предмет желаний, изъявления воли, действий: цель.

Сопоставление различных групп слов по степени их смысловой близости позволяет выделить интегральную сему — *волеизъявление*.

4. Выявление взаимоотношений ЛСВ в пределах слова. В рассмотренной парадигматической части ядра поля в качестве критерия семантической связи принималось наличие общей семы в инвариантном определении имени поля и в дефиниции связанного с ним слова. Семантическая связь в поле неоднородна: синонимическими отношениями связаны лексемы первой группы; родовидовыми — лексемы второй группы (формы волеизъявления — просьба, требование — приказ); отношением части-целого характеризуется третья группа лексем; условной связью с именем поля связано семантизирующее слово четвертой группы — власть; объектной — слово пятой — цель, конечный результат волеизъявления.

5. Оценка синтагматической части концепта. Анализ выделенных групп слов с точки зрения дистрибуции показал, что члены определенной группы, как правило, имеют одинаковые или тождественные синтаксические связи. Например: Я желаю (хочу, стремлюсь) учиться. Целеустремленность (характер, самоволие) позволяет и т. п.



Если «воля» является одним из свойств психики человека, то соответствующее существительное может быть носителем следующих признаков: сильная, слабая, твердая, железная, несгибаемая (выс.), несокрушимая (выс.), властная.

Сочетание слова «воля» с глаголом предопределяет словосочетания: воспитывать, тренировать, мобилизовать волю.

«Воля» в значениях пожелания, требования сочетается с прилагательными: единая, единодушная, коллективная, чужая.

Связь лексемы «воля» с управляемыми существительными привносит оттенок смысла принадлежности: воля (кого?) отца, матери, избирателей, народа, большинства.

6. Взаимодействие смысла слова с контекстом. Одним из важнейших аспектов концептуального описания языковых единиц является изменение исходной смысловой структуры многозначного слова, отраженной в словарях, в результате взаимодействия смысла и контекста. Ниже представлены некоторые контексты слова «воля».

6.1. Воля как внутреннее психическое состояние. Студентам предлагалось четверостишие А. Майкова и задание выделить слова, словосочетания, обогащающие смысловое содержание лексемы «воля» за счет метонимического переноса, каузации (причинности, условия).

Мне в душу *повеяло* жизнью и волей:
Вон — даль голубая видна...
И хочется в поле, в широкое поле,
Где, шествуя, *сыплет* цветами весна.

6.2. Смысл отрицания значения, характерного для имени концепта. Предлагалось определить языковые способы выражения указанного смысла. 1) Может, я тебя и слушал — вроде говоришь *человеческие слова*, но сам-то ты, Фрол, подневольная душа (Иванов). 2) Дай *дурaku* волю, *наплачешься*.

6.3. Воля как степень проявления внутреннего состояния (количественная оценка). Студентам предлагалось определить языковые средства, выражающие квантитативное значение имени концепта в текстах.

1) Улица моя *тесна*. Воли мне *мало* (А. Пушкин). 2) А мне всего на свете воля *дороже*.

6.4. Воля как причина ущерба субъекта. Студенты определяли лексемы, которые привносят дополнительный смысл — причина ущерба субъекта в самом себе или во внешней силе.

1) Мысль, что честь его была замарана и неомыта по его *собственной* воле, эта мысль меня не покидала.

2) *Тревога* за будущее человечества не должна порождать слепой страх и отчаяние, лишать нас, мыслящих людей, воли к жизни (Ч. Айтматов).

6.5. Воля в качестве действующего субъекта сознания — Божья воля. Студентам требовалось выделить языковое средство, являющееся коннектором данного смысла.

Безумец! Не она ль, не *вышиняя* воля,
Дарует страсти нам? И не ее ли глас
В их гласе слышим мы?

(Е. Баратынский)

6.6. Воля как форма выражения согласия/несогласия.

Здесь не мертвые души, *воля ваша*,
здесь скрывается что-то другое (Н. Гоголь).

6.7. Воля как аксиома человеческого мироощущения, поведения.

1) *Вольному — воля*. 2) Человеку свойственно *стремление* к воле.

Итак, толкование концептуальной лексемы в разных контекстах, по сравнению со словарным толкованием, меняется. Контекст актуализирует либо компонент — внутреннее состояние субъекта, либо оценочный компонент, либо выбор одного из звеньев каузальной цепи (причины, условия, следствия) и т. п. Однако изменения значения под влияни-



ем контекста носят достаточно единобразный характер. В основном они касаются сдвига акцентов или фокуса внимания.

Таким образом, описание концептуальной структуры слова ориентировано на активизацию когнитивных способностей обучаемых и тем самым на эффективное усвоение лексики русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Апресян Ю. Д. ЛЭС / Ю. Д. Апресян и др. М., 1990. С. 233—234.

² См.: Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. М., 1997. С. 40.

³ Прохоров А. М. Энциклопедический словарь / А. М. Прохоров и др. М., 1980.

⁴ См.: Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова и др.; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М., 1996. С. 90.

⁵ См.: Там же. С. 107.

⁶ См.: Шанский Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская. М., 1971. С. 91.

⁷ См.: Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. СПб., 1996. Т. 1. С. 348.

⁸ См.: Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. М., 1999. Т. 1. С. 164.

⁹ См.: Даляр В. И. Толковый словарь русского языка / В. И. Даляр. М., 1995. С. 110.

¹⁰ См.: Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. М., 1995. С. 92.

Поступила 30.11.05.

ПРИЕМ АНАЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Ю. В. Грызулina, аспирант кафедры стилистики и культуры речи
МГУ им. Н. П. Огарева**

Данная статья посвящена одной из актуальных проблем современной методики — проблеме организации работы учащихся на основе привлечения в объяснительной речи учебного материала разных дисциплин. Подобная интеграция на уровне отдельных фрагментов урока достигается благодаря использованию ряда методических приемов, в том числе аналогии. В статье рассматриваются особенности использования межпредметных аналогий на уроке русского языка: раскрываются структурно-смысловые особенности данного приема, обозначаются случаи наиболее эффективного использования аналогий относительно языкового материала.

В содержании обучения любой школьной дисциплины имеется целый ряд тем, диктующих учителю необходимость обращения к другим, как правило смежным, наукам. Традиционной формой организации работы над такими темами является интегрированный урок. Однако взаимодействие учебного материала разных дисциплин может проявляться и на уровне отдельных фрагментов урока, в частности на этапе объяснения нового материала. Это не только позволяет создавать целостное представление о предмете речи, но и способствует лучшему пониманию его содержания, лучшему запоминанию.

Одним из приемов, активизирующих межпредметные связи в обучении, явля-

ется аналогия. Цель данной статьи — рассмотреть особенности использования аналогий на уроке русского языка.

В научной литературе аналогия традиционно описывается как прием популяризации знания, «основанный на соотнесении наглядных примеров с научным понятием, как известно, абстрактным и не всегда понятным и доступным»¹. Анализ научно-популярной литературы для школьников по русскому языку показал, что данный прием действительно достаточно широко используется авторами подобных изданий. Читая такую литературу, школьник участвует в познавательном процессе без посредника-учителя, способного разъяснить возникающие трудности. Функцию учителя и выполня-



ют различные приемы популяризации, в том числе аналогия.

Донести научные знания до читателя или слушателя в доступной и интересной форме — задача не только популяризатора, но и учителя. Вот почему многие приемы популяризации нашли свое эффективное применение в научно-учебной речи. Не стала исключением и аналогия. Более того, частое и продуктивное использование данного приема при объяснении учебного материала позволило М. Р. Львову говорить об аналогии как об особом методе обучения². Однако такая точка зрения не нашла в настоящее время широкого распространения.

Использование приема аналогии при разъяснении того или иного понятия предполагает сопоставление существенных признаков предмета речи с наглядным примером или уже известным понятием, также обладающим данными признаками. В формальном отношении аналогия является особым структурно-смысловым компонентом объясняющей речи, состоящим, как правило, из двух частей — двух особых микротекстов. В одном из них сообщается непосредственное содержание научного понятия, в другом приводится наглядный пример (или уже известное понятие), разъясняющий это содержание.

Рассмотрим следующий текст:

Появление того или иного звука зависит от позиции, в которую он попадает. Фонетическая позиция — это условия употребления звуков в речи: на конце слова или в середине, перед каким-либо звуком или после какого-либо звука, под ударением или без ударения и т. д. Меняется позиция — меняется звук. Это похоже на состояние воды в природе: температура ниже ноля — перед нами лед, температура изменилась — позиция изменилась — лед превратился в жидкость; температура стала выше 100 градусов — снова изменилась позиция — появился пар³.

В данном случае членами аналогии становятся два процесса: языковой —

процесс фонетического чередования — и физический — процесс перехода воды из одного состояния в другое. Используя этот текст при разъяснении соответствующей темы на уроке русского языка, учитель опирается на знания учащихся, полученные на уроках химии и физики. Связь между данными учебными дисциплинами (русский язык, физика, химия) кажется весьма далекой. Однако приведенная выше аналогия имеет четкие и явные основания сравнения — сопоставляемые процессы объединяют тот факт, что и в том и в другом случае при изменении условий меняется состояние, «внешний вид», объектов, сущность же остается прежней. Автор текста разъясняет содержание научного понятия (фонетическое чередование) через конкретизацию его существенных признаков в другом понятии (состояния воды в природе) — в том, что вода может переходить из одного состояния в другое, можно убедиться опытным путем, т. е. второй процесс более наглядный, а следовательно, более понятный ученикам.

Как справедливо замечал А. М. Сохор, «единство окружающей нас действительности, состоящее в ее материальности, приводит ко всеобщей взаимосвязи и взаимозависимости явлений и процессов, к единой (диалектической) логике...»⁴. Вот почему аналогии способны объединять самые далекие на первый взгляд явления действительности. Аналогии, связанные с активизацией межпредметных связей в обучении, основываются именно на наличии общих закономерностей в устройстве различных объектов действительности, общности протекаемых в природе процессов.

Использование приема аналогии на уроке русского языка способствует реализации целого ряда методических аспектов обучения: 1) развитию мышления учащихся (мыслительных операций сравнения, анализа, обобщения и др.); 2) формированию языковой компетенции школьников; 3) воплощению принципов доступности и наглядности обучения. Реализация этих важнейших положений,

заложенных в целях и принципах обучения, делает использование данного приема весьма продуктивным.

Проанализируем некоторые наиболее частотные случаи эффективного использования приема аналогии, активизирующего межпредметные связи на уроке русского языка.

Во-первых, уместно привлекать аналогии для объяснения теоретических понятий высокого уровня обобщения, таких, например, как «язык», «стиль», «текст» и т. п. Содержанием подобных понятий, как правило, является определенная совокупность языковых единиц, их связей и отношений, порой достаточно различных. Ученику трудно осознать сущность объединения таких разнородных явлений в нечто целое. Вот тут и приходит на помощь аналогия, конкретизируя эту абстрактную совокупность в чем-то более понятном. Приведем пример:

Организм человека обладает очень сложной организацией. Миллионы уникальнейших строительных материалов используются при его создании. Из самых простейших — клеток — образуются ткани. Они в свою очередь являются материалом для более сложных образований — органов и систем органов. Наш язык тоже устроен подобным образом. Его единицы связаны между собой такими же отношениями: звуки образуют морфемы, из морфем мы строим слова, из слов словосочетания, словосочетания складываются в предложения, а предложения в тексты.

В данном тексте представление об уровнях языка иллюстрируется сопоставлением языковой системы с системой живого организма. Ученик не может опытным путем, при помощи микроскопа, например, убедиться в существовании названных уровней языка. Но из уроков биологии он имеет наглядное представление о строении живого организма.

Во-вторых, прием аналогии достаточно эффективно используется для объяснения каких-либо процессов. Это связано с тем, что любой процесс в природе

характеризуется наличием определенных общих моментов: начальное состояние объекта, условия протекания, воздействующие факторы и т. д. Педагог проецирует эти признаки конкретного языкового процесса на другой, более наглядный, процесс, протекающий в природе и известный школьникам из уроков физики, химии, географии и т. д. В качестве примера рассмотрим следующий текст:

Представим себе реку. Она течет по-разному: то широко разольется по равнине, то вытянется в узкую нить водопада, то скачет между каменистыми, зубчатыми отрогами горной цепи. Но это одна и та же река. Так и языковые единицы могут «протекать» через цепь позиций — условий, которые их изменяют⁵.

В данном тексте разъясняется суть процесса позиционных чередований звуков: некоторые звуки в определенной позиции в слове в зависимости от ряда условий могут меняться. Этот процесс протекает следующим образом: объект, попадая в различные ситуации, внешне изменяется, если того требуют обстоятельства, но остается самим собой. Вот тут и возникает ассоциация с водой — жидкостью, способной принимать любую форму в зависимости от сосуда. Поскольку речь идет о процессе, возникает образ не воды вообще, а воды в движении — реки.

В-третьих, аналогии весьма эффективно привлекать для разъяснения характера отношений языковых явлений. Это, как и в предыдущем случае, объясняется наличием некоторых общих моментов во взаимоотношениях объектов действительности: значение объектов по отношению друг к другу, тождество или различие их содержаний и т. д. Так, например, при помощи приема аналогии соотношение понятий «звук — буква» можно объяснить следующим образом:

Очень часто между понятиями «звук» и «буква» ставится знак равенства. Письменные значки настолько слились в нашем сознании со звучащей



речью, что мы забываем о различиях: буквы — это письменные знаки, передающие отдельные звуки речи.

Соотношение «звук — буква» подобно соотношению «мелодия — нотная грамота». Действительно, семь нотных знаков и тридцать три буквы русского алфавита позволяют записывать множество живых звуков. Каждая нота, как и каждая буква, имеет свое название, отличное от звучания того звука, которое они обозначают. Например, буква «Л» может обозначать звуки «л» и «ль»: в словах «лук» и «люк» начальные буквы одинаковые, а звуки разные. Одна и та же нота, например «до», может звучать по-разному в зависимости от тональности и других музыкальных условий. Кроме того, в нотной грамоте есть особые знаки, непосредственно не связанные со звуками, но рассказывающие исполнителю мелодии о темпе игры и т. п. В русском алфавите тоже есть знаки, которые выполняют сходные функции. Это буквы «Ь» и «Ъ». Так, например, в слове «ось» букв — три, а звуков — два. Мягкий знак в данном случае указывает на то, что конечный согласный в слове произносится мягко.

В происхождении нотных знаков и букв тоже много общего. Еще в древности, слушая музыкальные концерты природы, человек начал создавать собственные инструменты и играть на них. И лишь потом он придумал особые письменные знаки, обозначающие конкретные звуки, дал им название и расположил их на нотных линейках. Вот почему любой человек, не знающий нот, может напеть понравившуюся ему мелодию, подобно тому, как человек, не знающий букв, способен свободно разговаривать.

Смешение понятий «звук» и «буква» — довольно частая ошибка, допускаемая не только школьниками, но и взрослыми. Данная аналогия достаточно наглядно и доступно показывает разницу между этими понятиями — нотный

знак в сознании большинства школьников (исключение составляют, пожалуй, лишь те дети, которые занимаются в музыкальной школе) не сливаются с понятием мелодии, в силу того что о нотной грамоте они имеют весьма поверхностное представление.

Необходимо заметить, что продуктивное использование рассматриваемого приема возможно лишь в том случае, если учитель при создании соответствующего высказывания соблюдает требования точности и уместности, предъявляемые к содержанию аналогии. Требование точности заключается в том, что сопоставляемые явления должны иметь точные и явные основания сравнения. Требование уместности предполагает соответствие содержания аналогии возрасту, личному опыту и багажу знаний учащихся. Педагог должен быть уверен в доступности приводимого им сопоставления каждому ученику в классе.

Таким образом, использование на уроке русского языка приема аналогии, способствующего активизации межпредметных связей, делает объяснительную речь учителя более яркой, доступной и наглядной. Особенно большим потенциалом аналогии обладают в условиях профильного обучения школьников, поскольку в данном случае при объяснении того или иного понятия языковознания в классах негуманитарного профиля педагог может черпать примеры из той области знания, которая детям более понятна и интересна.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Педагогическая риторика / под ред. Н. А. Ипполитовой. М., 2002. С. 273.

² См.: Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студентов пед. вузов и колледжей / М. Р. Львов. М., 1999. С. 20.

³ Энциклопедия для детей. Т. 10. Языковознание. Русский язык / гл. ред. М. Д. Аксенова. М., 2002. С. 94.

⁴ Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения : Элементы дидактической концепции / А. М. Сохор. М., 1988. С. 71.

⁵ Энциклопедия для детей. Т. 10. С. 37.

Поступила 14.03.06.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

КРУГЛЫЙ СТОЛ «ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА»

24 мая 2006 г. журнал «Интеграция образования» и кафедра культурологии МГУ им. Н. П. Огарева провели круглый стол, посвященный обсуждению проблемы «Культура и образование». Поскольку 2006 г. был объявлен Президентом России годом Д. С. Лихачева, дискуссия велась в русле его идей. В заседании круглого стола приняли участие ученые Саранска, Москвы, Нижнего Новгорода, Рязани, Ярославля. Вели заседание зам. главного редактора «ИО» профессор С. В. Полутин и зав. кафедрой культурологии профессор Н. И. Воронина. Предлагаем краткий обзор выступлений (материалы круглого стола будут опубликованы в следующем номере).

С. В. Полутин. Взаимосвязь двух важнейших социальных институтов — образования и культуры — проявляется в категории «интеллектуальная культура». Образование предполагает, в первую очередь, формирование интеллекта и потребности в сознательном освоении духовных ценностей. Эта идея красной нитью проходит через труды выдающегося мыслителя, гуманиста Д. С. Лихачева. В его понимании культура личности характеризуется не столько объемом имеющейся у человека информации, сколько отчетливым пониманием того, что человек не знает, но обязан узнать. В этом плане приоритетными выступают самообразование и саморазвитие личности.

Журнал «Интеграция образования» готов предоставить ученым, педагогам возможность обсудить на его страницах вопросы культурного образования и воспитания молодежи в русле гуманистического наследия Д. С. Лихачева.

Н. И. Воронина. Все чаще ученые, мыслители и политики говорят о том, что в современных условиях, когда технический прогресс практически подчинил себе человека, возвращение к Душе, к ценностям гуманитарной культуры становится единственной возможностью спасения людей от превращения в механизмы, обслуживающие новые технологии. В нашем университете, как и во многих других вузах России, долгие годы приоритет отдавался естественным, физико-математическим, медицинским наукам, а культура и образование играли второстепенную роль. Сегодня положе-

ние меняется. Меняется само отношение к гуманитарным сферам знаний и в университете, и в нашем городе, и в России, и в мире в целом.

Спикер Совета Федерации С. Миронов инициировал дискуссию о национальном проекте в области культуры. Он убежден, что национальной идеи без культуры быть не может и намерен поставить этот вопрос на рассмотрение в Государственной Думе в ближайшее время.

Образование и культура — две важные сферы человеческого бытия. Мы собрались сегодня за круглым столом, чтобы обсудить основные проблемы, цели и задачи каждой из них отдельно и во взаимопересечении.

В. Б. Смирнова, доцент (Саранск). Символично, что наша дискуссия проходит 24 мая, в День славянской письменности, и под знаком идей Д. С. Лихачева. Подвижничество мыслителя в области экологии культуры тесно связано и с образованием, поэтому его идеи и о том и о другом как никогда актуальны.

А. Б. Танасейчук, докторант (Саранск). В бытность свою аспирантом Ленинградского государственного университета (в первой половине 1980-х гг.), мне посчастливилось дважды общаться с Дмитрием Сергеевичем Лихачевым. В частности, однажды он заговорил о важности изучения и преподавания истории зарубежных литератур в высшей школе. Он отметил, что без серьезных познаний в области мировой литературы и культуры невозможно формирование полноценного интеллигентного человека, способ-



ного к адекватному восприятию собственной культуры. Преподаватель должен донести до студентов эту мысль. Эта работа очень серьезная, важная, ответственная и деликатная.

И. В. Клюева, профессор (Саранск). Вспомним слова Р. М. Рильке: «Культура — это, прежде всего, личность». Великий скульптор Степан Эрьзя и великий мыслитель Михаил Бахтин — представители регионального образовательного компонента. В рассказе Е. Шкловского «Бахтин, Эрьзя и прочие» (2003) писатель показывает подлинную трагедию современной культуры — несовпадение культурных пространств: выросшие в Саранске молодые люди не знают ни Бахтина, ни Эрьзи, музей которого находится в их родном городе. Воспитание бережного, уважительного отношения к культурному наследию, умение донести суть культурных ценностей, привить не просто знание, а понимание — это важная проблема национального проекта культуры.

Т. С. Злотникова, профессор (Ярославль). Культура и образование — это альтернатива или альянс? Ответить на этот вопрос непросто, но необходимо. Современный человек существует, как минимум, в двух плоскостях: в образовательном и в информационном пространствах. По моему мнению, главный признак современного образовательного пространства в России — его жесткая структурированность, иерархизированность, внеличностный характер. Главный же признак современного информационного пространства в России — его кажущийся плюрализм, как с точки зрения организационных форм, так и с точки зрения содержательного наполнения, необязательного ни для создателей, ни для «потребителей».

А. В. Соловьев, доцент (Рязань). Смена образовательной парадигмы в контексте перехода к информационному обществу изменяет организационно-методическую среду образования, способы, с помощью которых преподаватели общаются друг с другом и со студентами.

Учреждения образования начали активно экспериментировать с различными способами использования киберпространства для обеспечения процесса образования от онлайновой публикации программ, материалов учебных курсов, ссылок и электронных ресурсов до таких сложных методик, как разработка онлайн-проектов, предусматривающих создание интерактивных веб-сайтов.

Д. В. Буянов, аспирант (Саранск). Основой технологических идей школы воспитания «человека культуры» становится метод бахтинского диалога. Но не он один, поскольку знак нашего времени — полезное знание, которое принесет экономическую выгоду с наименьшей затратой времени и сил. Значит, современный человек — это прагматик и романтик, художник и предприниматель, эстетик и практик, т. е. он конкурентоспособен. Говоря словами Б. М. Бим-Бада, в нем синтезируются «одновременно противоположные влечения, чувства, мотивы поступков, ценностей, отношений».

Н. П. Ледовских, профессор (Рязань). Постперестроечный период принес не только свободу, но и хаос, привел к переменам, которые далеко не всегда можно отнести к разряду положительных. Например, школа, средние и высшие учебные заведения увлеклись «специализациями». Еще одна негативная тенденция связана, как ни парадоксально, с идеей национального возрождения. Один из возможных выходов из ситуации — применение культурологического подхода в формировании современной образовательной парадигмы.

Т. И. Ерохина, доцент (Ярославль). Учитывая специфику культурологического знания, хотелось бы особо отметить необходимость актуализации символистского постижения действительности в контексте методологии культурологического анализа. Концепция символистского постижения действительности соотносится с герменевтической, семиотической, аксиологической, персоналистской,

экзистенциальной методологией и позволяет сформировать комплексный подход к изучению ряда проблем не только культурологического, но и гуманитарного знания в целом, что способствует повышению научного уровня специалистов, творческому развитию личности и ее самореализации.

С. И. Митина, докторант (Саранск). Хочу поставить и такой вопрос: нужна ли нам философская культура? Ж. Алферов говорит, что слабое знакомство с философией сужает горизонт фундаментальной науки, именно философия позволяет связать свои открытия с общими представлениями о мире как студентам, делающим первые шаги в науке, так и, в особенности, молодым научным работникам. Сегодня происходит своеобразная философизация наук о человеке и обществе и философская культура становится неотъемлемой частью общей и профессиональной культуры специалистов.

Н. А. Дидковская, доцент (Ярославль). Я бы задала такой вопрос: кто он — человек науки, субъект и результат образовательного процесса? Во-первых, это человек внутренне свободный от плены модных тем, расхожих взглядов, влияния «культовых» персон. Свободный человек защищен знанием, здравым смыслом, интеллектуальным любопытством и духовной требовательностью. Во-вторых, это человек нравственный. Нравственность образованности проявляется в ответственности, личной честности. В-третьих, это языковая личность, проявляющая себя в коммуникативной деятельности. Как говорил М. М. Бахтин, «у человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит в глаза другому или глазами другого».

Н. Л. Новикова, профессор (Саранск). Современное образование рассматривается как обретение человеком своего образа, своей индивидуальности, творческого начала. В этом контексте в обучении иностранным языкам необходимо

перенести акцент на личность обучаемого, его творческое самовыражение, что отвечает идеи личностно ориентированного образования. Изменение социального статуса Я ведет к новой социально-педагогической ситуации соотнесения естественного стремления человека к знанию культуры других народов и ее усвоения с помощью иностранного языка, который, выступая средством социальной коммуникации, означает приобщение к новым картинам мира и является «инструментом билингвального и поликультурного развития личности».

Е. А. Кононова, аспирант (Саранск). Сегодня основная цель — профессионально ориентированный характер обучения иностранному языку — дополняется второй, не менее важной, целью обучения студентов более глубокому постижению мира, его реалий, конкретно-исторической сущности, взаимоотношению народов и культур. Создание в процессе обучения условий, которые способствовали бы приобретению студентами одновременно лингвистической и социокультурной компетенций, включающих в себя владение языковыми единицами и социокультурными правилами, стереотипами и нормами социальных контактов, свойственными носителям изучаемого языка, является задачей первостепенной важности. Важно помочь студентам понять как чужую, так и свою культуру, найти себя в этих культурах и избавиться от стереотипов в отношении других народов.

А. Ю. Ивлева, докторант (Саранск). Лингвокультурология действительно активно занимается моделированием в когнитивном пространстве. Как подчеркивал Д. С. Лихачев, «концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации — ее литература, фольклор, наука, изобразительное искусство». Лингвокультурные концепты, фиксирующие коллективный опыт, в свете теории Д. С. Лихачева могут трактоваться как некие заместители целых отрезков лингвокультурного контекста. Они



выступают как коллективные выражения смысла, которые расшифровываются в зависимости от культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя.

Ю. А. Елисеева, докторант (Саранск). Анализ проблем экологии культуры и экологии образования в их взаимообусловленности актуализирует идею Д. С. Лихачева о личностности как одном из фундаментальных оснований европейской культуры. Экспликация этой культурной интенции в область педагогики высшего образования предполагает множественность методических «ходов». Особое место среди них занимает формирование образовательной миссии студента — рефлексивный ментальный конструкт, содержанием которого выступает система базовых, личностно проектируемых задач учебной деятельности обучаемого, а обязательным условием эффективной реализации — его методическое со-творчество с преподавателем.

А. Н. Фортунатов, докторант (Нижний Новгород). Какая медиапедагогика может быть эффективной в России сегодня? Принципы и методики медиапедагогической деятельности в Европе начинают давать ощутимые результаты. Все большее число молодых людей начинают с недоверием относиться к телевизионной информации, воспринимая ее как обезличивающую и лживую. Защищаться от антигуманного и антиинтеллектуального телеизлучения необходимо не на принципах «войны всех против всех», а на взаимной работе зрителей и медиаторов по формированию гуманистических смыслов.

И. В. Лаптева, докторант (Саранск). Обратимся к идеи Д. С. Лихачева о том, что «человек, творящий произведения искусства по заданию, в духе требований власти или какого-либо заказчика с идеологическим уклоном, является не интеллигентом, а наемником». Современных творцов нельзя назвать «интеллиектуально свободными», так как они зависят от условно принятых опре-

деленной группой лиц правил игры, формируемой арт-рынком. Будем надеяться, что художники посткультуры противостоят нивелированию художественной сущности и останутся «интеллигентами» в лихачевском смысле этого слова.

Н. И. Воронина. Мы на факультете национальной культуры стараемся формировать «интеллигентов». Уникальность нашего образования — в сочетании в нем теоретических и практических дисциплин, которое открывает перед выпускниками широчайшие карьерные возможности и перспективы. Мы готовим не просто специалистов, но эрудитов высокого уровня, обладающих энциклопедическими познаниями в области мировой и российской истории, литературы, теории и истории культуры, истории музыки, живописи, танца, философии. Это надежный фундамент и в профессии, и в жизни. Подготовка таких кадров не может быть массовой. Это штучное производство. Национальный проект о культуре — это коренное изменение отношения государства к культуре. Давайте работать за его принятие.

Т. А. Шигурова, доцент (Саранск). Я хочу сказать о традиции и духовности мордовы, отражающихся в этническом костюме. Сохранение культурной среды, по мнению Д. С. Лихачева, необходимо для духовной, нравственной жизни молодого поколения. Изучение традиционной одежды мордовы позволяет глубже осмыслить ряд вопросов, связанных с историей народов, проследить их культурно-бытовые связи и взаимовлияния, отобрать из богатейшего наследия прошлого все ценное и полезное и в новом качественном оформлении ввести в современную жизнь.

Н. Ю. Лысова, доцент (Саранск). Полноценная жизнь культуры немыслима без памяти о прошлом. Д. С. Лихачев отмечал, что человеку тесно жить только в настоящем, его нравственная жизнь требует глубокого осмысления наследия и сохранения прошлого опыта на будущее. Образовательный процесс

должен строиться на совмещении изучения конкретных памятников культуры с воспитанием поколения, чей строй мыслей, чувствования, поведения и отношения будет подготовлен к восприятию своего города не как к одному из типичных провинциальных пространств, но как к уникальной исторически сложившейся культурной территории.

Л. В. Абрамова, докторант (Саранск). Хочу поднять вопрос об изучении религиозного искусства в современном учебном заведении. Функциональная значимость иконы определяется не только возможностью наглядно-образной передачи догматических и религиозно-философских положений, содержания религиозных праздников и событий, связанных с церковной историей. Репрезентативные иконы играли большую роль в формировании нравственных идеалов наших предков. Необходимость преодоления духовного кризиса, повышения уровня образования современной молодежи в области религиозной культуры требует более широкого включения знаний о религиозной философии, религиозном искусстве в программы имеющихся курсов общеобразовательных школ и высших учебных заведений.

А. Л. Филатова, докторант (Саранск). Сегодня возрастает роль музейной педагогики как одного из направлений педагогической науки, причем не только в работе с учащимися, но и в области дополнительного образования и проведения досуга. Концепция непрерывного образования (*long-life education*), основанная на представлении о жизни как о бесконечном развитии, также нашла свое отражение в современной музейной педагогике. О востребованности такого образования в России говорит введение в некоторых столичных вузах специальности «галерист».

С. В. Фомин, аспирант (Саранск). Уместно сказать о том, что не только традиции должны быть в центре внимания образования. Новые веяния времени, новое искусство постмодернизма,

новый роман в литературе либо этнофутуристические полотна в живописи должны осмысливаться наряду с классикой и традиционным в искусстве. Новое мышление под стать времени, но не каждый способен его воспринять. А школа — это тот уровень, где возможно представлять разнообразные культуры.

С. В. Устягин, аспирант (Москва). Становление хореографического искусства постмодернизма можно охарактеризовать как поиск нового языка танцевального выражения, новых технических приемов освоения пространства. Определяющими становятся отсутствие канона, антисистемность, неиерархичность, полистилистика. Это важно сегодня отразить и в сценической практике, и в преподавании современного танца. Педагоги танца модерн используют в своей работе различные постмодернистские принципы организации хореографического текста (интертекстуальность, деконструкция, гипертекст), обращают внимание на внутреннюю структуру движения, применяют пастиши стилей и направлений в качестве основного приема создания неповторимого танцевального языка.

И. В. Азеева, доцент (Ярославль). Обратимся к идее театра. «Идея театра утрачена» (А. Арто), и отечественная философия театра выбирает путь более сложный: не поиски новой идеи и не отказ от старой, а осмысление в контексте XXI в. идеи театра как вечной, изначально присущей миру как таковому. Размышляя о том, что есть театр сегодня и чем он должен быть, человек театра становится его философом. Можно констатировать, что чем труднее формулируются целостные (законченные в своей мысли) идеи театра, тем шире становится объектив интерпретаторов, способный «взять» каскад идей.

Ю. А. Кондратенко, докторант (Саранск). Я продолжу идею развития некоторых культурологических категорий в хореографической теории. Необходимо включение в культурный контекст цело-



го ряда основополагающих категорий, без которых невозможно исследование танца в его видовом разнообразии («характерность», «академичность» и др.). Подобный культурологический подход позволяет отказаться от классического представления о том, что в искусстве неизменно действует единственный способ отражения действительности, поскольку вводит более широкую по объему категорию «реальность». Таким образом, безликая теория материала сменяется теорией человеческого «взгляда» в искусстве.

О. Г. Беломоева, профессор (Саранск). Рассматривая целостную модель культурной идентичности, можно констатировать, что нередко процесс внедрения инокультурных влияний в локальную культурную традицию протекает весьма агрессивно, вытесняя местную культуру и порождая проблему кризиса идентичности. Формирование модели культурной идентичности, включающей три слоя (этническую, национальную, транслокальную культуру), представляется необходимым для сознания современного человека, поскольку позволит легче адаптироваться к современной социокультурной ситуации. Одной из важнейших методологических основ данной модели являются идеи Д. С. Лихачева относительно экологии культуры, предполагающие сохранение и защиту культурной среды, в частности исторически сложившейся локальной культурной традиции.

И. М. Андрамонова, доцент (Ярославль). Нравственное состояние общества — важный фактор в образовательном процессе сегодня. На формирование общественного мнения оказывают влияние те моральные нормы, которые функционируют в данном обществе. Выделию слухи как социокультурный феномен,

отражающий складывающееся на определенном историческом этапе общественное мнение. В функционирующих слухах всегда дается нравственная оценка явлениям и фактам, а также характеристика личностей, представляющих интерес для общества.

Т. И. Голубчик (Саранск). Настоящая энциклопедия русской духовной культуры — древнерусская литература. Особое значение имеет нравственно-эстетический потенциал произведений Древней Руси, связанный с ее философским, культурологическим потенциалом. Древнерусские авторы решали вопросы морали и нравственности вместе с основными вопросами бытия: Что такое человек? Как он должен жить? В чем смысл человеческой жизни? В этом — современность звучания древнерусских произведений.

Н. И. Воронина. Мы помним, что столица древней Эллады вошла в историю благодаря не только величайшим достижениям человеческого интеллекта, но и культ поклонения Прекрасному. Обращаясь к душе человека, силой искусства можно пробуждать в нем стремление к красоте, умение ее замечать и ценить во всем, что окружает. Образование призвано сыграть в этом особую роль. Выполняя социальный заказ, оно должно не просто вести подготовку профессиональных кадров, а формировать целостную, гармоничную человеческую личность. Нам нужны не эрудиты-специалисты, а люди, умеющие думать, понимать мир, природу, других людей. В воспитании и образовании заключена главная миссия высшей школы.

Итак, культура и образование — две идеи, которые мы сегодня обсуждали за круглым столом, должны и могут жить в со-творчестве и служить высокой миссии формирования личности.

CONTENTS

International Experience in Education of Integration

- O. O. Martynenko, I. P. Chernaya, T. D. Khuziyatov.** Export Educational Programs of the Far East Universities in Russia (Experience and Perspectives) 3
 The authors of this article consider several concrete issues of international co-operation in the field of education. They are taking into consideration local conditions of this process. The authors also analyze implementation of export educational Programs in the Far East Universities of Russia. The authors reveal the major needs to be resolved on international, federal, regional and local levels.

- L. S. Kremenetskaya, A. N. Rementsov.** The Necessity of Systematic Approach to Educating Students from the Former Soviet Republics 10
 This article discusses the circumstances and market trends in the sphere of educational service. The authors come to the conclusion that there is a need to create a curriculum and software programs for international students at the universities of Russia.

Methodology of Integration of Education

- N. Ye. Fomin, M. K. Runkova.** Pedagogic Technology: Theory and Practice Implemented in High School 15
 In this article the authors reveal the essence of the notions «pedagogic technology», and «innovative technology». They underpin three major aspects: 1) scientific, 2) process of description, 3) and technology. The authors also consider four hierarchical and interdependent levels: 1) common-pedagogical, 2) individually-methodological, 3) locally-technological, 4) and conditionally-technological. Based on this classification the authors examine experience of teachers on implementing innovative approaches and pedagogical technology into the high school education process.

- N. V. Litarova.** The problem of Defining Methodological Approaches to the Research of Teachers' Staff in Russian Gymnasiums in the 19-th — 20-th Centuries 19
 The author gives arguments for defining methodological approaches to the research of teacher's staff in Russian gymnasiums in 19-th — 20-th centuries. The author emphasizes the leading tendencies in the development of modern pedagogic science. She underlines their essential influence on studying the problem under discussion in the context of forming professional teachers as a social-professional group of the Russian society.

- Yu. A. Eliseyeva.** The Problem of Methodological Universal Issues in the Psychology of Culture 26
 The author considers methodological problems of interdisciplinary integration in the sphere of psycho-cultural knowledge. The author pays special attention to the structural-genetic links between mental and methodological unities. The major groups of methodological unities are defined.

- O. V. Korshunova.** The Notion and Terminology Aspect of the Problem of Intediffia in Education (Teaching Physics as an Example) 32
 In this article the author attempts to put in order the concept of terminology connected with integration and differentiation in the process of education. The scientific know-how is that it defines some categorical concepts: individual-methodological intediffia, intediffia of teaching physics at high school as well as in developing methodological recommendations within integration and differentiation approach to teaching.

Monitoring Education

- L. A. Aukhadeyeva.** Training the Future Teacher: Structural Research in the Field of Communicative Culture 40
 The article presents the research results of the condition of communication among students of pedagogical universities. This research was conducted with the idea of improving the technology that forms communicative culture of future teachers. The article also analyses previous experience in communicative culture of students and factors influencing its development.



A. M. Manukian. The Technology of Competence of the Teacher's Pedagogical Activity	48
---	----

The author suggests a model of a coach-teacher, taking into consideration his/her individual and professional qualities needed for the pedagogical process. The article discusses some special characteristics of modeling as a pedagogical technology.

T. M. Dadayeva. Gender Structure of Education in Russian Society	51
---	----

The article is devoted to the gender structure of educational system in the Russian society. The gender asymmetry is shown on the level of the professional staff of teachers as well as students of educational institutions.

History of Education

O. B. Kevbrina. The Dynamics of Secondary Co-operative Trade Education in the Republic of Mordovia since 1995 to the Present	56
---	----

The author analyses archival documents of the college that functioned as a link in secondary vocational education, being a structural component of Saransk Co-operative Institute. The stages of this institution development under new economic conditions are shown.

E. V. Polutina. The Development of Female Education in the Cities of Mordovia since the 19-th to 20-th Century	60
---	----

The author traces the net connections and the process of female education in the cities located throughout the contemporary Mordovia. Basing on the analysis of archival documents and papers published in the late 19-th century and early 20-th century the author scrutinizes the process of female primary educational institutions integration into secondary education industry.

Continuous Education

V. V. Bagin. The Diversification of Education as the Leverage for Implementation of New Strategy in the Field of Vocational Education	66
--	----

The article contains the analysis of the concept «diversification» in the field of vocational education. The author suggests a few models of vocational education and its diversification. The author shares his experience in using diversification as a mechanism of development for the system of vocational education.

G. A. Ignatieva. The Situation-Positioning Model for Professional Improvement of Teachers	72
--	----

The article is devoted to the current issues of transformation of traditional model of improvement of teachers' professional skills based on combining the andragogic approach and technology of positional self-identification. The author pays special attention to the characteristics of new type education connected with creating and implementing activity means of summarizing skills of communication. The article reveals such teachers' individual qualities as a philosopher, psychologist and methodologist in the complex system of value guides goal oriented intentions of teachers- androgogs' communities and trainees of vocational improvement schools.

M. V. Alexandrova. The Principle of Regionalization in Managing Teachers' Career Development	79
---	----

The article is devoted to the current problem of the professional career development system and its strategic relationships with modern regional educational systems. The article introduces the idea of continuity and effective management. The author discovers the ways to solve the problems related to the development of teachers' professional skills with the tight relations to the continuing science-methodological and legislative foundations of this issue. The article also reveals the need to create some incentives to stimulate the process of implementation of innovations and promotion of the teacher's professional status.

Integration of Instruction and Education

I. I. Pavlova. Forming the System of Moral Codes of Teenagers	84
--	----

Moral codes are recognized as the central characteristics of individual sustainability. The article discovers forms and methods to moral codes of the youth. The author defines the place of the teacher in the process of establishing those principles.



V. I. Antonova. The Confessional Journalism as a Means of Forming Moral Guidelines for the Youth of the Povolzhsky Region 91

In the article the author gives some arguments to the favor of the object-functional concept of confessional journalism, its role in the process of forming moral guidelines for the youth. The article reveals the typology of religious press in the country and compares it with those in some regions of Russia.

Academic Integration

A. M. Prilutsky. Theology and Religion Science: Problems of Borders (on the Issue of Religion Science and Theology Integration into the System of Higher Education of Modern Russia) 96

The article deals with the problem of integrating theology into the system of higher education in contemporary Russia. The author makes an attempt to define the structure of theology and reveal links between theology and other disciplines that study religion. To characterize peculiarities of the subject matter of theology he compares theological discourse and mythological knowledge within a number of aspects. The differences between theology and religion study are shown in the light of theology development in the modern Western society.

V. A. Belavin, I. V. Tikhonov, N. A. Chitalin. Interrelations between the Real Object of Study and its Virtual Model in the Process of Education at Technical Universities 102

In the article the authors discuss one of the main problems of creating software programs in the current educational process, lack of connection between the real object and its virtual models. The authors suggest a new approach to this problem that contains design and implementation of the new training course titled «Virtual modeling of electronic schemes». The experiment shows the difference between the real data of electronic equipment and schemes with the virtual analogue. This training gives some valuable skills and knowledge to students in the respect of their future professional career.

Innovation in Education

N. G. Komratova. The Region Study in the System of Pre-School Education: Socio-Cultural Aspect 106

In the article the author states a modern point of view to the approach to introducing pre-school children to the surrounded environment, social and objective essentials of the local culture. The author affirms that a human being's activities play an important role in establishing relationship in the social environment. She gives some major principles and approaches to how to interact and introduce children to the surrounded world.

R. F. Mukhametshina. The Integrated Lesson of Literature and Information Technology: Web Forum as a Device of a Prolonged Discussion 114

The author discusses the possibility of using information technology during the lesson of Literature. Such a new approach as Web Forum gives the possibility to organize a prolonged discussion during which a number of research trends can be observed. It also makes possible to consider new projects proposed by bright students.

Education and Culture

E. A. Kurnosikova. Moral Reflexion of M. M. Bakhtin as Special Phenomenon of Culture 118

The article touches upon the phenomenon of reflexion in the works of M. M. Bakhtin. The author considers the moral reflexion within the frames of the philosopher's conceptualization of ethical values, feelings, responsibilities and actions.

V. A. Vardanyan. Formation of Artistic and Pedagogic Competence of Primary School Teacher in Higher Education Institution 123

The article develops academic and methodological fundamentals of formation of artistic and pedagogic competence of a primary school teacher in a higher education institution. The author defines the essence of artistic and pedagogic competence, offers the methods of diagnostics of its structural components, and explains



the parameters and indexes of their evaluation. A particular attention is paid to students to master the techniques to create an artistic image and the system of their application during the process of a pupil's artistic and creative development.

**N. B. Smirnova. Role and Place of Applied and Decorative Folk Art
in Contemporary Culture 127**

The article characterizes the role and place of applied and decorative folk art in postmodern culture. The author defines several trends of development of applied and decorative folk art: since traditional artistic creative work till individual self-identification as the representative of the ethnos, country, multicultural world; both personal and professional development; and formation of tolerant consciousness by acquiring applied and decorative art of various folks.

**A. Yu. Ivleva. Metaphorization in Education: Existence Simbology of Recipient
in Text as Result of Thinking Paradigm Transformation 132**

The article considers the problem of metaphorization of thinking at the contemporary stage of education development. The relevance of the toughed issue is determined by the transformation of thinking paradigm and by rethinking the very core of educational process, brought by the recognition of inextricable connection of many studies.

**G. I. Aksanova, T. I. Tziganova. Formation of Legal Culture in System
of Professional Training of Students 135**

The article considers the problem of legal culture formation of the students of non judicial higher education institution. The role of legal culture in the system of professional training is determined. A number of problems in the process of its actual formation of the students is determined, and the major ways to solve them are traced as well.

Psychology of Education

**L. V. Karpushkina. Cooperation as Interpersonal Interaction in Psychological
and Pedagogical Research 139**

The article defines the interrelation of interaction, communication. It determines the major characteristics of interaction: activity, consistency. It explains the necessity to form the readiness of preschool children to cooperate within educational environment.

**L. I. Glazunova, O. A. Poddubnaya. Musical Psychotherapy in Education:
Pedagogic Interaction within Musical and Therapeutic Process 144**

The article considers the possibility of integration of such studies as psychotherapy and pedagogy. The authors offer musical activity, conducted as music and psychotherapeutic class as one of the options of implementation of psychotherapeutic functions: correction, rehabilitation, adaptation, and prophylactic treatment of negative feelings.

**A. F. Filatova. Modern Education and Development of Teenage Pupil as Subject
of Academic Activity 148**

The author takes into consideration innovative transformations in contemporary academic and extra-curriculum activities, created according with the UNESCO provision regarding XXI century education. It gives the examples of a person focused approach, and also interactive methods in practical work with teenagers. The specification of an educator as a facilitator is defined.

Economic Education

**I. N. Sannikova. University as Center of Life Long Education (upon the Example
of Economic Education) 153**

The article considers the problem to overcome the reproductive style of teaching and transition to a new paradigm, providing cognitive activity and independence of thinking of students. It offers a new, integral approach to professional training, that is mutual education of individuals receiving the first higher education, and the students taking part in career development training within the system of life long education. Under this condition the system of life long education is based on pedagogic and andragogic approaches.



A. F. Polyakov, N. A. Sadovnikova. Problems of Medical Insurance in Context of Studying of Finance and Economy Subjects 160

The article proves the necessity to introduce the subject of «Fundamentals of Medical Insurance Establishment and Investment» into the curriculum of students majoring in economy. It brings the problematic aspect of the subject, and characterizes the basic factors influencing the development of local regional system of compulsory medical insurance.

Mathematical Education

M. A. Gavrilova. Project Method as the Basis of Organization of Research Education 165

The article considers the project method from the contemporary viewpoints. The definition is given, advantages and disadvantages are singled out from the standpoint of organization of research education. The ways of project method application to the process of mathematics education at school are outlined.

E. P. Tzatzkina. Integration of Academic Activities and the Process of Resolving Contradictions in Mathematics Education 167

The article considers the following contradictions of mathematics education external, internal and combined. The process of solving these contradictions is characterized by the sequence of stages on the four levels of the methodic system of mathematics education functioning. The results of integration of academic activities and the process of resolving of taken contradictions are perfection of academic activities and quality improvement of mathematical knowledge, skills and abilities of students.

Philological Education

N. V. Makshantseva. Modeling the Word Concept System in Teaching the Russian Language 172

The article is devoted to the search of new approaches to contents of teaching Russian as a foreign language. It defines the main principles and methods of conceptual description of language units that are aimed at activation the cognitive abilities of trainees and effective mastering of Russian vocabulary with national-cultural semantic component.

Yu. V. Gryzulina. Analogy Method as a Means of Interdisciplinary Ties Activation in Teaching the Russian Language 177

This article is dedicated to one of the actual problems of contemporary teaching methods — the problem of students' work organization on the basis of using knowledge of different disciplines in explanation. Such integration on the level of separate lesson fragments is attained due to the employment of a range of methodical techniques, including analogy. The article touches upon the peculiarities of interdisciplinary analogies use at the Russian language lessons: structural and semantic peculiarities of the given technique are exposed, cases of the most effective use of analogies regarding language means are denoted.

Reviews, References, Information

Round-table discussion «Education and Culture» 181



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуз и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предполагается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на диске или по электронной почте.

Журнал распространяется по 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. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 47-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rti@yandex.ru

Редактор *E. C. Руськина*. Корректор *H. B. Гришиакова*.
Компьютерная верстка *И. А. Пакшиной*.
Информационная поддержка *P. B. Карасева, A. B. Роднякова*.
Аннотации, перевод *H. B. Бурениной*.

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

Сдано в набор 03.04.06. Подписано в печать 14.07.06. Дата выхода в свет 28.07.06.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 16,80. Уч.-изд. л. 20,57. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 3684.

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

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