Научно-методический журнал
№ 3
(44)
(июль—сентябрь)
2006

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство образования Российской Федерации

Правительство Республики Мордовия

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

Издается с января 1996 года

Выходит 1 раз в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. П. Макаркин
главный редактор

С. В. Полутин
заместитель главного редактора

С. В. Гордина
ответственный секретарь

Г. А. Балыхин
П. Ф. Анисимов
В. Л. Матросов
Л. П. Кураков
В. И. Курилов
В. П. Савиных
В. А. Поляков
В. В. Конаков
В. В. Кадакин
Н. Е. Фомин

СОДЕРЖАНИЕ

Мордовскому университету 75 лет 3

Мониторинг образования

К. Н. Нищев, И. Н. Евтеева. Мониторинг и диагностика качества знаний студентов в условиях рейтинговой системы оценивания их учебной деятельности 6
Н. К. Нуриев, Л. Н. Журбенко. Интеллектуальная ориентация специалиста и закономерности развития его проектно-конструктивных способностей 13
Ю. А. Шихов. Диагностический инструментарий для мониторинга качества подготовки в системе «школа — втуз» 18
И. В. Филиппова. Сравнительный анализ существующей практики формирования в российских вузах систем менеджмента качества образовательной деятельности 20

Методология образования

И. А. Соловцова. Гуманитарно-целостный подход как основа для интеграции идей православной и светской педагогики в сфере духовного воспитания 27
М. А. Якунчев, И. Ф. Маркинов. Интеграция как принцип определения содержания естественно-научного материала в системе формирования экологической культуры школьников 31

Непрерывное образование

С. А. Карпов. Интеграция в сфере профессионального образования Росатома: возможности и перспективы 35
В. Н. Ханин. Дидактические принципы в образовании взрослых 41

История образования

В. Ф. Левин. Вопросы религиозно-правового просвещения населения Российской империи в трудах К. П. Победоносцева, Н. И. Ильминского, С. А. Рачинского 45
А. Л. Ефимова. Модернизация системы переподготовки учителей Чувашии в последней трети XX — начале XXI в. 47
Т. И. Кильдюшкина. Внешкольное образование в мордовском крае в 1890—1910-х гг. 51

Академическая интеграция

А. А. Папышев. Математическая задача как средство интеграции в различных аспектах умственной деятельности 56
Л. Ю. Фомина, О. В. Левин. Изучение нормативной правовой терминологии в целях формирования действенной системы правового стимулирования в России 59
Н. К. Сорокина, Т. В. Золина. Методологические основы моделирования физических процессов в высшей школе 62
С. Б. Верещак. Некоторые проблемы изучения становления жилищного права в Советской России (1917—1991 гг.) в курсе истории отечественного государства и права 64
В. Д. Черкасов, С. И. Пахомов. Молодежные творческие коллективы как основа научно-исследовательской, проектно-конструкторской и изобретательской работы студентов 69

© «Интеграция образования», 2006

Образование и культура

Культура и образование: альтернатива или альянс? ... 73

Философия образования

Н. И. Новотрясов. Проблема изучения языкового сознания в образовательном процессе ... 92
О. К. Позднякова. Нравственное сознание будущего учителя: анализ состояния с позиции этики пользы и этики блага ... 98

Точка зрения

Ж. В. Чашина. Значение идей Н. Я. Данилевского для образовательно-познавательного процесса ... 103
С. В. Полатайко. Образовательные начала «общественного организма» в социальной философии Н. Я. Данилевского ... 108

Психология образования

Н. В. Калинина. Анализ психологических оснований и внутриличностных детерминантов социальной компетентности учащихся ... 115
Н. В. Мельникова. Образ как психологическая категория личности дошкольника ... 119
Э. А. Баранова. Формирование у дошкольников познавательного интереса как интегративного психического образования ... 124

Экономическое образование

А. П. Горина, О. Н. Алферина. Изучение организации государственного контроля качества жилищно-коммунальных услуг в рамках курса «Государственное регулирование экономики» ... 128
А. В. Гришин. Интеллектуальный капитал и процесс управления знаниями как инновационные элементы современной системы экономического образования ... 132
О. К. Клопова. Подходы, применяемые при повышении квалификации менеджеров по персоналу ... 137

Социология образования

И. В. Власюк. Укрепление ценности родительства — направление государственной семейной политики ... 141
Н. Н. Логинова. Семья как объект социолого-демографического исследования (на примере Республики Мордовия) ... 145
Е. В. Самойлова. Социологический анализ процесса профессиональной социализации будущих учителей ... 150
А. Н. Гуляшинов, С. П. Сырыгин. Методологическая подготовленность студентов к разработке управленческих решений (о некоторых итогах проведения локального конкретно-социологического исследования) ... 154

Филологическое образование

Н. А. Туранина. Приобщение к ценностным основам славянской культуры на занятиях по русскому языку в вузе ... 159
С. А. Ржанова. Методическое значение речевой культуры в гуманитарном знании ... 162
Д. Н. Жаткин, Т. А. Яшина. В. А. Жуковский как переводчик произведений Томаса Мура ... 167
Е. А. Соловьева. Роль графики в создании текстовой информации как теоретическая и методическая проблема ... 172
Р. С. Луценко. Лингвокультурологические основы работы над текстом художественного произведения (на примере реализации концепта «пейзаж» в английской литературе XIX—XX вв.) ... 176

Рецензии, отзывы, информация

История подвижничества и реформаторства в российском образовании ... 180
Международная научная конференция, посвященная жизни и деятельности адмирала Ф. Ф. Ушакова ... 183

МОРДОВСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ 75 ЛЕТ

В октябре исполнилось 75 лет Мордовскому государственному университету им. Н. П. Огарева. Юбилей был широко отмечен общественностью Республики Мордовия, на празднование приехало множество гостей из других регионов и вузов страны, коллектив получил многочисленные приветствия. Это событие еще раз показало, что наш вуз является общепризнанным крупным российским центром образования, науки и культуры.

Университет ведет свою историю с 1 октября 1931 г., когда было создано первое высшее учебное заведение Мордовии — агропедагогический институт, в 1932 г. преобразованный в Мордовский государственный педагогический институт.

Дату 2 октября 1957 г. можно считать знаковой в деле формирования региональной высшей школы. Именно в этот день на базе МГПИ был открыт университет. Его создание дало мощный толчок развитию высшего образования в республике. Первые три десятилетия были отмечены увеличением количества факультетов, специальностей, кафедр, научных подразделений, строительством учебных корпусов, общежитий, объектов инфраструктуры. Активно формировался преподавательский корпус: первоначально за счет приезжих специалистов, в дальнейшем — собственных кадров.

Наиболее сложными для высшей школы, как и для всей страны, были 90-е годы ушедшего XX столетия. Отрадно, что вуз с честью преодолел трудности «смутного» времени и не только сохранил свой интеллектуальный, экономический и духовный потенциал, но и обрел способность успешно развиваться в новых социально-экономических условиях.

Сегодня Мордовский университет характеризуется высоким уровнем подготовки специалистов, широкомасштабными фундаментальными и прикладными исследованиями, наличием классических университетских специальностей, единством образовательной и научно-педагогической деятельности. Его престиж с каждым годом возрастает.

МГУ — крупнейший центр образования, науки и культуры Мордовии. В его структуру входят 12 факультетов, 6 институтов, 3 филиала (в Рузаевке, Ковылкине, Москве), 2 представительства (в Торбееве и Темникове), 7 научно-исследовательских институтов.

В вузе трудятся около 4,5 тыс. чел. На 156 кафедрах преподают почти 250 докторов и более 1 000 кандидатов наук. Сегодня университет обеспечивает себя кадрами высшей квалификации, осуществляя подготовку специалистов по 93 научным специальностям в аспирантуре, по 18 — в докторантуре. В МГУ им. Н. П. Огарева обучаются более 600 аспирантов и 55 докторантов, функционируют 14 диссертационных советов. В вузе официально зарегистрированы 23 научно-педагогические школы.

За 75 лет вузом подготовлено более 120 тыс. специалистов. В настоящее время контингент обучающихся превышает 35 тыс. чел. По этому показателю Мордовский государственный университет — крупнейший вуз Приволжского федерального округа. Саранск по праву считается университетским городом, поскольку каждый десятый его житель учится или работает в МГУ им. Н. П. Огарева.

Главным действующим лицом вузовской жизни выступает студенчество. В комплексной системе воспитания студентов задействованы студенческий совет, Дом культуры, музеи, студенческие клубы, газета «Голос Мордовского университета», отдел информационного обеспечения, отдел молодежных инициатив, служба психологического консультирования, спортклуб.

Университет постоянно ищет новые пути развития образования и научных исследований. Он тесно сотрудничает с десятками ведущих вузов России по во-

просам организации и совершенствования учебного процесса, подготовки кадров и научной деятельности. Особое внимание уделяется взаимодействию с научно-исследовательскими учреждениями, в том числе с Российской академией наук. В 2005 г. в университете было открыто Представительство Отделения общественных наук РАН.

Укрепляются творческие связи с зарубежными странами-партнерами в рамках договоров, соглашений и международных программ, таких как TEMPUS, JNTAS. Ежегодно заключаются новые договоры о сотрудничестве в области образования и совместных научных исследований с университетами, академиями и научно-исследовательскими институтами стран ближнего и дальнего зарубежья.

Празднование юбилея дает серьезный повод не только для того, чтобы подвести итоги 75-летнего развития вуза, но и для того, чтобы определить стратегические приоритеты дальнейшего его развития. Условно их можно разбить на 5 направлений: совершенствование управления университетским комплексом на основе принципов менеджмента качества и инноваций; совершенствование материально-технической базы университета; диверсификация источников финансирования университета; развитие системы непрерывного профессионального образования в университете; повышение качества образования на основе системы менеджмента качества.

Реализация данных приоритетов предполагает постановку и решение общесистемных и конкретно-практических вопросов. К общесистемным, в частности, относятся:

— определение оптимальной (качественно и количественно) структуры системы профессионального образования (учреждения НПО—СПО—ВПО—ДПО) в регионе, пересмотр всей системы общего и профессионального образования в связи с реализацией принципов Болонского процесса;

— реализация новых организационно-правовых форм образовательных учреждений, предоставляющих бóльшую автономию и предусматривающих большую ответственность высших учебных заведений; определение принципов и этапов соответствующей реструктуризации сети учреждений профессионального образования;

— усиление участия регионов в реализации высшего образования на их территории; определение роли, механизмов, рамочных регламентов участия и взаимодействия федеральных, региональных и местных органов власти в управлении высшими учебными заведениями.

Установленные стратегические приоритеты, а также возможные мероприятия по их реализации стали важнейшим материалом при разработке Программы развития Мордовского государственного университета на 2006—2010 годы.

Помимо подготовки для региона специалистов высшей квалификации Мордовский университет влияет на него еще в нескольких аспектах:

— социальном: высшее образование — достаточно трудоемкий сектор экономики, поэтому развитие университета способствует решению проблем занятости, прежде всего высококвалифицированного персонала;

— демографическом: привлекая в регион молодежь из других регионов, университет способен оказать позитивное влияние на демографическую ситуацию;

— экономическом: развитие университета положительно сказывается на развитии строительства, торговли, общественного питания. Осуществляя подготовку кадров, он создает необходимые предпосылки для развития отдельных предприятий, отраслей экономики, улучшает инвестиционный климат республики. Университет может внести существенный вклад в интеграцию региона во всемирную экономику. Новый аспект экономического воздействия связан с внешними инвестициями в сферу подготов-

ки кадров через межрегиональную и внутрирегиональную интеграцию высшего образования (совместные вузы);

— культурном: университет готовит кадры для сферы культуры; здесь имеются библиотека, музеи, самодеятельные музыкальные, танцевальные и театральные коллективы. Вуз формирует культурную среду города и республики;

— инновационном: научно-исследовательская работа — вторая по значимости функция современных высших учебных заведений. С помощью университета в республике внедряются современные технологии, развивается консалтинговая деятельность. На базе вуза формируются технопарки, исследовательские парки, лаборатории, научные центры. В интересах республики выполняются хоздоговорные и бюджетные работы на сумму около 30 млн руб. в год.

На региональном уровне к числу важнейших стратегических задач относится установление достаточно сбалансированного соотношения выпускаемых специалистов в разрезе разных профессий и областей знания.

Влияние высшей школы на региональное развитие — одна «сторона медали» сложных взаимоотношений системы высшего образования с регионом. Другая охватывает широкий круг вопросов влияния ситуации в регионе на развитие высшей школы. Среди подобных факторов на первое место необходимо поставить рынок труда. Спрос на квалифицированные кадры — главный двигатель развития высшей школы. Естественно, на этот процесс существенное влияние оказывают экономическая ситуация, образовательный менталитет населения, тренды экономического развития. Рост производства, увеличение спроса на кадры объективно способствуют расширению системы профессионального, в том числе высшего, образования. Региональный рынок образовательных услуг зависит от уровня развития территориальной и отраслевой структуры системы профессионального образования, а также от спроса на образование со стороны населения, платежеспособности населения, наконец, от желания и возможности субъектов хозяйствования оплачивать обучение населения.

Сегодня назрела необходимость принятия Программы структурной перестройки подготовки специалистов с высшим образованием на государственной и коммерческой основе в Республике Мордовия на период до 2010 года. Это обусловлено тем, что подготовка специалистов с высшим образованием — проблема сквозная, ее решение предполагает взаимодействие по вертикали и горизонтали органов образования и управления.

В первую очередь требуют решения следующие задачи:

— выявление реальных потребностей Республики Мордовия в кадрах определенной номенклатуры специальностей, организация профессионального клиринга;

— оценка реальной готовности вузов Мордовии обеспечить оптимальную потребность территории и отраслей в необходимых специалистах;

— изучение межрегионального рынка занятости;

— поэтапное развитие системы государственного распределения специалистов в бюджетные отрасли народного хозяйства.

Интеллектуальный потенциал университета позволяет ему разработать данную программу и решить все поставленные задачи.

Ректор Мордовского
государственного университета
им. Н. П. Огарева,
главный редактор журнала
«Интеграция образования»
профессор **Н. П. МАКАРКИН**

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

МОНИТОРИНГ И ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К. Н. Нищев, *директор Института физики и химии МГУ им. Н. П. Огарева, доцент,*

И. Н. Евтеева, *ведущий инженер кафедры общей физики МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье описаны методологические подходы и практический опыт авторов по организации мониторинга и диагностики качества знаний студентов в условиях рейтинговой системы оценивания их учебной деятельности. Показано, что система рейтинга является оптимальной базой для организации эффективных мониторинговых и диагностических исследований качества знаний студентов.

Важнейшей функцией системы управления учебным процессом в вузе является диагностика его качества. Диагностика любой системы, как известно, предполагает объективную оценку ее состояния, установление степени соответствия параметров системы заданным критериям. В случае педагогической диагностики такой системой выступает учебный процесс, а основным критерием его качества — задаваемый требованиями ГОС уровень знаний студентов. Технологической базой диагностики качества учебного процесса служит мониторинг качества знаний студентов.

Проблемы мониторинга и диагностики качества образования в настоящее время исследуются весьма интенсивно[1]. Однако в литературе практически отсутствуют работы, посвященные особенностям диагностики качества знаний обучаемых в условиях рейтинговой (рейтингово-модульной) системы оценивания их учебной деятельности, которая становится все более популярной в высшей школе России. Между тем лежащий в основе рейтинговой системы кумулятивный (накопительный) принцип формирования индивидуальной рейтинговой оценки учебной деятельности студентов позволяет организовать эффективный мониторинг качества их знаний в течение всего времени обучения в вузе, а на его базе осуществлять диагностику качества учебного процесса.

В МГУ им. Н. П. Огарева рейтинговая система оценивания академической деятельности студентов применяется уже более 15 лет. За это время преподавателями накоплен значительный опыт работы в рамках такой системы, получен достаточный для обобщения объем практических результатов[2]. В настоящее время в вузе технология рейтинга наиболее полно используется в учебном процессе по специальностям 010701 — «Физика» и 011000 — «Химия». Условия функционирования системы рейтинга в учебном процессе по этим специальностям регламентируются утвержденным ректором Положением о рейтинговой системе оценивания учебной деятельности студентов. В нем формулируются цели, задачи и функции системы. Указывается, что конечной целью ее введения в учебный процесс является повышение качества высшего профессионального образования. К числу основных задач, решаемых путем введения рейтинговой системы, отнесены повышение объективности оценивания качества подготовки специалистов, усиление мотивации учебной деятельности студентов, повышение степени индивидуализации учебного процесса, создание условий для активизации самостоятельной работы студентов по освоению образовательных программ, формирование информационных баз данных для вузовской системы управления качеством учебного процесса.

© К. Н. Нищев, И. Н. Евтеева, 2006

В Положении даны определения основных терминов и понятий, применяемых в системе рейтинга. Так, она сама определяется как многобалльная система оценивания качества индивидуальной учебной деятельности студентов. При этом количественной характеристикой качества учебной деятельности является выраженный в баллах индивидуальный кумулятивный индекс (ИКИ), т. е. рейтинг, студента. ИКИ — величина накопительная и представляет собой сумму баллов, полученных студентом в контрольных точках отчетности, обязательных для прохождения. Такими точками выступают коллоквиумы, тестирования, отчеты по лабораторному практикуму, аудиторные контрольные работы, индивидуальные домашние задания, оценивание работы студента на практических занятиях и семинарах, защита рефератов, зачет и экзамен.

Положением устанавливаются структура и механизм формирования ИКИ студента. Его максимальное значение по каждой дисциплине учебного плана составляет 100 условных баллов. Из них 70 — максимальная сумма баллов при прохождении студентом текущих контрольных точек отчетности по дисциплине; 30 — максимальная сумма баллов за этап промежуточной аттестации (экзамен, зачет).

Шкалу оценок за прохождение студентами контрольных точек по дисциплине устанавливает кафедра, обеспечивающая преподавание данной учебной дисциплины. При оценивании в каждой контрольной точке учитывается своевременность выполнения контрольного задания. В случае отсутствия уважительных причин оценка за несвоевременно выполненное контрольное задание снижается пропорционально времени опоздания.

С целью стимулирования академической активности студентов предусматривается возможность освобождения от промежуточной аттестации (зачета, экзамена). В Положении определены значения ИКИ, достаточные для освобождения от сдачи экзаменов и зачетов с выставлением соответствующей оценки в зачетную книжку. Желающие повысить итоговую оценку по дисциплине проходят этап промежуточной аттестации на общих основаниях. Однако оценка студента на экзамене не может быть ниже оценки, выставленной ему за текущую работу в семестре. Его итоговый семестровый рейтинг рассчитывается путем суммирования рейтинговых показателей по всем дисциплинам учебного плана с учетом весовых коэффициентов дисциплин, которые определяются трудоемкостью дисциплины. В Положении приводится шкала перевода рейтинговых показателей в традиционную систему оценивания, указывается граничное значение семестрового рейтинга студента по дисциплине, достаточное для его допуска к аттестационным испытаниям (зачету, экзамену).

Необходимым условием, обеспечивающим высокое качество функционирования рейтинговой системы, является интенсивная подготовительная работа преподавателей на этапе организации рейтинговых процедур (структурирование содержания дисциплины, т. е. представление его в виде совокупности учебных модулей, определение в соответствии со структурой модулей структуры контрольных точек, разработка контрольно-измерительных материалов и т. д.). Поэтому Положением о рейтинге установлен норматив времени, затрачиваемого преподавателем на работу со студентами по системе рейтинга. Он составляет 10—15 % от объема аудиторных часов по дисциплине. Определен также норматив времени, отводимого студентам на выполнение заданий в рамках рейтинговой системы. Это время включается в общую трудоемкость образовательно-профессиональной программы, предусмотренную государственным образовательным стандартом специальности.

Эффективность рейтинговой технологии в значительной степени зависит от

уровня доверительности взаимоотношений преподавателей и студентов. Обязательным условием организации учебного процесса с использованием рейтинговой системы оценивания является обеспечение открытости информации о текущих и итоговых оценках студентов. Положением о рейтинговой системе определено, что в обязанности преподавателя входит полное и своевременное информирование студентов об условиях оценивания их учебной деятельности. В начале каждого семестра преподаватель должен сообщить студентам следующую информацию: о структуре контрольных точек оценивания по дисциплине; о максимально возможном количестве баллов в каждой контрольной точке; о методике суммирования рейтинговых баллов и переводе ИКИ в традиционную 4-балльную систему оценивания.

Многолетний опыт применения описанной выше образовательной технологии показывает, что по сравнению с традиционной она обладает рядом преимуществ.

1. Существенно возрастает степень индивидуализации учебного процесса. Например, индивидуальные домашние задания составлены так, чтобы студенты в процессе их выполнения обязательно работали с рекомендуемой литературой. Практика показывает, что это обстоятельство заставляет студентов чаще обращаться за помощью к преподавателю. Нами отмечено, что количество индивидуальных консультаций при использовании рейтинговой системы резко возрастает. Определение индивидуального рейтинга студента предполагает многократные непосредственные контакты преподавателя со студентом. В нашем случае такие контакты происходили: при выполнении и сдаче студентом задач лабораторного практикума, сдаче индивидуальных домашних заданий и коллоквиумов, на индивидуальных консультациях.

2. Возрастает учебная активность большинства студентов, что в первую очередь стимулируется возможностью каждого студента оперативно влиять в течение семестра на свое положение в рейтинговой таблице. Немаловажную роль здесь играет и элемент состязательности — фактор, значение которого явно принижено в традиционной системе оценок.

3. Повышается степень объективности оценок, что обусловлено увеличением суммарного времени непосредственного общения преподавателя с каждым студентом, а также установлением атмосферы полной гласности. Студенты активно участвуют в подсчете текущих рейтингов, они хорошо осведомлены о состоянии учебных дел каждого из своих товарищей.

4. Наряду с контролирующей и обучающей функциями рейтинговая система обладает, на наш взгляд, и воспитательной функцией. Студенты имеют возможность убедиться в том, что лишь активная самостоятельная работа в течение всего семестра позволяет им рассчитывать на успешное завершение курса. Они знают, что случайные факторы, не являющиеся редкостью на традиционном экзамене в период сессии, практически исключаются и не влияют на окончательную оценку.

Нами отмечено также, что рейтинговая система, повышая активность студентов, неизбежно стимулирует и деятельность самого преподавателя по повышению своей квалификации. Можно утверждать, что она способствует углублению прямой и обратной связей в системе «преподаватель — студент», оптимизирует процессы передачи и приобретения знаний.

Практика показывает, что выполнение всех требований Положения о рейтинге позволяет организовать систематическую работу студентов в течение всего срока обучения; данные оценивания могут быть использованы для мониторинга и диагностики качества их учебной деятельности. В этом случае рейтинговая технология становится эффектив-

ным элементом системы управления качеством учебного процесса.

Систематический рейтинговый контроль учебной деятельности студентов в течение всего семестра позволяет организовать полноценные мониторинговые исследования качества учебного процесса. При этом мониторинг может быть организован по двум сценариям. По первому сценарию он проводится с целью сравнительного анализа учебных достижений студентов (мониторинг учебных достижений студентов). Целью мониторинга по второму сценарию являются оценка качества учебного процесса, определение необходимости его коррекции (мониторинг по содержанию учебных дисциплин).

Мониторинг учебных достижений студентов в условиях применения рейтинговой системы контроля учебной деятельности осуществляется автоматически, поскольку по результатам оценивания студентов в каждой контрольной точке корректируются рейтинговые таблицы и осуществляется новое ранжирование группы обучаемых. В процессе мониторинга по содержанию учебных дисциплин выявляются элементы содержания дисциплины (темы, разделы, модули), оказавшиеся наиболее трудными для усвоения студентами. Возможность получения информации о качестве учебного процесса в течение семестра и возможность оперативной коррекции учебного процесса составляют несомненные преимущества рейтинговой формы контроля учебной деятельности студентов. В этом случае мониторинг по содержанию учебного процесса позволяет наладить постоянно действующую обратную связь в системе «преподаватель — образовательная технология — студент».

Эффективность технологий педагогического мониторинга и диагностики в значительной степени зависит от качества применяемых контрольно-измерительных материалов (КИМ). Выбор формы и содержания конкретных КИМ определяется задачами мониторинга и диагностики. Практика показывает, что в условиях системы рейтинга оптимальным является сочетание традиционных форм контроля учебной деятельности студентов с тестовой формой контроля, главные преимущества которой — высокая оперативность и технологичность. Тестирование представляет собой основной метод при проведении оперативных сеансов контроля качества знаний в процессе мониторинга. Поскольку данные мониторинга составляют базу для проведения диагностических исследований, то главным критерием отбора КИМ, применяемых в мониторинге, выступает их диагностическая способность.

Определить диагностическую способность КИМ можно лишь в том случае, если точно установлены критерии (требования), предъявляемые к знаниям, умениям и навыкам студентов. Очевидно, что результаты диагностики будут тем более объективны, чем более четко (диагностично) сформулированы эти требования. Разработка стандартного набора требований к знаниям, умениям и навыкам студентов и создание контрольно-измерительных материалов, позволяющих количественно выразить степень соответствия реальных знаний, умений и навыков этим требованиям, представляют собой две взаимосвязанные задачи, решение которых обеспечит создание эффективной системы диагностики качества учебного процесса.

Решение указанных задач включает в себя:

— глубокий научно-методический анализ содержания образовательного процесса, структурирование содержания учебных дисциплин, выделение обязательного (стандартного) ядра содержания в пределах каждой темы, раздела, модуля дисциплины (системы обязательных элементов содержания);

— разработку конкретных требований (критериев), предъявляемых к студентам на этапе освоения каждого элемента содержания;

— отбор контрольно-измерительных средств, определяющих уровень усвоения студентами каждого обязательного элемента содержания.

В российской системе образования названные выше задачи в данной постановке полностью еще не решены. Действующие государственные образовательные стандарты, устанавливающие требования к минимуму содержания образовательных программ и уровню подготовки выпускников, в настоящее время не сопровождаются необходимыми наборами КИМ, позволяющими объективно оценить уровень соответствия подготовки студентов требованиям стандарта.

В качестве иллюстрации применяемых нами методологических подходов при организации мониторинга и диагностики качества знаний студентов в условиях системы рейтинга ниже представлены примеры структурирования содержания учебной дисциплины (табл. 1), выделения диагностируемых ключевых элементов содержания учебных модулей (табл. 2), подбора контрольных заданий для оперативного тестирования студентов (табл. 3) при изучении ими курса «Оптика».

Таблица 1

Модульная структура курса «Оптика» и контрольные точки оценивания в системе рейтинга

Номер учебного модуля	Содержание модуля	Вид отчетности в контрольной точке	Сроки отчетности (номер учебной недели)	Максимальное кол-во баллов
1	1.1. Геометрическая оптика. 1.2. Матричный метод расчета оптических систем	1. Индивидуальное домашнее задание.	2	5
		2. Сдача отчетов по лабораторному практикуму	Еженедельно	5 · 2 = 10
2	2.1. Электромагнитная природа света. Структура и свойства монохроматических электромагнитных волн. 2.2. Классическая теория электромагнитного излучения. Спектры. 2.3. Распространение электромагнитных волн в диспергирующих средах. 2.4. Оптические явления на границе раздела изотропных диэлектриков. 2.5. Оптические свойства анизотропных сред	1. Аудиторная контрольная работа.	4	10
		2. Компьютерное тестирование.	4	10
		3. Устный коллоквиум.	6	15
		4. Сдача отчетов по лабораторному практикуму	Еженедельно	5 · 4 = 20
3	3.1. Интерференция света. Когерентность. Интерферометрия. 3.2. Дифракция света. Приближения Френеля и Фраунгофера. Дифракционные спектральные приборы. 3.3. Рассеяние света	1. Аудиторная контрольная работа.	8	10
		2. Устный коллоквиум.	10	15
		3. Сдача отчетов по лабораторному практикуму.	Еженедельно	5 · 4 = 20
		4. Компьютерное тестирование	12	10
4	4.1. Квантовые оптические явления. 4.2. Лазеры. 4.3. Нелинейные оптические явления	1. Сдача отчетов по лабораторному практикуму	Еженедельно	5 · 2 = 10

Таблица 2

Перечень диагностируемых элементов содержания модулей учебной дисциплины «Оптика»

Номер учебного модуля	Диагностируемые элементы содержания дисциплины
2	2.1. Математическое описание плоских волн в комплексной и тригонометрической формах. Сферические волны 2.2. Виды поляризации электромагнитных волн. Представление плоской волны с заданным состоянием поляризации в виде суперпозиции двух линейно-поляризованных волн с взаимно перпендикулярными векторами $\vec{E}$ ($\vec{H}$) 2.3. Структура реального электромагнитного излучения. Физические основы спектрального анализа 2.3.1. Классическая теория электромагнитного излучения гармонического осциллятора. Форма и ширина линии излучения гармонического осциллятора 2.3.2. Спектры амплитуд и фаз излучения 2.4. Суперпозиция волн с различными частотами. Фазовая и групповая скорости волн. Соотношение Релея 2.5. Распространение света в изотропных диэлектриках. Дисперсия и поглощение света 2.6. Граничные условия для векторов $\vec{E}$ и $\vec{H}$ волны и их следствия: а) совпадение частот падающей, отраженной и преломленной волн; б) законы отражения и преломления света как следствие граничных условий 2.7. Формулы Френеля. Закон Брюстера 2.8. Энергетические и фазовые соотношения на границе раздела изотропных диэлектрических сред 2.9. Явление полного внутреннего отражения света и его применение 2.10. Описание анизотропных сред. Тензор диэлектрической проницаемости 2.11. Несовпадение направлений вектора Умова — Пойнтинга и вектора нормали к волновому фронту в анизотропной среде 2.12. Зависимость скорости распространения волны в анизотропной среде от ее поляризации. Уравнение волновых нормалей Френеля и лучевое уравнение 2.13. Эллипсоид волновых нормалей и лучевой эллипсоид. Анализ хода лучей с помощью эллипсоида лучевых скоростей 2.14. Оптическая ось. Двуосные и одноосные кристаллы. Построения Гюйгенса для одноосных кристаллов 2.15. Поляризация света при двойном лучепреломлении 2.16. Оптически активные среды. Явления вращения плоскости поляризации света

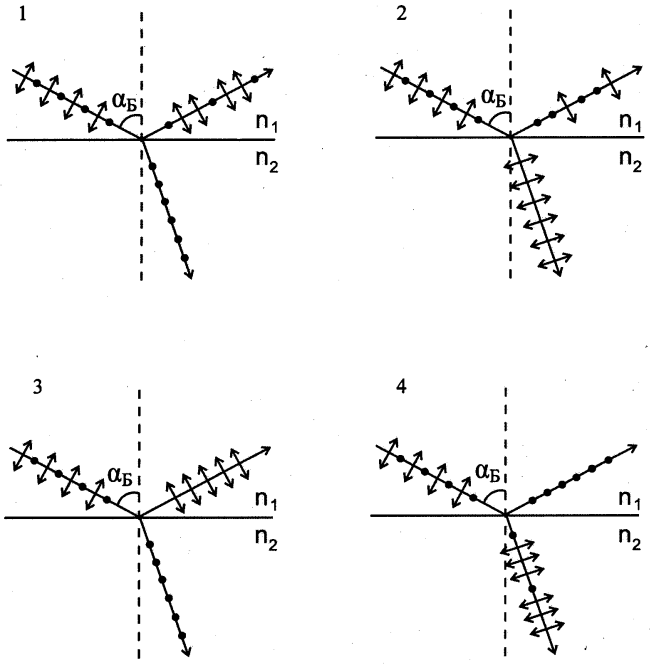
Таблица 3

Тестовые задания, используемые для мониторинга качества знаний студентов (дисциплина «Оптика», учебный модуль № 2)

Номер диагностируемого элемента содержания	Содержание тестового задания
1	2
2.1	Волновое уравнение имеет вид: 1. $rot\vec{E} = -\mu\mu_0 \dfrac{\partial \vec{H}}{\partial t}$ 2. $\vec{E}(r,t) = \vec{E}_0 \cos(\omega t - \vec{\kappa r})$ 3. $\nabla^2 f = \dfrac{1}{\upsilon^2} \dfrac{\partial^2 f}{\partial t^2}$ 4. $\ddot{x} + \omega_0^2 x = 0$

Окончание табл. 3

1	2
2.2	Суперпозиция двух волн, поляризованных во взаимно перпендикулярных направлениях, приводит к возникновению линейно-поляризованной волны, если разность фаз между волнами равна: 1. $m\pi$, $E_{01} \neq E_{02}$, при m = 0, 1, 2,… 2. $(2m + 1)\pi/2$, $E_{01} \neq E_{02}$, при m = 0, 1, 2,… 3. $(2m + 1)\pi/2$, $E_{01} = E_{02}$, при m = 0, 1, 2,… 4. нет верного ответа
……	…….
2.5	Нормальная дисперсия в диэлектрической среде с $n = n(\lambda)$ наблюдается при условии: 1. $\frac{dn}{d\lambda} > 0$ 2. $\frac{dn}{d\lambda} < 0$ 3. $\frac{dn}{d\lambda} = 0$ 4. $\frac{d\upsilon_{\hat{O}}}{d\lambda} = 0$
…….	….
2.7	Какой из рисунков верно отражает характер поляризации света при падении под углом Брюстера?



…..	…..
2.14	Одноосный кристалл называется положительным, если: 1. $v_e = v_0$, $n_e = n_0$ 2. $v_e > v_0$, $n_e < n_0$ 3. $v_e < v_0$, $n_e > n_0$ 4. нет верного ответа

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Матрос Д. Ш.* Управление качеством образования / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. М., 2001 ; *Горб В. Г.* Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. 2003. № 5. С. 10—14 ; *Царьков В. Н.* Педагогическая диагностика как средство совершенствования образовательного процесса / В. Н. Царьков. Вел. Новгород, 2000 ; *Еськова И. В*. Педагогическая диагностика как средство управления процессом обучения в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Еськова. Ставрополь, 2001.

[2] См.: *Томилин О. Б.* Система рейтинга в учебном процессе / О. Б. Томилин, К. Н. Нищев, Г. Т. Юртаева и др. Саранск, 1989 ; Построение нетрадиционных систем оценивания качества знаний : Метод. рекомендации / отв. за вып. В. А. Балашов, О. Б. Томилин. Саранск, 1993 ; *Нищев К. Н.* Рейтинг как критерий качества подготовки студента в многоуровневой системе образования / К. Н. Нищев // Тезисы докладов республиканской научно-методической конференции «Современное университетское образование: проблемы и перспективы». Саратов, 1992. С. 42—43 ; *Он же*. Рейтинг в оценке учебной деятельности студентов: опыт применения / К. Н. Нищев // Проблемы реализации рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов : материалы семинара вузов Поволжья и Урала (13—15 мая 2003 г., Волгоград) / под ред. проф. Ю. В. Попова. Волгоград, 2003. С. 86—90.

Поступила 31.08.06.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЕГО ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Н. К. Нуриев, *зав. кафедрой информатики и прикладной математики Казанского государственного технологического университета, профессор,*

Л. Н. Журбенко, *профессор кафедры высшей математики Казанского государственного технологического университета*

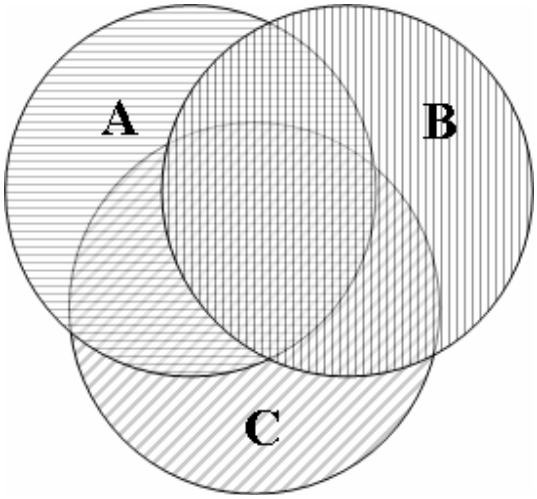
Авторами статьи доказывается, что доминирующие способности будущего специалиста определяют его интеллектуальную ориентацию. Построенные с учетом этого фактора дидактические системы оказываются более эффективными.

Подготовка специалистов в вузе к определенной деятельности строится на основе, заложенной в школе. Дидактическое тестирование на достижение дает только интегрированную оценку состояния способностей школьника, в основном состояния полноты интегрированных ресурсов. Такой способ оценки не годится для диагностики развитости ПК способностей абитуриента, участвующего в конкурсной борьбе за место обучения.

Все задачи школьной математики могут быть распределены по трем классам: *A* — на формализацию; *B* — на конструирование; *C* —на исполнение. Множество задач из классов $A + B + C$ в совокупности охватывает всю предметную область «элементарная (школьная) математика». Причем основная их доля приходится на задачи смешанного типа, т. е. такие, которые одновременно относятся ко всем трем классам (рис. 1). Для проектирования состояния уровня развития ПК способностей абитуриента необходимо, чтобы база задач была достаточно четко кластеризована на задачи классов *A*, *B*, *C*. В данном случае используется другая форма тестирования — проективный тест. Он позволяет выявить *A* — формализационные, *B* — конструк-

© Н. К. Нуриев, Л. Н. Журбенко, 2006

тивные, *C* — исполнительские способности абитуриента на базе школьной математики, или ПК = <*A*, *B*, *C*> способности. Очевидно, это не влияет на процедуру дидактического тестирования, но требует определенной дополнительной работы при структурировании базы задач.



Р и с. 1. Модель классификации задач

В Казанском государственном технологическом университете (КГТУ) предлагаемые абитуриентам на вступительном экзамене вопросы билетов формулируются таким образом, чтобы не только обеспечивать конкурсный отбор по полученным за решение задач баллам, но и определять состояние развитости формализационных, конструктивных, отладочных способностей. Билеты включают в себя три задания (20 %) на проверку исполнительских, пять (33) — формализационных и семь заданий (47 %) на проверку конструктивных способностей. Уклон в сторону проверки конструктивных способностей обусловлен требованиями к их преимущественному развитию для большинства специальностей КГТУ.

Ниже приведены примеры заданий на проверку указанных типов способностей.

1. Вычислить $\left|3\sqrt{2}-\left|\sqrt{3}-2\sqrt{2}\right|\right|+\sqrt{5-2\sqrt{6}}$ (класс задач диагностики состояния исполнительских способностей).

2. Найти сумму целых решений неравенства $\frac{(2x^2-5x-12)\sqrt{x+5}}{\sqrt{2x^2-15x+20}}\le 0$ (класс задач диагностики состояния конструктивных способностей).

3. Мотоциклист задержался у шлагбаума на 24 мин. Увеличив после этого скорость на 10 км/ч, он наверстал опоздание за 80 км. Найти первоначальную скорость мотоциклиста (класс задач диагностики состояния формализационных способностей).

Судя по результатам вступительных экзаменов, у абитуриентов в наименее развитом состоянии оказываются формализационные способности. Неразвитость способностей этого класса оказывает значимое тормозящее действие на развитие ПК способностей в целом.

Результаты вступительных экзаменов по математике характеризуют *стартовое состояние ПК способностей обучаемых*, начиная с которого ведется мониторинг развития данных. С самого начала обучения педагогическое воздействие должно быть направлено на гармонизацию состояния способностей путем построения индивидуального корректирующего контура (траектории).

Введем понятие «интеллектуальная ориентация специалиста». Она зависит от ранжированности по величине развитости ПК способностей. Любую ранжированную последовательность из величин *A*, *B*, *C* назовем признаком ориентации специалиста. Признак ориентации будем записывать без запятых в виде последовательности букв, например: *CAB*, *ABC* и т. д. Все возможные комбинации признаков ориентации специалиста и их классификация приведены на рис. 2.

Специалистов, попадающих по своим признакам в класс *AA*, будем называть *формализаторами*, в класс *BB* — *аналитиками*, в класс *CC* — *исполнителя-*

ПК = <*A, B, C*> способности	Ранжированные по величине развитости способности	Класс
A — формализационные; *B* — конструктивные; *C* — исполнительские	*A, B, C* *A, C, B*	Доминирующие формализационные способности; класс *AA* = {*ABC*, *ACB*}
	B, A, C *B, C, A*	Доминирующие конструктивные способности; класс *BB* = {*BAC*, *BCA*}
	C, A, B *C, B, A*	Доминирующие исполнительские способности; класс *CC* = {*CAB*, *CBA*}
	A, B, C ≈ . . . ≈ *C, B, A*	Доминирующих способностей нет; класс *УУ*

Р и с. 2. Классы интеллектуальной ориентации

ми, в класс *УУ* — *универсалами*, т. е. теми, кто имеет неопределенное состояние ориентации (разница между уровнями способностей составляет не более 5 %). Таким образом, в зависимости от доминирующего признака все специалисты попадают в класс или *AA*, или *BB*, или *CC*, а при его отсутствии — в класс *УУ*.

В табл. 1 приведены данные интеллектуальной ориентации 30 тыс. абитуриентов Альметьевского государственного нефтяного института (АГНИ) и КГТУ с 2000 по 2005 г. (5 тыс. в год) включительно (по результатам экзаменов по математике). Даже без статистической обработки видно, что большинство абитуриентов имеют ориентацию аналитиков и попадают в класс *BB*.

Таблица 1

Результаты оценки интеллектуальной ориентации абитуриентов, поступающих в вуз, %

Вуз	Год	Класс интеллектуальной ориентации			
		AA	*BB*	*CC*	*УУ*
АГНИ	2000	16	56	25	3
АГНИ	2001	15	60	20	5
АГНИ	2002	17	58	21	4
КГТУ	2003	13	58	24	5
КГТУ	2004	8	60	27	5
КГТУ	2005	7	65	25	3

В табл. 2 приведены аналогичные данные интеллектуальной ориентации абитуриентов, прошедших по конкурсу в вуз.

Таблица 2

Результаты оценки интеллектуальной ориентации абитуриентов, поступивших в вуз, %

Вуз	Год	Класс интеллектуальной ориентации			
		AA	*BB*	*CC*	*УУ*
АГНИ	2000	500	25	43	25	7
АГНИ	2001	500	27	42	23	8
АГНИ	2002	500	26	40	27	7
КГТУ	2003	1 000	20	48	23	9
КГТУ	2004	1 000	17	44	28	11
КГТУ	2005	2 000	22	45	24	9

При сравнении данных табл. 1 и 2 видно, что в вузе классы *AA, CC, УУ* «укрепили» свои позиции. Следует подчеркнуть, что по данным двух вузов за разные годы, разной мощности выборки, наблюдается статистическая устойчивость результатов. Таким образом, контингент студентов вузов (бывших абитуриентов) составляют в среднем 23 % формализаторов; 44 — аналитиков; 25 — исполнителей и 8 % с неопределенной интеллектуальной ориентацией.

В табл. 3 показан средний балл оценки за экзамен по математике среди абитуриентов, поступивших в вуз.

Таблица 3

Средний балл по математике (вступительный экзамен) у студентов двух вузов разной интеллектуальной ориентации

Класс интеллектуальной ориентации	АГНИ (2000—2004 гг.)	КГТУ (2003—2005 гг.)
АА	4,81	4,93
ВВ	4,53	4,73
СС	4,65	4,71
УУ	4,98	4,99

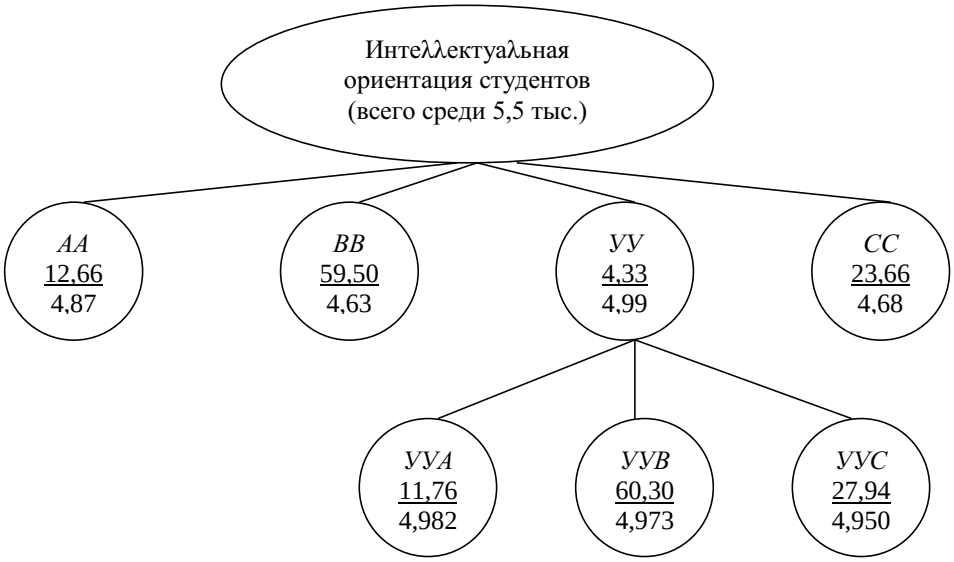
В связи с тем что самый высокий показатель принадлежит студентам класса *УУ,* разобьем их для полноты картины еще на три класса, т. е. выделим классы: *УУА* — универсалы с доминирующими формализационными способностями; *УУВ* — универсалы с доминирующими конструктивными способностями; *УУС* — универсалы с доминирующими исполнительскими способностями. В табл. 4 приводятся данные этой классификации.

Таблица 4

Средний балл по математике (вступительный экзамен) у студентов двух вузов класса *УУ*

Класс интеллектуальной ориентации	АГНИ (2000—2004 гг.)	КГТУ (2003—2005 гг.)
УУА	4,978	4,986
УУВ	4,965	4,981
УУС	4,951	4,949

Результаты кластерного анализа представлены в виде «взвешенного» графа на рис. 3, где в качестве весов выступают процент поступивших по двум вузам за 6 лет студентов общим количеством 5,5 тыс. (показатель в числителе) и их средний балл по математике (показатель в знаменателе).



Р и с. 3. Модель «взвешенного» графа

Визуально «перспективными» являются студенты с интеллектуальной ориентацией в классах *АА* и *УУ*, но их меньшинство.

Для дальнейших исследований представляет интерес статистическая проверка некоторых гипотез (вопросов).

1. Изменяется ли интеллектуальная ориентация студента за период его обучения в вузе? Другими словами, одинаковую ли интеллектуальную ориентацию имеют абитуриент, поступающий в вуз, и студент, его оканчивающий?

2. Какая интеллектуальная ориентация доминирует среди студентов мужского и женского пола?

3. Стоит ли при проектировании технологии обучения в области программной инженерии требовать интеллектуальной переориентации студентов?

Для ответа на первый вопрос нами были собраны данные по группам студентов специальности «Информационные системы и технологии». Проводились исследования в рамках следующих дисциплин: высшая математика, информационные технологии, управление данными, проектирование информационных систем, моделирование информационных систем. Полученные данные за 2000—2004 гг. приведены в табл. 5.

Таблица 5

Статистические данные об изменении интеллектуальной ориентации студентов в ходе обучения

Дисциплина	Количество студентов	
	не изменивших свою интеллектуальную ориентацию	изменивших свою интеллектуальную ориентацию
Высшая математика	150	3
Информационные технологии	200	5
Управление данными	250	2
Проектирование информационных систем	300	3
Моделирование информационных систем	300	3

На основе данных таблицы можно сформулировать не опровергнутый статистикой эвристический закон, который звучит следующим образом: *студент в процессе обучения крайне редко меняет свою интеллектуальную ориентацию*.

Данные, собранные для ответа на второй вопрос, позволяют заключить, что у студентов мужского (120 чел.) и женского (180 чел.) пола доминирующей является ориентация аналитиков. Ее продемонстрировали 60 % студентов в той и другой группе.

Для ответа на третий вопрос также были проведены эксперименты, которые показали следующее: 1) наилучший результат (по скорости развития способностей) получается только тогда, когда учитывается фактор интеллектуальной ориентации обучаемого; 2) при обучении необходимо развивать тот вектор, который у студента доминирует от природы.

В целом технологии обучения должны быть построены с учетом интеллектуальной ориентации обучаемого, и это можно считать определенной закономерностью в дидактике.

Поступила 14.11.05.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА — ВТУЗ»

***Ю. А. Шихов**, докторант кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, доцент*

В статье изложена методика ранжирования заданий в тестах, используемых для диагностики уровня обученности в системе «школа — втуз». Приведена формула, с помощью которой можно определять рейтинг (ранг) тестовых заданий, что позволит более строго соблюдать их иерархию в тесте.

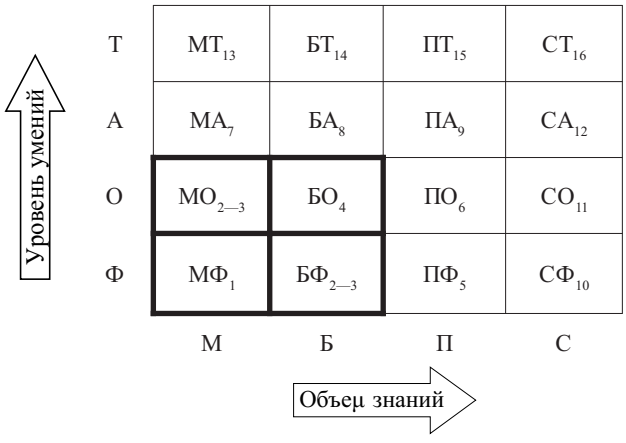
В настоящее время для мониторинговых исследований качества подготовки обучаемых все чаще используются дидактические тесты, так как они позволяют быстро и эффективно оценить уровень знаний и умений. Однако в зависимости от индивидуальных особенностей каждый испытуемый выполняет тестовые задания (ТЗ) за разное время (с разной «скоростью»). Кроме того, в классе или студенческой группе имеются обучаемые, обладающие как низким, так и, наоборот, высоким уровнем знаний и умений. С учетом сказанного, на наш взгляд, необходимо дополнительно классифицировать ТЗ в тесте, учитывая время их выполнения. Это особенно удобно при входном контроле обучающихся, так как позволяет создавать группы абитуриентов (или студентов) по уровню их реальной подготовленности, а также при подсчете личного рейтинга каждого обучаемого.

С указанной целью предлагается, во-первых, выбрать в качестве таксономической модели для классификации учебного материала, подлежащего контролю с помощью тестов, таксономию Родионова — Татура[1] как наиболее дидактически унифицированную; во-вторых, определять рейтинг (ранг) каждого ТЗ по формуле[2]

$$r_{ij} = \overline{V_i}\ \overline{\beta_j}\ \overline{\tau_{ij}}, \qquad (1)$$

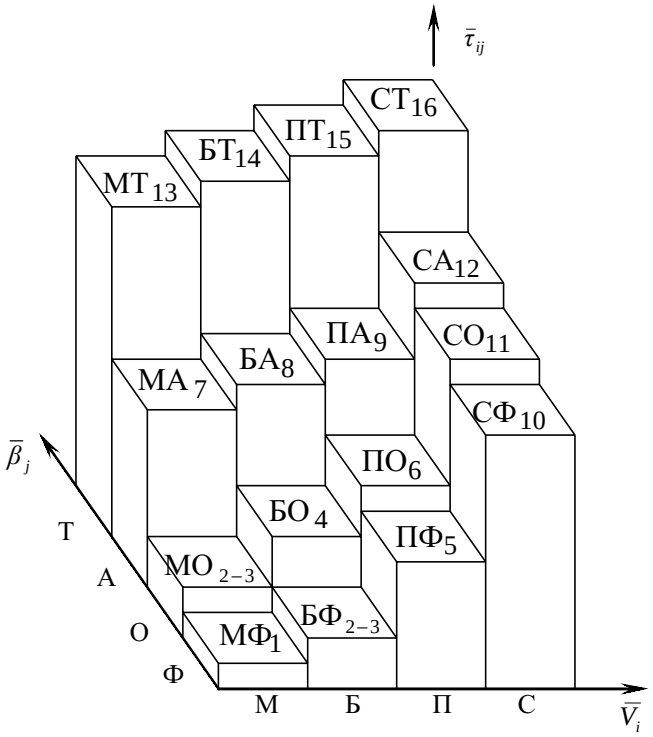
где $\overline{V_i}$ — нормированный объем учебных часов по данному разделу изучаемой дисциплины; $\overline{\beta_j}$ — нормированный коэффициент сложности усвоения изучаемого учебного материала; τ_{ij} — нормированное время, необходимое для обработки i-го объема учебного материала на j-м уровне умений.

На рис. 1—3 изображены соответственно матрица обученности по Родионову — Татуру; та же матрица, но с учетом временной координаты $\overline{\tau_{ij}}$; матрица обученности с учетом рейтинга (ранга) ячеек (на рисунках ось $\overline{\tau_{ij}}$ смещена для наглядности).

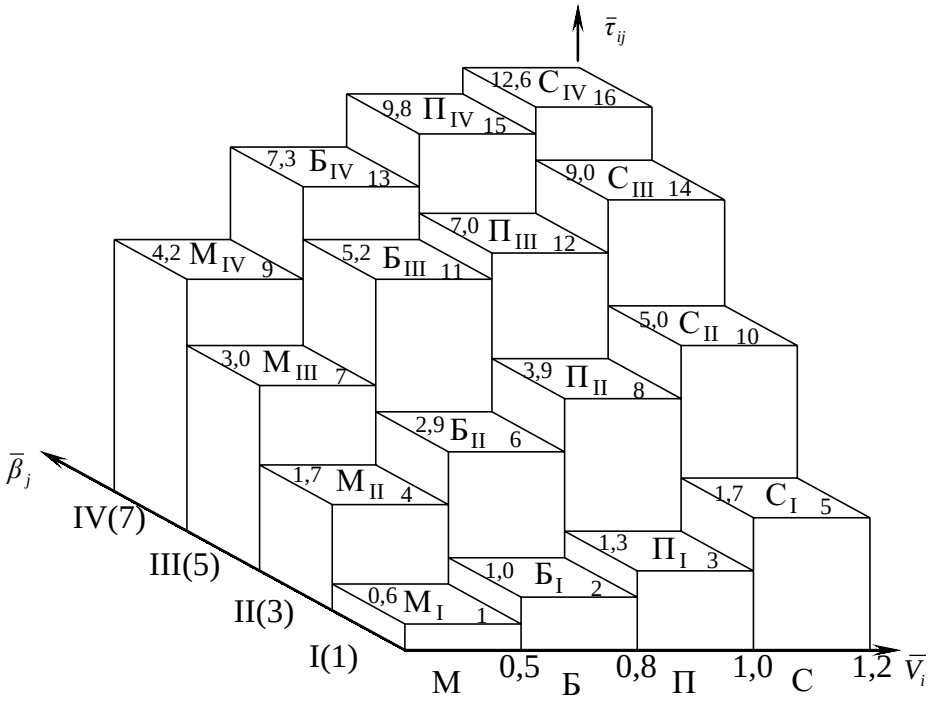


Р и с. 1. Матрица обученности по Родионову — Татуру

© Ю. А. Шихов, 2006



Р и с. 2. Матрица обученности по Родионову — Татуру с учетом временной координаты



Р и с. 3. Матрица обученности с учетом рейтинга ячеек

Поясним выбор численных значений коэффициентов, входящих в формулу (1).

Согласно результатам обработки экспериментальных данных, полученных методом групповых экспертных оценок[3], за период с 2000 по 2003 г. на подготовительных курсах Института образовательных коммуникаций при Ижевском государственном техническом университете, а также на I и II курсах ряда специальностей этого вуза (в эксперименте приняли участие около 3 тыс. слушателей курсов и студентов), пределы измерения нормированного времени составили τ_{ij} = 1,1—1,5.

Для определения коэффициента сложности уровней умений ($\overline{\beta_j}$) используется ряд отношений 1 : 3 : 5 : 7, предложенный В. П. Симоновым[4]. Для оценки объема знаний, усвоенного обучаемым ($\overline{V_i}$), применяется следующий ряд чисел: 0,5; 0,8; 1,0; 1,2 (здесь учитывается тот факт, что четыре первые ячейки определяют образовательный минимум, регламентируемый государственным образовательным стандартом). На рис. 2 цифрами обозначен порядок нарастания сложности помещаемого в ячейках учебного материала. На рис. 3 цифра в правом нижнем углу ячейки также указывает порядок нарастания сложности (эта величина играет вспомогательную роль, поэтому при желании ее можно убрать), а цифра в верхнем левом углу — значение рейтинга (ранга) каждой ячейки (r_{min} = 0,6; r_{max} = 12,6), рассчитанного по формуле (1).

Сравнивая результаты, представленные на рис. 2 и 3, можно сделать следующий вывод: изменяя параметры, определяющие рейтинг r_{ij} (например, увеличивая или уменьшая объем учебных часов по отдельной теме или разделу изучаемой дисциплины), можно изменять как сам рейтинг (ранг), так и иерархию ячеек матрицы обученности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Родионов Б. У.* Стандарты и тесты в образовании / Б. У. Родионов, А. О. Татур. М., 1995.

[2] См.: *Шихов Ю. А.* Некоторые проблемы организации мониторинга качества подготовки в системе «школа—втуз» / Ю. А. Шихов // Интеграция образования. 2004. № 2. С. 50—52.

[3] См.: *Черепанов В. С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. М., 1989.

[4] См.: *Симонов В. П.* Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами : учеб. пособие / В. П. Симонов. 3-е изд., испр. и доп. М., 1999.

Поступила 16.06.05.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩЕЙ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ СИСТЕМ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. В. Филиппова, *преподаватель кафедры управления качеством, инженер отдела менеджмента качества образовательной деятельности МГУ им. Н. П. Огарева*

В настоящее время одним из ведущих факторов, обеспечивающих качественное образование, является наличие в вузах действующей системы менеджмента качества образовательной деятельности. Автором проведен сравнительный анализ опыта формирования подобных систем в различных вузах России. Выявлены общие и специфические особенности этого процесса, даны рекомендации по развитию систем менеджмента качества в образовательных учреждениях.

Глобализация рыночной экономики обусловливает необходимость интеграции российской системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство и, следовательно, конкурентную борьбу между

© И. В. Филиппова, 2006

образовательными учреждениями, в которой побеждает тот, кто эффективнее других обеспечивает высокое качество образования. Вопрос о том, как работать экономичнее и предоставлять услуги, соответствующие растущим требованиям потребителей, стоит перед высшими учебными заведениями всего мира. Причем необходимо не только создать систему менеджмента качества (СМК), отвечающую современным требованиям стандарта ИСО 9001:2000, но и подтвердить это международным сертификатом, способным обеспечить вузу мировое признание.

В настоящее время около 40 вузов Российской Федерации разработали, внедрили и сертифицировали СМК образовательной деятельности. Работу по формированию систем менеджмента качества они строили в соответствии с различными моделями. Это, в частности, модель международных стандартов ИСО 9000 с принципами всеобщего управления качеством (TQM), модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM) и ее модификация для высшего образования, модели премии Правительства РФ в области качества и др.

Принципы менеджмента качества, заложенные в ИСО 9000:2000, в первую очередь принимают те организации, которые исчерпали возможности традиционных методов обеспечения качества, основанных на контроле. Многие образовательные организации в Европе исследуют, насколько ИСО 9000:2000 применимы для них, а также насколько они сами соответствуют стандартам. На сегодняшний день лишь небольшое число образовательных организаций сертифицировано. Главная причина такого положения кроется в том, что ИСО 9000 изначально разработаны для производственных отраслей промышленности. Терминология стандартов явно не согласуется со сферой образования, а применяемые подходы слабо связаны с процессом обучения. Однако основные принципы, которые концентрируются на потребностях заказчика, вполне соответствуют образовательным структурам. Следовательно, стандарты ИСО 9000 могут быть применены для пользы как студентов, так и работников образовательных учреждений. При этом необходимо тщательно следить за тем, чтобы их внедрение не сопровождалось ломкой высоких профессиональных стандартов, создававшихся в организации в течение многих лет.

В последнее время стали широко развиваться методы так называемого всеобщего управления качеством (TQM), которые в ближайшие годы должны стать определяющими при модернизации образования и совершенствовании систем управления в вузах РФ. Основные принципы TQM, на базе которых должна строиться система управления в вузе, на первый взгляд, абсолютно понятны и могут быть использованы в университетах. Однако при внедрении принципов менеджмента качества потребуются изменение и улучшение существующей в университетах системы управления. Сложившиеся в образовательных учреждениях системы управления имеют недостатки, связанные, как правило, с их «непрозрачностью».

Модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM), как и другие модели, построенные на ее основе и адаптированные для высшего образования, не содержит в явном виде критериев, позволяющих адекватно оценить наличие и степень развитости СМК. Такие критерии приводятся в требованиях стандарта ИСО 9001:2000. Это внедрение процессного подхода; управление документацией; построение организационной структуры системы менеджмента качества; планирование рабочих процессов вуза; внутренние аудиты и самооценка вуза и его структурных подразделений; постоянное улучшение, корректирующие и предупреждающие действия.

Указанные модели в качестве своей основы имеют процессно-ориентирован-

ный подход, не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, отличаются только полнотой и глубиной охвата всех рабочих процессов организации и степенью перекрытия системы менеджмента качества с общей системой менеджмента вуза.

Многие вузы, приступившие к созданию систем менеджмента качества на базе различных моделей, уже ощутили преимущества своей активности. В особенности это касается тех из них, кто внедрил такую систему хотя бы формально, стал победителем конкурса или получил сертификат соответствия.

Сказанное подтверждается и результатами проведенного нами сравнительного анализа формирования и развития СМК в некоторых образовательных учреждениях России. Для анализа были выбраны Тамбовский государственный технический университет, Томский политехнический университет, Сибирский государственный технологический университет, Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева[1].

Причины отбора именно такой группы вузов были следующие:

— все выбранные вузы являются государственными, что дает возможность предполагать равные условия развития;

— вузы находятся в различных территориальных округах России, что накладывает на них определенный отпечаток.

Результаты сравнительного анализа развития СМК представлены в таблице. Они свидетельствуют о том, что задача создания СМК во всех четырех вузах объявлена как стратегическая. Считается, что накоплен достаточный опыт, создано нормативное и ресурсное обеспечение, которые могут служить фундаментом для разработки и сертификации СМК. Для эффективного функционирования СМК необходимы методики мониторинга для всех ее подсистем, кадровые, информационные, финансовые, материально-технические ресурсы, подготовленная система административного менеджмента.

Первоначально при разработке СМК все вузы придерживаются модели ГОСТ Р ИСО 9001:2000.

В проанализированных вузах системы менеджмента качества внедряются поэтапно.

На подготовительном этапе осуществляются формирование организационной структуры и создание структурных подразделений, занимающихся разработкой и внедрением СМК. Имеются лишь незначительные различия в названиях органов, занимающихся вопросами создания систем менеджмента качества. Также происходит проецирование стратегии и политики в области качества на все уровни управления и на структурные подразделения. В каждом подразделении назначается уполномоченный по качеству.

На этапе разработки и внедрения осуществляются определение и описание рабочих процессов, упорядочение существующей документации. Основным документом, определяющим всю систему менеджмента качества вуза, служит «Руководство по качеству». Этот документ информирует персонал университета о политике и целях в области качества, а также о мерах по выполнению поставленных задач. Также разрабатываются общеуниверситетские документированные процедуры и типовые документированные процедуры подразделений.

Следующим шагом являются проведение внутренних аудитов и сертификация СМК.

Ключевым звеном в процессе формирования и развития СМК во всех вузах выступает кадровый потенциал. Причем руководство университетов осознает, что главное в СМК — люди, которые ее создают, являются ее частью и одновременно потребителями. Кроме того, особое значение придается лидирующей и руководящей позиции руководства вуза в процессах создания и поддержания СМК в актуальном состоянии.

Содержание этапов формирования и развития СМК в разных вузах России

Вуз	Модель СМК	Этап формирования СМК		
		предварительный	разработки	внедрения и сертификации
1	2	3	4	5
Тамбовский государственный технический университет	ГОСТ Р ИСО 9001:2000	— осознание высшим руководством смысла, цели и задач разработки и внедрения системы менеджмента качества; — установление требований и ожиданий потребителей и других заинтересованных сторон; — обсуждение с управленческим персоналом необходимости формирования системы менеджмента качества; — принятие решения о создании системы менеджмента качества (утверждение ректоратом); — разработка организационной структуры управления качеством образовательной организации (назначение представителя руководства по качеству, формирование отдела управления качеством, создание Координационного совета по качеству); — определение ответственных лиц (уполномоченных по качеству) каждого структурного подразделения	— проведение SWOT-анализа (определение сильных и слабых сторон внутри организации, ее возможностей и угроз со стороны внешней среды); — осуществление самооценки по критериям конкурса Министерства образования и науки РФ «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов»; — формирование календарного плана работ; — разработка системы процессов деятельности организации; — выделение ключевых процессов и их «владельцев»; — формулирование ректоратом миссии, видения и политики в области качества образовательной организации; — разработка и внедрение документации системы менеджмента качества (руководство по качеству, документированные процедуры, рабочие инструкции и т. п.)	— мониторинг реализации плана работ (разработка критериев оценки и методов постоянного улучшения процессов); — самооценка процессов системы менеджмента качества в подразделениях организации, отвечающих за них; — внутренний аудит; — составление и реализация плана корректирующих мероприятий; — выбор органа по сертификации

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
Томский политехнический университет	ГОСТ Р ИСО 9001:2000	— приказ ректора о создании рабочей группы по созданию СМК; — проведение изменений в организационной структуре; — определение ответственных лиц (уполномоченных по качеству); — обучение ответственных руководителей структурных подразделений и уполномоченных по качеству в Сибирском сертификационном центре ТПУ; — формирование политики и целей в области качества	— разработка документации системы менеджмента качества (руководство по качеству, документированные процедуры); — оптимизация процессов и процедур	— внедрение в практику и постоянное улучшение процессов и процедур; —проведение внутренних аудитов и постоянное улучшение; — проведение внешнего аудита; — выбор органа по сертификации; — сертификация в органе по сертификации NQA (National Quality Assurance), Великобритания
Сибирский государственный технологический университет	ГОСТ Р ИСО 9001:2000	— осознание высшим руководством смысла, цели и задач разработки и внедрения системы менеджмента качества; — назначение ответственного за СМК; — назначение группы разработчиков и ее руководителей; — создание графика проведения работ; — приказ о разработке СМК; — разработка политики в области качества; — поиск консультанта; — создание координирующего органа; — разработка сети процессов образовательной деятельности	— обучение руководителей структурных подразделений; — разработка проектов документов (руководство по качеству, документированные процедуры); — утверждение документированных процедур и руководства по качеству	— внедрение СМК; — разработка планов внутренних аудитов и их проведение; — корректирующие действия; — выбор органа по сертификации; — проведение предсертификационного аудита; — получение сертификата

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Мордовский государственный университет	ГОСТ Р ИСО 9001:2000	— принятие ректором и высшим руководством решения о необходимости работы по созданию СМК; — проведение SWOT-анализа (определение сильных и слабых сторон внутри организации, ее возможностей и угроз со стороны внешней среды); — создание отдела менеджмента качества образовательной деятельности; — формирование календарного плана работ; — формулирование миссии, видения, стратегии, политики и целей в области качества; — создание Совета по качеству; —определение ответственных лиц (менеджеров по качеству)	— осуществление самооценки деятельности вуза; — разработка системы процессов деятельности организации; — обучение вопросам качества руководителей структурных подразделений	— внедрение целей и политики в области качества; — разработка СМК вуза в рамках Программы развития Мордовского государственного университета на 2006—2010 гг.

Как следует из таблицы, Мордовский государственный университет находится на предварительном этапе разработки СМК. Но в нем созданы все необходимые условия и предпосылки для дальнейшего развития этого процесса. Университет входит в число крупнейших многопрофильных вузов страны и отвечает практически всем требованиям утвержденных показателей государственной аккредитации. Кроме того, вуз практически первым среди классических университетов вступил на путь создания СМК.

Формирование СМК образовательной деятельности охватывает все институты, факультеты и соответствующие уровни управления в университете.

Центральным звеном вузовской СМК является факультет (институт). Университетский уровень определяет стратегию развития вуза, политику и цели в области качества образовательной деятельности.

Формирование в МГУ им. Н. П. Огарева СМК образовательной деятельности представляет собой одну из стратегических целей в рамках программы развития университета на 2006—2010 гг.

Разработка и внедрение СМК в вузе должны способствовать совершенствованию системы управления образовательным процессом и вузом в целом; снижению непроизводительных потерь, вызванных несовершенной организацией учебного процесса; повышению удовлетворенности потребителей и других заинтересованных сторон путем постоянного повышения эффективности деятельности вуза; содействию профессиональному росту профессорско-преподавательского состава; непрерывному улучшению качества подготовки специалистов; повышению престижа вуза и его конкурентоспособности.

Таким образом, основываясь на результатах сравнительного анализа опыта разработки СМК в различных вузах России, следует отметить, что, несмотря на общие черты, каждый вуз имеет свою специфику и должен вырабатывать свой подход. При этом необходимо преодолеть импульсивное желание все начать с чистого листа, поскольку целесообразнее использовать накопленный годами позитивный опыт, причем не только свой, но и других вузов.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] См.: *Зиненко В. К.* Этапы создания системы менеджмента качества СибГТУ / В. К. Зиненко, В. Ф. Харин // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 2 (25). С. 86—90 ; См.: *Мищенко С. В.* Опыт подготовки системы менеджмента качества в Тамбовском государственном техническом университете / С. В. Мищенко, С. В. Пономарев, Э. В. Злобин // Программа, материалы школы-семинара молодых ученых «Метрология, стандартизация, сертификация и управление качеством продукции». 22—27 сент. 2003 г. Тамбов, 2003. С. 44—48 ; www.tpu.ru/html/smk.

Поступила 22.05.06.

МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ГУМАНИТАРНО-ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ ИДЕЙ ПРАВОСЛАВНОЙ И СВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В СФЕРЕ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ

И. А. Соловцова, *доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета*

В статье обосновываются необходимость и возможность интеграции идей православной и светской педагогики в сфере духовного воспитания, раскрываются философские, психологические и педагогические основания такой интеграции. Исследование духовного воспитания в контексте гуманитарно-целостного подхода, понимание духовного воспитания как онтологического феномена позволяют обнаружить «точки соприкосновения» православной и светской педагогики, разработать методологические основания целостной теории духовного воспитания.

Интеграция может рассматриваться как одна из ведущих тенденций развития современной педагогической науки и педагогической практики, которая наблюдается как на междисциплинарном уровне, так и внутри самой педагогики. На междисциплинарном уровне она проявляется в первую очередь как процесс и результат взаимодействия педагогики с философией. Педагоги-исследователи все чаще обращаются к философским способам постижения педагогической реальности, что позволяет понять и описать педагогические феномены, недоступные для исследования с помощью традиционных «естественно-научных» методов. К таким феноменам относится в первую очередь духовное воспитание. В отношении его проявляется и еще один аспект интеграции — интеграция философско-педагогического и богословского знания. Последнее все чаще используется для выявления сущностных характеристик духовного воспитания, законов и логики духовного становления человека, методологического обоснования концепций и технологий духовного воспитания.

Обращение к богословскому знанию, основополагающему в православной педагогике, при исследовании проблем духовного воспитания не случайно. Термин «духовность», который в последние годы прочно вошел в тезаурус светской педагогики, имеет религиозное происхождение. Этим термином в православном богословии, православной педагогике и в русской религиозной философии обозначается то, что связывает человека с Богом и служит проявлением в человеке действия одной из Божественных ипостасей — Святого Духа. С православной точки зрения проблема духовного воспитания — это прежде всего проблема приближения к Богу с помощью подчинения психофизического развития человека его высшей, духовной, сущности, которая является отражением в нем образа Божия.

Светская педагогика, исключая из состава духовного воспитания религиозный компонент, тем не менее не может игнорировать многовековой опыт, накопленный православной педагогикой, и то понимание духовности и духовного становления человека, которое отражено в трудах отцов церкви, Священном Писании и Священном Предании, а также в работах русских религиозных философов и богословов (Н. А. Бердяева, В. Н. Лосского, В. С. Соловьева и др.). Соединение (не механическое, а смысловое) понимания духовного воспитания, достигнутого в контексте православной педагогики, с глубоким и всесторонним знанием о педагогическом процессе, разработанным в рамках светской педагогики, позволит создать методологические и теоретические основы, выявить и сформулировать законы духовного воспита-

© И. А. Соловцова, 2006

ния, которые могут стать фундаментом педагогической деятельности.

Внутри светской педагогики весьма актуальной является интеграция различных идей в сфере духовного воспитания, что необходимо для создания единой теории духовного воспитания, в рамках которой отдельные концептуальные идеи не противоречили бы друг другу и базировались бы на объективных законах духовной жизни человека и духовного воспитания. Это позволит сделать педагогическую деятельность в сфере духовного воспитания законосообразной и, следовательно, технологичной.

Современная педагогическая реальность характеризуется разнообразием концепций духовного воспитания в рамках светской педагогики. Духовное воспитание рассматривается как процесс освоения экзистенциальных ценностей (Т. И. Власова), как восхождение к Другому на основе воспитывающего понимания (Л. М. Лузина), как формирование образа жизни, достойной Человека (Н. Е. Щуркова), как составляющая этического воспитания (Н. М. Борытко) и т. д. Однако в любом случае авторы современных концепций духовного воспитания признают духовность сущностной характеристикой человека, обеспечивающей его органическое включение в пространство бытия, составляющей «собственно человеческое в человеке», «человеческое качество». Духовность как «смысложизненная позиция человека в мире» (В. Франкл) связывается со смыслотворческой деятельностью, которая заключается в выработке человеком собственных смыслов в процессе индивидуального понимания им связей, причин, ценностей, окружающего мира и самого себя. Такое понимание духовности можно взять в качестве исходной базовой позиции при разработке целостной теории духовного воспитания.

В последние годы на смену классической и неклассической парадигмам в светской педагогике пришла постнеклассическая. Смена парадигм характерна не только для теоретических построений в педагогике, где все шире начинают использоваться идеи герменевтики, синергетики и т. п., но и для проектирования и конструирования педагогического процесса, особенно в сфере воспитания. И если сущность классической парадигмы лучше всего выражает традиционный «формирующий» подход, сущность неклассической — гуманистический, то концентрированным выражением постнеклассической парадигмы является гуманитарно-целостный подход, содержание которого составляют проблемы становления человека в контексте его бытия.

Гуманитарно-целостному подходу свойственно обращение к проблемам воспитания человека как целостного существа, рассматриваемого с точки зрения не только его психофизической организации или существования в конкретном социуме (что выражается в понятиях «жизнь», «быт», «жизнедеятельность»), но и, прежде всего, его духовного становления, которое концентрируется в понятии «бытие». Такому пониманию сущности указанного подхода соответствует понимание воспитания как «образа бытия» (Н. М. Борытко). Л. М. Лузина отмечает, что «различение реальностей „социального“ и „духовного“ приобретает сегодня особую значимость при выработке принципов и форм воспитания, ибо, если они ориентированы только на социальную сущность человека, они не дают (и не могут дать!) позитивного результата»[1]. К этому можно добавить различение реальностей психофизического (того, что В. В. Зеньковский именует психофизической эмпирией) и духовного. По словам И. А. Колесниковой, целью гуманитарности выступает именно развитие «человеческого качества», т. е. духовности.

Гуманитарность в педагогике позволяет преодолеть «…ограниченность существующих подходов на основе общенаучных понятий, посредством концентрации внимания на человеке как базовой

ценности... но не на отдельных сторонах его сущности при абстрагировании от других»[2]. При этом она рассматривается не как антипод научности, а как «инонаучность», «новая рациональность», доминирующей чертой которой становится ассоциативность, т. е. способность к символизации, метафоричности, образности в качестве наиболее адекватного способа отражения особенностей становления человека как целостного существа. Среди способов постижения педагогической реальности особенно важная роль отводится герменевтическим методам, в том числе пониманию в разных его формах (интерпретация, извлечение смысла, придание смысла, инсайт). Отметим, что именно такие иррациональные способы постижения реальности характерны для философии и религии.

В рамках гуманитарного подхода с максимальной полнотой учитываются выводы всего комплекса наук о человеке с целью выработки методологических положений теории и практики воспитания. Данный подход базируется на онтологии — теории человеческого бытия. Именно понимание воспитания как онтологического феномена дает возможность выявить и сформулировать те принципиальные положения, на основе которых может быть разработана интегративная теория духовного воспитания.

Одной из важнейших предпосылок создания целостной теории духовного воспитания являются становление и быстрое и плодотворное развитие экзистенциальной психологии (Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков и др.), которую также можно классифицировать как гуманитарную психологию. В русле экзистенциальной психологии преодолеваются представления о человеке лишь как о существе психофизическом и социальном и складываются представления о нем как о существе духовном — иначе говоря, формируется отношение к человеку как к целостному существу. При этом подчеркивается качественная специфика духовных свойств человека по сравнению с психическими. Так, Б. С. Братусь считает, что духовную сферу человека нельзя рассматривать через призму только традиционных психических функций. Ее можно понять только в контексте культуры и мироздания, потому что духовная сфера жизни человека включает в себя как бесконечное разнообразие его связей и отношений с другими людьми, так и попытки осознания своего места и роли в универсуме — в человеческом мире и за его пределами[3].

Д. А. Леонтьев вводит в психологию понятия «жизнетворчество», «расширение жизненного мира», устанавливая таким образом связь человека с трансцендентным ему миром ценностей и отношений. Именно благодаря этой связи осуществляется духовное развитие человека. Причем в стимулировании процессов жизнетворчества одинаково важную роль играют как педагогика, так и религия[4].

Понимание духовного воспитания как помощи человеку в становлении его подлинно человеческой сущности в контексте бытия, разрабатываемое в рамках гуманитарно-целостного подхода, является основой для создания целостной теории духовного воспитания. Основанием для интеграции идей православной и светской педагогики могут выступить следующие фундаментальные положения:

— представление о человеке как о целостном телесно-душевно-духовном существе. Такое понимание человека, разрабатывавшееся первоначально в рамках христианской антропологии и православной педагогики, в настоящее время утверждается в экзистенциальной психологии и в светской гуманитарной педагогической парадигме;

— понимание духовного воспитания как онтологического феномена, «образа бытия» человека;

— понимание воспитания как помощи человеку в становлении его ценностно-смысловой сферы. Духовное воспита-

ние в представлении как православной, так и светской педагогики с объективной стороны связано с миром ценностей, с субъективной — со смысловой сферой человека и системой его индивидуальных ценностей. Исследователи все более утверждаются в мысли о том, что ценности имеют объективный характер, составляют особый мир трансцендентного. В результате смыслотворческой деятельности у человека складывается индивидуальная субъективная система ценностей, выражающая его собственное отношение к объективным ценностям. Такая трактовка духовного воспитания позволяет прийти к единому мнению о его механизмах и целевых ориентирах;

— представление о духовном воспитании как восхождении к культуре, представляющей собой «мир воплощенных ценностей». Необходимость освоения в процессе духовного воспитания культуры, прежде всего национальной, признается как православной, так и светской педагогикой;

— понимание духовного воспитания как самопознания и самоизменения человека. Способность к рефлексии, к отслеживанию и анализу собственных «слов, дел и помышлений», стремление понять их причины и овладеть средствами самовоспитания признаются важными составляющими духовного становления человека независимо от концептуальных установок отдельных исследователей;

— подход к духовному воспитанию как к феномену, в котором ярко проявляется ориентация на Другого. Смыслотворческая деятельность, составляющая основу духовного воспитания, может осуществляться только во взаимодействии с Другим. Понимание Другого (в светской педагогике — человека, в православной — не только человека, но и, в первую очередь, Бога как абсолютно значимого Другого), взаимодействие с Другим рассматриваются в качестве сущностных характеристик духовного воспитания как в православной, так и в светской педагогике. Отсюда вытекает понимание духовного воспитания как феномена, диалогичного в своей основе. Идея диалога как способа бытия человека, как контекста и средства духовного воспитания активно разрабатывается и в светской (гуманитарной), и в православной педагогике.

Понимание духовности и духовного воспитания, складывающееся в рамках гуманитарно-целостного подхода, не противоречит пониманию этих феноменов в контексте православной педагогической парадигмы и задает тот контекст, в котором взаимодействие педагогики и философии, светской и православной педагогики, а также различных концептуальных идей светской педагогики становится реальным и продуктивным.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Летняя научная школа «Развитие основных идей современного воспитания в контексте модернизации образования» (28—30 июня 2004 г., п. Велегож Тульской области) / под ред. Д. В. Григорьева, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. Тверь, 2005. С. 19.

[2] *Лузина Л. М.* Теория воспитания: философско-антропологический подход / Л. М. Лузина. Псков, 2000. С. 18.

[3] *Братусь Б. С.* К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. 1993. № 1. С. 6—13.

[4] См.: *Леонтьев Д. А.* Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // Первая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщ. / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. М., 2001. С. 107—111.

Поступила 01.11.05.

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПРИНЦИП ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО МАТЕРИАЛА В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

М. А. Якунчев, *зав. кафедрой зоологии и экологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, профессор,*

И. Ф. Маркинов, *аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева*

В статье на основе принципа интеграции выражена сущность экологической культуры как понятия современного образования. С учетом его главных составляющих — экологического знания, экологического мышления, культуры чувств, культуры ценностных отношений и культуры экологически целесообразного поведения — в обобщенном виде определено содержание естественно-научного материала для школьников.

В условиях обострения экологической проблемы современная российская школа как социальный институт испытывает острую необходимость в выработке новой образовательной парадигмы. Ее смысл заключается в формировании у школьников качественных знаний о человеке, обществе и природе, а также о взаимоотношениях между ними для определения и реализации оптимальных способов сохранения окружающей среды. При этом особая роль отводится интеграции — основополагающему принципу, позволяющему рассматривать систему «человек — общество — окружающая среда» как диалектическое единство действительности.

Принцип интеграции отражает явление слияния в единое целое ранее дифференцированных элементов, что приводит к новым качественным возможностям этой целостности, а также изменениям свойств самих элементов. Следовательно, интеграцию естественно-научного образования в общем виде необходимо связывать с познанием Вселенной, Земли и ее биосферы, экологических систем разных видов и рангов, а также человека и его деятельности в контексте проявления их геологического, физического, химического, биологического, экологического и социального единства.

При определении содержания естественно-научного материала на основе принципа интеграции мы учитываем, что большая часть выпускников школ в дальнейшем не будет продолжать естественно-научное образование. В связи с этим важно выработать общий понятийный аппарат, своеобразный междисциплинарный язык, позволяющий «естественникам» и «неестественникам» понимать друг друга при обсуждении места человека в природе, перспектив развития общества и основных тенденций человеческого познания в XXI в. Организующим началом такого языка могут стать идеи о всеобщей причинной обусловленности и взаимосвязанности процессов в неживой и живой природе, значимости естественного разнообразия образующих ее тел как условия устойчивости и саморегуляции, а также ценности конкретного природного объекта для общества.

Наблюдаемое в школьных дисциплинах противопоставление физического, химического, биологического и социального взглядов на систему «природа — человек — общество» неоправданно. Эти компоненты среды существуют как единое целое, не расчлененное на отдельные объекты. Поэтому их необходимо рассматривать в неразрывном единстве. Методологической базой для такого объединения должна стать особая форма новой метапредметной идеологии, предполагающая синтез элементов естествознания, философии, методологии на-

© М. А. Якунчев, И. Ф. Маркинов, 2006

уки, социологии, истории, искусства, религии и других составляющих культуры.

В современной педагогике интеграционные процессы реализуются по трем основным направлениям, соответствующим поиску и изучению внутрипредметных, межпредметных и надпредметных связей. На наш взгляд, второе и третье направления являются наиболее эффективными. При изучении предметов естественно-научного цикла синтез знаний из философской, методологической, химической, биологической, экологической, физической и других наук способствует формированию целостной научной картины мира и, на ее основе, ответственного отношения к природе. Интеграция такого рода позволяет учащимся рассматривать любую экосистему как главный объект изучения естествознания не только с позиции химической или биологической организации, а комплексно, в согласованном взаимодействии всех аспектов естественно-научных знаний.

Сегодня образование «уводит» человека все дальше в детали конкретных методов исследования и технологических процессов, все меньше внимания оно уделяет формированию человечного, эстетического и этического отношения к окружающему миру, людям и самому себе.

В педагогической науке пока не существует единого мнения по поводу содержания и организации естественно-научного образования в целом и его экологической составляющей в частности. До настоящего времени продолжаются споры о выяснении его цели и задач. Одни авторы[1] генеральную цель естественно-научного образования определяют как формирование экологической ответственности личности, другие[2] — как становление экологического мировоззрения, третьи[3] — как подготовку школьников к практической природоохранительной деятельности. Мы выражаем солидарность с мнением С. Н. Глазачева[4], который в качестве генеральной цели естественно-научного образования предлагает развитие экологической культуры личности и общества как интеллектуального и практического опыта по сохранению и улучшению состояния социоприродной среды[4]. Действительно, культура — наиболее широкое и адекватное понятие из обозначенных выше. В ней раскрывается целостное понимание мира, обобщенное представление о многообразии и уникальности видов деятельности человека, его духовные богатства и сущностные особенности — мировоззрение, мышление, память, способности, потребности, ответственность, знания и способы действия.

Экологическая культура как категория имеет сложный состав. В философской и педагогической литературе принято выделять различные ее элементы и неодинаковое их количество[5]. Это оправданно, ибо понятие «экологическая культура» — сравнительно новое и во многом формирующееся.

Учитывая все сказанное, экологическую культуру можно представить как культурное образование, необходимое для преодоления барьера между человеком и природой. В этом социальном феномене фиксируется та мера единства природы и общества, которая позволит оптимизировать, а в перспективе и гармонизировать характер социоприродных отношений. Речь идет о преодолении потребительской позиции общества по отношению к окружающей среде, формировании ответственного отношения к ней и переориентации производства на сохранение среды жизни.

Таким образом, к анализу экологической культуры как определенного образования общей культуры наиболее применим принцип интеграции, предполагающий обобщенную характеристику изучаемого объекта. В связи с этим считаем возможным выделить пять основных взаимосвязанных компонентов экологической культуры.

Естественно-научные знания. Этот компонент составляют научные — естествоведческие, социологические, техно-

логические, культурологические, а также нормативные, ценностные знания.

Экологическое мышление. Сюда относятся актуализация опорных естественно-научных и межпредметных знаний; установление причинных, целевых, пространственных, вероятностных связей; многофакторный анализ; перенос знаний и интеллектуальных действий на решение конкретной экологической задачи.

Культура чувств. Данный компонент включает в себя способность видеть и осознавать красоту и привлекательность природных объектов; чувствительность и понимание природы и природных явлений; уважение и любовь по отношению к живому, заботу о растениях, животных, человеке и др.; предвидение и предупреждение опасностей, грозящих окружающей среде.

Культура ценностных отношений. Она охватывает осознание материальной, эстетической, этической, познавательной ценностей окружающей среды и в соответствии с ними выбор стратегии и тактики поведения.

Культура экологически оправданного поведения. Это соблюдение норм и правил поведения, запретов и ограничений в действиях; понимание небеспредельности природных ресурсов и учитывание данного обстоятельства в повседневной жизни; участие в защите окружающей среды, регулирование численности растений и животных; удовлетворение потребностей на основе самоограничения и самодостаточности; пропаганда естественно-научных знаний, участие в экологических акциях; составление и представление общественности актуальной естественно-научной информации; совершенствование физических и моральных качеств при благотворном влиянии окружающей среды.

С опорой на обобщенное представление экологической культуры и концепцию содержания образования как педагогически адаптированного социального[6] попытаемся целостно выразить содержание школьного естественно-научного образования. Полагаем, что оно должно включать в себя четыре взаимосвязанных компонента.

Первый компонент — знания о природе, обществе, человеке, технике, технологии, мышлении и способах деятельности. Их усвоение позволяет формировать у школьников научную картину мира, включая ее естественно-научную составляющую, а также правильный методологический подход к познавательной и практической деятельности. Усвоение обозначенных аспектов современного образования приводит к интегрированному обобщению, ориентированному на проблемы человека и поиск путей альтернативного развития системы «природа — наука — техника — технология — общество — человек». Именно в этом контексте школьное естественно-научное образование будет представляться как «результат внутренней логики развития естественных и технических наук, приводящей к интегрированным научным знаниям, ориентированным на проблемы человека»[7]. Такое образование в совокупности составляет основу мировоззрения.

Второй компонент — умения интеллектуальные и практические, которые возможно использовать в информационной, умственной, физической, трудовой, экологической, этической, эстетической и других сферах деятельности экологически культурной личности. Система таких умений, сформированная при изучении предметов естественно-научного цикла, обеспечит более глубокое осознание подрастающим поколением взаимосвязи природных, социоприродных и социальных явлений, роли живых существ в формировании жизнепригодной среды. Вместе с тем эти умения позволят человеку создавать оптимальные среды жизни, осмысливать ответственное отношение к ним и соблюдать экологическую безопасность.

Третий компонент — опыт эмоционально-ценностных отношений, который

отражает направленность личности и является сплавом знаний, убеждений и практических действий. При изучении дисциплин естественно-научного цикла возникает возможность формировать познавательные, этические, эстетические, экологические, практические и другие отношения к живым и неживым компонентам природы, человеку как биосоциальному существу, природным, социоприродным, техническим и технологическим системам, обеспечивающим полноценное функционирование нового общества устойчивого развития.

Четвертый компонент — опыт творческой деятельности, который позволит школьникам реализовать действия по преобразованию материальной и духовной действительности. При изучении дисциплин естественно-научного цикла накопление такого опыта связано с использованием знаний для моделирования и реального функционирования природных и социоприродных экосистем, технических и технологических устройств, используемых для оптимизации состояния окружающей среды, сохранения здоровья человека и слежения за экологическими показателями жизненного пространства.

Реализация обозначенного содержания школьного естественно-научного образования, на наш взгляд, будет способствовать формированию научного мировоззрения школьников и становлению экологической культуры человека нового российского общества.

Таким образом, принцип интеграции естественно-научного образования в условиях общеобразовательной школы может быть одним из факторов обобщения учебного содержания, имеющего культурологический контекст и способствующего становлению у школьников ответственного отношения при принятии экологически целесообразных решений.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См., например: *Мамедов Н. М.* Культура, экология, образование / Н. М. Мамедов. М., 1996. С. 51.

[2] См., например: *Риккерт Г.* Природа и культура / Г. Риккерт // Культурология XX века : онтология. М., 1994. С. 48—65.

[3] См., например: *Eulefeld G.* Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterzeitung / G. Eulefeld, T. Kapune. München, 1987. S. 112.

[4] См.: *Глазачев С. Н.* Экологическая культура и образование в меняющемся мире / С. Н. Глазачев // Экологическая культура и образование: опыт России и Югославии (сер. ЭКОС : Россия — Европа). М., 1998. С. 36—44.

[5] См.: *Вербицкий А. А.* Основные принципы концепции непрерывного экологического образования / А. А. Вербицкий // Просвещение: проблемы и перспективы : спец. вып. Экология. Пенза, 1997. № 2 (7). С. 4—5 ; *Винокурова Н. Ф.* Теория и методика изучения глобальных экологических проблем на основе геоэкологического подхода в школьной географии : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Н. Ф. Винокурова. М., 2000. С. 41.

[6] См.: *Зорина Л. Я.* Дидактические аспекты естественно-научного образования / Л. Я. Зорина. М., 1993. С. 163 ; *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. М., 1991 ; Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М., 1994. С. 131.

[7] *Алексашина И. Ю.* Тенденции гуманизации и гуманитаризации естественно-научного образования / И. Ю. Алексашина // Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование : сб. СПб., 1992. С. 103.

Поступила 21.06.06.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИНТЕГРАЦИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСАТОМА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

С. А. Карпов, *декан факультета электрооборудования и автоматизации промышленности Северского государственного технологического института, доцент*

В новых социально-экономических условиях система профессионального образования Росатома сосредоточена в закрытых малых атомных городах России. Это затрудняет решение задачи обеспечения отрасли высококвалифицированными кадрами. В статье рассмотрена концепция создания Регионального университетского комплекса Росатома как возможный вариант повышения качества отраслевого профессионального образования на интегративной основе.

В рыночных условиях предприятия Росатома испытывают потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающих инновационным мышлением, способностью быстро реагировать на изменение внешних условий, рисковать и принимать решения. Общая тенденция к снижению качества профессионального технического образования в стране оказывает негативное влияние на развитие атомной отрасли[1]. Учитывая это, а также то, что атомная отрасль является системообразующей для экономики и безопасности государства, Росатом в качестве одной из своих первоочередных задач на период до 2010 г. определил повышение качества подготовки специалистов для атомной промышленности[2]. Особую актуальность данная задача приобрела в конце 90-х гг. XX в., когда решение проблемы подготовки специалистов, способных *развивать* и *модернизировать* производство и технологии атомной промышленности, легло в основном на плечи вузов отраслевого подчинения. Как известно, до этого за подготовку таких специалистов отвечала вся страна в лице вузов, преимущественно не отраслевого подчинения. Отраслевые же вузы изначально (в годы становления отрасли) были ориентированы на подготовку качественно иных кадров, способных *поддерживать* сложнейшие, потенциально опасные для общества технологические процессы.

Осознание новых целевых установок определило возможность проведения прогрессивных структурных и функциональных изменений в отраслевой системе образования, что нашло отражение в решениях двух коллегий Минатома России, состоявшихся 15 апреля 2003 и 14 ноября 2004 г. (совместно с Минобразованием России). К настоящему времени в Росатоме с привлечением педагогической и научной общественности оформлена нормативно-правовая база ядерно-технического образования, разработаны основные, концептуальные, документы, раскрывающие главные стратегические цели и задачи развития отрасли и отраслевой системы образования[3]. Определены цели и задачи отраслевой системы образования, тенденции ее развития на ближайшее десятилетие и конкретные направления реформирования; функции различных образовательных структур; проблемы ядерного образования; приоритетные направления Программы развития ядерного образования и др.

В последнее время особую актуальность приобретает региональный аспект развития современной системы образования. Несомненно, движение в этом направлении содержит значительный потенциал для совершенствования отраслевой системы образования и самой атомной отрасли.

Ниже представлены некоторые положения концепции создания за Уралом (в Сибири и на Дальнем Востоке) Регионального отраслевого университетского комплекса Росатома на базе Северского государственного технологического

© С. А. Карпов, 2006

института (СГТИ). Концепция была утверждена Федеральным агентством по атомной энергии 21 марта 2005 г.

Предпосылки для реализации концепции отраслевого университетского комплекса

На принципиальную возможность осуществления *регионализации ядерно-технического образования в атомной отрасли* за Уралом указывает ряд объективных факторов:

1) существующая тенденция к дальнейшей интеграции образовательных учреждений (в том числе и отраслевых) и нарастающий уровень этих интеграционных процессов, вся логика процессов, протекающих сегодня в российском образовании. По мнению министра образования и науки А. Фурсенко, это «снимет проблему замкнутости системы образования, откроет ее внешним воздействиям, приведет к постоянному обновлению содержания образования и технологий обучения»[4];

2) наличие совокупности образовательных учреждений и других образовательных структур по профилю атомной отрасли, способных обеспечить непрерывность образования. Все они расположены на данной территории и включены в социально-экономическую систему региона;

3) активная позиция Росатома в качестве системообразующего элемента, в интересах которого как единого заказчика на подготовку кадров может быть сформирован региональный образовательный комплекс;

4) наличие в регионе отраслевого вуза — Северского государственного технологического института, способного претендовать на определяющую роль в Сибири и на Дальнем Востоке в решении проблемы регионализации образования в интересах атомной отрасли.

По данным рейтинга вузов, опубликованным в газете «Поиск» от 18 июня 2004 г., Северский государственный технологический институт был удостоен высоких оценок. Так, первое место среди институтов Росатома осталось за ним. Кроме того, СГТИ попал в число 100 лучших технических и технологических институтов и университетов страны. В июне 2004 г. СГТИ стал лауреатом конкурса «Золотая медаль „Европейское качество“» в номинации «Сто лучших вузов», организованного Международной академией качества и маркетинга при поддержке Правительства РФ, Государственной Думы РФ, Совета Федерации, Союза ректоров вузов России.

В конце марта 2005 г. СГТИ, став в 2001 г. самостоятельным государственным образовательным учреждением высшего профессионального образования, успешно прошел процедуры аттестации, аккредитации и лицензирования на следующий 5-летний срок.

Авторитетная комиссия пришла к заключению, что СГТИ имеет все основания для присвоения ему статуса академии. Доля профессорско-преподавательского состава со степенями и званиями в вузе равна 62 %, тогда как в среднем по вузам России — примерно 54 %. По числу научно-исследовательских работ, ведущихся в СГТИ, он давно перешагнул планку среднестатистической российской академии. Число монографий и учебных пособий, выпущенных за последние два года, сопоставимо с аналогичным показателем любой академии. Наконец, при СГТИ, единственном из отраслевых вузов, не считая МИФИ, работает докторский диссертационный совет.

Преобразование института в Северскую государственную технологическую академию (СГТА), происходящее в соответствии с Комплексной программой развития вуза, в ближайшем будущем позволит законодательно закрепить право на создание Регионального отраслевого университетского комплекса[5].

В течение нескольких последних лет Северский государственный технологический институт ведет работу по созданию системы многоуровневого непрерыв-

ного образования отраслевой направленности. Проведена методическая проработка различных аспектов проблемы подготовки специалистов — носителей критических знаний для Росатома, созданы методики и программы сопровождения непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки, использующие весь накопленный потенциал образовательных структур Северска — закрытого атомного города Росатома.

Активная позиция администрации ФГУП «Сибирский химический комбинат» (СХК) в вопросе непрерывного обучения своих будущих сотрудников, а также поддержания и повышения квалификации специалистов, уже задействованных на производстве, позволяет эффективно осуществлять реальную интеграцию усилий вуза и предприятия, реализовать систему послевузовского и дополнительного послевузовского образования. Одним из направлений их совместной работы является адресный подход к подготовке специалистов. Этот подход осуществляется через филиал кафедры СГТИ «Химия и технология материалов современной энергетики», организованный на СХК: на сублиматном (СЗ), радиохимическом (РХЗ) и химико-металлургическом заводах (ХМЗ).

Согласно совместному приказу о создании филиала, подписанному ректором СГТИ и генеральным директором СХК, а также в соответствии с Законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (ст. 17) и Постановлением Правительства РФ № 264 от 5 апреля 2001 г. студенты филиала кафедры обучаются по индивидуальному плану, совмещая учебу с работой на СХК. Это осуществляется с целью привития им практических навыков работы по специальности и вовлечения их в конструкторскую, рационализаторскую и изобретательскую деятельность через УИРс, курсовое и дипломное проектирование. На период обучения студенты филиала кафедры обеспечиваются рабочими местами по специальности на СЗ, РХЗ, ХМЗ или могут работать на предприятиях по договорам подряда. Обучение продолжается с начала 10-го семестра до середины 11-го, включая и преддипломную практику студентов.

Эффективный механизм взаимодействия СГТИ—СХК, проверенный временем, может и должен быть распространен и на другие предприятия отрасли.

Заметной вехой на пути реализации концепции Регионального отраслевого университетского комплекса явилось создание на базе СГТИ Отраслевой экспериментальной площадки Росатома «Северский центр ядерно-технического образования» (СЦ ЯТО). Правовая форма СЦ ЯТО — объединение организаций различных типов, уровней и форм собственности, заключивших договор о совместной деятельности в области образования. Основа объединения — академическая интеграция. Инновационная деятельность СГТИ в этом направлении нашла поддержку у администрации ЗАТО Северск и СХК.

Отраслевая экспериментальная площадка по своей сути является *прообразом Регионального отраслевого университетского комплекса*. Работа над ее открытием позволила не только выделить наиболее серьезные проблемы, которые могут возникнуть при реализации концепции создания университетского комплекса, но уже на начальном этапе предложить решение большинства сопутствующих организационных, кадровых, финансово-экономических, психологических проблем.

Региональный отраслевой университетский комплекс

Региональный отраслевой университетский комплекс представляет собой совокупность различных учреждений образования, организаций и предприятий, хотя и имеющих юридическую самостоятельность, но фактически образующих целостную систему в области ядерного образования.

Для достижения целей, стоящих перед Региональным отраслевым университетским комплексом, наиболее удобной правовой формой следует признать *Ассоциацию (объединение)* с реализацией комбинированных горизонтально-вертикальных связей между учебными заведениями Федерального агентства по атомной энергии, самими предприятиями, профильными средними профессиональными учебными заведениями и несколькими общеобразовательными школами. Университетский комплекс является самостоятельным юридическим лицом и имеет статус некоммерческой организации. Все участники независимо от форм собственности сохраняют статус самостоятельных юридических лиц.

В рамках внедряемой системы многоуровневого непрерывного ядерно-технического образования Региональный отраслевой университетский комплекс служит ключевым элементом, объективно обеспечивающим принцип открытости, ее распространение за пределы конкретного ЗАТО.

Цели и задачи создания университетского комплекса Росатома

Основными *целями* создания Регионального отраслевого университетского комплекса, направленными на выполнение государственных задач, стоящих перед Росатомом, и не противоречащими указанным в постановлении Правительства РФ и в проекте Типового положения об университетских комплексах, являются:

— усиление интеграции отраслевых и профильных образовательных учреждений всех уровней профессионального образования с предприятиями отрасли;

— повышение качества ядерного образования и развитие учебно-методического обеспечения отраслевых образовательных учреждений;

— обеспечение адаптации образовательных учреждений и выпускников к социальным, экономическим и культурным запросам общества и изменениям на рынке труда;

— развитие инновационной деятельности отраслевых образовательных учреждений и НИИ. Создание и развитие отраслевой инновационной инфраструктуры. Вовлечение в инновационный процесс профессорско-преподавательского состава, научных работников, докторантов, аспирантов, студентов и специалистов;

— повышение эффективности использования интеллектуальных, материальных, финансовых, информационных и иных ресурсов образовательных, научных, конструкторских, производственных, инновационных, социальных и других структурных подразделений, а также учреждений, организаций и предприятий, входящих в университетский комплекс;

— создание условий и расширение возможностей для реализации крупных программ и проектов образовательного, социально-экономического, социокультурного и технологического характера, имеющих федеральный, региональный, межрегиональный и отраслевой уровни, активизация научных исследований и инновационной деятельности;

— повышение роли и статуса отраслевых вузов в социально-экономическом, технологическом, образовательном и культурном развитии малых городов Росатома.

Создание Регионального отраслевого университетского комплекса позволяет решить многие *задачи*, в числе которых:

— обеспечение единства образовательного процесса;

— координация образовательного процесса на уровне региона, отрасли;

— обеспечение непрерывности, многоуровневости и многофункциональности образования с учетом реальной потребности Росатома в специалистах;

— обеспечение преемственности всех ступеней образования;

— всестороннее взаимодействие образовательных коллективов;

— тесная интеграция науки, образования и промышленности;

— возможность реализации различных образовательных траекторий при подготовке специалистов, затребованных на рынке труда;

— использование преимущества единой системы управления и научно-технологической базы комплекса;

— использование многоканального финансирования.

Решение указанных задач будет способствовать развитию глубоко интегрированной корпоративной системы подготовки высококвалифицированных кадров Росатома за Уралом.

Структура университетского комплекса Росатома

Региональный отраслевой университетский комплекс — это многоуровневая структура.

Базовым образовательным учреждением университетского комплекса является Северский государственный технологический институт.

Первый уровень комплекса образуют учреждения среднего общего образования — базовые школы СГТИ, участвующие в совместном эксперименте по созданию в школе целостной системы вооружения учащихся универсальными знаниями, умениями и навыками в интересах атомной отрасли; приобщения к самостоятельной деятельности, связанной с избранным профилем обучения; формирования ключевых компетенций, определяющих качество образования.

Второй уровень образуют учреждения начального и среднего профессионального образования.

Предприятия атомной отрасли нуждаются не только в инженерных кадрах, но также в техниках и квалифицированных рабочих. Профессионально-технические училища не просто являются источником квалифицированных рабочих кадров, наряду с базовыми школами они готовят для техникумов, колледжей и вуза профессионально ориентированных абитуриентов, изначально обеспечивают качество абитуриентов и их будущий профессионализм.

Учреждения среднего профессионального образования составляют важное звено в системе профессиональной подготовки в рамках университетского комплекса, которое в значительной мере определяет ее уровень в следующем звене — высшей школе. Чем выше уровень среднего профессионального образования, тем выше уровень образования в высшей школе. С целью достижения преемственности различных видов профессионального образования средние профессиональные и профессионально-технические учебные заведения объединяются для поэтапной подготовки квалифицированных рабочих и техников с последующей возможностью продолжения обучения на *третьем уровне* — в отраслевом вузе — в сокращенные сроки. СГТИ как базовый институт университетского комплекса осуществляет послевузовскую профессиональную подготовку: повышение квалификации, профессиональный рост кадров высшей квалификации, подготовку кандидатов и докторов наук.

Завершает структуру университетского комплекса *четвертый уровень*, который образуют институты Российской академии наук и предприятия Росатома.

Участие институтов Российской академии наук на данном уровне предполагает совместное использование экспериментальной базы для проведения фундаментальных, прикладных научных исследований по технологии, оборудованию и материалам атомной науки и техники, промышленности и АЭС, а также для подготовки специалистов элитного уровня в интересах отрасли.

Участие предприятий в университетском комплексе, в частности, предполагает:

— создание условий, необходимых для привлечения на работу на предприятии выпускников университетского комплекса за счет: а) реализации специаль-

ных программ, направленных на закрепление молодых специалистов, предусматривающих организацию стажировки выпускников университетского комплекса, условий для их профессионального роста и служебного продвижения, возможности решения жилищных проблем для наиболее перспективных из них; б) организации участия ведущих специалистов и руководителей предприятия во встречах со студентами старших курсов, а также в учебном процессе;

— обеспечение организации всех видов практики в структурных подразделениях предприятия для студентов III—V курсов СГТИ по значимым для предприятия специальностям;

— обеспечение участия ведущих специалистов предприятия в научно-педагогической деятельности СГТИ и работе государственных аттестационных комиссий по согласованию сторон;

— формирование предложений по темам реальных курсовых и дипломных проектов для студентов, сориентированных на дальнейшую работу на предприятии;

— оказание спонсорской помощи для укрепления материально-технической базы и поддержки кадрового потенциала образовательных учреждений — участников университетского комплекса.

На учебной площадке СГТИ образовательные программы реализуются в очной, заочной и дистанционной формах обучения. Поэтому для успешного функционирования университетского комплекса необходимо формирование *информационно-ресурсного центра* на основе совместного функционирования уже существующих ресурсов библиотеки СГТИ и библиотек других участников проекта. Его основной задачей является качественное информационное обеспечение образовательного и научного процессов, а также создание, развитие собственных электронных ресурсов и предоставление других доступных информационных источников для преподавателей, ученых, аспирантов, студентов и инженерно-технических работников отрасли.

Структура Регионального отраслевого университетского комплекса является открытой и предусматривает возможность включения в свой состав на добровольной основе других (не отраслевых) образовательных учреждений и предприятий независимо от их формы собственности.

Создание Регионального отраслевого университетского комплекса является очередным этапом на пути усиления интеграционных процессов в области ядерно-технического образования и содержит значительный потенциал для развития отраслевой системы образования.

Реализация концепции Регионального отраслевого университетского комплекса окажет существенное положительное влияние на качество подготовки специалистов-атомщиков и снизит остроту кадровой проблемы в атомной отрасли. Участники университетского комплекса смогут войти в виртуальный корпоративный ядерный университет и через него интегрироваться в мировое ядерное сообщество — Всемирный ядерный университет, инаугурация которого состоялась в Лондоне в сентябре 2003 г.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Беляев А.* EDUCATION GAP: Технологическое образование на пороге XXI века / А. Беляев, В. Лившиц. Томск, 2003.

[2] См.: Программа развития единой образовательной системы подготовки квалифицированных кадров всех уровней для Минатома России на 2003—2010 годы. М., 2003.

[3] См.: *Жиганов А. Н.* Ядерно-техническое образование в закрытых атомных городах России (системный подход) / А. Н. Жиганов, С. А. Карпов, Б. М. Кербель и др. Северск, 2004.

[4] Приоритетные направления развития системы образования РФ : справ. рук. образ. учреждения. 2005. № 1. С. 9—16.

[5] Приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 24 июня 2005 г. № 1537 за СГТИ был закреплен статус «академия» и приказом Федерального агентства по атомной энергии от 5 июля 2005 г. № 388 вуз переименован в Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северская государственная технологическая академия» (ФГОУ ВПО «СГТА»).

Поступила 13.12.05.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

В. Н. Ханин, *бизнес-тренер Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки «Урало-Сибирский институт бизнеса», доцент*

Цель образования взрослых — развитие целостной функциональности личности — предполагает определенные правила построения учебного процесса, которые автором статьи обозначены как дидактические принципы. Автор также раскрывает психологический механизм двух ловушек, которые подстерегают преподавателя, не придерживающегося данных принципов, — «ловушки гуманизма» и «ловушки подарка».

Восстановление и развитие целостной функциональности взрослого человека в процессе обучения могут произойти в том случае, если в качестве условия этого процесса выступает учет психологических факторов, особенностей личности как обучающего, так и обучающегося. Достижение цели обучения в рамках эволютивно-функционального подхода предъявляет определенные требования к учебному процессу. Как рационально-логический анализ, так и опыт обучения лидеров в Урало-Сибирском институте бизнеса показывают, что педагогический процесс, строящийся в русле эволютивно-функционального подхода, должен соответствовать дидактическим принципам, суть которых раскрывается ниже.

Эволютивно-функциональный тип педагогического взаимодействия обучающего и обучаемого. С точки зрения профессиональной переподготовки взрослого человека категории «эволюция» и «функциональность» позволяют определить смысл работы как способ самореализации субъекта (в противовес эгоцентрично-инфантильному представлению о работе как средстве заработка и способе выживания). Эволютивно-функциональный подход основывается на антропологической гуманистической методологии, утверждающей системное использование данных всех наук о человеке, их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Принцип жизни состоит в самодвижении и развитии, и человек как живое существо включен в эту же закономерность. Каким бы многообразием ни отличались философские, литературные, психологические и культурологические определения смысла жизни человека, все они должны быть подвергнуты верификации посредством категории «эволюция»: жить — значит развиваться. Все живое — растение, животное, человек — развивается в соответствии с собственной идентичностью. Отказ от принципа эволюции в случае человека есть нарушение логики природы, переход к механистической организации. Эволюция — не вопрос выбора для индивида; скорее, это директива, определенная природной идентичностью человеческого существа.

Таким образом, для человека хорошо не всякое образование, а лишь то, которое способствует его эволюции, развитию. Это особенно важно подчеркнуть, поскольку в отношении обучения мотивация взрослого субъекта может не включать аспект развития.

Самоактуализация как непрерывное стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей может осуществиться посредством функциональности в социальном и культурном контексте жизни индивида. Функциональность есть способность к расширению территории действия субъекта. В этом смысле функциональность есть возвращение к древнему, освященному культурной традицией, «ремесленному» и народному взгляду на человека: «а ты в этой жизни зачем?», «в чем смысл твоей жизни?», «какова польза, которую ты приносишь жизни и миру?», «чем ты занимаешься в этой жизни?», «какой след оставишь?» Постоянно расширяя зону собственной функциональности, человек осуществляет саморазвитие.

© В. Н. Ханин, 2006

Для обучения взрослых людей в рамках такого подхода необходимо выстраивание особого типа взаимоотношений, основанного на принципе функциональной диады: в настоящее время модель такого взаимодействия разработана преподавателем Урало-Сибирского института бизнеса Е. А. Казанцевой.

Блокирование нефункционального поведения обучающегося. В процессе обучения происходит категорическая девальвация всех инфантильных аспектов проявления личности обучающегося. Преподаватель блокирует любые варианты его нефункционального поведения, проявляя при этом глубинную безусловную любовь к нему. Основная техника блокирования нефункциональной мотивации заключается в том, чтобы любые инфантильные, манипулятивные приемы обучающегося *не приносили ему результата, работали вхолостую*.

Внешне, по форме, процесс блокирования инфантильных поведенческих стереотипов может выглядеть как строгость, требовательность преподавателя, поэтому необходимо определить последовательность его шагов в этом вопросе. К сожалению, опыт показывает, что лишь немногие преподаватели свободны от профессиональных стереотипов, касающихся последовательности педагогических воздействий и воспитания дисциплинированности студентов.

Эволютивно-функциональный подход, безусловно, ориентируется на гуманистический стиль взаимодействия учителя и ученика. Однако при этом важно, чтобы преподаватель обладал адекватным пониманием гуманизма в процессе обучения. Как и многие руководители (а преподаватель — руководитель учебного процесса), тот, кто обучает взрослых людей, не должен попасть в ловушку ложного понимания гуманизма как принятия обучающегося целиком, каков он есть сейчас, со всеми его слабостями, во всех аспектах его личностной незрелости. Механизм «ловушки гуманизма» в целом выглядит следующим образом:

а) студент, встретившись с трудностью, проблемой, пытается действовать стереотипным образом; его инфантилизм проявляется как эгоцентрическое стремление получить некий результат, не прилагая усилий, не зарабатывая успех;

б) стремление «получить, но не заплатить» заставляет студента применить стандартные манипулятивные приемы, структурирующие преподавателя и актуализирующие в нем ложный стереотип «гуманности» — студент привлекает внимание, требует поддержки, просит «войти в его положение» и т. д.;

в) ложно понятый стереотип «гуманности» вместе с чувствами вины и страха заставляют преподавателя сделать поблажку;

г) манипулятивный прием студента сработал не вхолостую, принес ему результат и, как следствие, закрепил комплексуальную модель поведения;

д) еще более структурированный комплекс в еще большей степени отклоняет вектор самореализации индивида: в конечном счете студент остается не удовлетворен, потому что он ничуть не изменился.

Именно таким образом преподаватель «благими намерениями прокладывает дорогу в ад»: вначале он «ведется» на инфантильную претензию обучающегося, видя себя при этом «хорошим», «гуманным» и т. п., затем, в силу описанного механизма, в проигрыше оказываются оба.

Стереотип «хорошего преподавателя» (как и стереотип «хорошего руководителя») — один из самых трудных с точки зрения преодоления (вплоть до необходимости терапевтической супервизии самого педагога). В нашем *тренинге для преподавателей MBA* его психотерапевтической и методической проработке отведен отдельный блок. Речь идет о психотее (особом психологическом методе работы с бессознательным), в которой участники в шутливом виде разыгрывали процесс обучения в некой бизнес-школе. Опыт данной психотеи показал, с одной стороны, силу и распространенность «ловушки гуманизма»; а с другой — весь ее механизм. Участники, оказавшиеся в роли учеников, моментально поддались групповой динамике, которая актуализировала в каждом бес-

сознательную инфантильную мотивацию («повеселиться», «пошалить», «побороться силами с преподавателем» и т. п.). Участники, выступившие в роли учителей, не смогли заблокировать эту мотивацию и, по сути, оказались структурированы коллективным бессознательным учебной группы. В результате учебные цели не были достигнуты, что, как ни странно, вызвало недовольство, раздражение самих «учащихся». Странного на самом деле ничего нет: ребенок, требуя поддержки, не знает, что таким образом совершается предательство его собственного роста. Впоследствии он не чувствует благодарности к взрослому, который поддержал в нем инфантилизм, именно в силу того что на самом деле в момент поддержки была осуществлена агрессия в отношении его проекта самореализации.

Учителю нужно помнить, что всякий раз, когда он в той или иной форме поощряет инфантильную, незрелую мотивацию (допускает несоблюдение правил обучения, делает поблажки ученикам, «входит в положение» тех или иных претензий и т. д.), он совершает агрессию в отношении того, что *в самом ученике является лучшим*. Требование любить ученика означает любить его *как возможность*. Преподаватель обязан любить и уважать ученика в его зрелости, полноте реализации жизненных устремлений, точности и функциональности жизнестроительства. И ученик, в конце концов, понимает, что уважение учителя следует заслужить, оно не дается априори.

Работа с ограничениями сознания. Учебный процесс целесообразно строить так, чтобы дать возможность взрослому осознать ограниченность собственных знаний, способностей. Преподаватель, работающий в рамках эволютивно-функционального подхода, должен понимать природу *критического идеализма* как особого ментального стереотипа и в то же время уметь преодолевать проявления критического идеализма обучающихся. Техника преодоления «правоты» очень сложна, она требует специальной методической отработки в рамках «тренинга для тренеров».

Опора на внутреннюю готовность обучающегося. Данный дидактический принцип означает, что ни один элемент функциональной информации не может быть передан ученику без его соответствующей готовности. Применение этого принципа может быть достаточно трудным для преподавателя, получившего опыт в рамках государственного образования: там, где заказчиком педагогического процесса является государство и одной из ключевых целей воспитания выступает социализация подрастающего поколения, функциональным является использование противоположного принципа — искусственного создания и усиления учебной мотивации в целях передачи социализирующего учащихся учебного содержания. Школьник получает учебный материал *бесплатно* — и в буквальном, и в метафорическом смысле этого слова; от него не требуется ничего взамен. Однако в процессе обучения взрослых требование искусственного поддержания учебной мотивации и стремление «обогатить» обучающегося неким дорогим знанием (мы помним, что «знание — сила») без его внутренней готовности будут полностью искажать структуру учебного процесса и уводить в сторону от функциональной цели образования.

Внутреннюю готовность не следует путать с вербализованным заказом, запросом студента. Преподаватель должен быть в курсе двух типичных несоответствий:

— вербализованный заказ «ниже» внутренней готовности в отношении учебного материала, присутствует *внутренний запрос на большее*, хотя и сознательно не вербализуемый учащимся, — в этом случае преподаватель ориентируется именно на внутреннюю готовность студента;

— вербализованный заказ «выше» внутренней готовности, студент проявляет неадекватную претензию на знание, которое превышает масштаб его личности; — если преподаватель «поведется» на данную претензию и предложит запрашиваемую информацию, это будет нефункционально для обоих. Стремление

«заинтересовать» обучающегося, обогатить интересной информацией без его соответствующей готовности можно условно назвать «ловушкой подарка». Механизм действия этой ловушки выглядит следующим образом:

а) студент запрашивает информацию, которая, как он считает, разрешит ту или иную проблему его экзистенциальной или профессиональной ситуации;

б) внутренняя экзистенциальная неготовность к этой информации заключается для студента в том, что на бессознательном уровне неразрешимость проблемы является предметом его гордости;

в) преподаватель, не замечающий бессознательной мотивации и внутренней неготовности студента, предлагает ответ на запрос («совершает подарок»);

г) далее следует классическое возражение самого обучающегося по формуле «*Да, но…* (я так уже пробовал…, у другого автора сказано не так…, мне это и так было понятно…, даже Вы мне не помогли…)», которое показывает, что манипуляция удалась;

д) в итоге студент «засасывает» энергию учебной группы, фрустрирует группу и преподавателя, заставляет их почувствовать свое поражение; удовлетворяется важнейший аспект внутренней незрелости — потребность лишать других удовольствия так, как лишили удовольствия меня самого.

Освобождение от стереотипов. В учебном процессе должна развиваться способность взрослого обучающегося освобождаться от поведенческих и когнитивных стереотипов. Методической основой этого является *проверка результатом*.

Передача новых инструментов. Технологический аспект процесса обучения заключается в том, что, после того как студент оставил свои нефункциональные стереотипы, он нуждается в новых, функциональных, инструментах построения жизненной и профессиональной практики. Передача новых инструментов, позволяющих достигать результата, в данном случае является адекватной помощью преподавателя обучающемуся, ответом на его *реальный* запрос. Этот дидактический принцип очень важен с точки зрения профессиональной переподготовки: освоение новых инструментов деятельности — основной момент в формировании профессионального мастерства как свойства личности, приобретаемого в процессе опыта и представляющего собой высший уровень овладения профессиональными знаниями, навыками, умениями и элементами творческой деятельности. Преподавание, ограниченное только аспектами личного развития обучающегося, не может быть названо профессиональным образованием. Последнее предполагает совокупность знаний, практических умений и навыков, необходимых для выполнения работы в определенной области трудовой деятельности.

Новые модели поведения. Обучение должно позволять пробовать и стимулировать пробовать новый опыт, новые модели поведения. Данный принцип дополняет предыдущий личностным аспектом профессионального поведения. Профессионал — это не просто сумма профессиональных действий и навыков. Мастерство в профессии не отделимо от свойств личности. Образование взрослых должно задействовать и актуализировать новые личностные качества обучающегося, которые приобретаются именно в процессе обучения в результате повышения уровня овладения профессиональными знаниями и навыками. Задача преподавателя — создать соответствующую атмосферу, способствующую данному процессу.

Проверка автономности. Данный принцип заключается в создании условий неопределенности, где обучающийся вынужден действовать автономно, а также предполагает проверку результатов обучения и функциональности новой модели поведения обучающегося.

Реализация указанных принципов в конечном счете ведет к становлению профессиональной компетенции обучающегося, включающей в себя как профессиональные, так и личностные аспекты, предполагающей профессиональную подготовленность и способность субъекта к выполнению задач и обязанностей по занимаемой должности.

Поступила 27.10.05.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ВОПРОСЫ РЕЛИГИОЗНО-ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ТРУДАХ К. П. ПОБЕДОНОСЦЕВА, Н. И. ИЛЬМИНСКОГО, С. А. РАЧИНСКОГО

В. Ф. Левин, *декан юридического факультета МГУ им. Н. П. Огарева, доцент*

Автором рассматриваются идеи относительно религиозно-правового просвещения населения, высказанные крупными общественными деятелями второй половины XIX в. К. П. Победоносцевым, Н. И. Ильминским, С. А. Рачинским.

Во второй половине XIX в. правовые основы взаимоотношений государственной власти и неправославных конфессий подверглись преобразованиям. Это было связано в первую очередь с отменой крепостного права при Александре II. Наибольший вклад в развитие правовых основ указанных взаимоотношений внесли такие религиозные и общественные деятели, как К. П. Победоносцев, Н. И. Ильминский, С. А. Рачинский и др.

Обер-прокурор Святейшего Синода Российской империи Константин Петрович Победоносцев (1827—1907), проанализировав причины неудач сдерживания в стране увеличения числа иноверцев, пришел к выводу о том, что эта деятельность должна быть подвергнута серьезному переосмыслению и перестройке. Он крайне негативно отнесся к реформам в сфере образования, проведенным в период правления Александра II, считая, что они создали целое «зараженное поколение»: «…развили особый дух непокорности и своеволия… породили увлечение безверием и материализмом, с одной стороны, и самым крайним социализмом — с другой»[1].

Чувствуя приближение надвигающейся революции, К. П. Победоносцев видел в числе главных приоритетов деятельности по ее предотвращению всемерное усиление воздействующей роли государства на религиозно-нравственное воспитание масс. В этой связи он отмечал: «…сначала необходимо просветить дух народный, углубить в нем идею, очистить и обогатить нравственный и умственный быт его, тогда и идея будет спасена, и насилия народной жизни не будет, и грубая форма сама собой перельется в новую»[2].

Обер-прокурор разработал и основные направления религиозно-правового воспитания, направленные на *единение народных масс и государства.* Его суть должна была состоять в «утверждении власти государства не на чем ином, как на единстве духовного самосознания между народом и правительством, на вере народной»[3].

Профессор Казанской духовной академии Николай Иванович Ильминский (1822—1891) считал, что в регионах империи, где проживает значительный процент так называемого инородческого населения, образование может быть только «религиозно-воспитательной, православно-христианской направленности», быть по существу миссионерским. В противном случае в результате роста антиправославных настроений немедленно наберет силу процесс отпадения крещеных инородцев, что представляет опасность для национальной безопасности государства.

Н. И. Ильминский указывал, что во второй половине XIX в. развернулась широкая пропаганда других конфессий. Их представители вели работу антирусской направленности среди народов Поволжья, в частности башкир, черемисов, чувашей, вотяков и др. Опасным, по мнению ученого, был рост различных тоталитарных религиозных сект, наставлявших своих прихожан на неправедный путь.

© В. Ф. Левин, 2006

Если этим тенденциям не противостоять, в «условиях полной бездуховности подавляющей части населения края» оно легко станет жертвой различных тоталитарных сект[4].

Исходя из сложившихся этических и других условий, определенной отдаленности Поволжья от других государственных центров, а также неустойчивой религиозной ситуации в крае Н. И. Ильминский считал, что образование в крае может быть *только православным религиозно-воспитательным*. Оно должно иметь исключительно антисектантскую направленность, всячески препятствовать отпадению крещеных инородцев, учитывать наличие огромного количества населения из числа так называемых некрещеных язычников, противостоять растущей бездуховности подавляющей массы населения края, что было исключительно опасно для государственных интересов России.

Главная идея, выдвинутая Н. И. Ильминским, состояла в том, чтобы приобщить народы Поволжья к православию, причем не формально, а глубоко. Он считал, что государство должно повернуться к Православной церкви «лицом». Деятельность государственных органов должна быть нацелена на то, чтобы усилить в образовании *православно-духовный стержень*.

Наиболее непримиримо Н. И. Ильминский выступил против усиленного насаждения светского образования, считая это дело преждевременным и «чрезвычайно опасным». Он отмечал, что в условиях роста антиправительственных настроений и бездуховности «…православное образование и воспитание должно носить *только миссионерский характер*»[5]. Его чрезвычайно беспокоило «антибожие», атеизм, идущий из либеральных кругов, правительства и даже Министерства народного просвещения.

Оправдывая свои подходы, Н. И. Ильминский указывал, что во все времена истории Руси и Российской империи русское население, оседая по мере продвижения в восточных районах страны, всегда *выступало носителем православия* по отношению к другим народам. Именно православие являлось проводником русской государственности. Поэтому Н. И. Ильминский справедливо полагал, что утверждавшееся в период реформ Александра II безбожие чрезвычайно *вредно для общего воспитания населения России, особенно нерусского, в верноподданическом духе*.

Немалый вклад в правовое обоснование повышения роли государства в противосектантской деятельности внес и профессор Московского университета Сергей Александрович Рачинский (1833—1902). В работе «Заметки о сельских школах» ученый подверг критике деятельность правительства и Министерства народного просвещения в области религиозно-правового воспитания. Среди недостатков такой деятельности он назвал слабое внимание к этим проблемам со стороны ответственных лиц и государственных структур, отсутствие скоординированной политики епархиального и государственного руководства к проблемам религиозно-правового воспитания, что в конечном счете ведет к росту нигилизма в школах и деревнях. По мнению С. А. Рачинского, Министерство народного просвещения заботится о религиозно-нравственном воспитании только на словах, но не на деле.

Профессор разработал концепцию *о нравственно-религиозных задатках русского народа, которые необходимо учитывать в деятельности по противостоянию наступления сектантства*. Он считал, что у представителей русского народа имеется огромный духовно-нравственный потенциал, выражающийся в *безусловности нравственного идеала*, который делает русский народ *христианским по существу (по преимуществу)*. Русский человек — это спокойная и сильная натура, способная совершить настоящий подвиг. Это страстная натура, которая постоянно стремится к духовному исканию, а зна-

чит, ее легко повернуть на путь заблуждения. Это натура, обладающая преувеличенным сознанием, что имеет следствием неожиданное отступление перед самыми исполнимыми нравственными задачами. Важным духовным качеством представителя русского народа является способность любого человека к необъяснимому, внезапному падению, которое *обусловливает возможность внезапных победоносных поворотов от грязи и зла к добру и правде*[6].

Таким образом, усилиями выдающихся православных педагогов во второй половине XIX в. в России была сформирована идеология наступательного религиозно-правового воздействия на население страны. Ее главной целью было воспитание населения страны в духе уважения к православной вере, поддержки правящего самодержавного режима и государственного патриотизма. Одними из наиболее важных направлений, сформулированных основоположниками религиозно-нравственного воспитания, были борьба за нравственность народа и противодействие религиозному влиянию со стороны представителей старообрядчества, а также язычников и сектантов.

Практическое осуществление вышеназванных подходов в процессе организованной религиозно-правовой деятельности подтвердило их полную обоснованность и эффективность в условиях Среднего Поволжья.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Русский биографический словарь. М., 1908. Т. 1. С. 233.

[2] *Победоносцев К. П.* Московский сборник / К. П. Победоносцев ; переизд. под ред. С. Л. Фирсова. СПб., 1896. С. 6.

[3] Там же. С. 80.

[4] См.: *Ильминский Н. И.* Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае / Н. И. Ильминский. СПб., 1886. С. 5.

[5] Там же. С. 6.

[6] См.: *Рачинский С. А.* Заметки о сельских школах / С. А. Рачинский. СПб., 1883. С. 19.

Поступила 28.08.06.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ЧУВАШИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XX — НАЧАЛЕ XXI в.

А. Л. Ефимова, *аспирант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*

В статье представлен анализ работы Чувашского института образования по изучению, обобщению опыта и повышению квалификации учителей в республике и чувашской диаспоре. Описаны проблемы, с которыми столкнулась система переподготовки учителей в исследуемый период.

Трудоемкая и многогранная учебно-воспитательная деятельность требует от учителей регулярной и систематической работы по повышению квалификации. Причем в этом нуждаются не только молодые, начинающие, но и опытные педагоги, проработавшие в школе много лет. Ведь учитель всегда должен удовлетворять растущим запросам школьников. Нельзя добиться серьезных успехов в обучении и воспитании детей, если надеяться только на ранее заученные педагогические правила и методические приемы.

Бесспорно, важными формами повышения квалификации являются самообразование, участие в работе методических объединений учителей и, конечно же, переподготовка и повышение квалификации путем прохождения соответствующих курсов.

Важную роль в изучении, обобщении и распространении передового педагогического опыта учителей Чувашии в ис-

© А. Л. Ефимова, 2006

следуемый период играл Чувашский институт усовершенствования учителей (ЧИУУ), в 1993 г. преобразованный в Чувашский республиканский институт образования (ЧРИО).

Работники ЧИУУ, выезжая в районы республики, посещали школы и уроки с целью выявления лучших учителей, удачных приемов и методов, применяемых при организации учебно-воспитательного процесса. По рекомендации сотрудников института и с их помощью учителя описывали свой опыт работы. Так накапливался материал, который использовался при подготовке докладов, выставок, статей в газетах и сборниках, отдельных брошюр. Ряд учителей на основе своего опыта написали работы, заслуживающие серьезного внимания, которые частично были опубликованы или озвучены на педагогических чтениях.

Успешное выполнение программы восьмилетнего всеобуча в стране способствовало введению всеобщего среднего образования с планомерным переводом средней школы на новые учебные планы и программы[1]. Эту работу предполагалось осуществить в два этапа. На первом этапе (1966—1970 гг.) предусматривалось постепенное введение всеобуча, а на втором (1971—1975 гг.) — полное обеспечение всеобщего среднего образования.

В 1966/67 учебном году в Чувашии также начался переход к всеобщему среднему образованию. Произошли заметные структурные изменения в системе образования. Общее количество общеобразовательных школ всех видов сократилось на 67 ед. при одновременном увеличении численности обучающихся на 28,7 тыс. Заметно меньше стало начальных и восьмилетних школ, а количество средних увеличилось с 203 до 251[2]. К 1975 г. число средних школ достигло 284, в них полное образование получили 74,3 % учащихся[3]. К 1979 г. всеми формами среднего образования были охвачены 99,8 % окончивших 8 классов[4].

К указанному времени в республике при ЧИУУ сложилась устойчивая и эффективная система повышения квалификации учителей. Было налажено сотрудничество института с главным педагогическим вузом — ЧГПИ им. И. Я. Яковлева, где с 1970 г. начал действовать факультет повышения квалификации руководителей школ с трехмесячным сроком обучения по 420-часовой программе. С 1973 г. факультет перешел на двухмесячный срок обучения (280-часовую программу). Директора сдавали зачеты и экзамены по педагогике, психологии, основам школоведения, трудовому законодательству, правилам техники безопасности и производственной санитарии.

Заместители директоров и организаторы воспитательной работы проходили переподготовку в ЧИУУ. Здесь же повышали свою квалификацию на месячных курсах, инструктивных семинарах, семинарах-практикумах учителя-предметники, учителя начальных классов русских школ. Для организации такой работы институту предоставлялись помещения для занятий, общежития. Широко практиковались выездные районные курсы сроком на один месяц. Только за период с 1966 по 1970 г. курсовую подготовку в институте прошли 14 070 учителей. В октябре 1971 г. при Канашском педагогическом училище было открыто отделение переподготовки учителей начальных классов чувашских школ с месячным сроком обучения по 160-часовой программе[5].

Институт оказывал необходимую помощь средним специальным учебным заведениям в организации научно-методической работы по повышению квалификации преподавательских кадров. В 1972 г. в ЧИУУ была введена курсовая подготовка преподавателей общеобразовательных дисциплин средних специальных учебных заведений и профессионально-технических училищ.

Основными принципами работы института стали плановость, обязательность, систематичность, непрерывность

повышения квалификации на протяжении всей трудовой деятельности.

В 1971 г. в институте работали 15 кабинетов. Среди его сотрудников были 29 чел. с высшим образованием и 1 кандидат наук. Для проведения занятий со слушателями привлекались также преподаватели вузов Чувашии.

В городах и районах при непосредственном участии методистов ЧИУУ были созданы базовые школы для пропаганды и внедрения кабинетной системы.

Выполняя социальный заказ общества, институт шел в ногу со временем, реагируя на все изменения в системе образования. Так, в первой половине 1970-х гг. произошли изменения в системе начального обучения. Вместо 4-летнего оно стало 3-летним. Завершался переход на новые программы и учебники в старших классах, поэтому возникла необходимость серьезно повысить квалификацию учителей всех специальностей. В ЧИУУ стали обращать особое внимание на переподготовку учителей начальных классов, русского языка и литературы, так как по их предметам содержание обучения подверглось наиболее существенным изменениям. За период с 1971 по 1973 г. месячные курсы прошли 10 477 работников просвещения[6].

Начиная с 1984 г. в Чувашии, как и в целом по стране, была предпринята новая попытка реформы школы, изложенная в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Именно тогда институт стал центром не только методической, но и научной работы учителей. Повышалась эффективность курсовых мероприятий, оказывалась помощь руководителям школ, учителям в их практической деятельности. Улучшалась работа по обобщению и распространению передового педагогического опыта. Для этого был организован специальный кабинет. Постоянно действовала выставка работ лучших учителей, активно работал совет ЧИУУ.

В 1985/86 учебном году Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР во всех средних учебных заведениях страны был введен курс «Основы информатики и вычислительной техники». В связи с этим в институте образования в августе 1986 г. был создан кабинет информатики и вычислительной техники, оснащенный 7 ЭВМ. Для проведения практических занятий по курсу с учащимися сельских школ был оборудован передвижной кабинет ЭВТ.

За период 1986—1988 гг. в институте были открыты 4 кафедры: общественных наук, педагогики и психологии, чувашского и русского языков. Создан республиканский музей народного образования. Построены новое административное здание института, общежитие для учителей, приехавших для прохождения курсов повышения квалификации.

С началом политики перестройки в стране, реформирования школьной системы произошли изменения и в системе переподготовки учителей. В 1991 г. приказом Министерства просвещения ЧАССР Чувашский институт усовершенствования учителей был ликвидирован и на его базе был создан Чувашский республиканский институт повышения квалификации работников образования, в 1993 г. преобразованный в Чувашский республиканский институт образования.

ЧРИО с честью выполнил возложенные на него задачи по переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров. Он стал центром методической и научной работы учителей. Повысилась эффективность курсовых мероприятий, руководители школ, учителя стали получать квалифицированную помощь. Улучшилась работа по обобщению и распространению передового педагогического опыта.

С 90-х гг. XX в., в связи с началом возрождения национальной культуры, в школах чувашской диаспоры вновь стали открываться классы, где обучение велось на чувашском языке. С принятием Закона ЧР «О языках в Чувашской Рес-

публике» в октябре 1990 г. в сложившейся здесь языковой ситуации произошли заметные положительные перемены: чувашское население независимо от места проживания получило возможность обучать своих детей родному языку. Постепенно возобновилось преподавание родного языка в школах чувашской диаспоры.

Республиканская программа по реализации Закона Чувашской Республики «О языках в Чувашской Республике на 2003—2007 годы и на период до 2012 года» нацелена на оказание помощи чувашской диаспоре в регионах России и странах СНГ в подготовке педагогических кадров, работников культуры для чувашских национальных школ и учреждений культуры в регионах РФ, в повышении их квалификации. Одной из целей программы является издание книг на чувашском языке и обеспечение ими библиотек и школ на основании договоров с субъектами Российской Федерации.

Любая образовательная система основывается на понятии «национальная школа», и любой народ сохраняет себя только благодаря этнической системе воспитания. Реализация Законов ЧР «О языках», «Об образовании», Президентской программы «Новая школа» позволила закрепить достижения чувашских национальных школ, сделать новые шаги по пути их развития, внедрить чувашский национальный компонент в содержание обучения и воспитания учащихся.

Сохранению национальной культуры и самобытности народов, проживающих в республике, способствуют 10 республиканских и 8 муниципальных национально-культурных общественных формирований. В регионах России функционируют 55 чувашских общественно-культурных центров и автономий, в местах компактного проживания чувашского населения — 305 школ[7].

Улучшаются условия подготовки и переподготовки педагогических кадров. Еще в 1989 г. было восстановлено чувашское отделение в Тетюшском педагогическом училище. В г. Ульяновске функционирует филиал ЧГУ им. И. Н. Ульянова. Профессиональная подготовка учителей чувашского языка и литературы возобновилась в 1990-е гг. в Стерлитамакском педагогическом институте на чувашском отделении, подготовка учителей начальных классов — в Белебеевском и Стерлитамакском педагогических училищах. В Республике Татарстан, в Казанском педагогическом университете и Чистопольском педагогическом училище, открыты чувашские отделения.

В последние годы при активном участии института образования и Министерства образования Чувашской Республики и в условиях взаимодействия с органами образования субъектов Российской Федерации заключены соглашения о сотрудничестве в сфере образования с республиками Башкортостан, Коми, Татарстан, Удмуртской, с областями Кемеровской, Самарской, Тюменской, Ульяновской.

Особенно тесные связи установились между институтами образования Чувашии и Башкортостана. Этому объективно способствует большая чувашская диаспора, проживающая в Башкортостане. Министерства двух республик заключили соглашение о сотрудничестве, которое действует уже 7 лет и имеет конкретное наполнение. Выпускники чувашских школ Республики Башкортостан зачисляются вне конкурса на факультеты чувашской филологии вузов Чувашии. На уровне школ диаспоры постоянно проводятся олимпиады по языку и литературе. Более 100 учителей чувашской диаспоры прошли переподготовку в Чувашском республиканском институте образования. В Белебее открыта первая чувашская гимназия. Приятно отметить, что в 2003 г. на конкурсе «Лучший учитель года Башкортостана-2003» победителем стал представитель чувашской диаспоры Анатолий Яковлев, директор Кожай-Семеновской средней школы Миякинского района[8].

Таким образом, сегодня Чувашский республиканский институт образования предпринимает реальные шаги, направленные на повышение эффективности работы по оказанию помощи в изучении, обобщении и распространении передового педагогического опыта учителям республики, в целом образовательным учреждениям Чувашии и диаспоры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917—1973. М., 1973. С. 220.

[2] См.: *Егоров Н. Е.* Развитие общеобразовательной школы / Н. Е. Егоров, Т. С. Сергеев // Из истории культуры Чувашской Республики. Вып. 1. 1917—1985. Чебоксары, 1992. С. 29.

[3] См.: *Петров А. П.* Ко всеобщему среднему образованию / А. П. Петров, Г. С. Сидоров // Чувашской АССР — 60 лет. Чебоксары, 1980. С. 215.

[4] См.: *Ефимов Л. А.* Школы Чувашского края в XIX—XX вв. / Л. А. Ефимов. М., 2003. С. 38.

[5] См.: *Данилов В. Д.* Чувашскому институту образования — 65 лет / В. Д. Данилов. Чебоксары, 1999. С. 13.

[6] Там же. С. 14.

[7] Текущий архив Института образования Чувашской Республики.

[8] Республика. 2003. 25 марта.

Поступила 21.06.06.

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МОРДОВСКОМ КРАЕ В 1890—1910-х гг.

Т. И. Кильдюшкина, *соискатель отдела истории НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ*

В статье на примере нескольких уездов Пензенской губернии, вошедших впоследствии в состав Мордовии, прослеживается история создания и развития на рубеже XIX—XX вв. таких форм внешкольного образования, как воскресные народные чтения и библиотеки-читальни. Эти формы сыграли исключительно важную роль в деле просвещения народа в указанный период.

Всеобщая неграмотность российского крестьянства и городских низов в XIX в. породила новые народные формы просвещения как взрослых, так и детей. Одной из таких форм стало проведение воскресных чтений. Губернские и уездные земства, не имевшие возможности удовлетворить желание безграмотного народа в познании окружающего мира, поддерживали, а позднее и поощряли сельских учителей — организаторов чтений.

Чтения проводились с разрешения Министерства внутренних дел и дирекции народных училищ той или иной губернии. На уездных исправников возлагалась ответственность за такие мероприятия, о каждом из них требовалось докладывать губернатору. О благонадежности лиц, проводивших чтения, сообщалось руководству народных училищ. В Государственном архиве Пензенской области отложился документ, представляющий собой список лиц, которые изъявили желание принять участие в чтениях, за 1903 г. В нем только по Саранскому уезду значились: в Трофимовском училище — священник Ф. Курышев и учительница А. Кудрявцева, Ромодановском — учительница Н. Усова, Атемарском — учитель Н. Ашмарин, в Кочкуровском училище — учитель Г. Вечкутов. Кроме того, выразили согласие на участие в чтениях для рабочих Саранского винного склада имевшие на то разрешение помощник акцизного надзирателя Н. Ю. Гофман, земский врач И. И. Кубанцев, помощник податного инспектора по уезду А. А. Рейхмут, инспектор Саранского городского училища И. З. Карачарский, преподаватель того же училища А. Г. Кочкин, а также не имевшие разрешения помощник акцизного надзирателя М. В. Иванов, контролер

© Т. И. Кильдюшкина, 2006

В. Л. Зуев, помощник заведующего П. П. Кузовков, конторщик при казенном складе А. М. Каретников, помощник конторщика С. Н. Коноплянцев[1].

Проведение чтений в церковно-приходских школах (ЦПШ) контролировал Пензенский епархиальный учительский совет. Он же рекомендовал для этих целей книги религиозного содержания. Заведующие ЦПШ представляли программу чтений на утверждение и за ее изменение отвечали лично.

Воскресные чтения состояли из трех отделов. В первом читались статьи религиозно-нравственного содержания, во втором велись беседы о русской истории, третий отдел обычно посвящался рассказам из крестьянского быта, одобренным духовной цензурой и Московским комитетом грамотности. Иногда во время таких мероприятий зажигался «волшебный фонарь с туманными картинами», в перерывах исполнялись церковные песнопения[2].

Образцом религиозно-нравственных чтений могут служить те, что проводились Обществом по устройству публичных и религиозно-нравственных собеседований, деятельность которого поддерживал и поощрял Пензенский епархиальный совет. Общество было учреждено учителями Краснослободского духовного училища, но кроме религиозных им проводились и светские чтения, устраивались концерты. В состав общества входили активные просветители: П. И. Заруцкий, Я. М. Чернов, Н. К. Остромецкий и др.

Данным обществом чтения проводились с 1890 по 1917 г., обычно с октября по март, когда жители города были свободны от работ в поле. В год проходило 20—22 мероприятия. Они устраивались в зале духовного училища, вмещавшем 250 чел. Зал очень часто был переполнен. Лекторами и чтецами выступали городские священники во главе с протоиереем П. Архангельским, а также учителя духовного, городского и женского приходского училищ. Светскую часть чтений вели преподаватели Я. М. Чернов, Н. К. Остромецкий и любительница драматического искусства учительница В. Н. Кожевникова. Несмотря на преобладание духовной тематики, деятельность общества имела большое значение для расширения кругозора слушателей, которые получали сведения по естествознанию, географии, российской истории.

К народным чтениям особенно тянулись дети, которые, научившись читать в школе, не могли закрепить приобретенные навыки с помощью чтения художественной литературы из-за отсутствия таковой.

Губернская земская управа считала чтения одной из важных форм внешкольного образования. Озабоченность губернского земства вопросами просвещения народа была обоснованной: даже в 1912 г. чтения проходили в переполненных залах школ, что говорит об интересе к ним со стороны крестьян. Однако проводились они лишь в 14—20 селениях Пензенской губернии, насчитывавшей более 20 тыс. населенных пунктов[3].

Широкому развитию народных чтений в начале XX в. способствовал значительный рост количества земских начальных училищ и ЦПШ. Увеличилось и число учителей, способных проводить чтения и собеседования. Только в Инсарском уезде в 1912 г. было уже 113 учебных заведений (в 1889 г. — 34) и 216 учителей (в 1889 г. — 78)[4].

В 1912 г. губернское земство предложило заменить «волшебные фонари» кинематографом и устраивать народные чтения в сопровождении кинофильмов. Предлагались следующие темы: важные моменты из истории России; условия хозяйства и быта других народов; особенности добывающей и обрабатывающей промышленности; требования гигиены, а также природоведение и агрономия. К двум приглашенным лекторам предъявлялись следующие требования: в одном селе пребывать не более 3 дней, а за сезон (6 мес.) дать 216 чтений на раз-

ные темы в 72 селах. Лекторам земская управа выделила 2 700 руб. (1 500 — на жалованье, 1 200 — на приобретение 2 киноаппаратов и 20 лент к ним)[5].

Вызванная народными чтениями тяга крестьян к знаниям могла получить удовлетворение в книге. Книга становилась важным средством просвещения и самообразования. Большую роль в этом призваны были сыграть библиотеки, открывшиеся в уездных городах и селах Пензенской губернии. До появления земских учреждений, т. е. до 1864 г., их количество исчислялось единицами.

В Краснослободске первая библиотека была открыта в 1844 г. при духовном училище с разрешения Святейшего Синода, которому она и подчинялась. Ею пользовались учителя, учащиеся и священники[6]. В 1870 г. в городе появилась публичная читальня. Уездное земство, которому она принадлежала, выделило на ее устройство 300 руб., а затем ежегодно перечисляло по 100 руб. на приобретение книг. В фонде читальни было 1 507 книг[7].

1890-е гг. были ознаменованы открытием нескольких библиотек. Причем чаще всего они создавались по инициативе не администрации, а активных общественников и местной интеллигенции. Только в 1894 г. губернское земское собрание постановило открыть при школах 10 народных бесплатных библиотек-читален, выделив на эти цели 1 800 руб.: каждой библиотеке по 100 руб. на книги, 60 руб. — библиотекарю, 20 руб. — на освещение[8].

Потребность в библиотеках нарастала в связи с ростом количества школ, увеличением числа грамотных людей и учителей. Несмотря на финансовые трудности, в 1895—1896 гг. губернское земство изыскало возможность для организации еще 10 бесплатных библиотек для учительского персонала. Они размещались при земских управах, и ответственными за них были земские начальники.

В 1899 г. в честь 100-летия со дня рождения А. С. Пушкина губернское земство открыло еще 10 библиотек в крупных селах — по одной в каждом уезде. Эти библиотеки стали именоваться Пушкинскими. В Инсарском уезде такая библиотека была создана в с. Новотроицком и содержалась на средства сельского общества. В 1900 г. губернская земская управа ассигновала на нужды 20 библиотек (10 народных и 10 учительских) 1 тыс. руб., т. е. по 50 руб. на каждую[9].

Немногочисленные библиотеки превратились в проводников культуры в селах. По итогам 1900—1901 гг. в 3 земских народных библиотеках при сельских училищах Инсарского уезда — Иссинской, Шуварской и Шишкеевской — имелось 1 500 книг, обслужен 881 читатель, произведено 10 355 книговыдач. В 1902 г. в Новотроицкой Пушкинской библиотеке-читальне насчитывалось 685 экземпляров книг, 150 читателей, из них 20 женщин, ее сотрудниками было выдано более 1 тыс. книг. Библиотека обслуживала 4 волости — Новотроицкую, Новоакшинскую, Лемдяйско-Майданскую, Старосивиньско-Майданскую. Она размещалась в волостном правлении, заведовал ею длительное время учитель Н. И. Корявов.

В отчете за 1902 г. Н. И. Корявов перечислил наиболее любимые сельскими читателями книги — это произведения И. А. Крылова, М. В. Ломоносова, М. Ю. Лермонтова, А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, Н. В. Гоголя, И. А. Гончарова, А. Н. Островского, К. Д. Ушинского, Я. Коменского и др. Библиотека ежегодно пополнялась и была одной из лучших в уезде[10].

Большинство библиотек плохо финансировалось, иногда за год не получая ни одного рубля на приобретение книг. Только некоторые поддерживались активистами, например любителями театрального искусства, отдававшими для этого сборы от благотворительных спектаклей. Так, в Инсаре в 1897 г. с благотворительной целью были даны 1 светский концерт (средства жертвовались на устройство народной читальни) и 2 спектак-

ля (на усиление средств Инсарского отделения Лермонтовской библиотеки): 27 мая было собрано 40 руб. 50 коп., 3 июля — 10 руб. 6 коп. и 30 ноября — 24 руб. 5 коп.[11]

Вопросы внешкольного образования широко обсуждались в периодической печати, особенно в земских изданиях, во всех губерниях. В публикациях неоднократно подчеркивалось, что внешкольное образование лежит исключительно «на плечах частной инициативы, на плечах людей наиболее чутких и духовно одаренных». Идею о просвещении народа они вынашивали в собственной душе, а затем внедряли в жизнь. Эти люди отдавали учреждениям внешкольного образования весь свой досуг, а средства собирали путем подписки, устройства спектаклей и музыкальных вечеров[12].

Потребность во внешкольном образовании на селе была огромной, так как обучение детей ограничивалось 2—3 классами. Внешкольное образование сосредоточивалось в основном в городах. Воскресные школы, народные чтения, народные театры, спектакли организовывались, как правило, земскими городскими служащими, врачами, юристами, учителями и другими представителями интеллигенции. История сохранила для нас яркие примеры самоотверженного труда общественников по просвещению народа. Однако эффективно развиваться на таких основаниях внешкольное образование не могло.

Пензенское губернское земство считало, что «…в области внешкольного образования должно быть отведено первое место… созданию планомерной организации библиотечного дела по всей губернии, которое… ценно тем, что, будучи постоянным, может слить в одну стройную систему и другие временные виды внешкольного образования»[13]. Предлагалось открыть центральные библиотеки в уездных городах; районные — в тех пунктах, к которым тяготеет сельское население; подсобные — в каждой школе. Кроме того, планировалось организовать передвижные библиотеки для малых селений. Осуществление этого плана началось с создания в 1912 г. районных и подсобных библиотек при сельских училищах.

В уездных городах еще в 1895—1896 гг. были открыты 10 библиотек для учительского персонала, однако они не отвечали своему назначению. В 1912/13 учебном году в общем числе читателей доля учителей составляла всего 30 %. Книговыдача была небольшой — 5 142 книги на все 10 библиотек, количество читателей не превышало 545 чел. Земство решило перенести учительские библиотеки из уездных городов в села, тем самым приблизив к учителям[14].

Тяга народа к просвещению, книге, грамоте, изменившееся экономическое и политическое положение в стране заставили Министерство народного просвещения отменить существовавший до этого запрет на открытие при сельских начальных училищах народных библиотек. В § 1 новых правил о библиотеках значилось: «Народные библиотеки при низших учебных заведениях, кроме открываемых правительством, могут быть учреждены земствами, городами, сословиями, школьными попечительствами и попечительствами о народной трезвости, а также обществами и частными лицами»[15]. В результате этой меры число библиотек в Пензенской губернии заметно выросло. В одном только Инсарском уезде их стало 16.

Ряд школьно-народных библиотек Пензенской губернии были преобразованы в 30 районных библиотек-читален. В Инсарском уезде районными стали 3 старейшие библиотеки: Иссинская (открыта в 1896 г.), Шишкеевская (1897) и Новотроицкая библиотека-читальня им. А. С. Пушкина (1899 г.).

Возникновение культурно-просветительных учреждений в мордовском крае, как и по всей России, явилось результатом не случайного стечения обстоятельств, а активной деятельности интеллигенции, благодаря которой и в правя-

щих кругах, и в прессе, и в ученых и промышленных обществах рядом со специальными вопросами ставился вопрос о просветительных учреждениях. Народные библиотеки, воскресные чтения, народные театры — начинания, которыми были заняты представители интеллигенции и в многолюдных центрах, и в глухих местечках — всюду собирали вокруг себя живые и деятельные силы, передовых людей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ГАПО, ф. 81, оп. 1, д. 1109, л. 1, 11, 13.

[2] См.: Отчет о состоянии церковно-приходских школ за 1896–97 г. Пенза, 1898.

[3] См.: Отчет о состоянии церковно-приходских школ за 1912—13 учебный год. Пенза, 1914. С. 33.

[4] См.: Двадцатипятилетняя деятельность Пензенского земства. 1865—1889 годы / сост. Н. Евграфов. Пенза, 1894. С. 145—146.

[5] См.: Доклады и сведения о культурно-просветительной работе Пензенского губернского земства за 1912—13 г. Пенза, 1915. С. 23.

[6] ГАПО, ф. 5, оп. 1, д. 6209, л. 10—12.

[7] См.: История Мордовской АССР. Саранск, 1979. Т. 1. С. 300.

[8] Доклады Пензенской губернской земской управы на очередной сессии 1899 г. Пенза, 1900. С. 5—11.

[9] См.: Доклад Пензенской губернской земской управы на очередной сессии о деятельности народных библиотек за 1900—1901 г. Пенза, 1901. С. 23.

[10] ГАПО, ф. 81, оп. 1, д. 1109, л. 7—8.

[11] Там же, ф. 5, оп. 1, д. 6878, л. 43, 62 — 62 об., 166 — 166 об.

[12] См.: Вестник Пензенского земства. 1912. № 1—2. С. 7.

[13] Там же. № 12. С. 844—845.

[14] См.: Доклады и сведения о культурно-просветительной работе... Доклад № 3.

[15] Вестник Пензенского земства. 1913. № 21. С. 373.

Поступила 21.06.06.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ АСПЕКТАХ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. Папышев, *доцент кафедры математики и методики преподавания математики Таразского государственного педагогического института (Республика Казахстан)*

Автором раскрывается математическая задача как средство интеграции в аспектах умственной деятельности учащихся. Приводятся общие и частные цели выполнения заданий по математике. Дается характеристика компонентов системы «задачи».

В условиях наукоемких и высокотехнологических производств значительно повышаются требования к научной, технологической и гуманитарной подготовке учащихся. Возрастает значение среднего общего образования как основы развития познавательных способностей, общеучебных умений и навыков, без которых все другие этапы непрерывного образования малоэффективны. Усовершенствование содержания среднего общего образования, в частности в области математики, дает возможность более полно учесть интересы обучающихся, рационально перераспределить дидактический материал по ступеням обучения, устранить имеющиеся диспропорции в компонентах содержания образования.

Любые задачи в обучении математике выполняются с определенной целью: формирования понятий, их систематизации, обучения доказательству и т. д. Все эти цели связаны между собой и с целями обучения в школе. Следовательно, одним из компонентов системы «задачи» являются цели выполнения заданий. Внутри данного компонента необходимо различать общие и частные цели. Например, одной из общих целей выполнения заданий по математике выступает формирование понятий; усвоение же существенных свойств понятия — частная цель. Другой пример: обучение векторному методу — общая цель; формирование умения переводить геометрический язык на векторный — частная.

Очевидно, что достижение общей цели возможно через достижение частных целей. Ставя частные цели, не следует упускать из виду цели общие. Так, обучение школьников доказательству теорем — общая цель. Она должна в основном реализоваться при изучении первого раздела курса геометрии в 7-м классе. Однако анализ соответствующих учебников геометрии показывает, что достижению этой цели не уделяется должного внимания, она «не пробивается» через частные цели изучения первого раздела геометрии.

Общие и частные цели выполнения заданий по математике обусловлены целями обучения математике, тем не менее они сами образуют систему, развитие которой определяется прежде всего ее внутренним строением и логикой. В связи с этим в процессе преподавания математики требуется, во-первых, выявить состав целей использования задач, выделить общие и частные цели как по всему курсу, так и по отдельным его разделам и темам; во-вторых, изучить закономерные связи между общими и частными целями использования задач.

Достижение каждой цели требует определенной деятельности и, следовательно, владения умениями, адекватными ей. Например, применение векторного метода в конкретных ситуациях предполагает владение следующими умениями:

1) переводить геометрический язык на векторный и наоборот;

2) выполнять операции с векторами;

3) представлять вектор в виде произведения вектора на число, суммы векторов, разности векторов;

© А. А. Папышев, 2006

4) выполнять преобразования векторных равенств;

5) переходить от соотношения между векторами к соотношению между их длинами и наоборот;

6) выражать длину вектора через его скалярный квадрат;

7) выражать величину угла между векторами через их скалярное произведение.

Все действия, адекватные знаниям и способам деятельности, составляющим содержание обучения математике, реализуются в обучении посредством выполнения задач. На этот процесс оказывают влияние условие, требование задачи, характер отношения между ее данными и искомыми. Таким образом, в системе «задачи» в качестве еще одного ее компонента должны учитываться содержание задачи и действия, осуществляемые с ней. Будем называть этот компонент содержанием задач. Поскольку выполнение действий происходит на основе знания определений понятий, теорем, способов деятельности, в содержание задач имплицитно «заложено» содержание обучения математике, а поскольку содержание задач является компонентом системы «задачи», то в указанной системе учитывается и содержание обучения математике.

Решение задач активизирует разные виды умственной деятельности учащихся (репродуктивную, творческую). Поэтому в системе «задачи» в качестве ее компонента должна выступать и умственная деятельность обучающихся. Между тем можно привести немало примеров, когда процессы, протекающие при выполнении заданий, содержащихся в школьных учебниках математики, не адекватны той деятельности, которой требует усвоение материала.

1. Усвоение понятия на уровне творческого применения предполагает владение приемом переформулировки требования задачи в новое, по отношению к которому данное требование является следствием. Однако выполнение множества заданий курса алгебры и геометрии не способствует овладению этим приемом.

2. Перечисленные выше действия по применению векторного метода адекватны деятельности по использованию векторов в различных конкретных ситуациях. В учебниках геометрии не предусмотрено формирование умений 1 и 5, что ведет к несоответствию процессов, протекающих при выполнении заданий, деятельности по применению векторного метода.

Умственная деятельность учащихся зависит не только от содержания задач, но и от последовательности их выполнения. Для формирования того или иного умения обычно предлагается несколько однотипных задач. Допустим, изучается преобразование трехчлена $a^2 + 2ab + b^2$ в квадрат двучлена. Для выработки умения применять правило указанного преобразования приводятся задачи. В ранее действующем задачнике по алгебре П. А. Ларичева содержались 23 однотипные задачи на применение этого правила. В действующих сейчас учебниках даются подряд от 5 до 8 однотипных задач. На первый взгляд, кажется, что чем больше ученик решит однотипных задач, тем лучше. Однако в выполнении таких задач для учителя скрывается опасность непреднамеренно содействовать появлению ошибок в действиях учащихся и тем самым снизить эффективность обучения. Пробелы в знаниях школьников порой удается обнаружить лишь при изучении последующей темы, так как все однотипные задачи данной темы выполняются учеником верно. Ошибки появляются в результате отсутствия отчетливости в восприятии учащимися отдельных компонентов изучаемого материала.

Таким образом, между умственной деятельностью ученика, последовательностью выполнения им задач, количеством однотипных задач, их комбинаций с другими типами задач имеются закономерные связи. Из сказанного следует, что в системе «задачи» важным являет-

ся такой компонент, который характеризуется структурой совокупности задач, порядком их выполнения учащимися. Относительно этого компонента и его взаимосвязей с другими компонентами возникает много вопросов, не имеющих до сих пор однозначных ответов. Каким должно быть оптимальное количество тренировочных и творческих задач? Каким образом сочетать задачи, формирующие понятия и, например, пространственное мышление? и т. д.

Решение задач протекает в определенных организационных формах. Это может быть фронтальная работа с классом, индивидуальная работа с отдельными учащимися, самостоятельная работа на уроке, домашняя работа и т. п. Организационные формы выполнения задач также входят в качестве одного из компонентов в систему «задачи». Данный компонент связан с целями и содержанием задач, структурой их совокупности, умственной деятельностью учащихся.

Проведенный анализ действующих учебников алгебры для 7—11-го классов показывает, что между целями выполнения задач, содержанием задач, умственной деятельностью учащихся, строением совокупности задач и организационными формами их выполнения существуют связи, носящие функциональный характер. Поэтому объект, названный нами термином «задача», действительно является системой, обладающей специфическими свойствами, обеспечивающими ему определенную целостность.

Во-первых, данный объект в единстве учитывает все основные компоненты процесса обучения, а не только отдельную его сторону, например, содержательную, целевую и т. д. Во-вторых, в данном объекте учтены весь круг задач, связанных с выполнением заданий, все аспекты задач (формирование понятий, умений, мышления). В-третьих, в описанном нами объекте представлены целевой, содержательный, логический, гносеологический, управленческий аспекты организации деятельности, т. е. все наиболее известные ее компоненты из выделяемых современной наукой и методологией диалектического пути познания объективной реальности.

Система математических задач школьного курса есть проекция рассмотренной системы «задачи» на содержание учебного материала курса математики. Ее теоретическими основами являются закономерности функционирования системы «задачи», т. е. закономерные связи внутри каждого компонента и между отдельными компонентами. Другими словами, система «задачи» есть теоретическая модель любой конкретной системы задач математического курса, служащая целям теоретического осмысления задач как методического явления. Она не зависит от конкретного содержания учебного курса и отражает вариант движения системы «задачи» применительно к данному курсу, логику взаимосвязи его разделов, а также связи этого курса с другими предметами. Построение системы задач конкретного математического курса (или ее подсистем) и является движением от абстрактного к конкретному.

Поступила 28.02.06.

ИЗУЧЕНИЕ НОРМАТИВНОЙ ПРАВОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРАВОВОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ В РОССИИ

Л. Ю. Фомина, *аспирант кафедры правовых дисциплин МГУ им. Н. П. Огарева,*

О. В. Левин, *аспирант кафедры правовых дисциплин МГУ им. Н. П. Огарева*

Для создания в нашей стране гражданского общества и правового государства необходимо разработать эффективные механизмы стимулирования правомерного поведения граждан. Это невозможно без обучения студентов умению правильно использовать в своей профессиональной деятельности существующие языковые средства, особенно специальную терминологию. В статье обосновываются необходимость изучения будущими юристами нормативной правовой терминологии, его актуальность для института правового стимулирования.

Современный период развития России характеризуется глубокими преобразованиями во всех сферах общественной жизни. Одним из основных направлений социальных преобразований должно стать создание эффективной системы правового стимулирования, способной сформировать необходимые условия для реализации интересов общества в целом и отдельного человека. Стимулирование в праве — это процесс, направленный на побуждение человека к активной деятельности через заинтересованность в достижении поощряемого результата, включающий критерий правового одобрения активного правомерного поведения. Правовое стимулирование необходимо отличать от нормативного стимулирования, представляющего собой процесс воздействия на сознание и психику человека юридических норм, закрепляющих определенные средства с целью усиления мотивации поведения, в развитии которого заинтересована конкретная власть[1].

Результаты правового стимулирования во многом определяются количеством и качеством юридических норм, регламентирующих соответствующие общественные отношения. В настоящее время нашу страну отличают стремительные темпы осуществления правотворческой деятельности на всех уровнях. Количественные изменения в системе нормативных правовых актов не всегда положительным образом сказываются на их технико-юридическом качестве. В таких условиях от юристов требуется знание не только действующих правовых норм, но и особенностей и правил их формулирования.

Для достижения соответствия правовых норм правилам юридической техники огромное значение имеет правильное и рациональное использование языковых средств выражения их содержания в процессе правотворчества. Именно язык как универсальная знаковая система призван обеспечить эффективное взаимодействие между субъектами правотворчества и правореализации.

Важнейшим элементом языка нормативных правовых актов, предназначенным для наиболее точного и экономичного отражения явлений правовой действительности, выступает нормативная правовая терминология. Вообще, термином (от лат. terminus «предел, граница») принято считать слово или словосочетание, название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства[2]. Терминология служит предметом изучения многих наук: логики, философии, лингвистики и др. Юридическая наука не является в этом отношении исключением и также уделяет большое внимание проблемам правовой терминологии. Вместе с тем вопрос о понятии нормативной правовой терминологии и ее соотношении с юридиче-

© Л. Ю. Фомина, О. В. Левин, 2006

ской терминологией в целом недостаточно исследован учеными-правоведами; многие из них не проводят четкого разграничения между указанными категориями.

С. С. Алексеев рассматривает юридические термины как «словесные обозначения понятий, используемых при изложении содержания закона (иного нормативного юридического акта)»[3]. А. С. Пиголкин и Г. Т. Чернобель юридическим термином называют «слово (словосочетание), которое употреблено в законодательстве, является обобщенным наименованием юридического понятия, имеющего точный и определенный смысл, и отличается смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью»[4]. Т. Н. Рахманина одновременно использует два понятия: «терминология нормативно-правовых актов» и «юридическая терминология», — не проводя между ними четкого разграничения[5]. С. К. Магомедов в своем диссертационном исследовании разделяет нормативные правовые и юридические термины, предлагая специальные юридические понятия (термины), выработанные законодателем, обозначить как нормативные правовые[6].

Мы считаем целесообразным разграничивать понятия «нормативная правовая терминология» и «юридическая терминология», поскольку второе понятие включает в себя первое наряду с терминологией правоприменительных и интерпретационных актов, а также с терминологическим аппаратом юридической науки. Разграничение следует из существующего в юридической доктрине деления правовых актов на нормативные правовые, правоприменительные и интерпретационные акты и из необходимости учитывать наличие выработанных и используемых юридической наукой терминов, которые не получили применения в правовых актах, но также относятся к юридической терминологии. Важно обратить внимание на то обстоятельство, что данное деление является во многом условным. На практике бывает очень трудно различить указанные виды юридической терминологии, так как в правоприменительных и интерпретационных актах используются термины и нормативных правовых актов, и юридической науки, а при разработке нормативных правовых актов применяются все разновидности юридической терминологии. В то же время существуют такие термины, которые употребляются либо только в конкретной разновидности правовых актов, либо в научной литературе.

Таким образом, *нормативные правовые термины* (термины нормативных правовых актов) представляют собой слова или словосочетания, призванные точно обозначать юридические понятия в нормативных правовых актах. Система нормативных правовых терминов образует нормативную правовую терминологию.

Терминология нормативных правовых актов в современной России имеет ряд недостатков, среди которых можно назвать следующие: обозначение одним термином нескольких различных понятий и несколькими терминами одного понятия, отсутствие у ряда терминов четких дефиниций, несогласованное использование терминов в разных нормативных правовых актах, нарушение законов логики, использование устаревших терминов и разговорных выражений и др. Все это предопределяет необходимость более глубокого изучения будущими юристами такого элемента правового языка, как нормативная правовая терминология.

В настоящее время в учебном процессе при подготовке специалистов с юридическим образованием значение нормативной правовой терминологии как объекта изучения недооценивается.

В традиционных для юридических факультетов дисциплинах «Теория государства и права», «Проблемы теории государства и права», «Юридическая техника», «Законодательная техника» вопросы терминологии нормативных правовых актов рассматриваются, но им уделяется недостаточно внимания. Кроме того, при изучении курса теории го-

сударства и права будущие юристы только начинают приобретать правовые знания, они еще не знакомы с отраслями российского права и поэтому не могут уяснить все нюансы, связанные с указанной терминологией и другими элементами юридической техники. В курсе «Проблемы теории государства и права» такие вопросы подробно исследуются далеко не всегда. Во многих учебниках по теории государства и права, а также по дисциплине «Проблемы теории государства и права» вопросы юридической терминологии, а тем более нормативной правовой терминологии вообще не затрагиваются. Изучение же таких дисциплин, как «Юридическая техника», «Законодательная техника», не является обязательным для будущих юристов.

Для подготовки квалифицированных в области права специалистов большое значение имеют отраслевые юридические дисциплины, предполагающие знакомство студентов со специальной отраслевой терминологией и — в определенной степени — с вопросами ее совершенствования. Однако это происходит, как правило, вне связи с общетеоретическими работами в рассматриваемой области.

На юридических факультетах многих вузов читается такая дисциплина, как «Культура речи юриста». Обычно ее преподают филологи, не обладающие специальным юридическим образованием, а в силу этого от них трудно ожидать детального исследования специфики используемых в правовой сфере терминов. Важность таких курсов, на наш взгляд, не вызывает сомнения, поскольку знание основных правил русского языка необходимо любому грамотному специалисту. Но наряду с ними в системе профессиональной подготовки юристов нужно и более глубокое изучение особенностей языка права, важнейшим элементом которого является нормативная правовая терминология, с юридических позиций. Это может осуществляться несколькими путями.

Во-первых, вопросам терминологии и проблемам ее совершенствования должно уделяться больше внимания в процессе изучения отраслевых юридических дисциплин.

Во-вторых, вопросы использования нормативной правовой терминологии целесообразно включить в существующие общетеоретические учебные дисциплины. Например, основные вопросы, связанные с нормативной правовой терминологией, могут войти в курсы «Теория государства и права», «Проблемы теории государства и права».

В-третьих, возможно более глубокое исследование указанных вопросов в процессе преподавания курсов «Юридическая техника» или «Законодательная техника».

Наконец, в-четвертых, имеет смысл разработка спецкурса по языку права, в рамках которого будут изучаться и проблемы нормативной правовой терминологии. Также возможно внедрение спецкурсов по юридической терминологии либо непосредственно по нормативной правовой терминологии.

В юридической литературе высказываются и предложения о создании на базе соответствующих высших учебных заведений системы подготовки юристов — специалистов по законопроектной работе, редакторов, специализирующихся на работе с юридическими текстами[7].

Таким образом, на сегодняшний день актуальность более глубокого изучения вопросов нормативной правовой терминологии для формирования действенной системы правового стимулирования не вызывает сомнения. В связи с этим настало время внести соответствующие коррективы в содержание образовательного процесса в системе юридического образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Мирошник С. В.* Теория правового стимулирования : дис. ... д-ра юрид. наук / С. В. Мирошник. Ростов н/Д, 2003.

[2] См.: *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1987. С. 793.

[3] *Алексеев С. С.* Государство и право : нач. курс / С. С. Алексеев. М., 1993. С. 126.

[4] *Пиголкин А. С.* Юридическая терминология: понятие и классификация / А. С. Пиголкин, Г. Т. Чернобель // Язык закона / под ред. А. С. Пиголкина. М., 1990. С. 65.

[5] См.: *Рахманина Т. Н.* Вопросы унификации терминологии нормативно-правовых актов (по материалам Свода законов СССР) / Т. Н. Рахманина // Проблемы совершенствования советского законодательства : тр. ВНИИСЗ. М., 1986. Т. 34. С. 23—33.

[6] См.: *Магомедов С. К.* Унификация терминологии нормативных правовых актов Российской Федерации : дис. … канд. юрид. наук / С. К. Магомедов. М., 2004. С. 15, 43.

[7] См.: *Калинина Н. А.* Лингвистическая экспертиза законопроектов: опыт, проблемы и перспективы / Н. А. Калинина. М., 1997. С. 40.

Поступила 07.07.06.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н. К. Сорокина, *профессор кафедры общей физики МГУ им. Н. П. Огарева,*

Т. В. Золина, *аспирант кафедры дифференциальных уравнений МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье дается методологическое обоснование применения математических методов в исследовании физических процессов. Рассматривается конкретный пример использования метода моделирования при исследовании процесса воздействия лазерного облучения на изменение структуры монокристаллов кремния.

Современное состояние экономики определяется конкурентоспособностью и востребованностью на рынке продукции действующих предприятий. В свою очередь, выпуск высококачественной продукции и одновременно снижение ее себестоимости невозможны без внедрения в производство наукоемких технологий, разрабатываемых в научных и научно-образовательных учреждениях.

Возрастающая сложность современных технологических систем и устройств, расширение их возможностей, отвечающих высоким информационным технологиям, ставят перед высшей школой задачи по подготовке специалистов, владеющих самыми современными «инструментами» — информатикой, математикой, физикой, методами моделирования. Все это требует перевода преподавания на новую методологическую основу с соблюдением единства теории познания сущности физических явлений и методики обучения, с использованием различных методов и приемов, с активизацией учебно-воспитательного процесса. Только таким путем можно формировать у будущих специалистов способность к творческой работе, вырабатывать и развивать навыки к исследовательской деятельности. Наличие таких способностей и навыков позволит им в дальнейшем самостоятельно неоднократно переучиваться, систематически пополнять свои знания, будучи уже на конкретной практической работе[1].

Одним из важнейших направлений научно-технического прогресса является создание современных электротехнических приборов на основе высококачественных полупроводниковых материалов. Нами проводились исследования воздействия лазерного облучения на изменение структуры монокристаллов кремния с использованием современных методов[2]. Одновременно была сделана попытка смоделировать этот сложный процесс с тем, чтобы обеспечить управление технологией создания необходимых полупроводниковых материалов для изготовления качественных приборов. Были достигнуты определенные результаты и на их основе выработаны конкретные рекомендации, которые имеют

© Н. К. Сорокина, Т. В. Золина, 2006

практическое значение. Кроме того, исследование изменения структуры кремния под воздействием лазерного облучения было интегрировано нами с современной методикой преподавания при чтении спецкурса. Этот факт может служить положительным примером совершенствования учебного процесса в соответствии с новыми требованиями подготовки высококвалифицированных специалистов.

Для получения материалов с наилучшими параметрами необходим более глубокий анализ сложной картины изменения структуры кремния. Учитывая, что кристаллическая структура в сущности есть удар, повторяющийся в трех измерениях, функция плотности может быть представлена в виде суммы соответствующих рядов Фурье.

Разложение, названное именем Фурье, долгое время использовалось как математический прием и не связывалось с какими-либо физическими представлениями. Однако в 1920-х гг. спектральные разложения приобрели физический смысл и нашли практическое применение.

Было установлено, что функции можно разложить не только по синусам и косинусам, но и по другим ортогональным базисным системам[3]. Тем не менее непосредственно для целей спектрального анализа подобные ортогональные функции практически не использовались из-за трудностей интерпретации получаемых результатов. Создание теории обобщенного спектрального анализа позволило по-новому оценить значение классического спектрального анализа Фурье и пределы его практического применения, предложить методы, критерии синтеза базисных систем, наиболее приспособленные для решения конкретной практической задачи.

Способ, при помощи которого дискретное преобразование Фурье вычисляется за $N \log_2 N$ операций, напоминает быструю сортировку. Этот способ, предполагающий рекурсивное разбиение массива чисел на два подмассива и сведение вычисления дискретного преобразования Фурье от целого массива к вычислению дискретного преобразования Фурье от подмассивов в отдельности, носит название быстрого преобразования Фурье (БПФ). Особенностью БПФ служит малое время преобразования. Единственным и существенным ограничением БПФ следует признать то, что оно работает только с наборами данных, длина которых является степенью двойки.

Вейвлет-преобразование имеет преимущество перед преобразованием Фурье, прежде всего за счет наличия у вейвлетов свойства локальности[4]. Это позволяет анализировать локальные свойства функции, тогда как преобразование Фурье не дает никакой информации, например о том месте, где частота функции изменилась. Посредством разложения по вейвлетам можно определить положение особенностей функции, наблюдая за тем, где вейвлет-коэффициенты принимают бóльшие значения. С помощью преобразования Фурье ничего подобного сделать невозможно.

Следует помнить, что вейвлет-анализ не всегда может заменить фурье-анализ. Кроме того, многие теоремы вейвлет-анализа доказываются с помощью разложения Фурье. Таким образом, вейвлет- и фурье-анализ дополняют друг друга. С учетом этого в нашей работе использовались оба метода.

В настоящее время исследование физических процессов во многих случаях достигло такого уровня развития, что предполагает использование математических методов, позволяющих адекватно выразить их в конкретных функциях и разработать модель с целью управления ими для достижения максимального конечного результата. Однако это возможно лишь в том случае, если созданию математической модели будет предшествовать глубокая и содержательная теоретическая разработка изучаемой физической проблемы, в нашем случае — проблемы воздействия лазерного облучения на изменение структуры полупроводникового кремния.

Подчеркнем, что без глубокого раскрытия физической сущности конкретно-

го процесса никакие количественные методы не могут дать положительных результатов, что нисколько не умаляет значение математики. С точки зрения материалистической диалектики при исследовании данного сложного явления необходимо добиваться единства качества и количества при примате первого, т. е. сначала необходимо раскрыть физическую природу влияния лазерного излучения на структуру кремния и лишь затем использовать качественный анализ. Иначе говоря, процесс формирования математического аппарата должен быть адекватен предмету исследования физического явления, что выступает в качестве определяемой закономерности. Именно это обстоятельство предполагает тесное сотрудничество физиков и математиков.

Рассматривая методологические вопросы применения математики в исследовании процесса воздействия лазерного облучения на структуру кремния, мы так или иначе обращаемся к проблеме истинности математической теории и, в связи с этим, существенности и несущественности связей и сторон столь сложного явления. Ведь математический метод, как и любой другой метод теоретического познания, предполагает абстрагирование от определенных сторон, связей исследуемых процессов. Понятно, что в зависимости от того, какие связи и стороны учитываются, а какие нет, исследователь получает различные математические модели и, как следствие, приходит к различным выводам. Важно определить, какие связи и стороны явлений считать существенными, а какие нет, от каких связей и сторон можно абстрагироваться, а от каких нельзя. Выбор существенных и абстрагированных связей и сторон не зависит от используемого конкретного метода. Этот выбор определяется мировоззренческой, общеметодологической физической сущностью явления.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Сорокина Н. К.* Формирование научного мировоззрения студентов в процессе преподавания курса общей физики / Н. К. Сорокина // Тр. Всерос. науч.-практ. конф. «Методика преподавания блока фундаментальных дисциплин». Ульяновск, 2003. С. 82.

[2] См.: *Сорокина Н. К.* Теоретическая основа построения модели управления процессами по получению полупроводникового кремния с заданными параметрами / Н. К. Сорокина // Тр. V Междунар. конф. «Оптика, оптоэлектроника и технологии». Ульяновск, 2003. С. 159.

[3] См.: *Колмогоров А. Н.* Элементы теории функций и функционального анализа / А. Н. Колмогоров, С. В. Фомин. М., 1981.

[4] См.: *Астафьева Н. М.* Вейвлет-анализ: основы теории и примеры применения / Н. М. Астафьева // Успехи физических наук. 1996. Т. 166, № 11. С. 1145—1170.

Поступила 21.06.06.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЛИЩНОГО ПРАВА В СОВЕТСКОЙ РОССИИ (1917—1991 гг.) В КУРСЕ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ГОСУДАРСТВА И ПРАВА

С. Б. Верещак, *ассистент кафедры государственно-правовых дисциплин Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова*

В статье обосновывается необходимость изучения становления жилищного права в Советской России в курсе истории отечественного государства и права. Определяются причины возникновения советского жилищного права и основные этапы его формирования. Рассматривается понятийно-категориальный аппарат жилищного права. Отмечается важность знания особенностей советского жилищного права для совершенствования норм жилищного права в современных условиях.

© С. Б. Верещак, 2006

История отечественного государства и права как наука, изучающая опыт прошлого, позволяет выявить тенденции развития политических и правовых институтов, которые должны учитываться на современном этапе.

Актуальность изучения истории жилищного права возрастает в условиях проведения жилищной реформы, в рамках которой происходит обновление российского законодательства. В целях совершенствования правового регулирования современные ученые все чаще обращаются к опыту российской правовой науки дореволюционного и советского периодов, практики. Учет исторического опыта позволяет в современных условиях при совершенствовании норм жилищного права учесть ошибки прошлого (ограничение институтов частной собственности, гипертрофированное развитие института государственного обеспечения жильем и др.) и перенять социально ориентированные положения советского жилищного законодательства, сохраняющие значение в настоящее время (государственное обеспечение жильем социально незащищенных граждан, повышение уровня благоустройства жилых домов, бережное отношение к предоставленному жилищу).

После Октябрьской революции начался процесс формирования советского права. Возникновение советского жилищного права было обусловлено политическими, экономическими, социальными и идеологическими причинами. Причем наиболее весомыми были причины политического характера, которые предопределяли развитие экономики, изменения социальной структуры, оказывали влияние на формирование правовых взглядов.

Политическими причинами возникновения советского жилищного права стали провозглашение руководящей роли Советского государства, рабочего класса как господствующего, установление диктатуры пролетариата, введение ограничений в области гражданских прав для отдельных категорий «нетрудящихся» лиц.

Экономическими предпосылками послужили приоритет государственной социалистической собственности, ликвидация частной собственности и формирование в этих условиях качественно новых имущественных отношений, связанных с уравнительным обеспечением трудящихся жильем.

К числу основных *социальных факторов, оказавших влияние на процесс возникновения советского жилищного права,* могут быть отнесены следующие: уничтожение сословного деления общества; изменение сути классовой структуры общества, ее обновление и, как результат, формирование новой иерархии субъектов жилищного права, в которой основными субъектами стали прежде всего рабочие, затем крестьяне, далее интеллигенция; выделение «нетрудящихся» слоев общества и лишение или ограничение жилищных прав их представителей.

Теоретико-правовыми началами формирования жилищного права стали идеи психологической школы права, преломленные ведущими юристами периода становления советского права сквозь призму революционного мировоззрения. В результате революционное правосознание стало восприниматься как основной источник права. Несколько позже (к 1919 г.) в ходе эволюции советского правопонимания психологическая концепция была дополнена социологической школой права, также в преломлении через марксистско-ленинское классовое мировоззрение, о чем свидетельствует закрепленное в нормативных правовых актах определение права как системы общественных отношений[1]. Становление «пролетарского права», несмотря на отрицание советскими юристами преемственности в праве, осуществлялось под воздействием дореволюционной юриспруденции, измененной классовым подходом к праву.

В своем развитии в советский период жилищное право прошло пять этапов.

П е р в ы й э т а п, соответствующий зарождению правового регулирования от-

ношений в области удовлетворения жилищной потребности, длился с октября 1917 по 1921 г. В этот период акты советской власти, регулировавшие отношения по поводу жилья, носили ярко выраженный классовый характер. Осуществлялась смена субъектов жилищного права. Трудящиеся наделялись жилищными правами, а «нетрудящиеся» слои населения ограничивались в правах или лишались их. Было достигнуто улучшение жилищных условий в основном рабочего класса при одновременном ухудшении положения других слоев населения. Обеспечение жильем трудящихся, происходившее стихийно, за счет имевшегося жилищного фонда, получило название «великого жилищного передела». Данный этап знаменовал собой специфический характер решения жилищной проблемы. Декреты, регулировавшие сферу жилищных отношений, предусматривали муниципализацию жилищного фонда, перераспределение и уплотнение жилищ, отмену квартирной платы.

В рассматриваемый период расширилась область регулирования отношений, связанных с жильем, административными правовыми нормами с одновременным сужением сферы гражданско-правового регулирования. Была ликвидирована частная собственность как правовой институт, основной городской жилищный фонд был передан в руки государства в лице местных Советов. На передний план выдвинулся институт государственного обеспечения жильем. Это означало, что в области решения жилищной проблемы в данный период стали действовать главным образом нормы административного права.

В целом меры, закрепленные в принятых в первые годы советской власти декретах, по решению жилищного вопроса во многом предопределили дальнейшее развитие советской жилищной политики и жилищного законодательства.

Второй этап (1921—1929 гг.) — этап становления правового регулирования жилищных прав граждан — пришелся на период НЭПа. Для него была характерна некоторая либерализация экономических отношений. Советское право в своем развитии осуществило переход от революционного правосознания к социалистическому правосознанию как основному источнику права, дополненному позитивным правом, под которым понимались «буква и дух советских законов». В указанный период проводилась кодификация советского законодательства. Был принят Гражданский кодекс РСФСР 1922 г. В литературе обсуждался вопрос о разработке и принятии Жилищного кодекса. В таких условиях осуществлялось формирование отдельных правовых институтов, регламентировавших связанные с жильем отношения: застройки, залога имущества, имущественного найма, аренды и купли-продажи жилых строений. Советское право, как и дореволюционное, не выделяло в тот период найм жилого помещения в качестве самостоятельного вида договора, данные отношения регулировались общими нормами об имущественном найме. Наряду с преобладающим императивным методом правового регулирования в жилищной сфере получил ограниченное применение диспозитивный метод.

На третьем этапе, охватившем 1929—1953 гг., общая централизаторская тенденция оказала воздействие и на область правового регулирования отношений по удовлетворению жилищной потребности, где усилился административно-правовой метод. Наблюдалось дальнейшее развитие правовых институтов, регулировавших отношения, связанные с жильем. В жилищной сфере доминирующим стал институт государственного обеспечения жильем. Был введен административно-правовой институт прописки.

Четвертый этап развития советского жилищного права соответствовал периоду проведения жилищно-правовой реформы и контрреформы в 1953—1977 гг. Начиная с 1953 г. изменения в общественной и государственной жизни в сторону некоторой демократизации стали основой для проведения жилищно-правовой реформы. Сформулиро-

ванные руководителем Советского государства задачи по обеспечению и удовлетворению жилищных потребностей отдельной семьи, т. е. посемейного заселения квартир, активизировали процесс развития жилищного законодательства. Были приняты важнейшие нормативные правовые акты, направленные на решение жилищной проблемы. Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 31 июня 1957 г. «О развитии жилищного строительства в СССР» и от 1 июня 1962 г. «Об индивидуальном и кооперативном жилищном строительстве» способствовали изменению структуры жилищного фонда: в нем выделились государственный жилищный фонд (состоявший из жилищного фонда местных Советов и ведомственного жилищного фонда), общественный жилищный фонд, жилищный фонд жилищно-строительных кооперативов и индивидуальный жилищный фонд.

Развитие общественных отношений с новых позиций повлекло за собой проведение новой кодификации советского законодательства. Значимым было выделение найма жилого помещения в самостоятельный вид договора в Основах гражданского законодательства Союза ССР и союзных республик, принятых в 1961 г., и Гражданском кодексе РСФСР 1964 г. Жилищно-правовая реформа имела большое значение для развития жилищного права, правовых институтов частной, кооперативной собственности, но она не изменила основного положения советского жилищного права об обеспечении граждан жильем преимущественно путем его предоставления государством. Развитие частной и кооперативной форм собственности осуществлялось не как новое направление жилищной политики, а как дополнительный способ укрепления института государственного обеспечения жильем.

В связи с изменением политического курса страны в середине 1960-х гг., укреплением командно-административной системы жилищно-правовая реформа сменилась контрреформой. Государственная форма собственности приобрела абсолютный приоритет. Развитие содержательной части жилищного права стало замедляться, но при этом сохранялась активность в принятии актов жилищного законодательства.

П я т ы й э т а п развития советского жилищного права (1977—1991 гг.) характеризуется оформлением отрасли жилищного законодательства и формированием жилищного права как комплексного правового образования. В ст. 44 Конституции СССР 1977 г. впервые было закреплено право граждан СССР на жилище. В Конституции нашли воплощение основные идеи жилищной политики того времени: о бесплатном государственном жилье, равномерном и справедливом распределении жилищного фонда между различными слоями населения и о самой низкой квартирной плате в мире. Принятие Основного закона положило начало формированию самостоятельной отрасли жилищного законодательства как формально-юридического выражения жилищного права. Жилищное законодательство, представлявшее собой значительный и неоднородный массив нормативных правовых актов, в период 1977—1991 гг. получило систематизацию и упорядоченность в Основах жилищного законодательства Союза ССР и союзных республик 1981 г. и Жилищном кодексе РСФСР 1983 г. Эти документы позволили придать нормам советского жилищного законодательства достаточно стабильный характер, обеспечить сочетание общесоюзных интересов с интересами союзных республик. В указанный период создаются условия для выделения жилищного права в системе права как комплексного правового образования.

Особого внимания к себе требует понятие «жилищное право». Яркой его особенностью в рассматриваемое время был классовый характер, который сохранялся вплоть до начала демократических преобразований в России в конце 1980-х — начале 1990-х гг. В своем развитии советское жилищное право прошло путь от формирования его с позиций ре-

волюционного правосознания как источника права до создания конституционной основы жилищного права и формирования его как комплексного правового образования. За выделение жилищного права как комплексного правового образования в литературе высказывались многие авторы: П. И. Седугин, А. А. Алексеев, С. М. Корнеев, Л. Ю. Грудцына, Я. Н. Шевченко, М. И. Козырь и др.

Жилищное право — это комплексное правовое образование, включающее в себя правовые нормы и правовые институты конституционного, гражданского, административного и иных отраслей права. *Предметом* жилищного права являются жилищные отношения, складывающиеся в связи с реализацией права граждан на жилище. Это отношения по пользованию жилыми помещениями на основании договора найма и иных основаниях; пользованию служебными жилыми помещениями, общежитиями, специализированными жилыми помещениями; обеспечению граждан жилыми помещениями; по управлению, эксплуатации, обеспечению сохранности жилищного фонда; возникающие в связи со строительством и приобретением в собственность жилых помещений; жилищно-коммунальные отношения.

Метод правового регулирования жилищного права как способ регулирования жилищных отношений достаточно специфичен. Жилищное право использует в качестве средств правового воздействия такие юридические возможности, как предписания, запреты и дозволения, при этом приоритет тому или иному средству отдается в зависимости от вида регулируемых жилищных отношений и норм отраслей права, участвующих в их регулировании. В систему жилищного права входят правовые институты пользования жилыми помещениями в домах государственного и муниципального жилищного фонда (социальный найм), в домах жилищных и жилищно-строительных кооперативов, в домах индивидуального жилищного фонда; обеспечения граждан жилыми помещениями; управления жилищным фондом; неприкосновенности жилища; выселения и др. Центральным правовым институтом жилищного права, определяющим его специфику, является комплексный правовой институт «право граждан на жилище».

Таким образом, изучение истории жилищного права в Советской России показывает его формирование как комплексного правового образования. Учет указанной особенности будет способствовать дальнейшему совершенствованию правового регулирования в сфере удовлетворения жилищных потребностей граждан.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] См.: Постановление НКЮ от 12 декабря 1919 г. «Руководящие начала по уголовному праву РСФСР» // Сборник документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР. 1917—1952. М., 1953. С. 57 ; *Стучка П. И.* Низвержение права / П. И. Стучка // Избранные произведения по марксистско-ленинской теории права. Рига, 1964. С. 273.

Поступила 09.06.06.

МОЛОДЕЖНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ КОЛЛЕКТИВЫ КАК ОСНОВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ, ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ И ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В. Д. Черкасов, *проректор по научной работе МГУ им. Н. П. Огарева, профессор, член-корреспондент РААСН,*

С. И. Пахомов, *консультант Министерства образования и науки РФ, доцент*

Одной из форм научно-исследовательской работы студентов в российских вузах являются студенческие конструкторские бюро. Авторами анализируется опыт работы подобных структур в период до 1990 г., даются рекомендации по повышению ее эффективности в современных рыночных условиях.

В целях сохранения и приумножения научного и производственного потенциала страны необходимы дальнейшее совершенствование системы образования, постоянное развитие фундаментальных и прикладных наук, обеспечение развития творческого потенциала личности на качественно новой основе с учетом рыночных реалий и результатов поиска адекватных рынку методов. Центром развития творческого потенциала молодежи являются вузы. Российская высшая школа сформировала свои научные традиции, методы и приемы обучения, получившие мировое признание. Среди таких традиций следует назвать участие студентов и молодых ученых в научно-исследовательской работе, в частности в рамках деятельности студенческих конструкторских бюро (СКБ).

Появление первых СКБ приходится на конец 1940-х — начало 1950-х гг. После утверждения Минвузом СССР в 1968 г. Типового положения о студенческих исследовательских, конструкторских, проектных, технологических и экономических бюро началась планомерная деятельность СКБ как структурных подразделений вузов. Многолетний опыт их работы показал, что они служили одной из плодотворных форм коллективного творчества студентов.

В период бурного проникновения научно-технической революции во все сферы народного хозяйства высшая школа делала все возможное, чтобы обеспечить массовую подготовку специалистов для самых современных отраслей науки и техники. Организация СКБ стала первым шагом высшей школы по пути развития коллективного студенческого научно-технического творчества, а сами СКБ были подлинными кузницами кадров конструкторов-проектировщиков.

Порядок работы СКБ регламентировался положением, которое самостоятельно разрабатывалось в каждом вузе с учетом его специфики, уровня научно-технического потенциала и сложившихся традиций. Работы в СКБ проводились во внеучебное время добровольно на общественных началах или с оплатой за счет хозяйственных договоров с различными организациями, по внутривузовским заказам и тематическим планам вузовских научных исследований.

Студенты-исполнители участвовали в решении не только поставленной перед ними научной или технической задачи, но и связанных с ней организационных проблем — планирования, обеспечения материалами и приборами. Члены СКБ на практике знакомились со всеми этапами выполнения работы — от обсуждения задачи, поставленной заказчиком, до внедрения ее результатов и опубликования их в печати. Сознательная деятельность в коллективе, проектирующем реальный объект, была прекрасной школой для будущего специалиста, большим мобилизующим и воспитательным фактором.

СКБ являлись многофункциональными организациями. В них, с одной стороны, воспитывались творческие и практи-

© В. Д. Черкасов, С. И. Пахомов, 2006

ческие навыки при решении конкретных задач, а с другой — создавались условия для более совершенной подготовки студентов в вузе, ускорения процесса их адаптации на производстве.

Учебная деятельность и научная работа студента в СКБ были тесно переплетены и взаимосвязаны. Реальные курсовые и дипломные проекты являлись естественным выходом практической работы студентов, которая существенно улучшала усвоение знаний, получаемых в вузе.

Успехи студенческих творческих коллективов были значительны в тех случаях, когда исследования и разработки проводились по крупным комплексным темам. В таких СКБ создавались условия для длительной работы студентов над большой темой в рамках учебного процесса и во внеучебное время, возникала возможность объединить усилия не только отдельных кафедр, но и ряда учебных заведений над решением определенных научно-производственных задач.

Большую помощь оказывали СКБ в оснащении учебного процесса, создавая различное оборудование.

Организация СКБ выглядела следующим образом. Возглавлял бюро руководитель, кандидатура которого утверждалась приказом ректора. Общее научное руководство этим объединением осуществляли преподаватели, составляющие его научный совет. В технический совет входили штатные работники бюро и студенты — руководители групп.

Эффективность деятельности студенческих бюро, большое количество и высокий уровень разработок обусловливались квалифицированным научным руководством со стороны профессорско-преподавательских коллективов вузов.

Деятельность большинства СКБ координировалась профилирующими кафедрами вузов. Именно кафедра как главное структурное звено вуза обеспечивала тесную и непрерывную связь работы в СКБ с учебным процессом, благодаря которой достигалась стабильность количественного контингента студентов. Кафедра осуществляла выбор такой тематики, которая предусматривала завершение работы реальным внедрением ее результатов с участием самих студентов. При таком подходе СКБ представляли собой, по существу, практическую реализацию научных идей и методов, разработанных кафедрами.

Отдельные СКБ в пределах вуза организовывались в объединение, которое было подразделением научно-исследовательской части (НИЧ) вуза. Структурными единицами объединения являлись кафедральные и факультетские бюро, которые входили на правах сектора или группы в научные отделы кафедр или на правах отдела в научно-исследовательские отделения факультетов. Общее научно-методическое руководство работой объединения осуществлял его совет, предусмотренный структурой НИЧ. В связи с этим работа СКБ, входящих в состав объединения, направлялась и контролировалась администрацией отделов при кафедрах и отделений при факультетах, а также центральным аппаратом НИЧ.

Руководителем объединения и председателем его совета, как правило, являлся проректор вуза по научно-исследовательской работе. Административное и научно-техническое руководство отдельными СКБ осуществляли заведующие соответствующими кафедрами.

При такой организации объединение СКБ как подразделение НИЧ пользовалось услугами всех общевузовских служб, имело отдельные лимиты по объему НИР, заработной плате и численности.

До середины 1980-х гг. в СССР, РСФСР и большинстве союзных республик функционировала достаточно стройная, организационно оформленная, методически оснащенная система организации научно-исследовательской работы студентов и учащихся, действующая под патронажем Гособразования СССР, Минвуза РСФСР, органов управления образованием союзных республик. Последовавшие затем политические события

ухудшили ситуацию в организации научно-исследовательской работы студентов, что в конечном счете привело к ее упадку.

К числу основных причин упадка системы организации научно-исследовательской работы студентов в СССР и России можно отнести следующие:

— ошибочность принятия политического решения о создании в стране Единой общественно-государственной системы научно-технического творчества молодежи (ЕОГС НТТМ) без учета многолетнего опыта организации такой работы, накопленного высшим профессиональным образованием;

— возложение функций по организационному и финансово-экономическому обеспечению системы НТТМ на структуры ВЛКСМ, которые оказались не приспособленными к решению прежде всего методических и организационно-методических задач;

— ущербность системы экономической поддержки научного и технического творчества молодежи, не позволившая создать организационную цепь: молодежь — учебное заведение — район (город) — область (республика в составе РСФСР, край, автономная область) — зональный сектор — РСФСР — СССР;

— устранение органов управления образованием от участия в системе НТТМ;

— несовершенство нормативно-правовой основы функционирования как системы НТТМ в целом, так и ее центров;

— общий неблагоприятный фон перестройки политических и экономических основ государства, повлекший наряду с распадом СССР реорганизацию, ликвидацию государственных органов управления, включая органы управления образованием.

После распада ЕОГС НТТМ деятельность в рассматриваемом направлении, осуществлявшаяся в РСФСР Всероссийским межведомственным советом НТТМ высших и средних специальных учебных заведений, практически прекратилась. Завершающим аккордом стала реализация Комплексной программы развития научно-технического творчества студентов высших и учащихся средних специальных учебных заведений РСФСР на XII пятилетку.

С января 1990 г. до середины 1992 г. никаких систематических мероприятий в сфере научно-исследовательской работы студентов не проводилось. Первые попытки восстановить работы в этой сфере были предприняты Комитетом по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ при участии Фонда научно-технической, инновационной и творческой деятельности молодежи России в 1992 г.

Начиная с 1999 г. Минобразованием РФ был организован ряд научных мероприятий в указанном направлении. В основном это были предметные олимпиады, конкурсы научных работ, конференции, семинары, форумы, школы, проводимые подведомственными учебными заведениями.

В настоящее время говорить о восстановлении прежней структуры научного творчества студенческой молодежи с ее административными и другими ресурсами не представляется возможным в связи с существенными изменениями в законодательстве.

Студенческие конструкторские бюро, организованные в 1960—1970-е гг., были хозрасчетными подразделениями НИЧ. Они выполняли работы по хоздоговорам, госбюджету и договорам о научно-техническом содружестве. Годовые объемы некоторых СКБ достигали 1 млн руб.

Сегодня в вузах России функционируют более 130 молодежных творческих коллективов. Анализ показал, что многие из них не имеют постоянной работы и формируются в виде временных творческих бригад для реализации определенного задания. Для обеспечения эффективной работы подобных коллективов необходимо сформировать федеральную программу поддержки научно-технической и инновационной деятельности молодежи.

В вузах Российской Федерации в последние годы активно развивается инфраструктура инновационной деятельности: центры трансфера технологий, технопарки, бизнес-инкубаторы, инновационно-технологические центры. С учетом этого студенческие конструкторские бюро целесообразнее организационно размещать в подразделениях инфраструктуры инновационной деятельности, например в центрах трансфера технологий. Данная мера позволит создавать многопрофильные молодежные творческие коллективы в виде конструкторских бюро, проектно-сметных бюро, маркетинговой, рекламной группы и др. В результате повысится качество подготовки специалистов, так как работа в этом случае будет направлена на реализацию научной идеи до конечного продукта. Кроме того, при выполнении конкретной работы формируются навыки взаимодействия специалистов различного профиля, продвижения продукции на рынок, изучения рынка и др.

В Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева успешно работают следующие молодежные творческие коллективы: студенческое проектно-сметное бюро, студенческое технологическое бюро по программированию, студенческое бюро электронных образовательных ресурсов. Для продвижения на рынок научно-технической продукции, разработанной в молодежных творческих коллективах, при центре трансфера технологий создана молодежная творческая группа «Стратег» из студентов экономического факультета, которая выполняет функции молодежного центра трансфера технологий. Совместно с патентной службой «Стратег» занимается прежде всего защитой интеллектуальной собственности, затем подготовкой проектов для получения инвестиций на создание научно-технической продукции.

Получен первый положительный опыт коммерциализации программного продукта, разработанного в студенческом технологическом бюро по программированию.

Первый опыт такой организации молодежных творческих коллективов показывает ее эффективность. Эта схема ориентирует учащуюся молодежь на создание конечного конкурентоспособного продукта.

Поступила 05.09.06.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: АЛЬТЕРНАТИВА ИЛИ АЛЬЯНС?

В прошлом номере журнала был опубликован обзор материалов круглого стола, проведенного нашей редакцией и кафедрой культурологии МГУ им. Н. П. Огарева. Это мероприятие прошло в рамках года Д. С. Лихачева и было посвящено обсуждению проблемы «Культура и образование». Вниманию читателей мы предлагаем наиболее интересные материалы, сгруппированные по четырем направлениям: целостная модель культурной идентичности; смена образовательной парадигмы; поликультурное развитие личности в процессе обучения иностранным языкам; проблемы художественной культуры в образовательном пространстве.

Н. И. Воронина, *зав. кафедрой культурологии МГУ им. Н. П. Огарева, профессор*

Динамика культурных процессов в образовании

Образование и культура — две важнейшие сферы человеческого бытия. Вспомним, что древняя Эллада вошла в историю не только величайшими достижениями человеческого интеллекта, но и культом поклонения Прекрасному. Древние греки знали, что, обращаясь напрямую к душе и сердцу 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. Сегодня оно должно вернуться к смыслу образовательной деятельности, который заключается в формировании целостной, гармоничной человеческой личности. Нам нужны не просто специалисты-эрудиты, а люди, умеющие думать и понимать мир, природу, других людей. Их воспитание, образование составляют главную миссию высшей школы.

Для современной культурологической школы характерна смена образовательной парадигмы: от знаниецентрической (в основе которой — обучаемый субъект, а не личность) к культуросообразной школе с разработкой интегрированных курсов, синтезом разных учебных предметов. Качественно меняется не только содержание, но и структура учебных предметов, технологии их преподавания, методы и приемы, весь комплекс образовательно-развивающих средств.

Знаниецентрическое технократическое мышление привело к разрыву между образованием и культурой, следствием чего стал глобальный кризис культуры. Он проявился в ориентированности современного человека на материальное потребление: в наборе престижных вещей, сужении жизненных и духовных интересов, потреблении эрзацев культуры, равнодушии как результате адаптированности к социальным условиям (погода, убийства, террор — все равно), приземлении эстетических вкусов, массовом характере потребления вненравственных норм, в виртуальности сознания, его мифологизированности и т. д.

Кризис нашел отражение и в художественном творчестве, прежде всего в гибридизации культуры, т. е. искусственном соединении несовместимых культурных миров. Мы можем видеть это в женских детективах; в парадоксах культурной жизни, к которым можно отнести успех современных мюзиклов, эстрадных поп-хитов, мастеров пародий; в том, что непечатное слово стало печатным.

В то же время складывается новая школа, ставящая своей целью воспитание «человека культуры». Образование в ней рассматривается как творческий акт (гуманизирующий, гуманитарный, человекообразующий подходы). Ее отличает стремление к междисциплинарному синтезу науки, образования и культуры, к целостной модели развивающейся личности (психологический, социальный и культурный уровни). При этом культурный тип предстает как многомерная личность с «диалогом разных культур, разных сознаний» (М. М. Бахтин).

Метод бахтинского диалога, таким образом, становится основой технологических идей школы воспитания «человека культуры». Но не он один, поскольку знаком времени является полезное знание, которое может принести экономическую выгоду с наименьшими затратами времени и сил. Современный человек — это прагматик и романтик, художник и предприниматель, эстетик и практик, только в таком случае он конкурентоспособен. В нем, говоря словами Б. М. Бим-Бада, синтезируются «одновременно противоположные влечения, чувства, мотивы поступков, ценностей, отношений». Очень важно учитывать это при формировании «человека культуры».

И. А. Агапова, *ст. преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева*

Становление современной парадигмы культуры

Основной пафос критики современного общества направлен на обессмысливание бытия, укорененное в утилитаризме, экономизме и техницизме, в бюрократических институтах власти, тяготеющих к тому, чтобы лишить жизнь ее смыслового богатства и глубины. Обвинения принимают различные формы: утверждается, например, что нет места высоким целям, утрачены любовь и ощущение глубины жизни.

Основная проблема трансформации культуры — сам человек. Мы живем в период крайнего индивидуализма и в то же время глубокой деперсонализации. Индивид пытается действовать согласно собственным представлениям о жизни и своем назначении, но все эти представления и способы жизни испытывают мощное внешнее воздействие и рано или поздно сводятся к стремлению соответствовать неким субкультурным стандартам. От человека требуется только одно — отождествить себя с какими-то «матрицами».

Современная культура оказалась наследницей идей и новаций культуры постмодернизма, которые должны учитываться при исследовании особенностей ее развития. Попытки осмыслить сущность и причины кризиса постмодернистской культуры, а также его последствия для бытия человека приводят к осознанию необходимости поиска новых смысложизненных ситуаций и новых способов включения человека в мир. Речь идет не столько о дегуманизации и расчеловечивании, сколько о перспективах нового гуманизма. Духовные итоги XX века парадоксальны для человека: с одной стороны — его обостренное чувство собственной индивидуальности и свободы, с другой — отсутствие этой индивидуальности, самоотрицание собственной свободы, бегство от самого себя.

Учитывая подобный опыт, самосознание XXI в. направлено на осмысление новой парадигмы гуманитарной культуры, приходящей на смену постструктуралистско-деконструктивистскому подходу, обусловлено обращением к предельным основаниям человеческого бытия. Проблема бытия все более отчетливо заявляет о себе через постижение собственной нефундаментальности, и философия по-новому осмысливает ее, вводя для этого базовые концепты: «основные универсальные категории куль-

туры» (А. Я. Гуревич), «антропологическая граница» (А. А. Хоружий), «константа культуры» (Ю. С. Степанов) и др. Достигаемое на данном пути расширение горизонта описания и его перевод из привычных эссенциальных категорий в заново создаваемую парадигму измерения бытия-становления влекут за собой существенные сдвиги для онтологической проблематики, концепции человека и для модели сознания. Однако пути исследования, равно как и выводы, оказываются глубоко различными.

Основным направлением многих исследований становится персонология. Фундаментальный характер проблем самосознания, индивидуализации определяется ролью и значением потенциала и целостности личности в современной культуре, находящейся в состоянии общецивилизационной трансформации. Тем самым проблема расширения целостного потенциала личности и социальной адаптивности как расширения этого потенциала оказывается в самом центре осмысления содержания, процессов и механизмов культурной трансформации.

В социальной жизни одинаково важны как личностный опыт индивидуализации и самоопределения, восходящий к уникальному неповторимому осознанию сопричастности единому, так и социальные гарантии гармоничной рецепции полноты такого разнообразия смыслов.

Личностная индивидуальность — духовный источник осмысления и смыслообразования, и условием ее творческого потенциала является опыт переживания сопричастности универсальному. Поэтому в условиях интенсивной культурной трансформации важным становится аспект, связанный не столько с очерчиванием и фиксацией границ самосознания личности, сколько с динамикой, расширением и углублением сознания, личностного потенциала в целом. В этой связи особый интерес представляет процесс перехода сознания из одного состояния в другое. Реализация такого подхода предполагает смещение акцента со структурно-описательных характеристик к динамико-процессуальным.

Современная культурно-историческая ситуация несет в себе разнохарактерные парадигмы исследований, общей чертой которых является устремление к границам философского знания, к созданию поисковых зон. Изучение новой парадигмы должно предполагать обращение не только к статуарной структурности культуры, но и к процессуальной динамике осмысления и смыслообразования, являющихся производными от личностного опыта.

Методологической основой, позволяющей анализировать процесс трансформации культуры и способствующей формированию новой гуманитарной парадигмы, является системно-синергетический подход (М. С. Каган). Направленный на интеграцию исследовательского материала, накопленного различными областями, он отражает парадигмальный состав современного гуманитарного знания и позволяет выявить общий, философско-онтологический, характер закономерностей, непосредственно проявляющихся в развитии современной культуры; определить взаимосвязь различных форм духовного опыта в процессе возникновения, функционирования и развития культуры XXI в.; «операционально расшифровать» смысл трансформации культуры.

Таким образом, в контексте нашего исследования подчеркнем, что проблема метода в изучении культуры, перспектив мультикультурного проекта в современном обществе ведет к проблеме выбора и самоопределения человека, а от нее — к проблеме свободы и ответственности.

Т. С. Злотникова, *профессор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского*

Культура и образование: альтернатива или альянс?

Обсуждая специфику науки как важнейшей сферы культуры, видя в науке «призвание» и «профессию», М. Вебер в социально-исторической парадигме противопоставил формальные и содержательные характеристики знания. Условия жизни (по М. Веберу) или окружение, которое «воспитывает» и «пропитывает» человека (по А. Молю) заставляют создателя социокультурной картины мира XX века констатировать разлад «между школой и жизнью… в наш технический век». Скорее всего именно А. Моль впервые обратил внимание на противостояние понятий «эрудит» и «творческая личность». Обширная культура, подчеркивал он, «отнюдь не обязательно предполагает интенсивную творческую работу мысли».

Современный человек существует, как минимум, в двух плоскостях, в двух пространствах: образовательном и информационном. 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, не обязательного ни для создателей, ни для «потребителей».

Культурные практики позволяют обнаружить высокую степень иждивенчества и внушаемости, проявляемую и в образовательном, и в информационном пространствах. Если школьник или студент принимает «на веру» данные, приводимые преподавателем или почерпнутые из учебника (в противном случае его академическая оценка будет ниже желаемой), то «потребитель» информации осуществляет выбор только на уровне переключения телеканалов или обращения к той или иной поисковой системе в Интернете. «Единственность» предлагаемого продукта в обоих случаях лишает «потребителя» реальной возможности выбора.

Соотношение стереотипов мышления, восприятия, деятельности человека рубежа XX—XIX столетий с вековыми традициями человечества трансформируется, а сами эти традиции актуализируются редуцированно. Образование становится той сферой, которая транслирует и закрепляет стереотипы, причем не только на познавательном, но и на психологическом, этическом, эстетическом уровнях. Это связано с тем, что образование оказалось невольно, но прочно вписанным в систему массовой культуры. Способность творческой личности к осуществлению выбора — ее генетически характерное свойство. Возможность актуализации этой способности и превращение ее в потребность — несомненный стимул к формированию личности как творца. Отсутствие такой потребности, страх перед выбором либо извне задаваемая парадигма симуляции выбора в условиях информационного давления, неадекватных пропагандистских и рекламных акций — препятствие к формированию личности как творца.

А. Ю. Ивлева, *доцент кафедры лингвистики и межкультурных коммуникаций МГУ им. Н. П. Огарева*

Символический контекст как коллективный выразитель смысла культуры

Образование и культура — два важнейших взаимосвязанных компонента человеческого бытия. Невозможно представить себе процесс образования современного человека вне поля культуры, которое, с одной стороны, формирует

основные концепции образования, а с другой — органично входит в сам процесс образования. Очевидно, что только глубокое и всестороннее изучение механизмов функционирования культуры позволяет индивиду установить некие механизмы в образовании. В связи с этим мы считаем правомерным затронуть проблему, связанную с толкованием символического смысла всякой культуры, несущей в себе Дух ее Народа.

Одно из популярных направлений культурологии — семиотика, — тесно связанное с лингвокультурологией, активно занимается моделированием в когнитивном пространстве. Категориальный состав этой области знания может быть значительно обогащен применением основных положений двух теорий: концептосферы, нашедшей развитие в трудах Д. С. Лихачева, и интерпретации символа как некоего коллективного начала, обладающего иконическим элементом, предложенной Ю. М. Лотманом.

Анализ трудов, посвященных символическому контексту как коллективному выразителю смысла культуры, принадлежащих Лихачеву и Лотману, несмотря на их безусловную самобытность и неповторимость, тем не менее убеждает нас в том, что оба философа, рассматривая проблему культуры как механизма, оперируют одним общим понятием — «символ».

Лихачев предлагает нам понимать символ как лингвокультурный концепт, фиксирующий коллективный опыт. Под последним подразумевается поле культуры, которая трактуется ученым значительно шире, чем отдельные ее элементы, такие как литература, фольклор, наука, изобразительное искусство. Только взаимосвязь этих составляющих позволяет определить культуру, но при этом представляется сложным расшифровывать механизмы ее функционирования, не обращаясь к истоку культуры, ее символу.

Символ Лихачева — универсальная категория, однако его определение возможно только посредством концепта — заместителя целых отрезков лингвокультурного контекста. Он выступает в роли коллективного выразителя смысла, который, по мнению ученого, расшифровывается в зависимости от конкретного культурного опыта и культурной индивидуальности концептоносителя жестко определенной эпохи. Логично предположить, что символ Лихачева, несмотря на свою универсальность, четко детерминирован рамками конкретной картины мира.

В сжатом виде концепция символа Лотмана может быть изложена следующим образом: символ отличается от конвенционального знака наличием иконического элемента, определенным подобием между планами выражения и содержания. Различие между иконическими знаками и символами может быть проиллюстрировано антитезой иконы и картины: в последней трехмерная реальность представлена двухмерным изображением. Неполная проективность плана выражения на план содержания скрывается иллюзионистским эффектом: адресату внушается вера в полное подобие. В иконе, по мнению ученого, как в символе вообще, непроективность плана выражения на план содержания входит в природу коммуникативного функционирования знака. Это позволяет говорить о слиянии иконы с индексом: выражение указывает на содержание в такой же мере, в какой изображает его — отсюда и берет свое начало известная конвенциональность знака.

Символ у Лотмана выступает как бы конденсатором всех принципов знаковости и одновременно выводит за пределы знаковости, являясь посредником между разными сферами семиозиса, а также между семиотической и внесемантической реальностью. В равной степени, согласно концепции Лотмана, символ выполняет роль посредника между синхронией текста и памятью культуры. Символ становится семиотическим конденсатором.

Исходя из утверждения, что символ содержит в себе память культуры, или,

иначе говоря, запись в памяти уже пережитого коллективом, культура и ее символы неизбежно связывают с прошлым историческим опытом. В момент своего возникновения культура, по Лотману, не может быть констатирована как таковая, она осознается лишь постфактум. Значит, когда речь идет о создании новой культуры, то происходит неизбежное опережение событий, т. е. подразумевается то, что предположительно станет памятью для реконструируемого будущего. Программа поведения индивида, по мнению ученого, выступает как обращенная система: программа направлена в будущее с точки зрения ее составителя, культура обращена в прошлое с точки зрения реализации программы. Из этого логически следует, что разница между программой поведения и культурой функциональна: один и тот же текст может быть тем или другим, различаясь по функции в общей системе исторической жизни данного коллектива.

Предложенные Д. С. Лихачевым и Ю. М. Лотманом концепции культуры могут служить плодотворному осмыслению культурного бытия индивида с целью дальнейшего обогащения и углубления инновационных доминант в образовании.

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

Мир образования ↔ образование мира: психолого-культурологический потенциал трансформации

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 решений. На наш взгляд, особое место среди них занимает формирование образовательной миссии студента. Образовательная миссия представляет собой рефлективный ментальный конструкт, содержанием которого выступает система базовых, личностно проектируемых задач учебной (в будущем — профессиональной) деятельности обучаемого, а обязательным условием эффективной реализации — методическое со-творчество студента и преподавателя.

Мы постулируем следующий тезис: формирование образовательной миссии как личностно потребного новообразования не должно и не может осуществляться в «вакууме»; эффективен контекстный подход, включающий в орбиту со-творчества ментальные миры субъектов образовательного процесса, причем как становящиеся, образующиеся. Такая ситуация хорошо описывается с помощью рекурсивной модели «мир образования ↔ образование мира», все чаще привлекающей внимание передового педагогического сообщества. Представления о второй части диады могут быть значительно углублены при задействовании потенциала психолого-культурологического знания.

Для современной психологии культуры характерен стабильный теоретико-практический интерес к проблематике миромоделирования и ментальных миров. Не прибегая к обстоятельному анализу семантического наполнения понятия «мир», отметим его предельную абстрактность, смысловую объемность, релевантность объекту моделирования — действительному миру. Ментальный мир можно дефинировать как культурно обусловленный «мыслительный коррелят» реальности, схватывающий ее целостность. Это системное свойство имеет огромное значение и для мира образования. «Применяя самый изощренный аналитический подход, — подчеркивает

Е. Б. Старовойтенко, — важно возвратиться к целому. Нужно особое мастерство усмотрения в тонкой структуре психической динамики актов „творческого синтеза“, которые в своем сцеплении образуют ход развития души, личности, „Я“».

«Ход развития», эволюция ментального мира как центральная задача образовательного процесса, конкретизированная в образовательной миссии, безусловно, смещает исследовательские акценты с результата на процесс. Это исключительно важно с точки зрения интересующего нас взаимодействия «культура и образование». Сошлемся на авторитетную позицию В. М. Межуева, с которой мы абсолютно согласны: «Первое, о чем все время говорят, так это о связке экономики и образования… При такой расстановке акцентов экономика становится целью, а образованию отводится роль средства, что придает образованию оттенок излишней прагматизации». Вот почему необходимо положить в основу образовательной миссии современного студента идею рождения нового мира — внутреннего, личностного, ментального — как главной ценности высшего образования. Несмотря на некий «романтический налет» такой программы, именно она способна стать смысловым стержнем для ряда утилитарных задач.

Очевидно, образовательную миссию целесообразно формировать системно и последовательно, исходя из методологической и одновременно методически значимой гипотезы о корреляции культурных и ментальных (анализ и синтез информации, ее свертывание, структурирование, селекция, образная символизация и т. д.) универсалий. Порождение энергии взаимопереходов в связке «мир образования — образование мира» должно интенсивно поддерживаться специальными тренинговыми комплексами, учебно-творческими проектами, модулями, разрабатываемыми не только педагогами, но и самими студентами.

* * *

П. А. Гагаев, *зав. кафедрой теории и методики обучения русскому языку и литературе Пензенского ИПКиПРО, профессор*

Критика современной педагогической теории в России

Уязвимость современной педагогической мысли в России обусловлена тремя особенностями: ее общей нефилософичностью, индифферентностью к живым целостным формам бытия и неличной (нетворческой) природой.

Педагогические процессы могут быть поняты, развернуты в содержательном отношении и на этой основе в разумной степени формализованы в реальной практике при условии, что они осмысливаются через призму той целостности, которая и определяет само их бытие. Отсюда вытекает тезис о необходимости в педагогическом познании оперировать в качестве методологического знания категориями указанной целостности, а не ограничиваться сугубо педагогическими абстракциями. Воспитание (образование), содержание воспитания (образования), движущие силы воспитательно-образовательного процесса (учитель и воспитанник), метод и стиль деятельности воспитывающего, деятельность воспитываемого по становлению и развитию самого себя — вот, по сути, все те категории, которыми современный теоретик-педагог пытается очертить поле своей философско-педагогической деятельности.

Я. А. Коменский и И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и П. Ф. Каптерев в своих умозаключениях в том или ином виде опирались на указанные абстракции. Беда в том, что в современных педагогических умозрениях воспитание последовательно не осмысливается как особая антропо-онтолого-аксио-гносео-пси-

хологическая абстракция. Осмысление воспитания в таком качестве позволяет выделить в нем составляющие, которые задают направленность и логику его полножизненного развития в реалиях современной России: ориентированность на поддержание в личности сущностных сил человека; встроенность в становящееся бытие определенной культуры; следование определенной аксиологии как выражение метафизичности человека; обращенность к определенной гносеологии как ментальную проекцию метафизического бытия человека; его обусловленность определенной психологией педагогического воздействия как выражение общей и конкретной онтологии, становящейся в высокой духовности. Такова парадигма современного философско-педагогического анализа воспитательно-образовательных процессов в российском обществе.

Удивляет уязвимость реформ в отечественном образовании: механический перенос западных подходов, забвение идеи общего образования; общая невыраженность гносеологической составляющей содержания образования, отсутствие внятной, учитывающей реалии России концепции образования в старших классах; игнорирование в теории и на практике идеи личности как культурно-исторического феномена и др. Результатом этого является отсутствие оригинальных глубоких исследований в области философии образования.

Современная педагогическая мысль по-прежнему неоправданно отвлеченна и в этом схоластична. В чем ее мертвенная отделенность от живых форм бытия? Прежде всего в слепом следовании аристотелевско-гегелевской логике и гносеологии. Предмет последних — общее, являющее себя как единое, одноосновное и неличное в своей претензии на универсальность (общее в человеке, в его ценностном всматривании в мир, историю, других людей, в его познании, социальном поведении). Это и удерживается в педагогическом анализе и синтезе современного теоретика.

Школа, исходя из данной гносеологической установки, создает условия для саморазвития личности, которые не предполагают искания единства в многообразии (по К. Н. Леонтьеву), а зиждятся на искании единого в одноосновном. Почему это происходит? Полагаем, потому, что в отечественной педагогике традиционно были сильны позиции западников. Они же тяготели к тем формам общежития, которые, с одной стороны, могли быть последовательно рационализованы, а с другой — сведены к инварианту — закону, норме и пр. Соответственно западноевропейская школа в личности ученика видела и видит прежде всего ту субстанциональность, которая способна на рациональной основе познавать, преобразовывать и принимать мир. Притом отметим, что западная душа созидает, а не воспроизводит готовые формы бытия.

Реалии отечественного социума и отечественной школы другие. Педагогические миры названных выше ученых суть миры, не сводимые к всеобщему гегелевской логики. В них личность человеческая есть живая, не рационализируемая в своих основаниях, боговдохновенная, вселенски-личная множественная духовность. Ей мало являть себя в общем, особенном и единичном — одномерном для нее. Это не ее онтология. Являя себя не с этим, а лишь в этом, она теряет вложенную в нее свыше или наследуемую ею способность созидать. Такая личность, по мысли С. Л. Франка, может открыть себя в своем самостановлении и саморазвитии лишь посредством своего откровения и откровения того, кто к ней обращается с педагогическими целями.

Именно в особом аксио-гносео-психологическом феномене — откровении воспитателя воспитуемому и воспитуемого воспитывающему — и видели основание русской педагогики названные нами философы.

Педагогическая мысль, если она верна своему преданию (отечественной гносеологии), обретает себя как удержива-

ющая разные духовные миры и в этом становится неповторимо-личной и потому действенной.

Школа России благодаря осознаваемым и неосознаваемым усилиям всех слоев общества движется к органичным для нее формам бытия, формам, в коих полнота и целостность жизни определяют становление и развитие юной духовности. В соответствии с этим педагогическая мысль учится философски-полножизненно и лично-творчески всматриваться и в самое себя, и в другие феномены отечественного образования.

С. И. Митина, *доцент кафедры философии МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Нужна ли нам философская культура?

«Слабое знакомство с философией сужает горизонт фундаментальной науки, именно философия позволяет ученому связать свои открытия с общими представлениями о мире как у студентов, делающих первые шаги в науке, так и в особенности у молодых научных работников», — эти слова Нобелевского лауреата Ж. Алферова наиболее полно отражают необходимость овладения философской культурой.

Следует констатировать тот факт, что сегодня, в условиях современного информационного общества, положение философии остается весьма неопределенным. Как способ мышления она свойственна узкому кругу интеллектуалов. По отзывам студентов, философия не является актуальной дисциплиной, ибо ей трудно найти практическое применение. Еще в античном мире мыслители характеризовали положение философа как «трагическое», подразумевая его обреченность на одиночество, непонимание и неприятие его идей. В современном мире положение философа не изменилось, лишь к неприятию и непониманию добавилось равнодушие. Массовая культура предлагает большой спектр зрелищ, зачем «напрягаться»? Кому нужна философия?

Рассуждая о современной философской культуре, мы имеем в виду состояние философии как особой сферы духовной жизни и перемены в данной области за последние десять лет. Этот достаточно непродолжительный временной отрезок отмечен динамическими изменениями во всех сферах общественной жизни. Так, в XXI в. возросшая мощь естественных наук по созданию новых средств воздействия на природу, включая природу человека (процессы клонирования, методика использования стволовых клеток и т. д.), часто опережает интеллектуальные возможности человека, в том плане что он не способен осмыслить их, а тем более понять отдаленные последствия применения технических новшеств. Возникает задача согласования интересов общества и создаваемых наукой возможностей. Не исключено, что логика развития науки может в каких-то ситуациях не совпадать с интересами общества и даже противоречить им. Для глубокого осмысления данных проблем необходимо владение философской культурой, ибо ее специфика выражается мерой «осмысленности», мерой «рефлективности» жизнедеятельности человека.

Средства массовой информации современного социума нивелируют интеллектуальные усилия многих людей к выбору из стандартного набора вариантов. Если в повседневной жизни речь идет о соотношении пользы, цены и качества, то в образовательном процессе примером может служить «засилье» тестирования. Философская культура предстает в качестве определенной альтернативы «одномерности» массовой культуры, поскольку акцентирует внимание на постижении смыслов, «запускает» механизмы мыслительной деятельности.

Таким образом, на вопрос, вынесенный в название доклада, следует отве-

тить утвердительно. Несомненно, философская культура, помогающая осмысливать и истолковывать ситуацию современности, делать прогнозы на будущее, нам нужна, ибо она есть неотъемлемая часть общей и профессиональной культуры специалистов-профессионалов.

Н. П. Ледовских, *зав. кафедрой журналистики и культурологии Рязанского государственного университета, профессор*

Содержание образования как культурологическая проблема

В свете проводимых образовательных реформ проблема содержания образования представляется одной из самых актуальных, поскольку позволяет определить долгосрочную перспективу дальнейшего развития России. Постперестроечный период принес не только свободу, но и хаос, привел к переменам, которые далеко не всегда можно причислить к разряду положительных.

К негативным тенденциям прежде всего следует отнести то, что школа, средние и высшие учебные заведения увлеклись «специализациями». Главную задачу большинство общеобразовательных учреждений видит в подготовке детей к поступлению в вузы. Дальнейшее образование и существует для профильной подготовки. Однако специалист — это в первую очередь Человек, Личность, Гражданин своей страны. Как показала практика, формирование такого специалиста не может быть обеспечено усвоением только профессиональных дисциплин. В последнее десятилетие, к сожалению, воспитательный компонент образования был забыт, предметы, формирующие соответствующие качества, оказались на последнем месте в иерархии ценностей на всех уровнях российского образования.

Вторая негативная тенденция связана, как ни парадоксально, с идеей национального возрождения. Явный перекос в сторону традиционного, «самости», не сглаживается никакими призывами к толерантности и уже сейчас приводит к всплеску насилия. Вместо «добрососедства» мы получили национальную вражду в худших ее проявлениях. Самые лучшие намерения нередко оборачиваются своей противоположностью. В частности, вызывают тревогу настойчивые попытки возрождения православной культуры в нашей стране — собственно не сам факт, а то, как это делается. Из предлагаемых учебных программ по основам православия уже исчезло понятие научности, а государственным образовательным учреждениям предлагается попросту заняться миссионерской деятельностью. Самое грустное, разработчики не понимают, что от этого в первую очередь пострадает сама православная культура, имеющая богатейшие традиции.

Один из возможных вариантов решения проблемы — применение культурологического подхода в формировании современной образовательной парадигмы. Не случайно во всем мире собственно культурология вызывает все больший и больший интерес. По данным известного европейского журнала «Deutschland» (Германия), эта наука занимает второе место среди самых популярных специальностей, выбираемых студентами в германских вузах. Именно культурологический подход личностно и духовно ориентирован; кроме того, он требует пропорционального анализа информационного поля, равного внимания к любой культуре и ее достижениям.

Н. Ю. Лысова, *доцент кафедры культурологии*
МГУ им. Н. П. Огарева

Информативность исторического города в современном образовательном процессе

Культурная ситуация, сложившаяся в России в начале XXI столетия, свидетельствует о том, что современное постиндустриальное общество в значительной мере основано на внедрении новационных идей и накоплении информации. Более того, информация, знания, творчество становятся эффективным стратегическим ресурсом. Его использование приобретает особое значение в развитии культуры. Последняя не только обладает свойством организации протекания во времени различных событий, но и сохраняет их в памяти общества, обеспечивая поддержание информации, необходимой для своего дальнейшего функционирования.

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. В данном процессе особую роль играет исторический город, воспринимающийся наиболее крупномасштабным и содержательно-многоплановым феноменом материальной культуры, прошедшим длительную историческую эволюцию и зримо сохранившим в своей структуре и облике следы преемственности развития: подлинные памятники истории и культуры.

Исторический город осознается современностью прежде всего с точки зрения ценности архитектурного наследия, олицетворяющего собой творческую деятельность человека и способного влиять на его эмоциональное ощущение беспрерывности человеческого существования. Кроме того, в уникальных памятниках, историческом ландшафте, рядовой застройке таких городов закодирован значительный информационный потенциал предметного и духовного мира человека. Со стремлением раскрыть и осмыслить его связаны не только основные ракурсы гуманитаристики, посвященные изучению градоведения, но и современный образовательный процесс.

Учебные курсы, в которых происходит прикосновение к важнейшим проблемам отечественных исторических городов, тем не менее не многочисленны: культурология, краеведение, музеология. Причем все они рассматривают скорее историю вопроса, чем конкретные подходы к хранимому городами конкретному наследию. Однако в современной ситуации тотального уничтожения архитектуры прошлого, неспособности в средних и малых городах России осознать ее ценность наиболее актуален именно региональный ракурс изучения феномена исторического города.

Региональные тексты многих провинциальных городов достаточно содержательны, чтобы на базе их исторического потенциала формировать целостное представление о культуре региона и истории культуры Отечества в целом. При этом особенно важным в образовании представляется акцентирование внимания на отношении населения города к среде своего обитания, воспитании историей.

Человек живет не только в определенной биосфере, но и в сфере, создаваемой им самим в результате культурной и «некультурной» деятельности. Поэтому очевидно, что образовательный процесс должен строиться на совмещении изучения конкретных памятников культуры с воспитанием поколения, чей строй мыслей, чувствования, поведения и отношений будет подготовлен к восприятию своего города не как одного из типичных провинциальных пространств, а как уникальной исторически сложившейся культурной территории.

* * *

Н. Л. Новикова, *зав. кафедрой иностранных языков для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева, профессор*

Поликультурное развитие личности

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». Подготовка к реальной межкультурной коммуникации, развитие способности и готовности к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения — цель обучения иностранному языку и культуре. Иностранная культура может быть понята только при сопоставлении с родной культурой, овладение ценностями которой делает восприятие иных культур студентами более точным, глубоким, осознанным, всесторонним. Это является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку и ключом к пониманию иностранной культуры, поскольку познание «своего» сопряжено с познанием «чужого».

Беспокойство вызывает сокращение курса иностранного языка практически на всех факультетах вузов как по частоте занятий, так и по продолжительности обучения. Современный студент языкового вуза — это, как правило, человек, уже имеющий опыт общения с носителями различных культур, интеллектуальные запросы которого не могут удовлетворить устаревшие материалы и методики обучения, нередко предлагаемые на занятиях в процессе изучения иностранного языка. Отсюда потеря интереса и мотивации к учению. Оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка с применением современных технических средств может подготовить личность учащегося к толерантному восприятию чужой культуры и адекватному межкультурному общению.

Необходимо пересмотреть программы обучения иностранным языкам в вузах, повысить эффективность методик и приемов обучения, определить способы мотивирования учащихся к овладению иностранным языком.

Более того, кафедрам иностранных языков целесообразно заниматься международной деятельностью, организовывать стажировки преподавателей у ведущих специалистов страны и за рубежом в области межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, переводоведения, социолингвистики, методики преподавания иностранных языков, находить возможности для приглашения специалистов из отечественных и зарубежных университетов не только для участия в международных конференциях и семинарах, но и для проведения цикла лекций или семинарских занятий по конкретным темам на иностранных языках, преподаваемых в вузе.

Итак, существующая связь языка и культуры ставит перед преподавателями иностранных языков задачу подготовки определенной модели обучения, которая через речевую практику интегрировала бы язык и культуру и помогала студентам овладевать лингвистической и социокультурной компетенцией.

* * *

Л. В. Абрамова, *докторант кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Изучение религиозного искусства в современном учебном заведении

Аккумулируя имеющийся духовно-нравственный опыт, обращаясь к научным изысканиям и памятникам прошлых эпох, каждое последующее поколение не только открывает для себя культуру предшествующих времен, но и находит ответы на многие вопросы современности. Данный тезис подтверждает необходимость изучения религиозного искусства вообще и в частности иконы как его особого феномена.

Поскольку икона имеет двойственную природу (с одной стороны, она — культовый предмет, с другой — живописное произведение), к ее изучению подходили в основном с двух позиций: священники и богословы — с вероучебной, искусствоведы — с эстетической.

Для современного образовательного процесса одним из самых перспективных подходов следует признать семиотический, поскольку он затрагивает практически все проблемы. Они так или иначе рассматриваются исследователями, начиная с проблемы репрезентации означаемого в пространственно-временной среде иконы и заканчивая восприятием текста иконы зрителем с содержательной, эстетической и психологической точек зрения.

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, представляющие святых — лучших выразителей православного благочестия, житийные иконы, раскрывающие суть их подвигов, играли большую роль в формировании нравственных идеалов наших предков. Содержание многих икон актуально и в наши дни, когда развитие кризисных явлений духовной сферы нашего общества ставит на первый план решение ряда социально-этических вопросов, касающихся, в частности, гуманизации и гармонизации взаимоотношений между людьми.

Необходимость преодоления духовного кризиса, повышения уровня образования современной молодежи в области религиозной культуры предполагает более широкое включение знаний о религии, религиозной философии, религиозном искусстве в программы имеющихся курсов общеобразовательных школ и высших учебных заведений.

Следует активнее использовать возможности музеев. Большими возможностями, в частности, обладает музей религиоведения МГУ им. Н. П. Огарева (в его коллекции около 50 икон). Лекции, выставки с использованием фондовых материалов музея позволяют не только расширить знания учащихся, студентов, получаемые на занятиях по культурологии, истории и т. д., но и прикоснуться в прямом смысле слова ко многим предметам изучения, увидеть их в подлиннике. Это важно, поскольку наглядность — верный путь к лучшему усвоению материала, формированию представления об особенностях функционирования религиозного искусства как неотъемлемой части отечественной художественной культуры, его роли в жизни наших предков и современного человека.

Т. Н. Гулая, *ст. преподаватель кафедры народной музыки МГУ им. Н. П. Огарева*

Опера и литературный первоисточник: аспекты интерпретации

Интерпретация художественного произведения, его транспонирование с языка одного вида искусства на язык другого, представляет собой одно из распространенных явлений творческой практики, позволяющее «улавливать особо близкие свойства в произведениях иных искусств, рождая потребность выразить то же своим языком, пересоздать» (Т. А. Курышева).

Интерпретация-транспонирование может охватывать различные виды искусств, но опера является одним из самых ярких выражений подобного синтеза. Наиболее часто транспонируемой основой оказывается литературное произведение. Выбор его в качестве первоисточника закономерен: литературная модель мира создается с помощью слова — универсального средства человеческого общения.

Музыкально-сценическое прочтение прототекста обусловлено особенностями оперного жанра. Процесс интерпретации первоисточника предполагает поиск аналогов главных параметров литературного текста, где выделяются сфера материала (фабула, сюжет, герой) и сфера организации материала (композиция) произведения. При таком транспонировании композитор вступает в тройную коммуникативную связь: с литературным первоисточником, оперной формой и собственным стилем.

Музыкальный эквивалент литературного первоисточника реализуется при условии наличия в нем специфических черт, способных подтолкнуть композитора к созданию музыкального аналога. Это предполагает знание языка поэта как системы, где носителями образности становятся все уровни языка, все речевые формы слова. Работа композитора со словом весьма существенна: изучение языка транспонируемого ряда дает ценные ориентиры для исследования ряда результативного — музыкального текста оперы.

Специфика оперных канонов диктует композитору множество нюансов преломления элементов литературной поэтики. Суть взаимодействия определяется своеобразием контакта на всех предусмотренных семиотикой уровнях художественного произведения.

На семантическом уровне выясняются общие начала двух систем, необходимые для интерпретации: временная природа и духовность. Сложность интерпретации преодолевается поиском эмоционального начала в литературном первоисточнике и внесением рационального акцента в музыкальную характеристику.

Синтаксический уровень предполагает поиск закономерностей языковых сопряжений, так как «язык в своей сущности является определенной художественной моделью мира и в этом смысле всей своей структурой принадлежит содержанию».

На прагматическом уровне устанавливается отношение воспринимающего к развертываемой в произведении идее как к бытию. Формы бытия идеи в музыке и литературе адекватны структуре самих идей — движущихся, изменчивых, ибо слово и звук «живут» так же, как живет духовность в человеке и вместе с человеком.

Поиск закономерностей сопряжения двух художественных систем — литературного первоисточника и всего оперного комплекса — выявляет существенные различия: с одной стороны — конкретный, строго и постоянно фиксированный смысл каждого слова; с другой — обобщающий характер системы звукоинтонаций, передающих определенное настроение. Восприятие слова и музыки в первом случае происходит от осознания смысла слова к созданию конкретного,

эмоционального отношения; во втором — наоборот: через эмоциональную, подсознательную сферу к созданию понятий в сознании. Эти обстоятельства исключают прямое объединение двух различных по своей природе форм человеческого мышления и «синхронность» их логического развития.

А. Л. Филатова, *докторант кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Современный музей и образование

В образовательно-воспитательной деятельности музеев заложены большие возможности. На это указывал в своих работах Н. Ф. Федоров, который рассматривал музей не только как образовательное учреждение, но и как нравственно-воспитательное, определяющее цели человеческой деятельности и потому широко актуальное. По его мнению, именно в музее воспитательное начало получает место рядом с началом образовательным и становится по праву преобладающим.

Отметим, что многие российские музеи были организованы при учебных заведениях для обеспечения наглядности и предметности в процессе обучения. С другой стороны, в вузах преподавались и преподаются такие дисциплины, как «Музееведение», «Музейная педагогика», «Музейная психология» и др., связанные с музейной практикой, ведется подготовка кадров для музеев.

В 60-х гг. XX в. музейно-педагогическая концепция передачи научных знаний была реформирована. При сохранении внимания к формированию и изучению музейных коллекций начали превалировать новые представления о роли музея как культурного центра, предполагающие сотрудничество со школами, детскими садами, психолого-педагогическими центрами, вузами и другими образовательными учреждениями, организацию циклов лекций, концертов, фестивалей, кинопоказов и дискуссий. Стали создаваться детские центры, выставки для детей и семей, студии и творческие лаборатории, проводиться музейные уроки и занятия в кружках. Возросла роль музейной педагогики как одного из направлений педагогической науки не только для работы с учащимися, но и в области дополнительного образования и проведения досуга.

Организация свободного времени в соответствии с желаниями и ожиданиями музейной аудитории рассчитана на разные категории посетителей, но существуют и специально разработанные формы отдыха и развлечений, среди них — игровая комната для дошкольников, «елка» для младших школьников, выпускной бал, встречи выпускников и др. Основной принцип любой культурно-образовательной деятельности — предоставление посетителям возможности заниматься тем, что их интересует, создание условий для самореализации.

Концепция непрерывного образования, основанная на представлении о жизни как о бесконечном развитии, также нашла свое отражение в современной музейной педагогике. Подобное образование в большинстве случаев не предполагает дальнейшей профессиональной деятельности и поэтому не имеет жесткой структуры (в отличие от обучения в академических учебных заведениях). Но специальность «Музейная педагогика» может стать вторым образованием. Она способна найти практическое применение не только среди музейных работников, но и среди владельцев и сотрудников многочисленных художественных галерей, возникающих в последнее время в крупных российских городах.

И. В. Клюева, *профессор кафедры культурологии*
МГУ им. Н. П. Огарева

Степан Эрьзя и Михаил Бахтин: культурные символы или коммерческие бренды Мордовии?

Говоря об экологии культуры в глобальном, общечеловеческом, масштабе, нельзя забывать о том культурном ландшафте, той культурной среде, которая нас непосредственно окружает, о бережном к ней отношении, сохранении, воссоздании, приумножении, о причастности к «гению места» — того места, в котором мы живем. «Культура — это личность», — говорил величайший европейский поэт XX в. Р. М. Рильке. Для меня приобщение к «гению места», к культуре края — это прежде всего постижение духовного мира выдающихся личностей, связанных с ним, — скульптора Степана Эрьзи и мыслителя Михаила Бахтина.

В первом номере журнала «Новый мир» за 2003 г. опубликована подборка рассказов современного писателя Евгения Шкловского из его книги «Питомник». Один из рассказов носит весьма примечательное для нас название «Бахтин, Эрьзя и прочие». Писатель говорит о том, что уже много лет не может забыть случайную встречу в Москве, в одном из кафе парка в Сокольниках, с несколькими молодыми людьми и девушками. Узнав, что компания, расположившаяся с ним за одним столиком, — из Саранска, он «привязался с Бахтиным». Московский интеллигент долго не мог понять, как могло случиться, что выросшие в Саранске молодые люди не знают Бахтина, не знают Эрьзи, музей которого находится в их родном городе... Это несовпадение культурных пространств в рассказе Шкловского предстает как подлинная трагедия современной культуры: «Потешно им было (перемаргивались с иронией) выпивать за каких-то там неведомых Бахтина и Эрьзю. Во дает мужик — наливает и наливает. На халяву почему не выпить... А вообще достал — грузит, что Бахтин этот что-то шибко умное накропал, Эрьзя с какими-то деревянными скульптурами... Слушай, мужик, отвали, лепи кому-нибудь другому про этих, как их там, а у нас свой базар... И портвейн свой забери, сам пей, если хочешь. Утомил... Не порть праздник! Еще бы немного — и подрались».

«Воплощение идеи незнания» — то, что произвело столь сильное впечатление на московского писателя, в чем он увидел «знак беды» современной культуры, — к сожалению, мы можем наблюдать постоянно, находясь в Саранске. Задача школы, вуза — приобщить молодое поколение к подлинным ценностям культуры, научиться видеть то великое, уникальное, что существует с ними рядом, мимо чего они проходят, безмерно обедняя себя.

Сейчас в Мордовии проводится комплекс культурных мероприятий, приуроченных к очередному юбилею Степана Эрьзи — 130-летию со дня рождения. В школах республики объявлены конкурсы на лучшее сочинение, лучшую исследовательскую работу, посвященные изучению биографии и творчества скульптора. Разумеется, подобные инициативы нужно только приветствовать. Однако встает еще одна проблема — воспитание бережного, уважительного отношения к культурному наследию, умение донести суть культурных ценностей, привить не просто знание, но понимание.

На мой взгляд, сегодня имя Эрьзи перемещается из области высокой культуры в область культуры массовой — становится коммерческим, торговым брендом — его теперь знают в основном по этикеткам на бутылках с водкой, по картинкам на коробках с конфетами, имя скульптора присваивается сельскохозяйственному производственному кооперативу (с. Баево Ардатовского района), различным спортивным состязаниям (не-

ужели в Мордовии не было и нет выдающихся спортсменов, под чьим именем могли бы проходить соревнования?!). От этого в современных условиях, наверное, никуда не деться, но отдавать Эрьзю полностью массовой культуре недопустимо.

Имена Бахтина и Эрьзи — это мосты, которые соединяют региональное культурное пространство с мировым, мосты в высокую, подлинную культуру, поэтому они должны стать опорными в образовательном процессе региона от школы до вуза.

И. В. Лаптева, *докторант кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Художник XXI в. как представитель русской интеллигенции

В своем письме в редакцию «Нового мира» Д. С. Лихачев размышляет о сущности и эволюции русской интеллигенции. Интеллигент для него — не только «образованец» (А. И. Солженицын), который часто бывает «продажен и просто слаб духом». Человек пишущий, преподающий или творящий произведения искусства по заданию, в духе требований власти или какого-либо заказчика с идеологическим уклоном, является не интеллигентом, а «наемником». Основной принцип интеллигентности — интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и от своей мысли.

Целью художественного и научного творчества является разрушение внешних и внутренних границ в искусстве и науке. Художественное творчество рассматривается как критическое исследование границ искусства с целью их дальнейшего раздвижения. Если классическое искусство — это использование различных приемов для выражения эстетических объектов, то новейшее искусство — это создание «квазиэстетических объектов» и «квазиэстетических ситуаций» (Д. Сегал). Художник в XXI в. начинает творить, не имея ничего, кроме сознания своего таланта и желания пробиться — это похоже на лихачевскую свободу.

С другой стороны, без общего знания экономической ситуации на рынке культуры вряд ли это возможно. Вместо твердо усвоенных правил мастерства появляются готовность рисковать, внутреннее чувство правильности избранного пути, рекламы, маркетинга или пропаганды. Процесс превращения искусства и арт-продукции в супердоходный бизнес достиг небывалых размеров. Главным критерием искусства служит его «товарность», т. е. возможность аккумуляции капитала. В англоязычной литературе термин «industries» (пер. «отрасли промышленности») стал синонимом видов искусства. Производство, стремясь поддерживать динамический ритм развития и вовлекая в свой оборот гигантский механизм рекламы, вменяет обществу состояние ненасытного вожделения предметов потребления.

Для искусства и культуры конца XIX — начала XX в. было характерно противопоставление себя экономике. Они осознавались как чистая созидательная энергия человека, не отмеченная никакими низкими поисками выгоды и конкуренции. В настоящее время музыка, литература и визуальные искусства слишком тесно вовлечены в глобальный экономический процесс. Роль визуальной культуры в современном обществе сложно переоценить. Так называемое актуальное искусство оказывает влияние на «визуальное оформление» окружающего нас мира (дизайн, реклама, телевидение, мода).

Интернет стал культурной и социальной реальностью в России не более 10 лет назад. Между тем главный пафос Интернета — в кардинальном снятии границ. Важное самоопределение современного мира в целом — это те же абсолютная открытость и снятие всех гра-

ниц, полное их упразднение за ненадобностью. Современный ученый М. Ямпольский справедливо назвал Интернет «радикальной трансформацией архива», «колоссальной свалкой сегодняшней истории». Интернет позволяет информации циркулировать мгновенно. Это так же соответствует общей логике эволюции культуры в сторону ее тотальной капитализации.

Таким образом, современных «творческих» интеллигентов нельзя назвать абсолютно свободными, так как они зависят от условно принятых определенной группой лиц правил игры, формируемой арт-рынком. Будем надеяться, что художники посткультуры противостоят нивелированию художественной сущности и останутся «интеллигентами» в лихачевском смысле этого слова.

Т. А. Шигурова, *доцент кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Традиции и духовность (на материале традиционного костюма мордвы)

Традиционная одежда мордвы тесно связана с духовным миром людей, их мировоззрением, эстетическими, религиозно-магическими представлениями. Исследование проблемы влияния культурной среды на деятельность человека является весьма актуальным в современной науке, поскольку позволяет приблизиться к пониманию мироощущения далеких предков, способствует воспитанию уважительного отношения к прошлому. Сохранение культурной среды, по оценке Д. С. Лихачева, необходимо для духовной, нравственной жизни молодого поколения.

Выбор того или иного элемента мордовского костюма, сопряженный со специфической функциональной нагрузкой в обычаях и обрядах, далеко не случаен. Ритуальную ценность для крестьян представляла именно новая одежда. Ее белизна и чистота ассоциировались с духовной чистотой, создавали особый психологический настрой, восприятие праздника не только как отдыха от тяжелой физической работы, но и как важного события в личной и общественной жизни.

Как отмечает К. И. Козлова, участники жертвоприношений, прежде чем отправиться в рощу, мылись в бане и надевали старинную одежду, обязательно чистую: «У народов Поволжья это была белая одежда, богато украшенная вышивками. В тех местах, где в XIX в. перешли к ношению пестряди, для молений специально сохранялась белая одежда». Надевая костюм, женщина демонстрировала себя окружающим, не выделяясь, а становясь, как и все, носителем определенного общественного знака, национальных традиций. Приобщение к социальной жизни, общим ценностям было весьма благоприятно для каждого отдельного человека, осознающего себя лишь частицей огромного мира. Предметы ритуального костюма символизировали наиболее важные духовные ценности народа: трудолюбие, аккуратность, целомудрие, здоровье и т. п.

Для обрядового костюма мордвы была характерна тенденция к архаизации: использовалась одежда, которую изготовляли по старинным образцам и передавали по наследству. Иногда она хранилась в нескольких экземплярах во всем селе. Чаще всего это была бывшая свадебная одежда. Существовал особый ритуал коллективного надевания обрядовой одежды. Ее многослойность и обилие украшений, различающихся локальными особенностями, создавали порой большие сложности для надевания костюма в одиночку. С другой стороны, к новым вещам относились очень настороженно. Поэтому основным назначением обычая совместного надевания праздничной одежды было ослабить напряжение в оппозиции «свое — чужое». По мнению А. К. Байбурина, «именно ритуал наделяет объект смыслом, соотнося его с полем значений, существенных для его участников, и… обеспечивает

включение этого объекта в область освоенного».

Сложная этническая история мордвы обусловила формирование двух комплексов одежды мордовского народа. Сравнительный анализ эрзянского и мокшанского комплексов показывает, что в период с середины до конца XIX в. в них была ярко выражена этническая специфика, которая заключалась в различии составных частей комплексов, в особенностях покроя, манеры ношения, в форме и материале головных уборов, украшений, в характеристике орнамента и вышивки.

Сохранение традиционного костюма в неизменном состоянии невозможно. «Предметы материальной культуры, — пишет С. А. Арутюнов, — должны видоизменяться, чтобы соответствовать меняющейся общественно-политической обстановке». Изучение традиционной одежды мордвы позволяет глубже осмыслить ряд вопросов, связанных с историей народов, проследить их культурно-бытовые связи и взаимовлияния, давая возможность отобрать из богатейшего наследия прошлого все ценное и полезное и в новом качественном оформлении ввести в современную жизнь.

Ю. А. Кондратенко, *докторант кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Некоторые категории теории хореографии в культурологическом контексте

Нынешнее состояние искусствознания выдвигает в качестве одной из проблем вопрос, связанный с использованием культурологических методов анализа в теории искусства. Это в полной мере приложимо к хореографической теории, которая в данный момент находится в стадии становления. Речь прежде всего идет о включении в широкий культурный контекст целого ряда основополагающих категорий, без которых невозможно исследование танца в его видовом разнообразии: «характерность», «академичность» и др. Все они в той или иной степени являются исторически обусловленными формами пластической выразительности танца, доминирующими принципами духовного освоения пространственно-временных структур.

Подобная установка позволяет отказаться от редукционистского подхода, базирующегося на анализе технологии производства движения, и перейти к исследованию хореомышления, которое вбирает в себя психологические и социальные аспекты творчества в их связи с эстетико-научной картиной мира эпохи, некоторыми элементами повседневной культуры. Такой культурологический подход описывает историческую эволюцию содержания этих категорий при сохранении их формальной сущности на теоретическом уровне. Он позволяет отказаться от классического представления о том, что в искусстве неизменно действует единственный способ отражения действительности, поскольку вводит более широкую по объему категорию «реальность». Последняя, с одной стороны, выделяет особую сферу жизни человека — творчество, а с другой — описывает различные системы отражения, обусловленные историческими формами восприятия пространства-времени.

Таким образом, безликая теория материала сменяется теорией человеческого «взгляда» в искусстве.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Н. И. Новотрясов, *декан факультета экономики, управления и права ИПКПК МГУ им. Н. П. Огарева, профессор*

В статье предлагается анализ проблемы изучения языкового сознания в образовательном процессе с применением методов истории философии. Центральным аспектом является попытка описания языкового сознания как духовного компонента национального (этнического) мышления. Данный материал может быть использован при изучении философии языка студентами филологических и других гуманитарных специальностей.

«Язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов… Национальный язык присутствует только в идеале, но есть социальный характер индивидуального языка», — писал И. М. Сеченов. Данная установка, характерная для ученых-позитивистов и материалистов, была популярна в России в первой половине XX в. В настоящее время концепции Ю. М. Лотмана, В. В. Колесова, Г. С. Батищева, К. М. Петрова и др., продолжающие традиции русских лингвистов и философов XVIII—XIX вв., ориентированы на восприятие языка как выражения национального самосознания.

Термин «языковое сознание» имеет два значения: 1) атрибутивное свойство языка как уникальной формы бытия; 2) форма опредмечивания человеческой психики с ее рациональными и эмотивными реакциями на мир. В первом значении языковое сознание проявляется как нравственное сознание (совесть), самосознание и этимология[1], во втором же оно раскрывается как духовный компонент национального самосознания.

Русское самосознание включает в себя уникальную языковую составляющую. В первую очередь следует отметить ее преимущественное религиозно-нравственное содержание.

Необходимо подчеркнуть, что языковое сознание и национальное самосознание взаимозависимы. Религиозные, социальные, политические изменения в жизни народа обязательно влекут за собой изменения в языке, и наоборот, язык выступает как активный элемент, фактор формирования национального сознания и самосознания.

Языковое сознание русских сформировалось в традициях восточного христианства. Церковнославянский язык, созданный специально для богослужебной практики православной церкви, находится в генетическом родстве с русским. Соответственно и вопрос о взаимоотношениях языка и мышления решался в непосредственной связи со святоотеческими концепциями, где словесность и разумность отождествлялись, но лишь в том случае, когда человек «словесной (разумной) силою ищет и исследует, как обрести Бога»[2]. Смиренномудрие противопоставлялось высокоречию[3].

Согласно святому Григорию Нисскому (IV в.), «ум рождает слово и слово же порождает ум. Ничто же ум есть без слова, ничто же слово без ума». В том же духе мыслит и святой Григорий Синаит (XIV в.), утверждая, что «ум говорит посредством слова и слово проявляется посредством духа»[4]. Преподобный Никита Стифат (XI в.) учит, что человек, будучи образом Божиим, имеет ум, «естественно рождающий слово из существа своего», так что словесность есть достоинство ума. Таким образом, душа человека описывается им как неразделимое соединение ума и слова.

Несмотря на то что многие святые отцы указывают на молчание как на вышеестественную добродетель, как на одну из ступеней к духовному совершенствованию и «тайну будущего века»[5], слову в православном миропонимании придается чрезвычайно важное значение,

© Н. И. Новотрясов, 2006

поскольку «Слово было Бог» (Иоан. 1, 1) и словом Бог сотворил мир и человека. Но смыслосодержание понятия слова не ограничивается Словом Божиим. Слово человеческое также не является только символом или средством социализации. Как говорил преподобный Иоанн Карпатский, «одно доброе слово сделало некогда непотребного оного разбойника чистым и святым и в рай ввело его. И одно недоброе слово заградило Моисею вход в землю обетованную. Не будем же почитать языкоболие малою болезнию: ибо злоречивые и суесловые заключают для себя Царствие Небесное»[6]. В святоотеческом предании даже человеческие чувства наделяются свойством словесности (зрение и слух) и бессловесности (вкус, обоняние и осязание).

Русская традиция сохранила парные формулы типа радость и веселье, горе не беда, стыд и срам, любовь да ласка, совет да любовь, мир и согласие, честь и слава и сотни других, в свободном сочетании представляющие собой как бы законченно аналитическое выражение цельной мысли: личное переживание чувства (радость, горе, стыд, любовь, честь и пр.), согласованное с общественным отношением к нему (веселье, беда, срам, ласка, слава и т. д.). В этих формулах — проявление той самой общинной черты национального характера, которую русские философы назвали соборностью[7].

Русский язык, как и древнегреческий, относится к флективным, т. е. в нем значение слов зависит от наличия тех или иных флексий (суффиксов, окончаний и т. п.). Благодаря этому русские имеют возможность строить фразу свободно в отличие от жесткого построения фразы, например, в английском или французском языке. Особенность языкового сознания неизбежно отражается на чертах национально-культурного характера народа. Так, для французов и англичан характерны предприимчивость, практицизм и склонность к измерению, тогда как для русских — к созерцанию и размышлению. Русский язык насыщен оценочной лексикой (40 % против 15 в других языках), ему свойственна нравственная загруженность[8].

В своем историческом развитии русское языковое сознание прошло несколько парадигмальных этапов, совпадающих с таковыми для философских концепций языка (таблица). В целом изучение данных концепций осуществляется в рамках двух парадигм: логико-философской (семиотической), характерной для европейской мысли, и философско-лингвистической, особенно актуальной в России.

Философские концепции языка

Философско-лингвистическая парадигма					
Формалистическое направление		Психологическое направление		Онтологическое направление	
Представители	Основное содержание	Представители	Основное содержание	Представители	Основное содержание
М. В. Ломоносов, К. С. Аксаков, А. С. Хомяков, А. С. Шишков, Н. П. Некрасов, Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов	Форма слова — главный признак, с помощью которого выражается соотношение языка и мысли, а также способ, которым осуществляется бытийность языка народа. Язык — форма воплощения народного духа. Основная категория — форма слова	А. А. Потебня, Д. Н. Овсянико-Куликовский, И. А. Бодуэн де Куртенэ	Деятельное понимание языка как динамического условия осуществления мышления и как средства хранения, передачи и совершенствования мыслей. Язык есть самопорождение духа. Основная категория — значение слова	П. А. Флоренский, С. Н. Булгаков, А. Ф. Лосев, В. С. Соловьев, В. Ф. Эрн, Ф. Д. Самарин	Язык — вид реального бытия, для которого имплицитно характерен синтез онтологизма и персонализма. Основная категория — имя как «новый, высший род слова»

Проблема создания концепции общенационального языка отчетливо обозначилась в эпоху царствования Екатерины II, что соответствовало изменениям в культурной политике государства. Именно тогда была предпринята одна из первых попыток синтеза церковнославянского и русского языков в «словенороссийский», а М. В. Ломоносовым создано учение «о трех штилях», ставшее точкой отсчета для *формалистического направления* в философии языка.

Поиски решения данной проблемы отразились в противостоянии двух течений отечественной философской мысли в 20—30 гг. XIX столетия: архаистов (идеолог — А. С. Шишков) и новаторов (идеолог — Н. М. Карамзин).

Карамзин и его сторонники полагали, что именно «мышление всецело обусловливает функционирование языка…». Отвергая тезис о единстве природы русского и церковнославянского языков, они отдавали приоритет общечеловеческому языку перед национальным. Карамзин говорил: «Хорошо писать для России; еще лучше писать для всех людей»[9].

Для архаистов особое значение имели языковые формы, рассматриваемые как основы народной духовности. Язык в концепции архаистов — это способ сохранения народности при полном неприятии логицизма в подходе к данному явлению. Ю. Н. Тынянов в статье «Архаисты и Пушкин» (1924 г.) обращает внимание на то, что «в архаизме сочетались две противоположные общественные струи — официальный славянизм Александровской эпохи и радикальное „народничество“ декабристов»[10]. Это объясняет, почему среди сторонников Шишкова одновременно называют и К. Ф. Рылеева, и А. С. Грибоедова, и С. А. Ширинского-Шахматова, и В. К. Кюхельбекера, и И. А. Крылова.

Идеология новаторов носила ярко выраженный социолингвистический характер в отличие от национально-лингвистической позиции архаистов. В «старом слоге» — стиле писателей ломоносовского и послеломоносовского времени — сторонники Шишкова видели чистоту, ясность, последовательность, простоту и глубину выражения мысли одновременно. «Новый слог», исключающий славянизмы, был ориентирован на приятность, украшенность, изысканную перифрастичность. Однако он оказался недолговечен и изжил себя уже к 20-м гг. XIX в., что способствовало формированию действительно нового направления развития русского литературного языка, в котором объединились все его исторически сложившиеся ресурсы, не исключая богатого наследия церковнославянского языка[11].

В соответствии с философско-лингвистической позицией К. С. Аксакова «язык есть воплотившаяся мысль», а слово — тело мысли. Работая в рамках формалистического направления философии языка, Аксаков и другие славянофилы акцентировали внимание на доказательстве тождественности понятий «бытие языка» и «бытие народа»[12]. Данная проблема освещается ими как с онтологических, так и с гносеологических позиций.

В гносеологическом плане тождество мысли и слова, по мнению Аксакова, представляет собой такое их отношение, при котором одно познается через другое. Взгляды русского мыслителя на онтологию обозначенной проблемы принципиально отличаются от взглядов западных философов. В частности, для Г. В. Ф. Гегеля язык есть продукт мысли, порождение рассудка, результат логического развития абсолютной идеи. В концепции же Аксакова язык и мышление (сознание) существуют «сами по себе». Таким образом, уже в рамках формалистического направления лингвофилософии происходит онтологизация слова как истинной среды обитания человека. В качестве атрибутивных свойств языка в данном контексте рассматриваются свобода, бытийность и существование в пространстве и времени[13].

Формалистическое направление оказало существенное влияние на «культурно-историософическое» движение евра-

зийцев, идеологом которого был Н. И. Толстой. В работе «Смешение языков» он указывал, что «диалектическое дробление языка культуры настолько органически связано с самой сущностью социального организма, что попытка уничтожить национальное многообразие привела бы к культурному оскудению и гибели». Лишение языка национальности приводит к культурному и нравственному опрощению и деградации.

Славянофилы полагали, что язык — это даже не столько язык, сколько народ, на нем говорящий. Иными словами, история народа становилась материальной и методологической базой изучения истории языка.

Представители *психологического направления* лингвистической философии (А. А. Потебня и его школа) использовали популярную в конце XIX в. в России позитивистскую методологию, положив в центр исследований антропологический принцип[14].

На формирование учения о языке А. А. Потебни оказали влияние идеи немецкого ученого В. фон Гумбольдта о неразрывной связи языка с историческим развитием народа, о понимании языка как процесса, активности, энергии, как основного способа мышления и познания.

Следует отметить, что энергийное понимание языка и связь этого явления с национальным самосознанием были описаны еще в святоотеческом наследии, затем использованы Макарием и М. И. Усачевым при составлении первых русских риторик, далее изложены в трудах главным образом архаистов и младших славянофилов, но встречались также и в работах мыслителей западнического течения (В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский и др.).

В рамках психологического направления философии языка тщательным образом изучались концепции его происхождения. А. А. Потебня придерживался эволюционистских взглядов на данную проблему (эволюция слов от средства выражения чувств к средству выражения понятий); он считал вопрос о происхождении языка психологическим. В процессе совершенствования язык выступает одновременно и необходимо средством развития мысли. Кульминацией эволюционистских взглядов Потебни стала его концепция о самостоятельном бытии языка, являющегося самопорождением духа[15].

Ученик Потебни Д. Н. Овсянико-Куликовский, отрицая социальную детерминированность личности, пришел к выводу, что язык являлся органом коллективного мышления лишь в донациональный период. С образованием национальности язык, ее «главный орган и представитель, становится интеллектуальным достоянием личности»[16]. Таким образом, согласно позиции Овсянико-Куликовского языковое сознание не зависит от национальных черт народа.

Психологическое направление лингвофилософии заключало в себе смену парадигмы: от субстанциального подхода в понимании языка к деятельному.

Онтологическое направление в философии языка неразрывно связано с религиозными мировоззренческими особенностями русского народа. Оно явилось закономерным итогом развития философии Платона, Аристотеля, У. Оккама, Н. Кузанского, Ф. Бэкона, В. фон Гумбольдта и др. и результатом переосмысления предшествующего развития философии языка.

В рамках данного направления язык рассматривался как онтологическая основа мыслительной деятельности. Кульминационным моментом стала дискуссия 1913—1914 гг. вокруг вопроса о том, насколько бытийственно имя Бога, имя Иисуса Христа, и может ли эта бытийственность стать основой утверждения, что имя Божие есть сам Бог. Началом дискуссии послужил выход в свет книги схимонаха Иллариона «На горах Кавказа», где подчеркивалась неразрывная связь имени и сущности, которая, в свою очередь, обусловливает тождество слова и имени.

Принципиальное отличие трактовки языка в рамках онтологического направления лингвофилософии от инструменталистского подхода к языку состояло в том, что язык понимался здесь как орудие познания, а не как механизм.

Неотъемлемым компонентом философии имени в России являлось учение о Софии. Это метафизическое учение о причастности мира к Богу (онтологическая составляющая) и способах богопознания (гносеологическая составляющая). Философия имени диалектически отрицает свойственную формалистическому и психологическому направлениям в философии языка проблему тождества мысли и языка, она выводит ее на более высокий уровень абстракции — тождества имени и сущности. Однако еще А. С. Хомяков провидчески предупреждал о языковом фетишизме, когда слово принимается за сущность либо ему приписывается смысл явления, назвав это логическим мистицизмом[17]. Официальная позиция Русской православной церкви строилась на признании «имяславия» учением, не соответствующим по своему содержанию ее канонам и догматам.

Все три вышеуказанных направления философии языка (формалистическое, психологическое и онтологическое) развивались в России практически параллельно. Нельзя отрицать определенной преемственности этих течений, так же как и настаивать на их генетической взаимосвязи.

В своем развитии формалистическое направление прошло ряд этапов, начиная от идеологического обоснования славянофилами роли языковых форм как средства выражения национальной уникальности и способа пробуждения самосознания общества до научного выявления Ф. Ф. Фортунатовым и А. А. Шахматовым роли языка в формировании лингвокультуры общества.

Труды А. А. Потебни и его последователей в психологическом направлении творчески обогатили традиции философского осмысления языка на народной и исторической почве, сосредоточивая внимание на значении слова.

Онтологическое направление являет собой обоснование онтологической природы слова. В интерпретации П. А. Флоренского, С. Н. Булгакова, А. Ф. Лосева язык превратился в ту реальность, благодаря которой понятие истины приобрело помимо гносеологического еще и аксиологический смысл, указывающий на способы достойного бытия.

Ряд современных исследователей — этнографов и историков — при изучении процессов этнического развития считают обоснованным использование не только «объективных» признаков (наличие территории компактного проживания, общность экономической жизни и т. д.). Эти признаки представляют собой лишь некоторые условия для развития того или иного народа. Более важными являются наличие этнического самосознания, его выраженность в языке, благодаря которой прослеживается история развития самосознания народа, а также представляется возможным установить основные этапы развития этноса. Однако это не означает, что языковое сознание жестко зависит от территориальных, расовых и этнографических факторов, поскольку дух и душа человека, а также все их компоненты (не исключая языкового сознания) не имеют пространственных или национальных границ.

Согласно одному из существующих в современной лингвофилософии определений языка он способствует интенсивной социализации человека, а его побудительная и регулятивная функции есть выражение понимания данного явления как практического сознания. Это определение имплицитно включает в себя описание способности языка выступать в качестве инструмента манипулирования массовым сознанием. Изменение языкового сознания — части массового сознания — непосредственно влечет за собой изменение целого, «волнение жизни беспрестанно изменяет образ слова»[18].

Таким образом, язык может выступать единым основанием мировоззрения любого типа вследствие реально существующей зависимости между языком и мировоззрением народа. При этом одной из важнейших функций языкового сознания является сохранение посредством языковых форм в социальной памяти поколений духовного опыта предков. Язык — один из каналов передачи народных традиций, преемственности в развитии национальной культуры. Следовательно, вопрос изучения языка не только лингвистический и общефилософский, но и культурологический, исторический и этический. Итогом внеисторического отношения к языку может стать утеря чувства его принадлежности не только одному, существующему на данный момент, поколению, но и всем прошлым и будущим, что порождает эгоистическое стремление к неограниченному изменению форм и значений слов. В результате безнравственного отношения к языку происходит «умственное самоумерщвление».

Одной из разновидностей деформации языкового сознания является излишество в употреблении иностранных слов и жаргонизмов. Среди русских мыслителей первыми за сохранение чистоты языка выступили В. Н. Татищев и А. П. Сумароков. Однако уже в 20—30-е гг. XIX в. течение новаторов, пытаясь перенести на русскую почву западноевропейскую языковую позицию с целью расширения лексических и синтаксических возможностей русского языка, получило, по мнению современных лингвистов Ю. М. Лотмана и П. А. Успенского, совершенно иной результат: «внедрение в сознание людей посредством иностранных слов понятий чужой системы ценностей». В соответствии с идеологией архаистов критерием чистоты национального языка является этимология. Само имя «славяне» (согласно корнеслову президента Российской академии наук А. С. Шишкова) произошло от «словене», т. е. словесные, одаренные словом люди[19].

В современной науке существует общее культурологическое течение — экология языка, или лингвоэкология, названная академиком В. В. Виноградовым наукой о культуре языка, о его связи с культурой своего народа. Национальный язык с точки зрения экологии слова — это геном народа[20].

Требование чистоты русской речи предполагает исключение из употребления слов и выражений вульгарного свойства. Обычно это принадлежность арго (выражений из профессиональной сферы), жаргона (эмоционально-оценочных образов) или сленга (особой формы просторечия). Использование жаргона, как правило, приводит к «помутнению» языкового сознания. Прагматика вульгаризма обессмысливает русское слово в той же мере, в какой варваризм его замещает. Современный лингвист В. В. Колесов отмечает такую особенность русского языка, как его открытость заимствованиям (прагматизм употребления). Каждое поколение заимствует до двух тысяч слов, но многие из них быстро исчезают за невостребованностью[21].

Следовательно, язык является важным национально-образующим признаком, так как в нем неминуемо отражаются все особенности культурного бытия.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Безлепкин Н. И.* Философия языка в России : К истории русской лингвофилософии / Н. И. Безлепкин. СПб., 2002. С. 185.

[2] Добротолюбие в русском переводе святителя Феофана Затворника Вышенского. Дополненное. Т. 3. Репр. изд. М., 1888. С. 424.

[3] Там же. Т. 5. С. 128.

[4] Там же. С. 203.

[5] Там же. С. 356.

[6] Там же. Т. 3. С. 107.

[7] См.: *Колесов В. В.* Язык и ментальность / В. В. Колесов. СПб., 2004. С. 203.

[8] См.: *Катречко С. Л.* Рыночная реформа и менталитет русского народа / С. Л. Катречко [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.philjsophy.ru/librari/ksl/katr-002.html

[9] Цит. по: *Безлепкин Н. И.* Философия языка в России : К истории русской лингвофилософии. С. 20.

[10] Там же. С. 42.

[11] См.: *Горшков А. И.* А. С. Шишков и его «Рассуждение о старом и новом слоге российского языка» (К 250-летию со дня рождения) / А. И. Горшков // Рус. яз. в школе. 2004. № 1. С. 100.

[12] См.: *Безлепкин Н. И.* Философия языка в России : К истории русской лингвофилософии. С. 53.

[13] См.: *Безлепкин Н. И.* Философия языка в России: опыт историко-теоретической систематизации. СПб., 1999. С. 23.

[14] См.: *Безлепкин Н. И.* Философия языка в России : К истории русской лингвофилософии. С. 123.

[15] Там же. С. 70, 152, 169.

[16] Там же. С. 172.

[17] Там же. С. 54.

[18] Там же. С. 41.

[19] См.: Славяно-русский корнеслов. СПб., 2002. С. 43.

[20] См.: *Миловатский В. С.* Об экологии слова / В. С. Миловатский. М., 2004. С. 7, 15.

[21] См.: *Колесов В. В.* Указ. соч. С. 199.

Поступила 01.06.06.

НРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ С ПОЗИЦИИ ЭТИКИ ПОЛЬЗЫ И ЭТИКИ БЛАГА

О. К. Позднякова, *доцент кафедры педагогики Самарского государственного педагогического университета*

В статье обосновывается необходимость выявления в педагогическом вузе состояния нравственного сознания будущего учителя с позиции этики пользы и этики блага. Приводятся результаты проведенного автором исследования ориентированности студентов на благо или на пользу.

Мораль как особый способ духовно-практического освоения мира, характеризуя учителя с точки зрения способности жить среди людей, придает его жизнедеятельности изначально самоценный смысл. Мораль санкционирует такие деятельность и поведение, которые одобряются и предписываются обществом, группой. Она обращается к учителю «от имени всех людей, а значит, и от имени его самого»[1]. Это обращение составляет основу становления учителя как субъекта морали и ведет к развитию его нравственного сознания. В процессе духовно-практического освоения социальной и педагогической реальности вырабатываются нравственные представления и моральные понятия, являющиеся структурными компонентами нравственного сознания будущего учителя. Отражая существующую реальность, отношения между субъектами образования и между людьми, нравственное сознание преобразует ее и на этой основе конструирует новую действительность, в которой проживают и учитель, и учащиеся. Преобразование и конструирование новой реальности сопровождаются возникновением новых отношений, пространство которых и есть мораль.

Научная и практическая деятельность преподавателя педагогического университета в конечном счете направлена на совершенствование педагогической практики. Это выражается не только в подготовке студентов к профессионально-педагогической деятельности, но и в формировании у них нравственного сознания. Добро, справедливость, ответственность, честь, достоинство учителя приобретают смысл лишь во взаимодействии с учащимися, основанном на признании и принятии педагогом школьника как своего-другого.

Интерес для нашего исследования представляет определение того, на что ориентировано нравственное сознание будущего учителя: на положительно значимое, каким оказываются «практичность, распорядительность», или на благо. Ответ на этот вопрос мы получим, если осмыслим состояние нравственно-

© О. К. Позднякова, 2006

го сознания будущего учителя с позиции этики пользы и этики блага.

Центральным понятием и в этике пользы, и в этике блага является понятие добра. В первом случае добро понимается как польза, во втором оно синонимично благу. Проблема статуса добра, как отмечает Р. Г. Апресян, имеет не только аксиологический, но и структурно-нравственный аспект — в особенности в отношении долга. Суть этико-теоретической антитезы добра и долга заключается в проблеме приоритета в морали ценностного или императивного начала. Согласно одной тенденции основополагающим в морали служит понятие добра, согласно другой — понятие должного[2].

Изучение нравственного сознания будущего учителя с позиции этики пользы дает нам представление о том, понимает ли студент пользу как пользу для себя и пользу для другого в их единстве и взаимосвязи или как пользу только для себя. Польза как относительная ценность становится нравственной ценностью тогда, когда деятельность учителя не просто отвечает его интересам, обеспечивает достижение поставленных им целей с наименьшими затратами, но и соответствует интересам учащихся, общества. Если учитель думает о пользе только для себя, тогда отношения между субъектами образования становятся обособленными. Такие отношения порождают отчуждение учителя от учащихся, а учащихся от учителя. Последний в данном случае «проживает» исключительно в сфере сущего (позиция прагматика), он не нуждается в идеале и «выводящих за рамки ситуации ценностных основаниях своих действий. Поэтому, какими бы ни были результаты усилий прагматика, их моральная сторона, с этической точки зрения, не вызывает доверия»[3].

Деятельность учителя многообразна, как многообразны и цели, которые он достигает. Вместе с тем цель выступает для человека как благо, поскольку цель есть то, в чем он испытывает недостаток, к чему стремится. Последняя цель — это высшая цель. Только в ее перспективе приобретают смысл и поддаются оценке все прочие цели. В свое время Аристотель, обратившись к проблеме блага, подчеркнул: «…если у того, что мы делаем, существует некая цель, желанная нам сама по себе, причем остальные цели желанны ради нее и не все цели мы избираем ради иной цели (ибо уйдем в бесконечность)… то ясно, что цель эта есть собственно благо, т. е. наивысшее благо»[4].

Любой человек живет сознательной жизнью, исходя из собственного представления о благе. Дело не в расшифровке того, что является высшим благом для человека (наслаждение, счастье, польза, радость познания и т. д.), а в том, что каждый должен иметь абсолютную точку опоры. «Бесконечность целесредственного ряда, как и потребность завершить его некой самодостаточной целью, ориентация на высшее благо существенным образом связаны со спецификой человека, его особым местом в мире»[5].

Заметим, что натуральные блага могут и должны быть «конвертируемы» в нравственную ценность. Такая «конвертация» становится возможной тогда, когда субъект готов не только получать благо для себя, но и обеспечивать его другим. Нравственные ценности «разворачивают» сознание учителя не только к своим интересам, но и к интересам другого — ученика. В этом, с нашей точки зрения, и заключается суть этического принципа конвертируемости натурального блага, сформулированного Ю. А. Шрейдером: «То, что в отношении себя является лишь натуральным благом, будучи направленным на других, конвертируется в моральную ценность»[6].

Благо не присуще человеку изначально, оно создается им самим. Человек является строителем своего бытия и блага. «Моральный порядок всей личностной жизни, — пишет Н. Гартман, — согласно иерархии ценностей есть объективный идеал блага»[7]. Такой идеал фор-

мируется у студентов в процессе обучения в вузе. В современной социальной ситуации им является идеал культурного человека, в котором сопрягаются информированность, образованность и воспитанность. Именно он предстает как цель высшего порядка, к которой необходимо стремиться. «Если существует только какая-то одна совершенная (и конечная) цель, она будет искомым (благом), если же целей несколько, то искомое (благо) — самая из них совершенная»[8].

Благо есть своего рода моральное требование, предъявляемое и к современному учителю. «Это долженствование бытия в нем является строго всеобщим… Содержание блага как принципа остается как раз неопределенным. В случае высшей всеобщности основного требования оно остается в то же время способно к высшей и ничем не ограниченной индивидуации»[9].

Соотнесение идей Аристотеля с идеями Н. Гартмана о благе показывает, что их взгляды не различаются в той части, которая относится к благу как к высшей цели, становящейся ценностью цели. Не входит это в противоречие и с положениями этической науки о том, что одну из особенностей нравственного сознания человека, учителя составляет всеобщность его представлений, что долженствование (долженствование бытия в благе, по Н. Гартману) есть специфический способ существования морали, которую мы не отождествляем ни с каким позитивным требованием.

Следует отметить, что изучение нами состояния нравственного сознания будущих учителей с точки зрения выявления его ориентированности на благо или на пользу имеет значимые различия с исследованием Л. В. Вершининой состояния ценностного сознания первокурсников с позиции этики долга и этики добродетелей[10].

Наше исследование проводилось на базе института иностранных языков Самарского государственного педагогического университета. Для экспериментальной работы были отобраны 107 студентов I курса.

Опираясь на работы Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова, А. В. Разина, Ю. А. Шрейдера и других ученых, мы вычленили такие аспекты пользы и блага, которые могут быть представлены в качестве их характеристик или образующих содержания пользы и блага.

Обратимся к количественным данным, полученным в результате обработки ответов студентов на предложенное им в анкете суждение: «В данный момент жизни главным для Вас является ориентация на…». Исследованием выявлена следующая иерархия ориентаций студентов: 1) образование; 2) познание; 3) успех; 4) совершенство; 5) удовлетворение собственного интереса; 6) эффективность в делах; 7) повышение социального, профессионального статуса; 8) добро; 9) красота; 10) средства достижения статуса (цели деятельности и т. д.).

Ответы расположились между 1-м и 10-м рангами, и лишь образование — между 1-м и 9-м.

Данные характеристики были распределены по двум блокам. Блок блага составили познание, образование, красота, добро, совершенство. В блок пользы вошли повышение социального, профессионального статуса, средства достижения статуса (цели деятельности и т. д.), успех, эффективность в делах, удовлетворение собственного интереса.

Осознавая тот факт, что всякая действующая мораль говорит о благе как о чем-то известном и подразумевает при этом некую определенность, частную ценность, которую она считает единственной и высшей, мы тем не менее сделали попытку вычленить аспекты блага. Так, образование и познание суть благо, поскольку они, будучи значимы для первокурсников, ценны для них. Как подчеркивает Н. Гартман, «ценности — насколько они вообще имеют отношение к тем или иным положениям дел — это „условия возможности“ благ»[11]. Добро в

этике блага синонимично благу. Совершенство, по Лейбницу, есть благо, которое не может не быть связано с красотой.

Анализ данных, представленных в таблице, показывает, что студенты более ориентированы на благо (1, 2, 4, 8, 9-й ранги), чем на пользу (3, 5, 6, 7, 10-й ранги).

Характеристики блага и пользы

Благо	Ранг	Польза	Ранг
Познание	2	Повышение социального, профессионального статуса	7
Образование	1	Средства достижения статуса (цели деятельности и т. д.)	10
Красота	9	Успех	3
Добро	8	Эффективность в делах	6
Совершенство	4	Удовлетворение собственного интереса	5

Рассматривая благо как нечто, обладающее позитивной ценностью, мы утверждаем, что такими позитивными ценностями для будущих учителей являются ценности образования и познания, реализация которых приводит (должна привести) к успеху, составляющему одну из относительных ценностей и характеризующему пользу. Успех — это не просто личное достижение, а подтверждение того, что студент справился с ситуацией, например с ситуацией поступления в педагогический вуз.

Факт того, что ориентация студентов на благо преобладает над их ориентацией на пользу, дает нам основание утверждать, что отношения студентов с людьми не есть отношения обособленных, отчужденных, использующих друг друга индивидов. Факт такого преобладания блага над пользой делает возможным решать проблему, с которой столкнулась современная этика. Проблема заключается в том, что традиционная этическая категория блага оказалась за пределами самой морали. Этика сосредоточилась на вопросе о том, как в условиях распространяющегося в обществе мнения, что жизнь человека есть его личное дело, при имеющихся различиях в жизненных ориентациях, в тех ценностях, которые определяют цели личностного бытия, можно все-таки жить сообща[12]. В центре внимания сегодня профессиональная, а точнее корпоративная, этика, этика правил. Как результат, реанимированная в XVII и XVIII столетиях точка зрения Аристотеля о том, что «человеческое благо представляет собой деятельность души сообразно добродетели, а если добродетелей несколько — то сообразно наилучшей и наиболее полной и совершенной»[13], приходит в забвение.

Ранжируя по субъективной для себя значимости характеристики, относящиеся к благу, будущие учителя осуществляют их отбор «по принципу высоты» — в рамках ценностного многообразия, которое представлено в наличной ситуации, т. е. они осуществляют «такой отбор, который не может быть произведен один раз в жизни… он всегда должен производиться в корне по-новому, исходя из всегда живого ценностного чувства, для которого не может быть никакой схемы и которое не может быть облегчено никакими предписаниями или жизненными правилами… „более высокая ценность“ как раз более ценна и представляет собой то, что в строгом смысле является большей „ценностью“, перед которой блекнет ценность, занимающая более низкое положение»[14].

Такими «более высокими ценностями», перед которыми блекнут другие ценности, являются для будущих учителей ценности образования и познания. Перед благом блекнет и польза, которая, естественно, отвечает интересам студента. Мы полагаем, что между интересами студентов и других людей отсутствует какой-либо конфликт, по-

сколько польза для них — не ведущий критерий оценки действий и поступков другого человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гусейнов А. А.* Этика : учеб. для вузов / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. М., 1998. С. 276.

[2] См.: Этика : энцикл. слов. / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. М., 2001. С. 114.

[3] *Гусейнов А. А.* Указ. соч. С. 325.

[4] *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. М., 1983. Т. 4. С. 54—55.

[5] *Гусейнов А. А.* Указ. соч. С. 16.

[6] *Шрейдер Ю. А.* Этика / Ю. А. Шрейдер. М., 1998. С. 39—40.

[7] *Гартман Н.* Этика / Н. Гартман. СПб., 2002. С. 381.

[8] *Аристотель*. Указ. соч. С. 62.

[9] *Гартман Н.* Указ. соч. С. 381.

[10] См.: *Вершинина Л. В.* Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ) : моногр. / Л. В. Вершинина. М., 2005.

[11] *Гартман Н.* Указ. соч. С. 179.

[12] См.: *Разин А. В.* Этика : учеб. для вузов / А. В. Разин. М., 2003.

[13] *Аристотель*. Указ. соч. С. 64.

[14] *Гартман Н.* Указ. соч. С. 378.

Поступила 05.07.06.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ Н. Я. ДАНИЛЕВСКОГО ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ж. В. Чашина, *доцент кафедры философии для гуманитарных факультетов МГУ им. Н. П. Огарева*

В данной статье освещены ключевые положения книги Н. Я. Данилевского «Россия и Европа». Дается критический анализ противопоставления культурно-исторических типов. Исследуется идеологический характер философии русского мыслителя. Отражена преемственность обобщающих проблем глобального феномена духовно-культурной деятельности как планетного явления.

Труд Н. Я. Данилевского «Россия и Европа» до сих пор не имеет однозначной оценки. Научной заслугой автора данной работы считается классификация форм исторической жизни человечества по культурно-историческим типам, которая позволяет пересмотреть прежние «искусственные системы» истории, предполагающие разделение человечества «по частям света» или «по ступеням развития». Но ценность этого знания можно определить исходя из того, для чего оно будет использовано.

По мнению советских исследователей К. В. Султанова и И. А. Голосенко, в книге Данилевского следует различать три смысловых пласта рассмотрения одних и тех же проблем. «Первый поверхностный слой книги — политико-публицистический. Здесь автор выступает как сознательный выразитель интересов „своего культурного типа“, непримиримый враг Европы… Более глубоким слоем, смысловым ядром служит теория „культурно-исторических типов“… На заднем плане расположен философско-исторический слой, в котором с провиденциалистских позиций восстанавливаются единство человечества, логическая нить истории и единая общечеловеческая история»[1]. Подобного «расслоения», впрочем, не смогли избежать ни А. Тойнби, ни О. Шпенглер, как бы усердно они ни старались.

Полагаем, что только в мыслимых конструкциях, взяв за основание какой-либо принцип, можно выделять те или иные цивилизации. Существование человечества есть единый неслиянно-нераздельный исторический процесс единой цивилизации человеческого вида. Один из наисущественнейших признаков этого вида, сложившийся в ходе эволюционного развития, — наличие сознания, которое, в свою очередь, приводит к такому акту в психике человека, как душевная жизнь. Сознание есть единство «сознающего» (или «сознавания») и «сознаваемого», т. е. связь между процессами личности, с одной стороны, и теми предметами, на которые они направлены, — с другой. Несмотря на то что все существующее дано нам через посредство нашего душевного акта, все-таки сохраняется различие между душевным ощущением и «внешним миром», которым мы обладаем с помощью наших чувств. Конечно же, разделение сознания и чувств, или, по терминологии С. Л. Франка, душевной жизни, невозможно, так как не существует чувства, которое не сопровождалось бы представлениями и стремлениями, или представления, не связанного со стремлениями и чувствами. Но даже этим материалом природа человека не исчерпывается. Человеческая личность есть продукт воспитания и среды, и направление ее активности производно: «Ты веришь, что ты движешь, а тобою движут».

Формирование организма из зародыша, построение гнезд, муравейников и пр. в животном мире имеет единую основу, «жизненный порыв» (А. Бергсон), органическую целеустремленность творчества жизни, что по внутреннему своему содержанию идентично образованию государств или развитию гениальных тво-

© Ж. В. Чашина, 2006

рений мысли из единой «как бы зародышевой интуиции творческого человеческого духа»[2]. Направляющим началом во всех случаях является идеально-разумное, или духовное. Это инстанция особого порядка. Она феноменологически отлична от чувственно-эмоциональной, соматической энтелехии душевной жизни человека, которая связана с единичным и переживается лишь как направляющая и охраняющая сила психофизической живой особи. Духовное, или идеально-разумное, выступает как объективная и сверхиндивидуальная инстанция в людях и вместе с тем как абсолютный стержень нашей личности. Таким образом, чувственно-органическая формирующая сила в человеке и его внутреннее духовное единство представляются как бы разнородными разветвлениями единого однородного ствола. С. Л. Франк писал: «Та глубина, в которой наша душевная жизнь слита с абсолютным всеединством и переживается и создается в этой слитности и в которой, в силу этого, душевное переживание не есть нечто только субъективное, и есть вместе с тем объективное знание и укорененность в объективном бытии — эта глубина есть область, которую мы называем нашей духовной жизнью»[3].

Поскольку образование государств, наций по своему внутреннему содержанию соответствует органической целеустремленности творчества жизни, выявленные Данилевским историко-культурные типы следует рассматривать как отражение душевной жизни того или иного народа, и вследствие этого они носят субъективный характер. Формирование же духовного, определяющего общую цель, может проявиться лишь в единой цивилизации.

Нельзя отрицать, что выделение социокультурных общностей имеет теоретическое и практическое значение: без них нельзя должным образом понять характер, причины и механизмы формирования структур и изменений в человеческом обществе, а также контролировать и направлять исторические процессы в желательном направлении. Всякое познание есть суждение, или подведение «данного» под систему понятий. Понятия же (мыслимые содержания), на что указывает Франк, суть определенности, т. е. вневременные единства (идеи), а система понятий в конечном счете — это обнаружение непрерывного единства многообразия. Познать что-либо — значит найти его место во всеобъемлющем единстве бытия[4].

Признавая научную заслугу Данилевского в выделении историко-культурных типов, предпримем попытку установить конструктивность или деструктивность его идей.

Прежде всего заметим, что, выражаясь словами П. Н. Милюкова, «чуть ли не с каждой страницы „России и Европы“ выглядывают на нас… два различных выражения авторской физиономии, постоянно меняющиеся. То мы видим перед собой спокойное, беспристрастное лицо натуралиста, человека, переживающего, так или иначе, самый разгар увлечения русского общества естественно-научными знаниями и привыкшего к употреблению строгого метода точных наук. То вдруг выражение этого лица меняется: перед нами раздраженный и осердившийся патриот»[5].

Данилевский пишет: «Сам историко-культурный тип есть понятие подчиненное в отношении к человечеству, и должно подчинять свои интересы и стремления общим интересам человечества»[6]. И тут же высказывает мнение, что нет интереса человечества, у каждого историко-культурного типа свои интересы, вследствие чего народы развиваются отдельно друг от друга. В то же время автор утверждает, что связь между народами настолько тесна, что невозможно отделить историю одного народа от истории другого (с. 105).

Сформулированные Данилевским законы и основные принципы, регулирующие процессы возникновения, роста и упадка историко-культурных типов, содержат многочисленные противоречия и логические натяжки. Так, первый закон

гласит: всякое племя или семейство народов, характеризуемое отдельным языком или группой языков, близких между собой настолько, чтобы сродство ощущалось непосредственно, без глубоких филологических изысканий, составляет самобытный культурно-исторический тип, если оно вообще по своим духовным задаткам способно к историческому развитию и вышло уже из младенчества. В отношении этого закона возникает вопрос о происхождении языка. Версия, что все языки имеют один корень — праязык, имеет такое же право на существование, как и предположение о наличии самостоятельно возникших языков. Кроме того, трудно признать сродство языков, входящих, по Данилевскому, в славянский культурно-исторический тип.

Второй закон, предложенный автором, также содержит в себе противоречие, которое касается положения о политической независимости народа. Автор, характеризуя славянский народ, включая в него разные народы, предопределяет их интересы, нарушая тем самым их самоопределение.

Третий закон, провозглашающий, что начала одного культурно-исторического типа не передаются народам других типов, содержит в себе противоречие, проявляющееся в положении о большем или меньшем влиянии чуждых цивилизаций. Этот закон оказался одним из наиболее спорных. (Например, Вл. Соловьев указывал на сверхнациональный статус мировых религий, универсальное значение европейских наук и т. д.)

В четвертом законе говорится о том, что для высокой культуры необходим разнообразный «этнографический материал». Таким образом, славянский тип культуры, каким бы совершенным он ни представлялся Данилевскому, будет неполным, поскольку для достижения духовной полноты нужен весь человеческий потенциал.

Пятый закон касается жизненных стадий культурно-исторических типов. По мнению Данилевского, если бы где-либо и когда-либо существовала общечеловеческая цивилизация, то до́лжно было бы желать в ее интересах, чтобы этот способ был распространен, т. е. чтобы других народов, кроме выработавших эту общечеловеческую цивилизацию, не было, точно так же как в интересах земледелия не должно быть сорных трав. Такой аргумент, мягко говоря, очень слаб. Кроме того, Данилевский заблуждается и по поводу сорных трав, которые необходимы в земледелии для восстановления почвы: от них не только избавляются, но и засеивают ими поля. Чуть позже автор все-таки приходит к выводу, что для непрекращающегося поступательного движения в жизни человечества необходимо, чтобы на поприще деятельности вступали другие психологические особенности, другой склад ума, чувства, воли, которыми обладают народы иных культурно-исторических типов (с. 109).

Возможно, Данилевский сам замечал свои противоречия и, чтобы как-то их оправдать, ввел понятие «всечеловеческое» взамен «общечеловеческому». По мысли исследователя культурно-исторических типов, последнее образовано логическим отвлечением от конкретно-народного, поэтому, не имея дополнительных признаков, представляет собой чистую абстракцию. Всечеловеческое, напротив, «выше всякого народного», т. е. состоит из совокупности всего народного. Достижение всечеловечности в истории невозможно. Единственный всечеловек — Бог. Отсюда вытекает вывод, что общечеловеческой цивилизации не существует, так как это была бы неполнота, а всечеловеческой цивилизации не может быть, она — недостижимый идеал. Следуя основам бытия и признавая промысел создателя, Данилевский все-таки признает, что идеал достижим при последовательном или совместном развитии всех культурно-исторических типов, своеобразная деятельность которых проявляется исторической жизнью человечества в прошедшем, настоящем и будущем (с. 124).

Проводя аналогию с астрономией в отношении культурно-исторических типов, автор «России и Европы» утверждает, что одни народы соответствуют планетам и составляют культурно-исторический тип, другие же подобны кометам и являются «этнографическим материалом». Планеты и другие космические тела в совокупности есть Вселенная. Соответственно культурно-исторические типы и «этнографический материал» взятые вместе представляют собой единый цивилизационный процесс. Вопрос заключается лишь в уяснении смысла слова «цивилизация».

В книге «Россия и Европа» нельзя найти однозначный ответ на вопрос о наличии единой цивилизации, нет в ней и подробной характеристики отдельных культур, даже славянский тип получает лишь беглое описание в заключительной главе, к тому же оно не соответствует действительности. Вот характеристика особенностей русского государственного типа: «Нравственная особенность русского государственного строя заключается в том, что русский народ есть цельный организм, естественным образом, не посредством более или менее искусственного государственного механизма только, а по глубоко вкорененному народному пониманию, сосредоточенный в его государстве, которое вследствие этого есть живое осуществление политического самосознания и воли народной, так что мысль, чувство и воля его сообщается всему народу процессом, подобным тому, как это совершается в личном самосознательном существе. Вот смысл и значение русского самодержавия» (с. 459).

Трудно сказать, действительно ли так считал автор «России и Европы» или он исполнял хвалебную песнь властям. Русская история всегда имела властецентричный характер и страдала отсутствием гражданских связей. Вследствие несостоятельности своих взглядов Данилевский не смог предвидеть надвигающейся революции, утверждая, что «Россия есть едва ли не единственное государство, которое никогда не имело (и, по всей вероятности, никогда не будет иметь) политической революции, т. е. революции, имеющей целью ограничение размеров власти, присвоение всего объема власти или части ее каким-либо сословием или всею массою граждан, изгнание законно царствующей династии и замещение ее другою» (с. 488).

Основная часть работы посвящена политическим проблемам. Автор излагает свою теорию структуры и динамики культурно-исторических типов не столько ради самой теории, сколько с целью объяснения гораздо более узкой проблемы: почему Европа враждебна России? Причем ответ на вопрос о причинах особенной нелюбви и враждебности Европы к России Данилевский пытается найти на коротком отрезке времени, соответствующем Крымской войне. Анализ событий Крымской войны позволяет ему показать, насколько призрачна мечта России войти в коалицию европейских государств, стать полноправным членом семьи европейских народов. И это происходит потому, объясняет автор, что Россия — иное по отношению к Западу культурное и политическое образование. Создание Славянского союза рассматривается им как противопоставление Европе.

По мнению Данилевского, мировая история завершается в славянской цивилизации, а сами славяне представляют собой богоизбранный народ. «Со стороны объективной, фактической, русскому и большинству прочих славянских народов достался жребий быть вместе с греками главными хранителями живого предания религиозной истины — православия, и таким образом, быть продолжателями великого дела, выпавшего на долю Израиля и Византии, — быть народом богоизбранным» (с. 525). Согласно данному выводу создание Всеславянского союза есть не что иное, как подражание Европе, от которой славяне усваивают греховный эгоизм, утилитаризм и либерализм.

Р. Мак-Мастер в монографии «Н. Я. Данилевский, русский тоталитарный философ» отмечает, что ученый «…пытался выразить смысл собственного существования (и всего поколения) в современном мире и создал социорелигиозную, метафизическую доктрину… Его тоталитарная концепция — симбиоз истории и внутреннего „я“… История в мировоззрении русского мыслителя — „закрытая“ драма с началом, серединой и концом; время — линеарно-прогрессивно, объективно и сакрализовано. Бог — сторонник панславянизма и враг Австро-Венгерской и Оттоманской империй, поскольку в них нет высшего смысла и они противоречат естественному делению человечества на культурно-исторические типы»[7]. С учетом всего этого Мак-Мастер называет Данилевского философом войны, насилия и нового Божественного правосудия[8].

Если Данилевский считает, что возможно создать Всеславянскую федерацию с Россией во главе и со столицей в Царьграде, то почему бы не пойти дальше и не создать Всемирную федерацию со своей столицей? Только ли дело заключается в различии культурно-исторических типов? Правда состоит в том, что философ не может отказаться от борьбы с Европой, так как, по его мнению, без этой борьбы невозможно осуществление судьбы славянства. Данилевский даже оправдывает патриотический фанатизм, только бы Россия не оказалась в положении подчинения или лишения всякого культурно-исторического значения, «стала ничем».

Философия Данилевского имеет идеологический тоталитарный характер. «Мыслители такого типа не осознают себя учеными (или даже поэтами) и уж никогда наблюдателями-картезианцами. Тоталитарная философия скорее полагает себя отражением, а то и деятельной органической „частью“, находящейся в постоянном развитии космической, природно-исторической (порою Божественно-исторической) ситуации… История, природа, раса, пролетариат, но отнюдь не человеческое бытие, личность — вот основные категории тоталитарной философии. У тоталитарного мыслителя напрочь отсутствует чувство ответственности за программируемое насилие. В доктрине тоталитаризма традиционное космическое сознание прокладывает дорогу современному человеку: это — „новая философия“, использующая традиционные инструменты»[9]. У Данилевского таким инструментом является религиозный фактор, который в его устах теряет свое содержание, стержень веры: Бог православия подменяется суррогатом социально-политического строя.

В данном контексте уместно вспомнить слова К. Н. Леонтьева: «Всякая национальная религия есть самая существенная, основная черта культурного обособления: ибо весьма многие даже из тех людей, которые в глубине сердец своих в догматы своей народной религии не веруют, учению ее в своей личной жизни не следуют, гордятся все-таки ею, как национальным знаменем, находят полезным поддерживать ее и для государственной дисциплины, и для национальной своеобразности, и вдобавок еще нередко любят всей душой ее формы, обряды и т. д.»[10].

Вероятно, более продуктивно считать концепцию единой цивилизации, образование которой есть выделение живого вещества в лице человеческого вида из природного мира, актуализацией «исходного морфологического принципа в сфере духа». Иными словами, ядром этночеловеческой цивилизации является дух. Выражаясь словами С. В. Соколова, цивилизацию человеческого вида можно обозначить как духовную формацию в эволюции бытия, которая образует психосознательный орган управления народным организмом, занятый производством чувств, знаний, идеологий, ценностей, в результате которых складывается мировоззрение, образ жизни людей[11].

Преодолеть духовную несовместимость можно только на основе рационализма и общечеловеческих ценностей. Согласно Данилевскому, культурно-исто-

рические типы созидательны только в одной или нескольких областях деятельности и ни один из них не проявляет свою всесторонность. Следовательно, необходима интеграция культурно-исторических типов, а не их противопоставление. Конфликт же Европы с Турцией, первоначально составлявший содержание восточной проблемы, подменяется Данилевским конфликтом Европы и славянства. Так восточный вопрос оказывается причиной конфликта политического плана, а не решением культурного пробуждения славянства.

Интеграции мешает то, что (и здесь, справедливости ради, нужно признать правоту Данилевского) одни народы являются позитивными творцами истории, другие — негативными. Есть народы, творческий дух которых по какой-то причине задержался на положении «этнографического материала», используемого творческими народами для обогащения своих интересов.

Какой же путь выберет Россия, находясь на перекрестке «трех дорог»? Как показали последние десятилетия на примере распада советского государства, в одиночку решить свои проблемы невозможно. России брошен серьезный исторический вызов, на который она должна ответить рождением нового народа, нового государства. Данный процесс в настоящее время не соответствует концепции Данилевского, по убеждению которого вначале возникает народ, потом государство. Приходится создавать все одновременно, но для этого необходимы творчество, новое мировоззрение, которое станет ориентиром человечества.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Султанов К. В.* Концепция «культурно-исторических типов» Н. Данилевского и современная западная философия истории / К. В. Султанов // Учен. заседание кафедр обществ. наук вузов Ленинграда. Философия. Л., 1972. Вып. 13. С. 6—7.

[2] *Франк С. Л.* Душа человека / С. Л. Франк. СПб., 1995. С. 541.

[3] Там же. С. 585.

[4] См.: *Франк С. Л.* Предмет знания / С. Л. Франк. СПб., 1995. С. 42—281.

[5] Цит. по: Разложение славянофильства: Данилевский, Леонтьев, Вл. Соловьев. М., 1893. С. 8.

[6] *Данилевский Н. Я.* Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. М., 1991. С. 103. Далее ссылки на это издание даются в тексте с указанием номера страницы в скобках.

[7] *Mac-Master R.* Danilevsky, a Russia Totalitarian Philosopher. Cambridge (Mass.), 1967. P. 251, 252, 271.

[8] Ibid. P. 16.

[9] Ibid. P. 3—4.

[10] *Леонтьев К. Н.* Собрание сочинений / К. Н. Леонтьев. М., 1912. Т. 7. С. 293—294.

[11] См.: *Соколов С. В.* Понятие духовной формации в свете идей Н. Данилевского / С. В. Соколов // Отечественная философия: русская, российская, всемирная. Н. Новгород, 1998. С. 211.

Поступила 04.02.05.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ НАЧАЛА «ОБЩЕСТВЕННОГО ОРГАНИЗМА» В СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ Н. Я. ДАНИЛЕВСКОГО

С. В. Полатайко, *доцент кафедры философии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*

Автор статьи делает акцент на необходимости учета всего спектра результатов научных исследований в области гуманитарных наук при анализе состояния общественных отношений и построении моделей развития социальных структур. Раскрывает теоретические основания формирования образовательных начал «социального организма» в социальной философии Н. Я. Данилевского. Показывает особенности его представлений о метафизике, которые с необходимостью определяют образовательные начала форм социальности в сферу действия нравственного закона.

© С. В. Полатайко, 2006

Проблема социальной эволюции вряд ли может быть в полной мере сформулирована и решена без учета всего спектра научных представлений о социальном развитии. Речь идет именно о социальном развитии, каждый этап которого, по мнению Хельмута Плеснера, кроме всего прочего, отмечается специфическими концептами[1]. Нельзя оставить без внимания и тот факт, что направление и качество социальных процессов западных и «не-западных» стран позволяют нам говорить не только о специфических концептах, но и о разных социально-временных актуализациях в контексте единого геохронологического периода.

Распад СССР означал прекращение «жизни» (Х. Плеснер) мощного социального организма и отбросил Россию в плане формирования общественных отношений далеко назад. Для дальнейшего строительства и развития государственности возникла необходимость разобрать завалы социальных конструкций, оставленные предыдущим строем. Россия вновь, как и в конце XIX— начале XX в., стоит на перепутье.

Современное социально-политическое состояние России требует детального анализа социальных теорий, сформировавшихся как в мировой, так и в отечественной научных традициях. При этом следует учитывать сложный комплекс отношений к данной проблеме, складывающихся в научном мире, то, что другими словами называется принципом политкорректности. Не секрет, что современное научное сообщество определило достаточно широкий круг имен ученых, чья научная деятельность и ее социальные последствия, порой без достаточных на то оснований, получили негативную оценку.

Различные социальные системы, так или иначе взаимодействующие друг с другом, имеют в своих идеологических арсеналах значительный запас средств для достижения политических целей. Не только «марксисты-ленинисты» отличились в создании отрицательных образов деятелей противостоящей им культурной традиции, — представители западного мира, в частности наш современник Эдвард Скидельский, всю русскую философию считают не иначе как «странным зверем» (a strange beast) и без труда находят среди деятелей российской культуры объекты для идеологической критики, не утруждая себя объективным анализом научной значимости их творчества. Одним из таких деятелей российской культуры, подвергшимся острой идеологической критике, стал Н. Я. Данилевский.

В конце XIX в. взгляды Данилевского оказали значительное влияние на формирование представлений о социальной эволюции. Однако бурные потрясения начала XX в.: Первая мировая война, Октябрьская революция в России, круто изменившая направление и качество интеллектуального развития страны, — надолго отодвинули не только имя Данилевского, но и другие, более значительные, имена из первого ряда научных и общественных деятелей. Однако в сравнительно короткий исторический период после выхода в свет книги «Россия и Европа» в 1869 г. и до названных событий многие современники обратили внимание на его работу и пришли к неоднозначным выводам.

То, что критиками Данилевского относилось к сфере естественно-научной деятельности, сам он относил к метафизике. Смысл, который ученый вкладывал в понятие «метафизика», имеет большое значение для понимания его «образовательных начал» в становлении форм социальности.

Начала метафизики Н. Я. Данилевского

Под метафизикой Данилевский понимал не какую-либо систему понятий, не стройную науку, а идеальный мир человека. Для него метафизичной была интеллектуальная природа, сам процесс мышления, проявленный как способность

и способ суждения. Столь очевидный аспект в творчестве русского мыслителя критики почему-то всегда оставляли без внимания. Наиболее вероятными объяснениями этого факта могут быть конформизм и консерватизм, присущие любому устоявшемуся научному сообществу.

Однако каким бы неоднозначным ни было отношение к метафизике, обойтись без нее нельзя. В свое время И. Кант, предвосхищая подобные ситуации, говорил о возможных конфликтах в понимании метафизики как таковой[2].

Метафизика Данилевского выступает как характеристика некоторого качественного состояния бытия, определенного способностью к суждению. Можно сказать, что она обосновывает диалектику как способ сохранения природного равновесия или как некоторое универсальное оправдание единства сущности и сущего. Обосновывается не только «топос» сущности и сущего, но и взаимонаправленность, объединяющая эти две реальности в одно целое, — противоположность. Кроме того, взаимонаправленность проявляется в бытии как пограничное состояние (интегральное состояние модусов связи) между сущностью и сущим, которое обладает собственным свойством и которое вполне корректно будет назвать существованием или становлением как таковым.

Самотождественность сущего и существования лишает второе внеположенной цели, сущности, а первое — границ, что в конечном счете приводит к хаосу, торжеству смерти как источнику потенции существования, наконец-то овладевающего самим собой.

Способность к суждению проявляется как способ суждения, который, по мнению Данилевского, подменяет собой сущность существования и наполняет собственным содержанием ее смысл. Такое замещение порождает интеллектуальный разврат[3]. Реальность этого проявления несет в себе не только ложные представления о прояснении или успокоении, но и иллюзию способности к самостоятельному существованию. Этим объясняется возникновение искусственных систем в науке.

У Данилевского способность к суждению и способность к самостоятельному существованию есть те качества, посредством которых человеку дано воплотить единство вечного и временного. Интеллектуальная деятельность человека не замещает собой Божественную интеллектуальность, а лишь усиливает взаимопроникновение трех ипостасей Бога. Способность к суждению и способность к самостоятельному существованию, таким образом, составляют то, что ученый называет началом метафизики.

Для Данилевского интеллектуальное начало — это то, что составляет неотъемлемое качество идеального мира, то, без чего и сам идеальный мир не мог бы существовать. Подобное представление об «интеллектуальности» идеального мира и нетождественности собственно интеллектуальной природы человека Божественной интеллектуальной природе, по утверждению К. А. Сергеева и Я. А. Слинина, обнаруживается у Августина[4]. Последний полагал, что для человека постижение бесконечной интеллигибельности возможно только через веру.

В западноевропейской культуре такие взгляды подготовили почву для появления идеи христианского гуманизма, а впоследствии стали основным принципом идеологии начального этапа эпохи Возрождения. Интеллектуальная природа человека не тождественна, но подобна интеллектуальной природе Бога. Идея подобия человека Богу как раз и заключалась в наличии у человека творческого начала, отчужденного Богом-Творцом в пользу человека, начала, отданного человеку в качестве дара.

Сутью творческого начала являлась интеллигибельность. Отчужденность интеллигибельности выражается в различном отношении субъекта творчества

к самой творческой способности. В Творце интеллигибельность суть качественное определение «бесконечной полноты бытия» (Августин) и различена лишь в троичной ипостаси Бога. В человеке же она причина и условие возникновения субъекта творчества, единичной величины количества, которая после возникновения удерживает в сфере бытия собственно интеллигибельность как актуализированную противоположность: принадлежащую порожденному ею субъекту и отчужденную от породившего ее Творца.

А. Ф. Лосев, ссылаясь на известное исследование И. В. Попова[5], пишет об этом так: «…для того, чтобы не попасть в сети антиисторизма, необходимо иметь в виду, что идея обожения — это, вообще говоря, исконная церковная идея. Только здесь всегда имелось в виду становление человека богом не по своей субстанции и не по своей природе (это для христианства было бы языческой верой), но становление богом только *по благодати*, в результате высшего молитвенного восхождения человека, ни на одно мгновение не перестающего быть тварью, созданной „из ничего“, а не эманирующей из природы самого Бога»[6]. Идея обожения позволила человеку через понимание смысла состояния подобия осознать наличие нового качества в интеллектуальной природе Творца, качества собственно интеллектуальной природы. Но *благодатью* для человечества это знание не стало.

Идеи Данилевского о гармоничном развитии и существовании человека, достижении человеком *благодати* по сути совпадают с идеями христианского гуманизма раннего Ренессанса[7].

Начала социальной философии Н. Я. Данилевского

Ощущение необходимости радикальных перемен в сфере существования единых начал, поиск нового объединяющего принципа, не прекращающийся ни в какие времена, в конце XIX в. подошли к своему реальному пределу. Казалось, конкретный образ этого принципа вот-вот будет схвачен. Творческие усилия Данилевского вполне соответствовали духу своего времени и были сосредоточены на выявлении природы социологоса, образовательных начал «социального организма».

Социальную философию Данилевского правильнее было бы воспринимать в контексте христианского, православного, гуманизма, а самого его относить к деятелям русского духовного Ренессанса. С одной стороны, он завершает собой ранний период православного гуманизма, идеи которого были заложены еще Иларионом в XI в., прерваны реформами Петра I и вновь возникли в философии А. С. Хомякова, а с другой — открывает новую эпоху бурных социальных потрясений.

Стремление русского философа к достижению единства и гармонии в социальной сфере определялось его представлениями об обществе как о социальном организме. Высшей формой развития социального организма он считал государство, а именно монархию.

Конечной фазой развития славянского культурно-исторического типа, по мнению Данилевского, должно стать возникновение славянской цивилизации на основе Славянского союза — политической системы, созданной сильными, политически независимыми славянскими государствами. Роль столицы такого союза отводилась Царьграду (Константинополю), имеющему независимый политический статус. Он же должен был стать духовным центром славянской цивилизации, обеспечивающим идеологическое единство и стабильность всей социальной системы[8].

Опираясь на свои естественно-научные и социальные взгляды, а также религиозные убеждения, Данилевский пытался получить теоретическую конструкцию гармоничного единства социально-органического, социально-телесного и социально-духовного. Создание даже те-

оретической модели такого единства требовало возвращения к основам греческой культуры, но не к античным эталонам красоты, а к высшему достижению греческой цивилизации — Византии.

Теоретические основания взглядов Данилевского обнаруживаются на позиции греческой античной метафизики, вобравшей в себя восточный мистицизм. В свою очередь, метафизика проникает в Византию как «основание трансцендентного чувствования» христианских истин. Не случайно так много общего мы находим и в определении начал у Аристотеля и Данилевского. Этих начал у русского философа два: вечное и временное. Их основанием служит Божественная природа. Каждое начало проявляется в мире через собственные противоречия, возникающие в отношении закона существования начала. Таким законом для вечного начала является нравственный закон, для начала временного — закон жизни естества[9]. Данные законы выступают как противоположности, которые «сказываются» о сущности бытия, что принципиально отличает все дальнейшие построения теории Данилевского от «органической теории» Запада, сложившейся к тому времени.

В основании западной «органической теории» лежит противоположность между органическим и неорганическим: «Шеллинг восстановил и развил возникшее еще в древности и сохранившееся в средневековье (Иоанн Дамаскин) понимание мира в качестве целостного живого организма. Разделяя его бытие на органическое и неорганическое, он, как известно, за первое, исходное, принимал живое, более непосредственно выражавшее сущность мирового духа — абсолюта, а мертвое определял как „оцепеневшее“ живое, „угасшую“ жизнь. Всеобщее, присутствующее всюду, но в разной степени активности или потенции, „жизненное начало“ есть сущность „мирового организма“, состоящего из интегральных частей, т. е. органов, каждый из которых в отдельности является единичным организмом»[10]. «Жизненное начало», выражающее сущность «мирового организма», мирового духа, или абсолюта, необходимо понимать как «особую природу», которая лежит в основе противоположностей органическое — неорганическое, если не вступать в противоречие с аристотелевским определением. Но в этом случае нравственное исключается и как начало, и как необходимое следствие. Следствием является «угасание» живого, *во-существление*. Здесь мы наблюдаем подмену понятий: противоположности — не то же самое, что причина и следствие. Противоположности находятся в едином поле соподчинения сущности.

От знания «общего» западная мысль производит дедуктивную редукцию к частным сферам этого общего, и в первую очередь к сфере образования собственно знания, пытаясь продиктовать законы существования трансцендентального субъекта и тем самым узаконить его общее знание о себе. На этом строится желание охватить с позиции способности к суждению всю возможную сферу деятельности человеческого разума — «Пролегомены» Канта.

Данилевский идет от веры в «общее», где разумная природа человека — лишь часть целостного интеллектуального мира. Его построения индуктивны; логика формирования основных категорий, которые, складываясь в систему, определяют и систему знаний об общем, не является искусственным построением человеческого рассудка, но отражает в себе естественность природных процессов.

Именно такое понимание Данилевским осуществления Божественного смысла в реальности естественной природы и отличает его представления о *виде* и *роде* от тех, которые Вл. Соловьев считает единственно верными. Представления Данилевского строятся исходя из заданности сущности и ее первопроявленности, отсюда *вид* есть то основание, с которого следует «восходить»

к пониманию *рода*. Собственно рода в естественной природе нет, это лишь некоторое «обобщение» сущностей видов, их «суммарная», данная сущность. Последняя, однако, не проявлена в интеллектуальной природе человека как нечто, исчерпавшее «сумму жизни» и поэтому утратившее индивидуальные особенности. Сущность, или идея, рода предположена осуществлению. Она включена в общий смысл Божественной природы и представляет собой способность сущего кроме отвлеченной совокупности его признаков дополняться известным образом для своего осуществления в действительности. Эта способность, по мнению Данилевского, теоретически не определима и может быть только эмпирически исследуема.

Понятие рода не есть нечто «осуществленное» в интеллектуальной природе человека силой его рассудка, создавшего сущность как формальную единицу, лишенную индивидуальных качеств, а следовательно, индивидуального начала существования, — это то, что позволяет получить представление о реальности, осуществляемой не в одном существе — одновременно и одноместно, а в разных существах — «разновременно и разноместно»[11].

Субъективно-индуктивный метод восхождения Данилевского отражает объективно-дедуктивное диалектическое нисхождение в интеллектуальной природе, не столько проясняя социализацию объективной реальности, где количество знаний о природе, будучи порождением этой природы, изменяет ее качество, сколько объективируя социальность в интеллектуальной природе вообще.

Конструкция «данных» сущностей выстраивается на границе трансцендентного и трансцендентального, определяя собой направление и характер познания, а в конечном счете сводя влияние трансцендентного к невосприимаемому минимуму.

Нравственный закон, закон самопожертвования в сущности — лишь сформулированный в терминах социальной природы механизм отчуждения. Социальная природа актуализирует поступок, действие как жертвенное, нравственное, закрепляя за этим действием значение хорошего действия, или добра. В подобном действии снова и снова воспроизводится сущность изначального, элементарного творческого акта — деление на свет и тьму, где свет не физическая величина, а то, что предстает умозрению Творца как качество добра — хорошо.

Природа сохраняет в себе сущность первоначального творческого акта, способность к противоположению, отчуждению частей единого сущего. Этот процесс происходит в тайных мастерских природы. Суть его заключается в постоянном прирождении, воспроизводстве самой природы, прежде всего на предметном уровне, где «Свет», «Добро», «Хорошо» как проявления нравственного закона обнаруживаются через факт физического со-вершения предмета — наиболее надежного элемента в «системе вещей». Такие представления у человека складываются и доминируют в силу того, что эмпирический спектр чувственности человеческого существа полностью совпадает с периодом жизни телесности сущего (человека).

Включенность телесности человека в эмпирический мир определяет непрерывность и напряженность эмпирической (физиологической) чувственности. Механизм, посредством которого снимается противоречие между жизнью и смертью, — отчуждение через насилие и отчуждение через свободу. Смерть единично сущего в природе есть не что иное, как жертва единичного общему. Общее (природа), не отменяя закона самосохранения для единичного, лишает единичное силы (потенции) для исполнения этого закона. Возможность свободного выбора для человека наступает лишь с актуализацией всего спектра чувственности. Когда под единичным понимается прежде всего личность — жертва общему или

обществу приносится сознательно (интериоризация). Этот выбор осуществляется в интеллектуальной природе человека. Нравственное начало, таким образом, по Данилевскому, выступает в качестве образовательного начала «общественного организма».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Плеснер Х.* Ступени органического и человек : Введение в философскую антропологию / Х. Плеснер. М., 2004. С. 25.

[2] См.: *Кант И.* Пролегомены ко всякой будущей метафизике, могущей возникнуть в смысле науки / И. Кант. М., 1993. С. 9.

[3] См.: Феномен удовольствия в культуре. СПб., 2004. С. 8—12.

[4] См.: *Сергеев К. А.* Природа и разум. Античная парадигма / К. А. Сергеев, Я. А. Слинин. Л., 1991. С. 79.

[5] См.: *Попов И. В.* Идея обожения в древневосточной церкви / И. В. Попов // Вопр. философии и психологии. 1909. Т. 97. С. 165—213.

[6] *Лосев А. Ф.* Эстетика Возрождения. Исторический смысл эстетики Возрождения / А. Ф. Лосев ; сост. А. А. Тахо-Годи. М., 1998. С. 26.

[7] См.: *Бердяев Н. А.* Смысл истории / Н. А. Бердяев. М., 1990.

[8] См.: *Данилевский Н. Я.* Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. СПб., 1995. С. 325—326.

[9] Там же. С. 26.

[10] См.: *Галактионов А. А.* Органическая теория как методология социологической концепции Н. Я. Данилевского в книге «Россия и Европа» // Данилевский Н. Я. Указ. соч. С. XXX.

[11] В 2000 г. вчерне завершено полное секвенирование генома человека. Под геномом понимается характеристика целого вида организмов, а не отдельной особи. В. З. Тарантул дает еще одно определение генома: «Вся совокупность последовательностей ДНК, представленных в хромосомах ядер клеток определенного вида организмов» (*Тарантул В. З.* Геном человека : Энциклопедия, написанная четырьмя буквами / В. З. Тарантул. М., 2003. С. 21). Приведенные определения, сам характер и направление исследований современной генетики полностью подтверждают выводы Данилевского. Отсутствие ссылок на его теоретические выводы лишь доказывает объективность «восхождения» к пониманию *рода.*

Поступила 29.03.06.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ И ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Н. В. Калинина, *зав. кафедрой начального образования Ульяновского Института повышения квалификации и переподготовки работников образования*

Статья посвящена проблеме развития социальной компетентности как механизма активизации внутриличностных резервов социальной адаптации. Представлены понятие и структура социальной компетентности, определены ее психологические основания. Показаны связь составляющих этого феномена с успешностью социальной адаптации, направления их развития.

В сложных условиях современной жизни общества особую значимость приобретает идея реализации компетентностного подхода в образовании, тесно связанная с повышением социальной адаптивности молодежи. Перед образованием как важнейшей ресурсной системой общества встает задача не просто вооружить учащихся предметными знаниями и умениями, но воспитать социально компетентную личность, способную к самореализации в обществе, а для этого необходимо активизировать внутренние ресурсы для достижения ее социальной адаптации.

Разработка средств и способов развития социальной компетентности личности возможна при условии углубления интеграционных процессов как в научных знаниях на уровне педагогики и психологии, так и в деятельности субъектов, осуществляющих образовательный процесс, на уровне профессионального взаимодействия. С этих позиций представляется исключительно важным психологический анализ оснований и внутриличностных детерминантов развития социальной компетентности.

Поиск оснований для развития социальной компетентности мы осуществляли на основе анализа различных подходов к описанию данного феномена. Понятие «компетентность» традиционно рассматривается как обладание знаниями, позволяющее судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение. Ведущее место в данном определении компетентности отводится когнитивному компоненту — знаниям. На этой традиции сложился когнитивно-ориентированный подход. С когнитивных позиций компетентность в своих работах рассматривала М. А. Холодная.

Проведенные исследования компетентных испытуемых (в качестве которых выступали и дети, и взрослые) показали эффективность суждений по разным аспектам соответствующей предметной области, что способствует высокой успешности в решении возникающих проблем. Эта эффективность является следствием не большого объема знаний, а особой формы организации индивидуальных знаний, как декларированных (что?), так и процедурных (как?). Знания компетентных людей отличаются наличием значительного числа разноплановых связей, высокой степенью их сцепленности и иерархичности.

В рамках данного подхода социальная компетентность предполагает некоторую систему знаний об обществе, его отдельных элементах, характере общественных отношений, норм, их ценностях. В большинстве своем такие знания человек приобретает в системе образования. Однако, как указывает Г. М. Андреева, это не абстрактные, общие знания, но знания «препарированные», пропущенные через интересы группы или субкультуры, в которой живет человек[1]. Следовательно, социальная компетентность связана с конкретной социальной ситуацией его развития, диктующей тре-

© Н. В. Калинина, 2006

бования к репертуару ролевого поведения в той среде, в которой он действует.

Речь идет не просто о сумме знаний о социуме, а о так называемом практическом социальном знании, которое позволяет найти оптимальное соответствие между самой личностью и условиями социума в процессе ее адаптации к этим условиям. Такое знание проявляется в социальном поведении, на традициях изучения которого сложился поведенчески-ориентированный подход к социальной компетентности. Здесь социальное поведение операционально рассматривается через набор умений и навыков. Исследователями разработаны модели социального поведения, на основе которых определяется набор социальных умений и навыков, обеспечивающих успешную адаптацию и социализацию личности[2]. Выделим основные из них: вступать в контакт; выражать свои мысли, чувства, переживания; слушать, реагировать на мнение и переживание другого; планировать действия; ставить цели; выдвигать альтернативные способы действий; распределять обязанности; запрашивать помощь; разрешать конфликты и межличностные проблемы.

Анализируя проявления социального поведения в аспекте проблемы социальной компетентности, считаем важным акцентировать внимание на поведении личности в трудных жизненных ситуациях. Такая ситуация характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет, и тем, что он может, оказавшись в определенной ситуации. Это противоречие приводит к нарушению деятельности, сложившихся отношений, вызывает дискомфорт. Значение трудных ситуаций в жизни человека состоит в том, что они вызывают активность, направленную на преодоление, порождают потребность искать и находить способы овладения препятствием, вырабатывать стратегии преодоления, что имеет чрезвычайно важное значение для успешного процесса социальной адаптации личности.

Выделяются две различные стратегии поведения в трудных ситуациях: конструктивная и неконструктивная[3]. Сущность конструктивных способов поведения состоит в том, что они позволяют овладеть трудной ситуацией, т. е. преодолеть существующее препятствие, и являются действиями активными, сознательными, целенаправленными и адекватными в отношении как объективных условий ситуации, так и собственных возможностей. При этом в зависимости от обстоятельств усилия могут быть направлены либо на изменение условий ситуации, либо на активизацию и развитие собственных способностей и возможностей. Неконструктивные способы не позволяют действительно решить проблему, а могут лишь отодвинуть ее, либо дезорганизуют деятельность. Конструктивное поведение соотносится с развитием личности, способствует ее социальной адаптивности; неконструктивное приводит к нарушениям психологического здоровья и дезадаптации. Именно развитие конструктивных навыков поведения в трудных ситуациях способствует социальной адаптивности личности.

Отдавая должное набору конкретных умений, сценариев и применению знаний в ситуации, нужно различать компетентность и умение. Компетентность следует рассматривать шире набора умений, как возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность найти, обнаружить процедуру (знание или действие), подходящую для проблемы. Такая интерпретация социальной компетентности отмечается в рамках личностно ориентированного подхода, разрабатываемого в трудах по психологии профессионализма. Здесь компетентность понимается не только как обладание способностью и умениями выполнять определенные функции, но и как сочетание психологических качеств, психическое состояние, позволяющее человеку действовать самостоятельно и ответственно.

В рамках данного подхода представляется возможным определить сущностные психологические основания социальной компетентности, в качестве которых

мы можем выделить личностные качества, обеспечивающие ответственное, саморегулируемое поведение личности в обществе. Ведущая роль в данном случае отводится мотивированности проявления знаний, умений и поведенческих сценариев. Личностное качество, согласно утверждению Л. И. Божович, есть системное образование, представляющее собой устойчивый мотив вместе с привычными формами его реализации[4]. Без устойчивой мотивировки проявления всех знание-умениевых составляющих социальной компетентности невозможно компетентное поведение. В нашем исследовании нас интересовали именно личностно-мотивационные компоненты социальной компетентности.

Если знание-умениевая составляющая социальной компетентности достаточно разработана в психолого-педагогической литературе, то ее мотивационно-личностный компонент долгое время не был предметом научного анализа. Это связано со спецификой запроса общества к поведению его членов. На рубеже столетий значительно изменились наши представления о природе общества, путях его развития и роли человека в этом процессе. XX век был веком развития индустриального общества. Компетентность в индустриальном обществе обеспечивалась набором умений и добросовестностью в их выполнении. Поэтому понятие компетентности и развивалось в знание-умениевой парадигме.

В последние годы в обществе и способе его организации произошли серьезные изменения. Общество стало постиндустриальным, где первичны социальные ценности. Выросли ценность социального взаимодействия, направленного на общее благо, ценность человека. В таком обществе востребован человек, способный к самореализации, умеющий видеть взаимосвязи между самим собой и другими людьми, своей деятельностью, потребностями общества. Ориентированность общества на человека с его интересами, потребностями, особенностями пробудила интерес к условиям самореализации личности. Анализ исследований по проблемам самореализации позволил выделить мотивационно-личностные характеристики, лежащие в основе социальной компетентности личности.

С точки зрения гуманистической психологии для самореализации в обществе человеку важно иметь положительную Я-концепцию, высокую самооценку и стремление к достижениям, саморазвитию, а также быть направленным на других людей, их безусловное принятие. Эти характеристики личности составляют личностный базис социальной компетентности, а их развитие обеспечивает основу социальной адаптированности личности в современном обществе.

Самореализация личности в обществе сопряжена с «повышенной личной ответственностью» индивида. Речь идет о социальной ответственности как свойстве личности. Именно такая ответственность в новых условиях способствует социальной адаптации.

В исследовании К. Муздыбаева социальная ответственность определяется как качество, характеризующее склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и готовность дать отчет о своих действиях[5]. Социальная ответственность включена в мотивационно-ценностную сферу личности, отражает ее духовность, наполнена мировоззренческим смыслом. Изучая личностные корреляты социальной ответственности, автор показал ее тесную связь с локусом контроля личности. С опорой на концепцию Д. Роттера об интернальном (концентрированном на себе) и экстернальном (направленном вовне) локусе контроля он определил, что социальная ответственность отличает людей, объясняющих события собственной жизни своим поведением, характером, способностями (интерналов). У людей же, склонных видеть причины происходящего в

других людях, окружающей среде, судьбе (экстерналов), социальная ответственность выражена значительно меньше. Локус контроля является, таким образом, как бы центральным личностным критерием социальной ответственности.

К. Муздыбаевым было показано, что в современном мире люди, способные брать на себя ответственность за события, происходящие в их жизни и в окружающей среде, лучше адаптированы, нежели те, кто стремится приписывать ответственность за все внешним факторам. Автором обоснована социальная ценность интернальности и определена социальная ответственность как личностное качество. Существенными признаками ответственности названы: верность личности в исполнении обязанностей, готовность отвечать за последствия своих действий, справедливость. Эти качества не могут реализоваться без способности к сопереживанию, чуткости, волевых качеств и усилий. В том же исследовании обосновываются связь социальной ответственности и активности личности. Так, интерналы, обладающие социальной ответственностью, активно включены в социальные процессы, участвуют в общественной жизни, лучше справляются с социальными стрессами и преодолевают препятствия в процессе адаптации.

Принимая во внимание результаты представленных исследований, мы считаем важным зафиксировать в структуре социальной компетентности социальную ответственность и ее выраженность, в частности, в локусе контроля личности и подчеркнуть необходимость ее формирования для активизации процесса социальной адаптации личности.

Полноту самореализации личности в обществе гуманисты связывают с осмысленностью жизни. Смысл жизни — это базовая мотивационная тенденция личности, направленная на осознание сущности собственного Я, места в жизни, жизненного предназначения. На основе смысла жизни личность избирает и формирует свой жизненный путь, планы, цели, стремления. Утрата смысла жизни дезадаптирует личность в обществе. Согласно Э. Фромму, человек должен сам придать смысл собственной жизни и суметь воссоединиться с социумом в спонтанных связях с людьми, наивысшим проявлением которых является любовь, и с природой, наивысшим проявлением которых выступает творческий труд.

Осознание личностью смысла жизни, т. е. наличие таких целей и ценностей, которые направляют и организуют всю жизнедеятельность субъекта, предполагает готовность брать на себя ответственность за их осуществление. Чем более очевиден для субъекта смысл его бытия, тем более ответственными, отвечающими моральным нормам являются его поступки. Неумение находить смысл своего бытия ослабляет социальную ответственность и активность личности. Осмысленность жизни, с одной стороны, способствует самореализации личности в обществе, ее социальной ответственности и активности, а с другой — является важнейшим условием самореализации. Следовательно, осмысленность жизни следует рассматривать как психологическое основание социальной компетентности, ее мотивационно-личностную базу, а содействие осмыслению жизни человеком — как важнейший путь наращивания адаптационных ресурсов личности.

Проведенный анализ психологических подходов к изучению социальной компетентности личности позволяет нам определить этот феномен как интегративную личностную характеристику, объединяющую в систему социальные знания, навыки социального поведения, включая конструктивные способы преодоления трудных ситуаций, мотивации и ценностные ориентации, связанные с самореализацией личности в обществе. Ее психологическими основаниями выступают личностные качества, обеспечивающие интеграцию необходимых для

выполнения социальной деятельности знаний и умений, навыков социального взаимодействия, конструктивных способов поведения в трудных ситуациях; характеристики, имеющие отношение к мотивациям и ценностям, включающим в себя мотивы саморазвития и достижения, ценности своего Я и Я другого человека, социальную ответственность и осмысленность жизни.

Каждая из выделенных характеристик связана с успешностью социальной адаптации личности. При этом в современных условиях постиндустриального общества ведущую роль в процессе социальной адаптации начинают играть мотивационно-личностные основания социальной компетентности. Именно их развитие представляется важнейшим механизмом наращивания внутреннего ресурса для социальной адаптации личности, а потому должно стать приоритетным направлением социально-педагогической работы с учащимися.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Андреева Г. М.* Психология социального познания / Г. М. Андреева. М., 1997.

[2] См.: *Goldstein A. P.* Psychological Skill training / A. P. Goldstein. N. Y., 1981.

[3] См.: *Данилова Е. Е.* Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9—11 лет : автореф. дис. канд. психол. наук / Е. Е. Данилова. М., 1990. С. 14.

[4] См.: *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. М. ; Воронеж, 1995. С. 52.

[5] См.: *Муздыбаев К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев. Л., 1983. С. 25.

Поступила 01.03.06.

ОБРАЗ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Н. В. Мельникова, *доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского филиала Московского государственного открытого педагогического университета им. М. А. Шолохова*

Автором обозначена последовательность формирования категории образа на этапах дошкольного детства, показаны многомерность проявления категории образа и его функционального назначения, значимость идеала взрослого для нравственного развития ребенка. В статье уточняется концептуальный подход к сущности подражания образу взрослого в нравственном становлении ребенка.

В отечественной психологии основу концепции субъекта (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский) составляет идея об индивидуально-активном человеке, обладающем некой совокупностью познавательных, практических и этических отношений к миру. Субъект характеризуется сложными и противоречивыми качествами в их системной целостности, определяющими, чего он хочет и может, кто он и что он должен сам сделать. Человек должен знать о своих психических состояниях, переживаниях, которые имеют разные категориальные проявления: образа, действия, чувств, личности.

Для развития личности особое значение имеет нравственный идеал как совокупность позитивных представлений о человеке. Добрый пример необходим в первую очередь детям — для развития их нравственных качеств. Идеал служит ориентиром для человеческой жизни и поведения. Он — цель, к которой стремятся люди и которая руководит их деятельностью. По мнению И. Канта, идеал дает необходимую образцовую меру разуму, который нуждается в представлении о том, что является полностью совершенным. Немецкий философ относил идеал к сфере нравственного сознания. Сознание —

© Н. В. Мельникова, 2006

это знание субъекта об окружающем мире и самом себе.

Категория психологического образа выступает основой представлений о душе и сознании. Образ составляет внутреннее нераздельное единство с другими категориями. В психологической литературе понятие «образ» часто используется в других функциональных значениях, что позволяет сделать вывод не только о «много-образности, много-категориальности и поли-модальности» образа, но и о его поли-функциональности. То, что на категориальном языке обозначается как образ, в различных психологических концепциях выступает как значение, идея, информация, ощущение, представление, восприятие.

Согласно теории социальной перцепции А. А. Бодалева, в решении задач нравственного развития значительное место принадлежит проблеме объективных факторов, которые обеспечивают этическое развитие. Признавая информационную сущность психических образов, психологи ограничивают их изучение областью познавательных процессов. Очень часто понятие образа применяется в узкокогнитивном значении, исследуется его гносеологическая функция: роль образов в зрительном восприятии, образной памяти, образном мышлении и воображении.

В основание любого этического учения положен идеал. По определению В. Даля, это — первообраз, прообраз, начало образа. Механизм возникновения идеального образа типа «образ порядочного человека» отличается от механизма возникновения предметного образа («образ стройного человека») операцией типологизации и многократностью самого процесса. Психологической характеристикой взаимодействия субъектов служит построение образа другого человека. Образ отражает субъективную реальность, является содержанием психики субъекта. Он рассматривается как функциональная структура, которая по присущим ей законам упорядочивает многообразие отдельных явлений. Важность изучения проблемы образа и ее влияния на практическую деятельность подчеркивал Б. Ф. Ломов, относивший проблему образа к числу важнейших проблем психологической науки.

Для понимания того, каким способом формируется образ и каково его содержание, необходимо иметь представление о восприятии. Структуру межличностного восприятия составляют субъект, объект и сам процесс восприятия. А. Н. Леонтьев, говоря об образе восприятия как «ориентировочной основе» поведения, доказывал, что психология образа (восприятие) есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира — мира, в котором живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают, т. е. знание о функционировании образа мира, опосредовании деятельности людей в объективно реальном мире[1].

Межличностное восприятие в процессе профессионально-психологической деятельности предполагает «достраивание» образа другого человека как объекта на основе не только наличной информации о нем и процесса его восприятия, но и имеющегося профессионального «кода» объекта деятельности. Предшествующий опыт формирует идеалы, эталоны, которые, соединяясь с ним, создают образ, совпадающий с реальностью. Это совпадение не бывает полным и абсолютно точным, так как образ — лишь отражение реальности в сознании, а не сама реальность.

По мнению Д. Б. Эльконина, на рубеже дошкольного детства взрослый для ребенка выступает в качестве образца, идеала. Ребенок мыслит не логическими категориями, а образами и сравнениями. Взрослый учит нравственным примерам, обозначает место ребенка в системе отношений с собой и другими. Это не просто взрослый, а представитель всех людей. Д. Б. Эльконин считает, что постепенно на протяжении дошкольного

детства ребенок начинает отделять свое поведение от поведения взрослых и становится способным действовать самостоятельно, без посторонней помощи. Начинается этап подражания взрослым, воспроизведения их деятельности, поступков, взаимоотношений — первоначально в игровой ситуации. Развитие моральной сферы дошкольника определяет взрослый.

В процессе обучения нервная система ребенка находится в возбужденном состоянии. Наставник должен давать меньше пищи его фантазии, обращать внимание на развитие в нем рассудка и сознания, упражнять в наблюдении за простыми предметами, точном выражении мыслей; постоянно давать самостоятельную работу по силам и строго требовать аккуратности в исполнении; тренировать волю воспитанника.

В. Штерн понимал развитие как рост, дифференциацию и преобразование психических структур, как переход от неотчетливых образов к отчетливым гештальтам окружающего мира, как саморазвитие, саморазвертывание имеющихся задатков, направляемых и определяемых той средой, где живет ребенок. В социальном окружении личность выступает образцом для подражания, а совместная творческая деятельность ребенка со взрослыми и сверстниками инициирует процесс его активности.

Осознанное или неосознанное следование примеру, образцу действий, манере поведения, общения составляет суть подражания, которое выполняет функции механизма повышения ответственности, личной организованности, самодисциплины. Нравственная воспитанность определяется как проявление отношения личности к сверстникам (Б. Т. Лихачев) посредством подражания конкретному образу. Проблему детского подражания можно считать классической для психологии.

В конце XIX — начале XX в. подражание исследовали Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др. Основная функция подражания — построение исходного ориентировочного образа. Понимание имитации как формы ориентировки, осуществляемой поочередно в предметной и смысловой сферах деятельности, указывает на значение подражания как в когнитивном, так и в личностном развитии и вскрывает сложную динамику конкретно-психологических форм этого феномена.

Определение подражания как механизма построения ориентировочного образа конкретизирует выдвинутое психологами понимание имитации как «основного источника новых актов поведения», «эффективной стратегии научения». Предметное подражание позволяет ребенку открыть для себя новые физические и социально фиксированные свойства объектов, построить образ конкретного предмета, образ действия с ним, образ ситуации в социально действенном аспекте.

На воспроизведение определенных внешних черт поведения, манер, действий, поступков и направлено подражание. В. И. Леви выделяет внешнее и внутреннее подражание. При внутреннем подражании логика чувств и поведения другого человека ухватываются интуитивно. Внешние проявления другого человека при внутреннем подражании ему учитываются, но кажутся естественными.

В отечественной психологии большое значение подражанию в детстве придавали П. Ф. Каптерев, И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский. Позже эта проблема стала предметом размышлений и эмпирических исследований З. Фрейда, Ж. Пиаже, А. Валлона. Было установлено, что подражание — такая форма поведения, которая находится в непрерывном изменении и вносит важный вклад в формирование интеллекта, личности ребенка, помогает ему в освоении норм социальной жизни. Одна из немногих работ, посвященных подражанию, в отечественной психологии принадлежит В. А. Просецкому. Автор выделяет содержание подражания и механизмы его осуществления.

Развитие имитации в онтогенезе идет в разных направлениях: от подражания близким — к далеким примерам; от подражания внешнего — к внутреннему; от безусловно-рефлекторного — к условно-рефлекторному; от подражания на основе восприятия — к основанному на представлении; от непроизвольного — к произвольному; от несознательного — к сознательному. Многообразие подходов к анализу эмпирических данных и пониманию роли имитации в психическом развитии ребенка обусловлено богатством содержания подражания, многоликостью его проявлений на разных стадиях онтогенеза. Подражание детей старше 6 мес. служит источником развития двух сторон поведения. Одна связана с усложнением и обогащением средств коммуникации, другая — с развитием предметных действий, построением образа конкретного предмета.

Подражательное отображение ребенком конкретного взрослого из непосредственного окружения носит избирательный, «творческий», характер: схематичность, пропуск одних элементов сочетаются с дополнительным включением других. Положение о том, что продуктом подражания как ориентировочной деятельности является психологический образ, органически связано с идеями Ж. Пиаже и А. Валлона о роли моторного действия (подражательного акта) в процессе формирования умственного образа.

На втором году жизни появляется и становится преобладающим воспроизведение ребенком способов действий с предметами. Малыш способен использовать сходный по назначению предмет. Он более активен в подражании и находит образцы в ходе самостоятельного наблюдения. Взрослый — пример для подражания. В раннем детстве ребенок начинает воспроизводить цепочку из нескольких связанных между собой предметных действий, отражающих жизненную логику событий. Он собственными практическими действиями объективно воссоздает ряд жизненных ситуаций: укладывание спать, сборы на прогулку. Порядок, последовательность совершения действий неизменно сохраняются и придают «ритуализированный» характер сюжетно-ознакомительной игре.

На третьем году жизни ребенка происходит изменение акцента в имитационно-моделирующем отображении ситуаций. Теперь взрослый — основное лицо из непосредственного окружения ребенка. Подражательные действия используются в качестве обобщенного символа, смысл их свершения — не в самих этих действиях, а в их отношении к представлениям. На данном этапе онтогенетического развития необходимой и возможной становится ориентировка, протекающая во внутреннем плане.

Такая форма подражания названа символическим моделированием, которое имеет ярко выраженный ориентировочный характер. Она демонстрирует растущую дифференциацию непосредственно сюжетно-изобразительного подражания в материальном плане. Символическое моделирование, характерное для ребенка младшего возраста, в дошкольном возрасте перерастает в обобщенно-символическое, которое обеспечивает понимание задач и мотивов человеческой деятельности.

Подражание детей дошкольного возраста обозначается психологами термином «идентификация». Содержание подражания в этот период расширяется и углубляется. Оно выходит за рамки воспринимаемого и представляет собой моделирование поведения обобщенного, общественного взрослого как представителя определенного пола и профессии, осуществляемое в сюжетно-ролевой игре. Результат подражания — создание ориентации в ситуации повседневной жизни ребенка в целом. Под влиянием подражания формируются простейшие навыки и нравственные качества, духовные ценности, что зависит от склонности к подражанию, содержания и качества объекта подражания. Эмоциональ-

ное заражение, символическое моделирование продолжают существовать в виде самостоятельных проявлений, включаясь в высокую форму составными компонентами. Постепенно нравственное воспитание входит в детскую жизнь.

В процессе нравственного воспитания детей дошкольного возраста в детском саду исключительно велика роль педагога. Педагогическая направленность личности воспитателя проявляется в оптимизме, вере в питомцев, в достижении близких и далеких перспектив. Как показывают исследования, без педагогов ни семья, ни сверстники не могут обеспечить целиком нравственную сторону формирования личности ребенка.

Т. С. Комарова, размышляя над тем, каким должен быть педагог дошкольного учреждения, полагает, что ему необходимо обладать высокими личностными качествами, чтобы успешно работать с детьми; профессиональным мастерством, чтобы сформировать всесторонне развитую личность. Воспитатель проектирует создание такой микросреды для воспитанников, которая оказывает благоприятное воздействие на их психическое развитие[2].

Ребенок принимает воспитателя за нравственный образец. Возникает своеобразный «эффект роли», когда дети подражают ему во всем. Имеются отклонения в воспроизведении детьми позитивных и негативных проявлений активности воспитателя. По мнению М. И. Лисиной, существуют критерии такого явления: первый — это внимание и интерес ребенка к взрослому, который становится объектом особой активности детей; второй — эмоциональное проявление ребенка в адрес взрослого[3]. От педагога зависит развитие личности дошкольника.

Влияние личностных качеств педагога происходит с помощью механизмов воздействия: внушения, убеждения, идентификации, подражания. Важным качеством педагога является эмоциональность. Он должен обладать высокой эмоциональностью и эмоциональной устойчивостью, способностью сохранять оптимальные показатели деятельности под влиянием эмоциональных факторов. Педагог испытывает разнообразные эмоции: это удовлетворенность, радость от возможности наблюдать рост и развитие ребенка, пробуждение его интересов, склонностей, становление личности; огорчение от неумело примененного наказания.

На протяжении дошкольного возраста наблюдается переход от отражения отношения взрослого к предметам к отражению его взаимосвязи с другими людьми, выполняющими определенные общественно значимые функции, и к моделированию в действиях внутренних оснований поведения отображаемого взрослого.

Категория образа несет в себе понятие о конкретном родном человеке. Этот идеал имеет эмоциональную окрашенность и содержит в себе образ наиболее ценного в человеке, его основы, «ядра» души. В качестве категории этики идеал есть критерий разделения добра и зла; он заключает в себе абсолютное основание долженствования. По Л. С. Выготскому, идеальная форма взрослой жизни должна рассматриваться не сама по себе, а в ее отношении к реальной. Б. Д. Эльконин в своих работах развивает идею взрослого человека как посредника при освоении ребенком идеальных форм нравственного поведения.

Взрослый должен знать о существовании индивидуальных темпов психического развития, которые проявляются в скорости обучения. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает четкую, оформленную и осознанную структуру категории образа. Стержнем категории в психологии выступает образ, который используется для обозначения особой формы результатов целостного отражения действительности в психике ребенка.

Представление о детском подражании как моделировании собственной де-

ятельности субъекта развивает выдвинутое отечественными психологами положение о подражании как пути культурного развития ребенка. Изменения в подражании сконцентрированы на начальных этапах становления новой ведущей деятельности и представляют ориентировочный этап в ее развитии, что формирует, усиливает и направляет становление образа как психологической категории личности дошкольника.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Леонтьев А. Н.* Основные процессы психической жизни / А. Н. Леонтьев // Философия психологии. М., 1994.

[2] См.: *Комарова Т. С.* Воспитатель детского сада. Каким он должен быть / Т. С. Комарова // Дошк. воспитание. 1990. № 3.

[3] См.: *Лисина М. И.* О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника / М. И. Лисина // Дошк. воспитание. 1994. № 3. С. 41.

Поступила 18.01.06.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КАК ИНТЕГРАТИВНОГО ПСИХИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. А. Баранова, *доцент кафедры возрастной и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*

В статье впервые познавательный интерес рассматривается в связи с общей способностью учиться. Автором обозначен подход к рассмотрению познавательного интереса в составе общей способности учиться как интегративного психического образования, представлены теоретические позиции автора относительно оптимизации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении в целях формирования познавательного интереса у детей 6—7 лет.

Познавательный интерес, зарождаясь и укрепляясь на самых ранних этапах онтогенеза, продолжает логику своего развития далеко за пределами детского возраста. Важным для этого процесса является дошкольное детство, так как именно данный период возрастного развития в связи с формирующейся субъектной познавательной активностью обеспечивает существенный вклад в формирование основ мироощущения, мировосприятия ребенка, фундамента многих личностных качеств, а следовательно и познавательного интереса. В то же время стихийное развитие указанной сферы психики не приводит к достижению такого ее уровня, который позволил бы детям дошкольного возраста в перспективе выступать в качестве полноценных субъектов учебной деятельности и который можно было бы считать необходимым и достаточным для успешного учения в начальной школе.

Основные причины подобного положения, на наш взгляд, кроются в несовершенстве организации педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях, что обусловлено фактическим отсутствием в детской психологии подхода к целенаправленному формированию познавательного интереса как интегративного образования с учетом его психологического строения.

В нашем исследовании мы рассматривали познавательный интерес в связи с формирующейся у детей общей способностью к учению. В таком понимании узловым для нас стало положение У. В. Ульенковой о структурной организации общей способности к учению. Как важнейший компонент этой способности выступает интеллектуальная составляющая, включающая свойства ума как многоуровневый сплав качественных особенностей собственно мышления (мыслительных операций). Немаловажное зна-

© Э. А. Баранова, 2006

чение имеют и положительное отношение к интеллектуальной деятельности, и привычные способы самоконтроля и самооценки на всех ее этапах.

Познавательный интерес в структуре общей способности к учению, определяя положительное отношение к умственной деятельности, представляет собой внутреннее условие формирования субъектности в осуществлении этой деятельности и выполняет несколько функций:

— побудительную, отражающую энергетику возникшего познавательного мотива, мобилизующего субъекта на осуществление интеллектуальной деятельности;

— организующую, обеспечивающую предвосхищающее отражение хода и результата деятельности;

— стимулирующую, поддерживающую активацию мотива на должном уровне на протяжении этой деятельности до ее объективного завершения;

— направляющую, детерминирующую устремленность на умственную деятельность;

— регулирующую, обеспечивающую движение к результату с помощью системы контроля (в дошкольном возрасте этот механизм выступает преимущественно в развернутом плане, постепенно приобретая свернутые формы на последующих этапах возрастного развития).

Таким образом, отправной точкой для определения общего замысла создания системы формирования познавательного интереса у детей 6—7 лет стало его понимание в структуре общей способности к учению как *интегративного (эмоционально-интеллектуально-деятельностного) психического образования, выражающего субъектное эмоционально положительное отношение ребенка к получению новых знаний об объективной окружающей действительности.*

В данном контексте оптимизация процесса формирования познавательного интереса в составе общей способности к учению требует реализации особого механизма, который учитывал бы психологическое строение указанной сферы и в то же время влиял на все стороны воспитательно-образовательного процесса (содержание, методы и приемы, формы). Таким механизмом, с нашей точки зрения, является единая *система психолого-педагогических условий*, предусматривающая становление ребенка как субъекта познания во всех направлениях овладения им познавательной деятельностью. Теоретическую основу создания такой системы составляют принципы: *субъектности*, предполагающий обеспечение развития способности ребенка быть субъектом деятельности; *целостности,* выражающий требование возбуждения всех форм существования и проявления единого отношения (эмоциональной, практически-действенной и рефлексивно-оценочной); *диалогизации* педагогического процесса, проявляющийся в установлении субъект-субъектных отношений в системах «взрослый—ребенок» и «ребенок—ребенок» и в применении форм сотрудничества, отражающих их динамику в процессе формирования детской субъектности; *единства познания и практики; учета психовозрастных и индивидуальных психологических особенностей развития детей.*

Указанную выше систему образуют следующие психолого-педагогические условия.

1. В качестве *центрального, стержневого,* условия мы рассматриваем ***формирование познавательного интереса у 6—7-летних детей через основные структурные составляющие общей способности к учению***: мотивационную, интеллектуальную и регулирующую. Такой подход нам представляется наиболее продуктивным, поскольку позволяет решить стоящую задачу комплексно, одновременным воздействием на все стороны познавательного интереса: мотивацию на познавательную задачу, активность в освоении и применении

конструктивных поисковых действий, саморегуляцию в процессе поиска в движении к позитивному результату, отношение к его получению и к процессу решения задачи. Как мы полагали, именно в этом суммарном влиянии на совершенствование указанных сфер психики собственно и состоит наиболее эффективный *механизм формирования познавательного интереса у ребенка 6—7 лет*, образующий пространство его становления как субъекта осуществляемой им познавательной деятельности. Данный механизм воздействия нам видится как узловой в оптимизации психолого-педагогических условий формирования познавательного интереса.

2. Реализация обозначенного механизма предполагает опору на развитие субъектности ребенка в познавательной деятельности. Повышение субъектности имеет целью овладение основными структурными компонентами этой деятельности, происходящее при непосредственном участии взрослого. Очевидно, что возрастает роль педагогических факторов в ее становлении. Отсюда следующим условием является ***построение содержательно-организационного аспекта педагогического процесса в соответствии с логикой развития субъектности в познавательной деятельности***, что предусматривает специальную актуализацию и усиление субъектного потенциала 6—7-летних детей в процессе этой деятельности. Одновременно данное условие выступает в качестве механизма «взращивания», развития субъектности ребенка данного возраста.

3. Учитывая специфическую процессуальность хода становления субъектности ребенка в познавательной деятельности, мы полагали, что ее формирование должно иметь ***поэтапную, ступенчатую, реализацию, предусматривающую движение от стимуляции непосредственно побуждающих мотивов к актуализации интеллектуально побуждающих мотивов.***

4. Проявление субъектности ребенка в деятельности предполагает наличие возможностей для самостоятельной, автономной, ее реализации. Необходимым условием для этого выступает ***насыщение предметно-средового пространства автодидактическими материалами для осуществления самостоятельной интеллектуальной и познавательной деятельности.***

5. В прямой связи с вышеобозначенными нам видится следующее условие — ***единство, целостная неразделимость специфических и неспецифических путей воздействия***. Специфические пути воздействия обеспечивают непосредственное, прямое, влияние на формирование у ребенка всех компонентов познавательной деятельности, обусловливая тем самым становление его как субъекта этой деятельности. Неспецифические, способствуя укреплению положительной оценки себя, уверенности в своих возможностях, смещению фокуса центрирования с собственных психологических проблем к устремленности на позитивное вхождение в коллектив группы, одновременно создают и перспективы роста активности в познании окружающего мира.

6. Возможности результативного воплощения специфических и неспецифических путей обеспечиваются организацией ***субъект-субъектного взаимодействия*** между педагогом и детьми. Лишь такой подход позволяет видеть в ребенке не «объект» приложения усилий со стороны педагога, а «субъекта», и не только собственной деятельности, но и всего педагогического процесса в целом.

7. Продуктивность реализации программы формирования познавательного интереса в структуре общей способности к учению должна быть обеспечена соответствующей ***психологической поддержкой формирования данной сферы психики,*** учитывающей индивидуальные варианты ее развития, характерные психологические особенности членов группы и специфические психологические

особенности личности конкретных воспитанников.

8. Вышеобозначенное условие порождает необходимость ***слаженного, тесного профессионального сотрудничества педагога группы и практического психолога в едином образовательном процессе***, в реальной практике фактически отсутствующего.

Вычлененные теоретические принципы и организационные условия их реализации позволили определить ведущие направления оптимизации процесса формирования познавательного интереса в структуре общей способности к учению у детей 7-го года жизни в условиях детского сада:

1) совершенствование образовательного процесса (психолого-педагогическое направление);

2) организация психологической помощи детям, имеющим отставание в развитии познавательного интереса, нивелирование негативных факторов влияния на процесс его формирования (психокоррекционное направление).

Реализация первого направления в ходе проведенного нами исследования предполагала внесение коррективов в воспитательно-образовательный процесс на уровне содержания, методов, форм и моделей организации познавательной деятельности в разных блоках педагогического процесса (организованного обучения, совместной и самостоятельной деятельности). Второе направление нашло свое воплощение в специальном психологическом блоке нашей экспериментальной программы и предусматривало конструирование системы мер психологической поддержки, нацеленной на развитие познавательного интереса у детей 7-го года жизни в условиях воспитания и обучения в детском саду.

Рамки статьи не позволяют в целостном объеме представить итоги апробации обозначенных условий, однако заметим, что результативность реализации разработанной нами экспериментальной программы формирования познавательного интереса у детей 6—7 лет оказалась достаточно высокой: позитивные изменения произошли в направленности их мотивации, операционно-технических возможностях поисковой деятельности, в регуляции собственной познавательной деятельности.

Динамика формирования познавательного интереса в составе общей способности к учению отражает внутренние условия становления ребенка 6—7 лет как субъекта познавательной деятельности: он внутренне мотивирован на такую деятельность, владеет доступными в этом возрасте средствами и способами получения знаний об окружающей действительности и способен самостоятельно организовать собственную поисковую деятельность в этом направлении.

Эксперимент показал, что формирование познавательного интереса идет достаточно равномерно по всем компонентам, происходит в целом относительно легко и плодотворно. Это дает основания для утверждения, что старший дошкольный возраст характеризуется наличием внутренних факторов, обеспечивающих развитие познавательного интереса, созревание которых находится в зоне ближайшего развития. Своевременная реализация адекватных путей и средств психолого-педагогического воздействия может вызвать к жизни надлежащие психические функции, из чего следует, что данное психологическое качество выступает психическим новообразованием рассматриваемого возраста.

Поступила 15.05.06.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЖИЛИЩНО-КОММУНАЛЬНЫХ УСЛУГ В РАМКАХ КУРСА «ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ЭКОНОМИКИ»

А. П. Горина, *профессор кафедры экономики и логистики МГУ им. Н. П. Огарева,*

О. Н. Алферина, *ст. преподаватель кафедры экономики и логистики МГУ им. Н. П. Огарева*

Проблема повышения качества жилищно-коммунальных услуг является одной из наиболее важных в настоящее время, что объясняется особой социальной значимостью данной сферы. Авторами рассматриваются недостаточно проработанные в учебной литературе вопросы, связанные с организацией государственного контроля качества жилищно-коммунальных услуг, основными направлениями деятельности органов власти, его осуществляющих, их задачами и функциями.

С начала жилищно-коммунальной реформы в России прошло более 10 лет, но существенных изменений в области повышения качества предоставляемых в этой сфере услуг так и не произошло. Сложившаяся ситуация определяет необходимость исследования вопросов качества ЖКУ и его контроля, в том числе государственного. Студенты экономических специальностей знакомятся с данными проблемами в процессе изучения курса «Государственное регулирование экономики», однако следует отметить, что этим аспектам государственного воздействия на деятельность экономических субъектов уделяется пока еще мало внимания, недостаточно они проработаны и в учебной литературе.

Проблемы жилищно-коммунального сектора экономики в настоящее время являются одними из самых значимых по своему влиянию на весь комплекс социально-экономической политики в регионах, городах и муниципальных образованиях Российской Федерации. Во многом это определяется спецификой данной отрасли.

Жилищно-коммунальное хозяйство — это сложный многоотраслевой производственно-технологический комплекс, обеспечивающий содержание жилищного фонда и доведение ЖКУ до непосредственных потребителей, создающий необходимые условия для проживания и жизнедеятельности человека. Таким образом, ЖКХ — отрасль народного хозяйства, основной целью функционирования которой является удовлетворение первоочередных потребностей населения. Соответственно главным критерием эффективности этого функционирования выступает качество обслуживания.

На сегодняшний день рыночные отношения и формы организации и управления в жилищно-коммунальной сфере не получили еще должного развития, а сложившиеся структуры не обеспечивают необходимого уровня качества ЖКУ и слабо способствуют его повышению. Поэтому большое значение имеет организация действенного контроля качества ЖКУ заказчиком, непосредственным потребителем или общественными и государственными организациями в его интересах. Однако процесс контроля качества населением является достаточно сложным в силу ряда объективных (отсутствие конкретных показателей качества по некоторым видам услуг, возможности их оценки и контроля) и субъективных (низкий уровень правовой культуры и пассивность) причин. Поэтому особую значимость приобретает деятельность специализированных управляющих либо контролирующих организаций, и прежде всего органов государственного контроля.

© А. П. Горина, О. Н. Алферина, 2006

Государственный контроль (надзор) заключается в проведении проверки выполнения юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем при осуществлении его деятельности обязательных требований к товарам (работам, услугам), установленных федеральными законами или нормативными правовыми актами. Государственный контроль за соблюдением требований к качеству ЖКУ (а именно «Правил технической эксплуатации жилищного фонда», утвержденных приказом Государственного комитета Российской Федерации по строительству и жилищно-коммунальному комплексу от 27 сентября 2003 г. № 170, и «Правил предоставления коммунальных услуг», утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 26 сентября 1994 г. № 1099 (с изменениями)) в пределах своей компетенции осуществляют Государственная жилищная инспекция Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии, а также их территориальные органы. В случае выявления нарушений требований по качеству и объемам ЖКУ данные органы власти уполномочены применять соответствующие штрафные санкции к лицам, допустившим эти нарушения.

Рассмотрим более подробно организацию государственного контроля качества ЖКУ на региональном уровне. В Республике Мордовия специализированными органами государственной власти в данной области являются Государственная жилищная инспекция Республики Мордовия (Госжилинспекция РМ) и Территориальное управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия населения по Республике Мордовия (ТУ Роспотребнадзора по РМ).

Госжилинспекция РМ как самостоятельный орган власти была создана в соответствии с Указом Главы Республики Мордовия в конце 2003 г., а работать фактически начала в 2004 г. До этого времени она являлась структурным подразделением Министерства жилищно-коммунального хозяйства Республики Мордовия, что не позволяло решать возложенные на нее задачи в полной мере. Деятельность инспекции в основном сводилась к рассмотрению жалоб по содержанию и использованию жилищного фонда и качеству ЖКУ, поступающих в органы исполнительной власти. Эффективность предписаний инспекции была незначительной, ее влияние на улучшение содержания жилья в республике — минимальным.

В настоящее время Госжилинспекция РМ является исполнительным органом государственной власти Республики Мордовия и входит в единую систему органов государственной жилищной инспекции Российской Федерации. Главной задачей данного органа выступает государственный контроль за обеспечением прав и законных интересов граждан и государства при предоставлении населению жилищных и коммунальных услуг, отвечающих требованиям федеральных и региональных стандартов качества, за использованием и сохранностью жилищного фонда независимо от его принадлежности. После преобразования штат инспекции был увеличен с 3 до 10 чел.

Госжилинспекция РМ в процессе своей работы осуществляет взаимодействие с органами Прокуратуры Республики Мордовия (проводятся совместные проверки), службой судебных приставов, судами, ТУ Роспотребнадзора по РМ, Министерством жилищно-коммунального хозяйства Республики Мордовия и другими органами государственной власти, местного самоуправления, их службами, выполняющими функции заказчика и подрядчика в сфере жилищно-коммунального обслуживания потребителей, собственниками жилищного фонда и объектов коммунального назначения, а также с общественными объединениями, гражданами и другими участниками жилищных отношений.

Основными задачами инспекции являются осуществление государственного контроля за выполнением всеми субъектами правоотношений в жилищной сфере обязательных требований к работам и услугам, установленных действующим законодательством; защита прав потребителей на получение жилищно-коммунальных услуг, отвечающих требованиям федеральных и региональных стандартов качества и нормативов потребления; выявление и предупреждение нарушений при использовании и содержании жилищного фонда, элементов его инженерной инфраструктуры, благоустройства придомовой территории; принятие необходимых мер по выявленным нарушениям.

Перечислим объекты и сферы контроля Госжилинспекции РМ:

— использование и сохранность жилищного фонда и придомовых территорий, техническое состояние жилищного фонда и его инженерного оборудования, своевременное выполнение работ по их содержанию и ремонту в соответствии с нормативно-техническими и проектными документами;

— наличие и соблюдение условий договоров между собственниками государственных и муниципальных объектов ЖКХ, производителями услуг и потребителями;

— обоснованность устанавливаемых нормативов потребления ЖКУ;

— осуществление мероприятий по подготовке жилищного фонда и элементов его инженерной инфраструктуры к сезонной эксплуатации;

— рациональное использование в жилищной сфере воды, топливно-энергетических и других ресурсов, наличие в жилых домах приборов регулирования, контроля и учета энерго- и водоресурсов;

— соблюдение нормативного уровня и режима обеспечения населения коммунальными услугами;

— соблюдение правил пользования жилыми помещениями и придомовыми территориями;

— техническое состояние мест общего пользования: лестничных клеток, подъездов, подвалов и придомовых территорий, малых архитектурных форм благоустройства дворовых территорий;

— соблюдение порядка отнесения жилых домов и жилых помещений к категории непригодных для постоянного проживания, перевода их в нежилые;

— проведение конкурсов на обслуживание и ремонт домов государственного и муниципального жилищных фондов;

— выполнение ЖКУ по заявкам населения;

— выполнение принятых решений и предписаний по устранению выявленных нарушений, применение административных санкций в соответствии с действующим законодательством.

Инспекция планирует, организует и осуществляет мероприятия по контролю и инспекционные обследования в городах и других населенных пунктах на территории Республики Мордовия в соответствии с действующим законодательством, а также рассматривает обращения и жалобы граждан в установленные сроки и принимает необходимые меры по их разрешению и выполнению.

Основным направлением работы инспекции является проведение плановых и комплексных обследований жилищного фонда, а также инспекционные проверки по заявлениям граждан. Проверки осуществляются Госжилинспекцией РМ в соответствии с Федеральным законом от 8 августа 2001 г. № 134-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при проведении государственного контроля (надзора)», который устанавливает порядок проведения мероприятий по контролю, права и обязанности участников.

Проверки проводятся на основании приказов начальника инспекции, в которых указываются цели и задачи, объект и дата проверки, назначается инспектор для осуществления данного мероприятия по контролю. Копия приказа предъявляется руководителю или иному должност-

ному лицу проверяемой организации. По результатам проверки составляется акт установленной формы в двух экземплярах, в котором указываются все основные сведения, касающиеся данного мероприятия по контролю, в том числе о выявленных нарушениях, об их характере, о лицах, на которых возлагается ответственность за совершение этих нарушений. В результате проверок при обнаружении нарушений выдаются предписания, составляются протоколы об административных правонарушениях, применяются штрафные санкции, предусмотренные ст. 7.22 и 7.23 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях.

Сотрудниками Госжилинспекции РМ регулярно проводятся плановые проверки объектов ЖКХ, а также внеплановые мероприятия по контролю. Внеплановые проверки осуществляются в следующих случаях: контроля исполнения предписаний об устранении выявленных нарушений в результате планового мероприятия по контролю; получения информации об аварийных ситуациях, о выходе из строя сооружений, оборудования; обращения граждан, юридических лиц и индивидуальных предпринимателей с жалобами на нарушения их прав и законных интересов, связанные с невыполнением обязательных требований, а также получения иной информации, подтверждаемой документами и иными доказательствами, свидетельствующими о наличии признаков таких нарушений. Чаще всего такие заявления поступают в инспекцию от граждан, являющихся конечными потребителями ЖКУ.

В своей деятельности Госжилинспекция РМ тесно взаимодействует с Территориальным управлением Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Республике Мордовия, на которое с 1 февраля 2005 г. возложены полномочия по контролю качества коммунальных услуг. ТУ Роспотребнадзора по РМ и Госжилинспекция РМ совместно проводят единую государственную политику, направленную на обеспечение прав и законных интересов граждан и государства при предоставлении населению услуг (выполнении работ) по содержанию и ремонту жилых помещений и коммунальных услуг; осуществляют взаимный обмен информацией по формированию методологии в части контроля качества при предоставлении населению услуг (выполнению работ) по содержанию и ремонту жилых помещений и коммунальных услуг; организуют и проводят совместное обучение, семинары, совещания специалистов.

Между ТУ Роспотребнадзора по РМ и Госжилинспекцией РМ заключено соглашение, согласно которому контроль качества ЖКУ остается в компетенции Госжилинспекции. Однако нормативно-правового подтверждения тому нет. В результате снижается эффективность государственного контроля качества ЖКУ, что требует изменений организационного характера. Кроме того, с целью повышения эффективности своей деятельности Госжилинспекции РМ необходимо развивать взаимодействие с потребителями как особый способ осуществления государственного контроля в плане информирования граждан, а также определения мнения населения о качестве предоставляемых ЖКУ (используя метод социологического опроса) с целью разработки дальнейших контрольно-надзорных мероприятий в сфере жилищно-коммунального обслуживания на основе его оценки конечным потребителем.

Одно из главных условий повышения эффективности работы Госжилинспекции РМ в связи с относительно небольшой численностью ее сотрудников составляют формирование и развитие института общественных инспекторов, которые проводили бы обследования жилищного фонда и оценку качества предоставляемых ЖКУ и контролировали исполнение выданных сотрудниками инспекции предписаний.

Таким образом, исследование вопросов осуществления государственного контроля качества ЖКУ является до-

статочно важным с точки зрения разработки механизма повышения эффективности его организации. Такой механизм призван решить проблему низкого качества жилищно-коммунального обслуживания населения. Изучение данной темы в рамках курса «Государственное регулирование экономики» имеет не только теоретическую, но и большую практическую значимость для студентов в том плане, что каждый человек, являясь непосредственным потребителем ЖКУ, заинтересован в том, чтобы владеть необходимой информацией в области обеспечения и контроля их качества, в том числе и со стороны государства.

Поступила 28.09.05.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ И ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Гришин, *доцент кафедры логистики МГУ им. Н. П. Огарева*

Рассматривается понятие «интеллектуальный капитал». Проводится сравнительный анализ состояния дел в области интеллектуального капитала в России и других странах. Дается характеристика функции управления знаниями, осуществляемой компаниями в условиях современной экономической среды.

В последнее время в зарубежной и отечественной экономической литературе широко используется понятие *интеллектуальный капитал*, которое прежде всего трактуется как знания, информация, опыт, организационные возможности, информационные каналы, т. е. все то, чем обладают работники компании и что в целом формирует ее конкурентоспособность.

Компании во всем мире осознают, что наиболее ценным капиталом, которым они располагают, являются именно знания и опыт сотрудников. Интеллектуальный капитал, как показывает мировая практика, дает существенные конкурентные преимущества. Фирмы пытаются найти способы и пути его использования как внутри самих себя, так и за их пределами, включая взаимоотношения с клиентами, поставщиками и инвесторами.

Из всех видов инвестиций в интеллектуальный капитал наиболее важными представляются вложения в образование людей. Общее и специальное образование улучшает качество, повышает уровень и запас знаний человека, тем самым увеличивая объем и качество человеческого капитала. Инвестиции же в высшее образование способствуют формированию высококвалифицированных специалистов, труд которых оказывает наибольшее влияние на темпы экономического роста.

Сегодня одним из важнейших компонентов вложений в интеллектуальный капитал во всех странах являются расходы на обучение на производстве. В любом обучающем проекте до 80 % знаний приходится на самостоятельное обучение. Особенно это относится к профессиям специалистов — исследователей, инженеров, экспертов по компьютерным системам и т. д., которые призваны непрерывно обновлять квалификацию через индивидуальное изучение литературы, использование независимых обучающих программ, обучение на примере деятельности, опыта и оценок других людей.

По содержательному признаку инвестиции в образование обычно делятся на формальные и неформальные. Формальные инвестиции — это получение сред-

© А. В. Гришин, 2006

него, специального и высшего образования, а также получение другого образования, профессиональная подготовка на производстве, различные курсы, обучение в магистратуре, аспирантуре, докторантуре и пр. Неформальные — это самообразование, к чему относится чтение развивающей литературы, совершенствование в различных видах науки и пр.

Инвестиции в интеллектуальный капитал имеют ряд особенностей, отличающих их от других видов вложений.

1. Отдача от инвестиций в интеллектуальный капитал непосредственно зависит от срока жизни его носителя (от продолжительности трудоспособного периода). Чем раньше делаются вложения в человека, тем быстрее они начинают давать отдачу.

2. Интеллектуальный капитал не только подвержен физическому и моральному износу, но и способен накапливаться и умножаться.

3. По мере накопления интеллектуального капитала его доходность повышается до определенного предела, ограниченного верхней границей активной трудовой деятельности (активного трудоспособного возраста), а затем резко снижается.

4. Не всякие инвестиции в человека могут быть признаны вложениями в интеллектуальный капитал.

5. Характер и виды вложений в интеллектуальный капитал обусловлены историческими, национальными, культурными особенностями и традициями.

6. По сравнению с инвестициями в иные различные формы капитала инвестиции в интеллектуальный капитал являются наиболее выгодными с точки зрения как отдельного человека, так и всего общества.

Источниками вложений в интеллектуальный капитал могут выступать государство, негосударственные общественные фонды и организации, регионы, отдельные фирмы, международные фонды и организации, а также образовательные учреждения.

В настоящее время роль государства в указанной области достаточно велика. Причем государство прибегает как к принудительным, так и к побудительным мерам. К принудительным относятся обязательное для всех формальное образование в объеме средней школы, обязательные медицинские профилактические мероприятия и т. д. Однако главными мерами являются побудительные.

Правительство располагает двумя действенными способами изменения размеров частных инвестиций в человека, предпринимаемых автоматически через рынок: во-первых, оно может повлиять на доходы тех, кто делает вложения (через систему налогов и субсидий), а во-вторых, в состоянии регулировать цену приобретения интеллектуального капитала (регулируя цены используемых ресурсов). Особенно велика роль государства в важнейших сферах формирования интеллектуального капитала — в образовании и здравоохранении. Например, в России на воспроизводство человеческого капитала в 2005 г. было направлено 180,2 млрд руб., что составляет 15,1 % всего федерального бюджета страны.

В создании активов интеллектуального капитала весома роль отдельных компаний. Часто они выступают в качестве самых эффективных производителей этого капитала, поскольку владеют условиями, при которых может быть дана соответствующая текущим потребностям подготовка персонала, а также обладают информацией о наиболее перспективных направлениях вложения средств в обучение и подготовку. Однако инвестиции делаются до тех пор, пока они приносят чистый доход.

Инвестируя в своих сотрудников, фирмы стремятся активизировать их трудовую отдачу, повысить производительность труда, сократить потери рабочего времени и тем самым укрепить свою конкурентоспособность. Средства вкладываются в организацию курсов профессиональной подготовки и переподготов-

ки, идут на оплату расходов работников на лечение и профилактические мероприятия, на строительство физкультурных и оздоровительных центров, детских дошкольных учреждений и т. д. По масштабам затрат внутрифирменное обучение в развитых странах сопоставимо с другими секторами подготовки кадров.

Рассмотрим теперь состояние дел в области интеллектуального капитала в России и сравним его с аналогичной сферой некоторых других стран. Один из показателей, по которому определяется уровень данного вида капитала, является *индекс человеческого капитала*. Он отражает уровень затрат государства, частного бизнеса и граждан на образование, здравоохранение и другие сектора социальной сферы в расчете на душу населения. В США, например, бюджетные расходы на образование составляют 6—7 % ВВП (примерно 1,5 тыс. дол. США на человека в год), не считая других источников финансирования. Согласно данным Бюро статистики труда США, за последнее десятилетие рассматриваемый индекс рос на 0,25—0,5 % в год. В России бюджетное финансирование составляет всего 3 % ВВП, или около 1,5 тыс. руб. на человека в год. С добавлением индивидуальных лиц и предприятий оно возрастает до 4,6 % ВВП, но не превышает 80 дол. на человека в год.

Еще один показатель, *индекс развития человеческого потенциала*, определяется как среднее арифметическое трех индексов: ожидаемой продолжительности жизни, уровня образования и ВВП на душу населения (в долларах по паритетной покупательной способности). По странам он колеблется от 0,252 (Эфиопия) до 0,960 (Канада). Россия в 2005 г. по этому показателю занимала всего лишь 72-е место.

Индекс интеллектуального потенциала общества отражает уровни образования населения и состояния науки. При его расчете учитываются уровень образования взрослого населения страны, удельный вес студентов в общей численности населения, доля расходов на образование в ВВП, удельный вес занятых в научном обслуживании в общей численности занятых и удельный вес затрат на науку в ВВП. США имеют самое высокое значение данного показателя на сегодняшний момент. В России же за время реформ численность занятых в науке и научном обслуживании уменьшилась вдвое, а удельный вес бюджетных затрат на науку в ВВП сократился с 0,5 до 0,26 %, причем во много раз сократился и сам ВВП. Поэтому снизился и рассматриваемый показатель: с 0,72 до 0,4.

Человеческий капитал, которым обладают конкретные люди, иногда оценивается путем капитализации их заработной платы. Заработная плата (или доход) может рассматриваться как аналог процентов на человеческий капитал. Так, если годовая заработная плата составляет 100 тыс. руб., а процент на капитал принимается равным 10 %, то общая ценность человеческого капитала данного работника будет соответствовать 1 млн руб. Сумма персональных интеллектуальных капиталов всех работников организации составляет величину человеческого капитала данной организации.

Именно на данной методике базируются оценки оттока человеческого капитала из России. Если средний годовой отток специалистов в 1990-х гг. составлял 50 тыс. чел. в год, а средняя заработная плата высококвалифицированного специалиста на Западе — 50 тыс. дол. США в год, то каждый специалист оценивается в 0,5 млн дол. Примерная экономическая оценка утечки мозгов из России достигает 25 млрд дол. в год, что сравнимо с суммой оттока из страны денежного капитала.

Для оценки человеческого капитала России в целом можно воспользоваться стандартными показателями и индикаторами, применяемыми в докладах ООН. Один из них — *продолжительность жизни*. В докладе ООН за 2004—2005 гг. предполагаемая при рождении продолжи-

тельность жизни россиян составляет 66,6 лет. Это один из самых низких показателей среди развитых промышленных стран мира.

Следующие показатели касаются оценки *качества образования*. В последние годы Россия характеризуется весьма низким уровнем затрат на образование. В то же время динамика расходов на образование в ВВП достаточно оптимистичная. Если тенденция увеличения данного показателя сохранится, то уже в обозримом будущем возможно будет приблизиться к передовым странам.

По еще одному показателю — *количеству ученых и инженеров, занятых в сфере НИОКР* (в расчете на 1 млн чел. населения), — Россия находится в числе лидеров. Это количество больше только в Норвегии, Исландии, Швеции, Швейцарии, США, Японии, Финляндии и Сингапуре. Названные страны в последние годы устойчиво ассоциируются с высоким уровнем интеллектуального капитала. Однако в последние годы данный показатель в России уменьшается. По некоторым экспертным оценкам, за 2003—2005 гг. он сократился не менее чем в два раза. Отсюда следует вывод, что относительно высокий уровень занятости в сфере НИОКР говорит не столько о высоком потенциале, сколько об инерционности движения кадров из сферы НИОКР в другие сферы.

Для оценки интеллектуального капитала весьма показателен такой индикатор, как *затраты на НИОКР* (в процентах от ВВП). В 2005 г. в России он составлял 1,0 %, в то время как в Швеции — 3,8, Японии — 3,0, Финляндии — 3,4, в Израиле — 3,6 %. Все это свидетельствует о недофинансированности отечественной сферы НИОКР, включая и фундаментальные исследования. В результате Россия значительно проигрывает большинству передовых стран мира по показателям развития как интеллектуального капитала, так и инновационной деятельности в целом.

В условиях современной экономической среды реализация инновационного потенциала компании невозможна без постоянного и грамотного управления знаниями внутри самой компании. Знания являются важнейшим элементом интеллектуального капитала компании, через использование которого возможны получение стабильных прибылей и поддержание конкурентоспособности на рынке. Знания — это то, что многие организации все в большей степени производят, продают и приобретают. Компаниям во всем мире приходится решать сложные задачи, которые заставляют их развивать передовые знания и максимально эффективно использовать их.

Управление знаниями преследует две основные цели. Первая цель — достижение эффективности, использование знаний для роста производительности путем увеличения быстродействия или снижения затрат. Вторая — инновации, создание новых продуктов и услуг, новых компаний и новых бизнес-процессов.

Важно стремиться к формированию такого подхода к управлению знаниями, который соотносит, уравновешивает и интегрирует организационные, человеческие и технологические компоненты знаний.

Существенное расширение доступа к знаниям, ставшее возможным благодаря современным информационным технологиям, меняет саму природу отношений между специалистом и непрофессионалом, между компанией и работником, между источником и получателем благ. Знания исключают статичность и однонаправленность, поскольку создают основу для непрерывного поступательного движения по динамично меняющейся сети с участием как создателей, так и пользователей информации.

В свете расширения и использования знаний распространение получают концепция и практика непрерывного образования как комплекс мер, дающий возможность человеку учиться на протяжении всей жизни, в любом месте, в любое вре-

мя. Выдвигается требование распределения образовательных ресурсов людей в течение всей жизни, а не концентрации их в строго определенный период. Это вызывает необходимость формирования системы непрерывного образования с учетом самообучения при консультационно-методической поддержке (организация сети открытых университетов, дистанционного обучения и др.).

Для того чтобы постоянно сокращать дефицит знаний, компании должны решать такие важнейшие задачи:

— приобретение знаний — использование уже имеющихся в мире знаний и их приспособление для нужд организации (например, при помощи режима открытой торговли, привлечения иностранных инвестиций и заключения лицензионных соглашений), а также получение новых знаний путем ведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ;

— усвоение знаний (например, обеспечение всеобщего начального образования, создание возможностей для обучения на протяжении жизни и развитие системы высшего образования);

— передача знаний — использование новых информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующее нормативно-правовое регулирование и обеспечение доступа к информационным ресурсам.

В условиях революционных изменений в производственных и информационных технологиях формируется новая функция управления, в задачу которой входят аккумулирование интеллектуального капитала, выявление и распространение имеющейся информации и опыта, создание предпосылок для распространения и передачи знаний.

Использование интеллектуального капитала и связанная с этим профессиональная компетенция кадров обеспечивают выживание и экономический успех компаний. Именно знания становятся источником высокой производительности, инноваций и конкурентных преимуществ.

Функция управления знаниями охватывает использование различных методов в зависимости от особенностей того или иного этапа организации приобретения и освоения новых знаний. Осуществляя эту функцию, важно создавать условия для получения необходимых новых знаний. Используемые при этом способы можно сгруппировать по трем основным направлениям:

1) покупка знаний: наем на работу новых сотрудников, обладающих знаниями и опытом; образование партнерства с другой компанией; переход какой-либо функции из другой компании для постоянного осуществления в данной структуре;

2) аренда знаний: наем на работу консультантов; получение помощи от клиентов, поставщиков, потребителей, со стороны научных учреждений и профессиональных ассоциаций; привлечение других компаний на субконтрактных основах. Знания о потребителях повышают результативность отношений с ними, а знания, полученные совместно с потребителями, открывают дорогу для большего числа нововведений, продуктов и услуг более высокого качества;

3) развитие знаний: отправка работников на учебу; разработка и предоставление обучающих программ внутри компании; приглашение инструкторов со стороны для обучения внутри компании; распространение уже имеющихся.

Рассматриваемая функция связана и с процессами кодификации. Цель кодификации, т. е. приведения знания в документальную или формализованную систему, — сделать так, чтобы локальные знания стали понятными и доступными для широкого распространения. Возможной формой кодификации знаний являются различного рода базы данных. Они могут содержать структурированную информацию, характеризующую: уникальные знания специалистов, или знания человеческого интеллекта; уникальную структурированную информацию, полученную с помощью эксперт-

ных систем, т. е. знания искусственного интеллекта.

Приобретение знаний, их хранение, распределение и преобразование в форму, удобную для внутрифирменного использования, предполагает создание на практике определенных организационных условий. В практической деятельности это уже нашло выражение в том, что вводятся новые штатные единицы: директора по управлению знаниями, вице-президента по управлению интеллектуальным капиталом, менеджера по интеллектуальным активам, директора по обучению, а также формируются межфункциональные проектные группы в сфере управления знаниями. Существуют также брокеры знаний (сотрудники, которые могут выполнять функции посредников при передаче знаний).

Управление знаниями обеспечивает условия, при которых образование превращается в разновидность инвестиций, профессиональный опыт становится своего рода активами, а лояльность фирме — тем, чего она должна добиться в отношениях с работником. Все это позволяет создавать и развивать эффективные инновационно-ориентированные компании, способные постоянно разрабатывать и внедрять конкурентоспособные продукты и удерживать свою рыночную позицию, несмотря на постоянно ужесточающуюся конкуренцию.

Поступила 28.08.06.

ПОДХОДЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПЕРСОНАЛУ

О. К. Клопова, *доцент кафедры менеджмента МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются различные модели осуществления обучения менеджеров по персоналу. Подчеркивается, что обучающийся должен активно участвовать в определенном виде деятельности, связанном с одним из четырех этапов цикла обучения.

Анализ отечественных и зарубежных теорий и практики повышения квалификации руководителей и специалистов показал, что основные принципы и подходы, применяемые в настоящее время к повышению квалификации менеджеров по персоналу, связаны с резким усилением роли интерактивных процедур и акцентом на развитие навыков профессиональной рефлексии. Это является необходимым залогом успешности профессиональной деятельности в ситуации повысившейся автономности и усилившейся неоднородности условий деятельности организаций.

К. Аргирис, влиятельный авторитет в сфере успешных в обучении персонала организаций, ссылается на работы, в которых показывается следующее: при эффективном обучении взаимосвязь рефлексии, или анализа практической деятельности, и широких теоретических исследований становится наиболее важным условием для генерации новых озарений и способностей.

Автор различает два подхода (модели) к осуществлению обучения.

Модель 1 — иерархическая, типа «сверху-вниз», основанная на доминировании преподавателя в части обмена информацией, оценки и предписаний. Присущие модели размышления, направленные на работу с ошибками, включают в себя три компонента: отстаивание некоторых точек зрения (что следует делать, что значимо и т. д.), оценку (суждения об успехе/неудаче, хорошем/плохом, возможности/невозможности) и приписывание значений, точек зрения и ценностей окружающим.

Модель 2 — исследовательская, является открытой, исследующей и экспе-

© О. К. Клопова, 2006

риментирующей. В этой модели участники подходят к процессу обучения без чувства разочарования, стыда, страха и неловкости, но с чувством энтузиазма и любознательности. Образ их совместной работы соответствует этому и поддерживает обучение. Ошибки, неудачи и недоразумения теперь становятся не преступлением, которое необходимо скрывать или за которое нужно преследовать, а проблемами, которые надо совместно анализировать и разрешать.

В модели 2 преподаватель имеет не политические, а только обучающие функции, что достигается благодаря полной открытости. Составляющими стратегиями обучения являются:

— обеспечение открытости и проверяемости доводов (включая данные, на которых эти доводы основаны);

— инициирование экспериментов и исследований;

— поддержка открытых обсуждений вышеупомянутых вопросов.

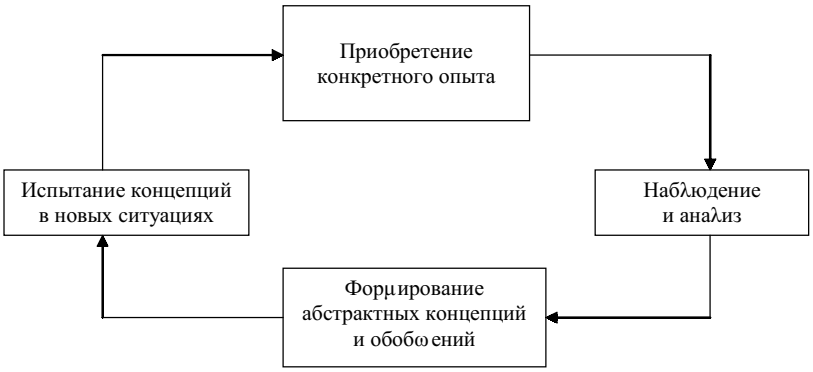
Второй подход, как и деятельность компетентного преподавателя вообще, основан на анализе ошибок и совершенствовании посредством обучения. Аргирис представляет это в терминах трех определяющих ценностей, которые имеют много общего с желаемым результатом развития обучающихся. Такими ценностями являются:

— поиск информации и проверка ее достоверности;

— содействие свободному и обоснованному выбору (альтернативы, решения);

— обеспечение причастности людей к осуществлению решений.

При обучении менеджеров по персоналу, на наш взгляд, необходимо опираться на *модель цикла обучения*[1], представленную на рисунке.



Базовая модель цикла обучения

Обучение осуществляется в ходе циклического процесса, который основан на эксперименте и состоит из четырех этапов:

— *конкретного опыта.* Этот этап начинается со сбора данных, полученных из наблюдений и личного опыта;

— *рефлексивного наблюдения*, которое ведет к анализу смысла и значения этих данных, т. е. к наблюдению, анализу и размышлению о них;

— *абстрактной концептуализации,* рождающей абстрактные концепции и модели и конструирующей образы;

— *активного экспериментирования*, которое состоит в действиях, направленных на испытание созданных концепций в новых ситуациях («рискнем», «попробуем»).

Модель цикла обучения имеет ряд ключевых особенностей.

1. Обучение представлено как циклический процесс с последовательно взаимосвязанными этапами, причем каждый пройденный цикл является началом следующего. Процесс никогда не останавливается (может быть, лучше представить его в виде спирали, а не круга).

2. Обучение помещено в контекст повседневной жизни и опыта и не рассматривается как нечто происходящее только в рамках формальных «учебных» занятий.

3. Предполагается, что различные люди отдают предпочтение тем или иным этапам цикла обучения. Их предпочтения довольно постоянны и прочны, хотя и могут быть модифицированы со временем и при приложении больших усилий. Колб и Фрай (1975) называют эти предпочтения стилями обучения. В результате унаследованных обычаев, личного опыта и требований внешнего окружения люди вырабатывают свой стиль обучения, основанный на предпочтении одних способностей к обучению другим.

Предпочтение, отдаваемое человеком одному из четырех этапов цикла обучения, означает, что он обучается лучше на этом этапе цикла и, возможно, считает другие этапы неприятными и трудными. Соответственно выделяются четыре статистически преобладающих стиля обучения.

В настоящее время в исследованиях стилей обучения доминирует типология, разработанная Хони и Мэмфордом (1982); они также идентифицировали четыре стиля обучения, каждый из которых, как показано ниже, ассоциируется с предпочтением конкретного этапа цикла обучения.

«Деятели»

«Деятели» полностью и без предупреждения погружаются в новый опыт. Они любят пробовать что-либо «здесь и сейчас» и охотно участвуют в экспериментах. Они открыты, не скептичны и полны энтузиазма. Их философия: «Я все попробую сделать». Они склонны вначале действовать, а уже потом анализировать последствия. Их дни заполнены действиями, они берутся за решение задач методом мозгового штурма. Как только возбуждение от одного задания спадает, они сразу же с нетерпением ждут следующего. Они расцветают от вызова, который им бросают новые проблемы, но выполнение и длительное использование сделанного им надоедают. Они очень общительны, постоянно вовлекаются в работу с другими людьми, при этом стремятся сконцентрировать всю деятельность в своих руках.

«Рефлексирующие»

«Рефлексирующие» стремятся держаться в стороне от активности, чтобы иметь возможность обдумывать ситуацию и рассматривать ее с разных точек зрения. Для тщательных размышлений они используют данные, собранные самостоятельно и полученные от других людей. Скрупулезный подбор и анализ опытных данных имеют для них основное значение, поэтому они стремятся отложить принятие окончательного решения настолько, насколько это возможно. Их философия: «Надо быть осторожными». Это погруженные в размышления люди, предпочитающие рассмотреть все нюансы и подтексты, прежде чем начать действовать. Во время обсуждений и совещаний они сидят на задних рядах и получают удовольствие, наблюдая за действиями других, слушают их и постигают суть дискуссии. Они стремятся оставаться незамеченными и имеют слегка отрешенный, снисходительный и невозмутимый вид. Для них собственные действия — это часть широкой картины, которая включает в себя прошлое и настоящее, их наблюдения и наблюдения других.

«Теоретики»

«Теоретики» на основе наблюдений и рефлексии опыта формируют порой весьма сложные, но корректные с точки зрения логики теории. Они рассматривают проблемы по вертикали, поэтапно, в соответствии с логикой. Они собирают разрозненные факты и наблюдения в согласованные теории, стремятся к совершенству и не могут быть спокойны до тех пор, пока все данные не будут классифицированы и вписаны в рациональную схему. Им нравятся процессы анализа и синтеза. Они сильны в области построения

фундаментальных предположений, теорий, моделей и системного мышления. Их философия основана на рациональности и логичности: «Это логично — значит, верно». Наиболее часто задаваемые вопросы: «Имеет ли это смысл?», «Как это соответствует...?», «Каковы основные предпосылки?» Они стремятся быть отрешенными, анализирующими и придерживающимися рационального объективизма. Их подход к проблемам основан на логике. Это их «ментальная установка», и они жестко отбрасывают все, что не соответствует ей. Они предпочитают максимализм и чувствуют себя дискомфортно перед субъективным суждением, нестрогими методами мышления и другими «легкомысленными» вещами.

«Прагматики»

«Прагматики» проявляют энтузиазм в испытаниях идей, теорий и техники, чтобы выяснить их работоспособность на практике. Они решительно ищут новые идеи, используют все возможности их применения в экспериментах. Это тот сорт людей, которые возвращаются с курсов менеджмента переполненными новыми идеями и желанием их немедленно испытать. Им нравится преуспевать, быстро и уверенно работать над идеями, которые их привлекли. Они не терпят долгих размышлений и бесконечных дискуссий, проявляют себя как практичные, земные люди, которые любят принимать конкретные решения и решать проблемы. Их философия: «Всегда есть лучший путь» и «Если это работает — это хорошо».

Построение курса повышения квалификации менеджеров по персоналу организаций малого и среднего бизнеса таково, что сама форма подачи материала представляет собой актуальное содержание, а учебная деятельность в заочной фазе является процессом развития собственной организации.

В период повышения квалификации значительное внимание уделяется профессиональной рефлексии специалистов по персоналу по поводу своего опыта и того опыта, который приобретался слушателями непосредственно в процессе обучения. Практика говорит о том, что часто солидная подготовка, полученная ранее менеджерами по персоналу, является личностно отчужденной, достаточно теоретической и абстрактной. Превращение управленческих знаний в личностно ориентированные возможно только при условии выработки навыка профессиональной рефлексии.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] См.: Развитие человеческих ресурсов / Д. Джой-Меттьюз, Д. Меггинсон, М. Сюрте ; [пер. с англ.]. М., 2006. С. 133—161.

Поступила 03.02.06.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УКРЕПЛЕНИЕ ЦЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСТВА — НАПРАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЕМЕЙНОЙ ПОЛИТИКИ

И. В. Власюк, *докторант кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, доцент*

В настоящее время укрепление социокультурной ценности семьи представляет собой направление государственной семейной политики, ориентированное на сохранение семьи и противодействие ее деструктивным изменениям. В статье рассматривается одна из приоритетных задач современного российского общества, которая заключается в стабилизации ценности родительства.

Общеизвестно, что семья оказывает огромное влияние на формирование личности и психологических особенностей человека. Семейное воспитание во многом обусловливает систему потребностей и мотивации взрослого человека, его восприятие окружающего мира, самооценку и адаптационный потенциал, конституирующие профиль личности и впоследствии практически не поддающиеся изменению. В значительной степени именно под влиянием семейного воспитания формируются политические представления, установки в профессиональной деятельности. Поэтому вопрос о целях и ценностях воспитания подрастающего поколения в любом обществе и в любые времена относится к числу самых важных, и ответ на него во многом определяет будущее самого общества.

Семья является посредником между личностью и обществом, транслятором фундаментальных ценностей от поколения к поколению. Государство заинтересовано в семье, активно действующей, способной вырабатывать и осуществлять собственную жизненную стратегию, обеспечивать не только выживание, но и развитие. Именно такая семья может служить важнейшим фактором укрепления общества и государства.

В конце второго тысячелетия в нашей стране острыми стали проблемы семейной политики. Обозначим основные причины такой актуализации, связанные с состоянием самой семьи как социокультурной ценности общества.

1. Семья в значительной мере утратила состоятельность (экономическую, психологическую) в обеспечении безопасного существования индивида в обществе. В связи с этим потребовалось усилить такое направление социальной политики, как социальная помощь семье, объединившее традиционную социальную защиту с системой льгот и пособий и новой системой социального обслуживания. В социальной политике России на рубеже веков произошли, как известно, принципиальные изменения, выразившиеся в переходе от государственной субсидиальной, патерналистской модели помощи семье и детям к созданию условий для развития внутреннего потенциала семьи и реализацию адресной социальной помощи семье с детьми.

2. Семья уже не может в полной мере обеспечивать воспроизводство населения. Особое внимание концентрируется на вопросах рождаемости и продолжительности жизни, создания условий для здорового деторождения, снижения детской и материнской смертности, детского здравоохранения. Избран путь экстенсивных мер, укрепляющих здоровье населения, в сочетании с пропагандой семейного образа жизни и построением политики в области миграции и расселения. На рубеже веков в России была утверждена Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 г.

3. Семья больше не справляется с задачей социализации и воспитания де-

© И. В. Власюк, 2006

тей. Ее сложности усилились с затуханием государственных форм воспитания детей и снижением экономических возможностей доступа к ним. Наблюдается ослабление внимания государства к решению этой проблемы, актуализируются лишь ее последствия: беспризорность, преступность, сиротство.

Семейная политика может рассматриваться, как минимум, на трех уровнях изменений семьи, происходящих за счет: 1) внешних факторов, которые определяют семейные изменения и создают условия для успешного выполнения семьей характерных для нее социальных функций; 2) изменения поведения индивидов; 3) изменения ценности семьи в обществе.

Разделяя мнение С. В. Дармодехина, мы полагаем, что государственная семейная политика является комплексной, межотраслевой, затрагивает широкий круг фамилистических проблем, регулирующих не только отношения между членами семьи, но и отношения семьи и государства. Она представляется нам как сложный феномен общества, фактор развития общественного производства, сферы жизнеобеспечения человека, как духовно-нравственный ориентир возрождения России.

В настоящее время, как никогда, остро ощущается необходимость семейной политики, направленной на укрепление ценности семьи.

Обозначим ценностные аспекты семейной политики:

— проблемы семейного воспитания; подготовка молодежи к семейной жизни;

— организация и содержание социальной работы с семьей;

— формы помощи семье, предусматривающие обучение родителей, выпуск необходимых пособий, организацию консультаций, проведение лекториев;

— просвещение молодежи в сфере брачно-семейных отношений; реформирование преподавания этики и психологии семейной жизни в средней школе, его научно-методическое обеспечение, создание новых учебников, видеофильмов;

— организация подготовки и повышения квалификации учителей по соответствующей дисциплине.

Выделим четыре главных направления семейной политики, если не прямо, то косвенно согласующихся с основными *функциями семьи:*

1) обеспечение условий для преодоления негативных тенденций и стабилизации материального положения российских семей, уменьшения бедности и увеличения помощи нетрудоспособным членам семьи (*поддержка экономической и жизнеохранительной функций*);

2) обеспечение работникам, имеющим детей, благоприятных условий для сочетания трудовой деятельности с выполнением семейных обязанностей (*поддержка экономической, репродуктивной и психологической функций);*

3) кардинальное улучшение охраны здоровья семьи (*поддержка репродуктивной, жизнеохранительной, психологической и сексуальной функций);*

4) усиление помощи семье в воспитании детей *(поддержка репродуктивной, воспитательной и психологической функций*).

Семья как социокультурная ценность не может рассматриваться в качестве феномена только общественной или только личной жизни. Исходным направлением при социокультурном проектировании ценности семьи является повышение ее влияния, именуемое актуализацией ценности семьи. В качестве ориентира в нашем случае принимается образ *благополучной* семьи, сочетающей возможности реализации интересов, значимых для общества и индивида.

Содержание ценностей в обществе задается с помощью идеалов, эталонных образцов, декларируемых и стимулируемых государством. На основе анализа трансформации отношения в обществе к семье выделим ценности семьи, которые сохранились, преобразовались или возникли в последнее десятилетие прошед-

шего столетия под воздействием новых социальных процессов и которые необходимо учитывать при формировании семейной политики.

Наиболее существенными, по нашему мнению, новыми феноменами, определяющими ценность современной семьи, являются *равноправие всех субъектов семейного взаимодействия, включая женщину и детей; временная, статусная, возрастная, территориальная свобода выбора форм и способов семейных отношений; рационализация семейной жизни.*

Сегодня родители стремятся воспитать в детях ценности современного, модернистского, плана*: ответственность, самостоятельность и независимость, активность и целеустремленность, любознательность, интеллект и широту мышления.* Это те качества, которые россияне считают наиболее ценными для адаптации подрастающего поколения к современным условиям жизни. Это те ценности семьи, которые помогут признать значимость семейного союза в условиях социокультурного кризиса, сохраняя семью как стабилизирующую силу общества. Они не противоречат существующей направленности изменения семейных отношений, а дополняют и усиливают ценностный статус сохранных и благополучных семей.

Изменения социальной значимости семьи, как показало исследование, характеризуются в первую очередь снижением внимания к собственно функционально-ролевым проблемам, связанным с рождением и воспитанием детей. В современном российском обществе наблюдается снижение *ценности родительства*. Эти процессы стали отчетливо проявляться в сложнейших условиях экономического развития, особенно в середине 1990-х гг., когда большинство семей оказались на грани бедности. В пользу трудовой занятости с целью решения материальных проблем перераспределились все возможности семьи, включая время, отводимое родителями на общение с детьми, осуществление родительских потребностей и интересов, выполнение родительских обязанностей. Дети оказались связанными с родителями в основном в силу потребностей материального обеспечения. Экономическая несостоятельность в условиях разрушенной традиционной сферы занятости привела к усилению депривационных процессов в поведении взрослых членов семьи (родителей), нарастанию алкоголизма, внутрисемейной жестокости.

Указанные явления не только разорвали детско-родительские отношения, но и привели к безответственному родительству и детской беспризорности.

Современное поколение родителей существенно отличается от собственных родителей:

— во-первых, это первое поколение, которое практически не имеет бабушек в деревне и, следовательно, незнакомо с огромным пластом культуры;

— во-вторых, это первое поколение, которое выросло в семьях, не имеющих трудовой морали и не осознающих суровой необходимости в каждодневном труде и самообслуживании;

— в-третьих, это поколение, испытывающее жесточайший внутренний конфликт между нравственными нормами, которыми было пронизано детство, — нормами коллективизма, и нормами, обеспечивающими благополучие в современном мире.

Перечисленные обстоятельства объективно приводят к неспособности семьи справиться с решением задач достойного воспитания своих детей, нового поколения страны. В этом поколении родителей закладываются новые модели семейных отношений и воспитания детей, однако социальные службы и педагоги продолжают ориентироваться на те модели, которые сложились к середине XX в. и практически исчезли в XXI. Отсюда — неэффективность действующей социальной политики в отношении семьи.

Мобилизация внутренних возможностей семьи для выживания в условиях экономического кризиса явилась, по нашему мнению, главным фактором снижения ценности родительства. Другой фактор связывается с социокультурными глобальными изменениями, приведшими к увеличению разрыва между традиционным образом жизни родителей и инновационными подходами к нему со стороны детей.

Еще одним фактором снижения ценности родительства стало игнорирование в обществе его статуса. Родительство, впрочем, как и семья в целом, перешло в сферу личного поведения и индивидуальных интересов. Приоритетными считаются профессионально-статусное положение, степень индивидуальной независимости и реализации. Наличие детей и выполнение родительских обязанностей оказались вытеснены не только из сферы производственных отношений, но и из интересов образовательных учреждений, системы профессиональных объединений, общественных структур по месту жительства.

Снижение ценности родительства обусловлено и нормативными регулятивами ценностного отношения к нему. Обязанности родителей, провозглашенные Конституцией страны, сводятся к проблемам распавшегося брака и материальным обязанностям отца (без учета реально сложившейся ситуации в сфере официального декларирования экономических доходов), а также к крайнему действию — лишению родительских прав.

Как показало наше исследование, к настоящему времени в стране возникли две противоположные тенденции. С одной стороны, в силу социально-экономических условий семья «поручила» государству (детским садам) и частному сервису (няням и гувернанткам) заниматься воспитанием своих детей. Это принесло свои горькие плоды. Отсутствие заинтересованности родителей в воспитании детей, их пассивная позиция, ограниченность общих интересов взрослых и детей, эмоциональная разобщенность, отчужденность между членами семьи — все это прямо и косвенно влияет на многие стороны развития ребенка, его психологическое благополучие. С другой стороны, все большее количество родителей начинают понимать важность семьи в развитии и воспитании детей, осознавать свои задачи в семье, принимают активное участие в педагогическом процессе.

К сожалению, в современном обществе практически не работают системы экономического и морального стимулирования родительства. Действующая система государственной помощи в выполнении функций родителей неэффективна: адресная система выплат не играет принципиальной роли в создании материальных условий для развития детей; образовательно-просветительная работа среди родителей ушла в историческое прошлое советской идеологии; моральные стимулы к родительству заменены на стимулирование экономической активности граждан; актуализация значимости родительства в средствах массовой информации перешла в обратный процесс — демонстрации соответствующих проблем.

Повышение социально-педагогического *статуса родительства* становится важнейшей задачей политики укрепления ценности семьи. Социокультурная семейная политика, ориентированная на решение этой задачи, в качестве ориентиров имеет следующие приоритеты: преодоление подхода к родительству как сфере только личностных выборов путем усиления его социально-ценностной значимости; содействие повышению ответственности родителей за выполнение родительских функций, включая институционализированные обязанности; формирование системы государственного стимулирования и поощрения выполнения родительской функции; расширение отражения роли, целей и задач родительства в законодательстве и других официаль-

ных документах, усиление ответственности за невыполнение родительских функций; создание условий для повышения статуса родителей в профессиональных сферах занятости; поддержка общественного движения в сфере содействия ответственному родительству; расширение системы оказания родителям информационной помощи.

В качестве приоритетных мер при решении указанной задачи, по нашему мнению, могут выступать:

1) создание программ обучения для родителей, в которых особое внимание уделялось бы матерям- и отцам-одиночкам, разведенным родителям, родителям детей-инвалидов, родителям, сохраняющим этнокультурные устои семейного образа жизни, а также учитывались этапы жизненного цикла детей;

2) развитие системы консультационной помощи родителям в воспитании детей на базе образовательных и медицинских учреждений;

3) разработка механизмов межведомственной координации укрепления ценности родительства посредством принятия федеральной целевой программы;

4) проведение региональных социально-педагогических исследований с целью изучения проблем и потребностей, вытекающих из функционально-ролевого состояния родительства в конкретной социокультурной среде;

5) формирование отраслевых планов мероприятий по содействию усилению ценности родительства.

Таким образом, цели государственной семейной политики должны концентрироваться на решении задач по повышению престижа семьи и семейных ценностей в современном обществе, стабилизации института семьи, компенсации дефицита семейного воспитания, улучшению физического, психологического и социального здоровья населения, профилактики детской безнадзорности.

Поступила 04.05.06.

СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛОГО-ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (на примере Республики Мордовия)

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

Статья посвящена поиску путей решения семейных проблем методами социологического и демографического анализа и средствами демографической и социологической наук. Приводятся результаты краткого демографического анализа состояния института семьи в настоящее время. Рассматриваются факторы, влияющие на стабильность современной семьи.

Семья была и остается важнейшим социальным институтом. Ценности семьи уникальны, неповторимы и незаменимы. Приходится признать, что история еще не создала института, который хотя бы отдаленно мог сравняться с семьей по многообразию выполняемых функций.

На протяжении XX столетия произошли существенные изменения в институте семьи. В первую очередь они связаны с трансформацией репродуктивной функции и моделей демографического поведения. Основополагающие функции семьи, ее образ жизни, семейные роли, внутрисемейные отношения, семейная мораль — все вступило в полосу обновления.

В прошлом семья была многодетной и многопоколенной, экономически привязанной к земельному наделу. Сведения о величине крестьянских семей накануне XX в. даны в материалах первой Все-

© Н. Н. Логинова, 2006

российской переписи населения 1897 г. Наиболее распространенными в России были семьи из 6—10 чел. (42,5 %), затем семьи из 5 (15,2), 4 (14,3), 3 (11,5), 2 чел. (9,2 %). Большие семьи (11 чел. и более) составляли 7,3 %. Основной формой крестьянской семьи была двухпоколенная. На ее долю в 1911 г. приходилось более 70 % общего количества семей.

Современная семья — городская, мобильная, малодетная. Социальная дифференциация и происходящие в обществе модернизации нарушили семейную стабильность. Семья оказалась раздробленной на части. Господствующая тысячелетия модель многодетной семьи развалилась на наших глазах. Из «осколочных» форм прежней патриархальной семьи стали создаваться новые типы брака и семьи.

По статистическим данным, в Республике Мордовия проживают 257,6 тыс. семей. На 1 января 2004 г. многодетных среди них было 4 956 (1,9 %), разведенных — 10 651 (4,0), семей, где родители — инвалиды, — 5 891 (2,3), одиноких матерей — 7 898 (3,1), детей-инвалидов — 4 882 (1,9), сирот, находящихся под опекой, — 1 223 (0,5 %)[1].

Величина семьи в республике на протяжении XX столетия менялась следующим образом: 1920 г. — 5,9 чел., 1939 — 4,1; 1959 — 4,0; 1970 — 3,9; 1979 — 3,4; 1989 г. — 3,3 чел. В 2004 г. этот показатель был равен 2,6. Средняя величина городской семьи уменьшилась с 3,7 чел. в 1959 г. до 2,7 в 2004, а сельской — с 4,1 до 2,5 чел. соответственно. Среди современных многодетных семей 82 % приходится на долю имеющих трех детей, 12 — четырех, 4 — пять, лишь 2 % — это многодетные семьи с шестью и более детьми[2].

Переписью 2002 г. в РМ было учтено 333 тыс. частных домохозяйств, в которых проживало 97,5 % населения. Три четверти из их общего числа состояли не более чем из 3 чел.[3]

Распространение малодетности имеет неблагоприятные последствия не только демографического, но и экономического, социального, морального и психологического характера. Самое тяжелое среди них — одиночество. Можно сказать, что взамен прежней гармонии в системе «личность — семья — общество», которая проявлялась в многодетности, пришли индивидуальное репродуктивное поведение и растущие внесемейные ориентации супругов, способствующие распространению как малодетности, так и бездетности. Итогом происходящих в семье изменений стали следующие тенденции: рост числа одиноких людей, неформальных браков, семей с одним родителем, выход сексуальных отношений за строгие семейные рамки, увеличение числа рождений у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке. Важнейшей функцией семьи должно стать противостояние этим негативным тенденциям. Очевидно, что институт семьи все еще остается важным для человека и его жизни.

С демографической точки зрения особое значение имеют семьи с детьми. Доля домохозяйств с несовершеннолетними детьми в России в середине 1990-х гг. составляла 46,6 %. Это больше, чем, например, в США (37,0 %). Однако среднее число детей, приходящихся на одно домохозяйство, невелико — 1,6 (в США — 1,9). Среди домохозяйств с детьми 53,7 % имеют одного ребенка, 36,9 — двух детей и только 0,9 % — трех и более. По одному ребенку приходится примерно на половину полных семей, 2/3 неполных с одним родителем, 73 % семей с одним родителем и другими родственниками. В неполных семьях воспитывается каждый седьмой российский ребенок, в Мордовии — каждый пятый (и это пока меньше, чем в США и многих странах Европы).

Даже если допустить, что число детей в семьях не является фиксированной величиной, общая тенденция движения к малодетности в российских семьях скорее всего сохранится (российская модель развития семьи все более приближается к западной).

В 1990-е гг. в Мордовии, как и в России в целом, увеличилось число распавшихся семей. На каждые три регистрируемых брака приходилось примерно два развода. Последствия разводов печальны: одиночество, безотцовщина, бедность. Однако в настоящее время в связи с принятыми в области демографической политики мерами ситуация улучшилась. В 2005 г. в органах ЗАГСа было зарегистрировано 5,7 тыс. браков, что больше уровня 2004 г. на 7,5 %. Количество разводов за то же время сократилось на 2,6 %. В 2005 г. их было зарегистрировано 3,1 тыс. На каждые 100 вновь образованных брачных пар приходилось 54 распавшихся, а в 2004 г. — 59. Тем не менее важнейшими проблемами современности являются укрепление устоев семьи и актуализация устойчивости брачно-семейных отношений.

Нельзя не признать, что развод есть свидетельство модернизации брачно-семейных отношений и социального прогресса всего общества. Однако большое количество порождаемых разводом негативных моментов заставляет рассматривать его как свидетельство углубляющегося кризиса семьи, деградации ценностей фамилизма. Основную массу разводящихся традиционно составляют супруги в возрасте 25—39 лет. Настораживает тенденция роста количества разводов в возрастной группе 18—24 года, что служит своеобразным индикатором состояния семьи. Она отражает падение общественного сопротивления разводам, занижение значимости брака, неиспользование супругами возможностей для предотвращения разрыва. Дети уже не являются препятствием для расторжения брака. Это подтверждается официальной статистикой: в 1990 г. в республике было расторгнуто 2 489 браков, в том числе без детей — 972, с детьми — 1 517; общее количество детей в разведенных семьях составило 2002 чел. В 2001 г. распались 3 947 семей, в том числе без детей — 1 351, с детьми — 2 596, а общее количество детей в них достигло 3 174 чел.

Увеличение доли разведенных семей с детьми — тревожный показатель. Разведенные семьи чаще всего нуждаются в повышенной социальной защите, а их воспитательные возможности существенно снижаются.

Сокращение рождаемости приобрело устойчивые тенденции начиная с 1990 г. Следует отметить, что ее снижение в определенных границах — явление, объективно оправданное: женщина стремится уделять больше времени общественно полезной деятельности, развитию собственной личности. Современная семья, как правило, ориентирована на более престижные, чем дети, символы социального успеха. Но от слишком низкой рождаемости страдают и семья, и общество. Один ребенок часто вырастает эгоистом, а это приводит к целому ряду несчастий в семье. В обществе сокращается численность трудовых ресурсов и заметно стареет население.

Снижение рождаемости и распространение малодетности стали причинами уменьшения численности населения республики. Если в 1970 г. здесь проживали 1 032,9 тыс. чел., то в 2006 — только 856,8 тыс. В силу внутренней обусловленности данная тенденция устойчива и в ближайшее время, без сомнения, сохранится.

Процесс старения населения пока еще не стал серьезной проблемой для России, но налицо начальная его стадия. Она характеризуется достаточно стабильным размером группы населения среднего возраста на фоне увеличения доли пожилых людей и снижения доли детей. В настоящее время доля пожилых людей в возрасте 65 лет и старше составляет 12,5 % от общего населения России (это меньше, чем во многих промышленно развитых странах, таких как Германия, Италия, Бельгия). Однако быстрое старение населения может оказать отрицательное воздействие на совокупный объем сбережений и устойчивость системы социального обеспечения. Возрастная структура трудоспособного населения в будущем может стать нега-

тивным фактором при проведении экономических преобразований в России.

Одной из серьезных проблем семей является высокий уровень бедности. В России дети в возрасте 7—15 лет подвергаются самому высокому риску бедности (39,3 %), далее следуют женщины 31—54 лет (36,2 %). Группу риска по бедности прежде всего составляют семьи с большим числом иждивенцев, т. е. с тремя и более детьми (77,2 %), далее следуют семьи с одним родителем. Подавляющее большинство (85,5 %) неполных семей с тремя и более детьми в России живут в бедности[4]. Отказ от рождения ребенка стал методом социальной самозащиты. Данные наблюдения приобретают особую значимость для обеспечения адресности программ помощи российским семьям. Причем помощь должна быть реальной и адекватной имеющимся проблемам. Разрозненные элементы поддержки семьи способны только незначительно облегчить тяжелые условия жизни.

В стране в целом и в Мордовии в особенности ощущается истощение семейно-демографических ресурсов. Сложилась парадоксальная ситуация: в условиях депопуляции идет расширенный процесс появления «лишних людей» и маргинальных групп. Жестокость, насилие, алкоголизм и наркомания нередко находят почву в семье.

В России в настоящее время необходимо проводить социально-демографическую политику, способную вывести семью из кризиса. Однако следует помнить, что единого для всего человечества пути преодоления глобального семейно-демографического кризиса не существует. Создаются лишь иллюзии единства интересов «мирового сообщества» и возможности единой мировой политики в решении семейно-демографических проблем. Россия — это особая страна с тысячелетней самобытной культурой, историей, традициями и обычаями, и мировая политика в области народонаселения для нее неприемлема. В то время как большая часть населенной территории планеты «страдает» от перенаселения, наша страна, по сути дела, является «вымирающей».

Несомненно, узел семейных и демографических проблем порождается большим комплексом обстоятельств, среди которых важнейшими, на наш взгляд, являются недостаточно высокий престиж семейных ценностей, их однобокое, неравномерное развитие. В России фактически происходит разрушение этнической устойчивости через замену приоритета семьи приоритетом личности. Данные обстоятельства порождают легкомысленное отношение к семейным обязанностям, распространение мещанской замкнутости, бюрократическое невнимание к нуждам семьи. У этой проблемы есть исторические корни. В отдельные периоды развития нашей страны проблемы семьи невольно отходили на второй план. Большой ущерб нанесла Великая Отечественная война. Она разрушила огромное количество существовавших семей и помешала созданию новых. Преодолеть «эхо войны» не удалось до сих пор, несмотря на то что государственные экономические и социальные программы, принятые в последние десятилетия, были нацелены на улучшение условий жизни семьи, всестороннее развитие системы семейных ценностей.

На основании указа Президента РФ от 10 января 2000 г. № 24 была разработана Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 г.[5], в которой разработана система взглядов, принципов и приоритетов в сфере регулирования демографических процессов. В области стимулирования рождаемости и укрепления семьи Концепцией определены следующие приоритеты:

— формирование системы общественных и личностных ценностей, ориентированных на семью с двумя и более детьми;

— повышение материального благосостояния, уровня и качества жизни семьи;

— создание социально-экономических условий, благоприятных для рождения, содержания и воспитания нескольких детей, включая условия для самореализации молодежи, в том числе получение общего и профессионального образования, работа с достойной заработной платой, а также возможность обеспечить семью соответствующими жилищными условиями;

— обеспечение работникам, имеющим детей, условий, благоприятствующих сочетанию трудовой деятельности и выполнению семейных обязанностей;

— повышение воспитательного потенциала семьи;

— разработка и реализация стратегии развития доступных форм семейного обустройства детей-сирот, в том числе детей-инвалидов.

Обеспечение условий для улучшения материального положения семей предполагает разработку и принятие мер по дальнейшей стабилизации ситуации на рынке труда, повышению уровня заработной платы. Концепция предполагает совершенствование системы выплаты пособий гражданам, имеющим детей, в том числе увеличение размеров пособий и обеспечение их адресности. Поддержка молодых семей в регионах предполагает улучшение их жилищных условий в случае рождения ребенка, выделение безвозмездных субсидий, использование механизма льготного кредитования в зависимости от числа детей в семье. На региональном уровне возможно увеличивать централизованную финансовую помощь, применять прогрессивные социальные технологии программирования с целью решения социально-демографических проблем.

В Мордовии в указанной сфере накоплен значительный опыт. С 1996 г. в республике действует программа «Дети Мордовии», а в ее рамках — 8 целевых программ и 6 подпрограмм, направленных на организацию системы мер по улучшению положения детей. Эти программы дают возможность поддержать наиболее социально уязвимые семьи.

Решение комплекса семейных и демографических проблем не может быть достигнуто с помощью отдельных мероприятий. Здесь требуются систематическая работа; широкий учет интересов семьи в политике, идеологии, управлении экономическим и социальным развитием страны; введение новых элементов в это управление, отвечающих сложившейся демографической и семейной ситуации.

Большую помощь семье могут оказать школа, средства массовой информации, литература, искусство, спорт, туризм. Важны различные формы воспитания и подготовки молодого человека к семейной жизни: и обучение ведению домашнего хозяйства, и половое воспитание, и родительские университеты. Но главное — нравственное воспитание, цель которого — выработать активное и ответственное отношение к семье, к своим семейным обязанностям.

В современных условиях важно искать предпосылки для устранения диспропорций во взаимоотношениях семьи и общества. Необходимо вернуться к забытым, но еще не утраченным приоритетам — семье и этносу.

Улучшение демографической ситуации в России и Мордовии может наступить только при стабильном экономическом росте и только в том случае, если главными вопросами в государственных программах станут социальные проблемы и семья.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Демографический ежегодник Республики Мордовия 2004 (№ 221). Саранск, 2005. С. 170.

[2] См.: *Кулешова Г. П.* Система социальной защиты населения в Республике Мордовия / Г. П. Кулешова. Саранск, 2004.

[3] См.: Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года / Госкомстат России. М., 2003.

[4] Там же.

[5] См.: Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 г. // Рос. газ. 2001. 16 окт.

Поступила 17.03.05.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Е. В. Самойлова, *соискатель кафедры социологии*
МГУ им. Н. П. Огарева

В статье рассматриваются подходы современных зарубежных социологов к проблеме профессиональной социализации. На основании результатов анкетирования выпускников Мордовского педагогического института сделана попытка анализа этапа профессиональной подготовки как одного из значимых в профессиональной социализации. Автор приходит к выводу, что профессиональная деятельность будущих учителей зависит от мотивации педагогического труда, качества профессионального образования, психологических и экономических условий образовательной и социальной среды.

Интеграция молодого поколения в профессиональную структуру общества — продолжительный и сложный процесс, имеющий свое специфическое содержание, поскольку молодежь является наиболее подвижной частью населения. Профессиональная социализация молодежи включена в целостный процесс социализации, результатом которого становится совокупность профессиональных, социальных и социально-психологических черт личности.

Интерес к данной проблеме нашел свое отражение в зарубежной социологии. Можно выделить ряд работ зарубежных исследователей, в которых рассматриваются различные аспекты профессиональной социализации.

Например, в трудах Изабель Басзанже одной из главных проблем профессиональной социализации признается необходимость социального контроля за данным процессом еще в период учебы в вузе. «Учеба является ключевым моментом в процессе профессиональной социализации, так как именно в этот период обеспечиваются контроль за обучаемыми и приобщение их к новой профессиональной культуре, передача ценностей и норм, а также профессиональных знаний»[1].

Приобретение новых ценностей, по мнению И. Басзанже, и является механизмом социального контроля. В связи с этим необходимо связать учебу и профессиональное включение в единый процесс — профессиональную социализацию. Процесс формирования профессионалов не менее важен, чем сам механизм, который приводит к освоению профессии. Если траектория индивида пересекается с общей траекторией (места учебы и работы), то в нее проникают и другие элементы, т. е. происходит их интеграция.

Интересна позиция еще одного зарубежного исследователя, Фреда Малера, который, изучая профессиональную социализацию и интеграцию молодежи в сферу трудовой деятельности, ввел термин «предваряющая социализация» (anticipatory socialization). Он определил ее как «часть процесса социализации, в котором личность совершенствуется и преобразует собственные ценностные ориентации, стремления и личные планы для будущих ролей, к которым готовится в процессе интернализации этих ценностей и которые, возможно, будут достигнуты в ближайшем будущем»[2].

Процесс социализации обусловлен социально-экономическими различиями в статусе и ролях группы, к которой принадлежит личность. Он направлен на избежание статуса-кво и подвергается дальнейшему изменению. «Предваряющая социализация» стремится к дифференциации будущих ценностей, норм и требований и имеет позитивную тенденцию, выполняя требования, оправдывая ожидания, стремления и интересы личности или группы.

Таким образом, Ф. Малером процесс интеграции молодежи в сферу профессиональной деятельности рассматривается как часть перехода от первоначаль-

© Е. В. Самойлова, 2006

ного (приобретенного) статуса-роли через временный статус-роль к спроектированному (достигнутому) статусу-роли. «Предваряющая социализация» делает акцент на настоящем.

Профессиональная интеграция молодежи означает процесс изменения, переживаемый молодыми людьми на пути от специфичной школьной системы к специфичной рабочей системе. Следовательно, интеграция предстает как сдвиг социального пространства от мира учебы к миру работы и как сдвиг в социальном времени от настоящего обучения к ценностным ориентациям будущей работы.

Несмотря на существование различных форм, данный процесс протекает в определенных социально-экономических и культурных условиях, включая классовые и другие особенности. Обычная модель перехода представляет собой соприкосновение двух миров и двух времен, что и объясняет его противоречивый характер. «Современный процесс интеграции молодежи в сферу профессиональной деятельности характеризуется переходом молодежи из башни слоновой кости образовательных и профессиональных стремлений и ожиданий через тунель процесса социализации, возможностей школьного образования и трудовой занятости в лабиринт рынка труда»[3].

Американский социолог Д. Лайт определяет профессиональную социализацию (occupational socialization) как «процесс подведения норм, ценностей и убеждений нового работника к нормам профессии или организации, в которой он работает»[4]. Этот процесс позразумевает изучение личностью ценностей, неофициальных правил и этики организации или профессии, а также то, каким образом люди, занимающие разные позиции в иерархии данной организации, взаимодействуют друг с другом и с клиентами.

Как и другие формы социализации, профессиональная социализация является взаимообусловленным процессом. Организация приобщает работников к основным нормам, ценностям и к определенному порядку, а личность, в свою очередь, приобретает знания и умения, необходимые для жизни и дальнейшего успешного продвижения по службе.

Таким образом, зарубежные исследователи рассматривают процесс профессиональной социализации как переходный этап, влияющий на социальную идентичность и интеграцию молодежи в профессиональную структуру общества.

Переход молодежи от учебной к профессиональной деятельности выступает как своеобразный социальный механизм, реализующий определенные социальные функции, среди которых главная — поддержание и развитие жизнедеятельности общества в целом и отдельных его составляющих.

В масштабах индивида большое значение имеют полученное образование, его соответствие ценностным мотивационным структурам индивида, а также интеллектуальные и психологические способности, потенциал специалиста в целом. Не менее важны социальные факторы профессионального становления, такие как профессиональное окружение, поддержка или сдерживание со стороны коллег и администрации, состояние той профессиональной области, где работает специалист, социальный престиж профессии. Их изучение имеет большое социальное значение, ибо чем больше позитивных и стимулирующих факторов воздействует на специалиста, тем больше его вклад в профессию. Все сказанное имеет отношение и к профессии педагога.

Каждый год проходят набор и выпуск студентов педагогических специальностей. Так, в 2005 г. МГПИ им. М. Е. Евсевьева окончили 576 чел., из них 521 устроился по специальности. Однако все меньше и меньше выпускников педагогического вуза по окончании учебного заведения собираются посвятить себя школе. Сокращается доля студентов, стремящихся после окончания института работать школьными учителями. Со-

циологический опрос, проведенный нами среди студентов выпускных курсов, выявил высокий процент тех, кто не намерен работать по педагогической специальности, и тех, кто собирается получить дополнительное непедагогическое образование (30 и 26 % соответственно). Трудиться учителем в общеобразовательной школе планируют лишь 14 %. 10 % настроены оказывать частные образовательные услуги. Научно-исследовательская деятельность привлекает 7 % студентов, служба в органах управления образования — 6 %. Работать учителем в нетрадиционной школе изъявили желание 4 %, директором школы — 3 %.

Обращает на себя внимание тот факт, что, по мнению выпускников института, как государство, так и общество оценивают профессию учителя невысоко, не учитывая трудности, с которыми они постоянно сталкиваются в сфере учебы, труда и быта (таблица). Учителя не видят заинтересованного отношения к своей работе ни со стороны государства, ни со стороны общества. Такое «самоощущение» не стимулирует их к педагогической работе. Более оптимистично выглядят оценки профессии семьей и самим учителем. В самооценке, видимо, работает сугубо психологический механизм самосохранения через уважение к себе, своей профессии, придания ей в собственных глазах значимости и важности.

Распределение ответов на вопрос «Какова, по Вашему мнению, оценка профессии учителя государством, обществом?», %

Оценка	Высокая	Невысокая	Безразличное отношение
Государством	—	74	26
Обществом	—	80	20
Семьей	30	65	5
Вами лично	60	35	5

Первым шагом на пути к достижению более высокого образовательного и профессионального статуса в обществе является поступление в вуз. Студенческие годы оказывают воздействие на оценку правильности сделанного профессионального выбора, формируют удовлетворенность избранной профессией в той мере, в какой обеспечивают активное вовлечение личности в разнообразные виды педагогической деятельности. Анализ факторов, повлиявших на решение поступить в педагогический институт, показал, что наиболее значимым среди них явилось «желание помочь детям адаптироваться к жизни, любовь к детям». Такое желание отметили у себя 30 % студентов. Это означает, что по окончании средних общеобразовательных учреждений они уже твердо определились в своем выборе и подкрепили его поступлением в вуз. На втором месте среди причин выбора профессии — «получение высшего образования» (19 %), затем следует «легкость поступления в педагогический вуз» (15 %). 11 % студентов привлекли возможность реализовать свой творческий потенциал, «творческое содержание работы». Примеру любимого учителя последовали 9 % опрошенных. Традиции семьи продолжили 6 %. Мотив «безвыходная ситуация» отметили 5 %. На последних местах — «совет друзей» (3 %) и «большой отпуск летом» (2 %).

Заметим, что случайность выбора характерна для части поступающих в любые вузы и прямо связана с количеством учебных заведений в городе: чем их меньше, тем выше удельный вес случайного выбора. Если выбор профессии связан с такими факторами, то мотивация по окончании вуза оказывается недостаточной.

Наиболее устойчива мотивация у будущих педагогов, избравших учительский труд по собственному желанию или следуя примеру любимого учителя. Именно у них стремление работать в сфере образования не только сохраняется, но и укрепляется.

Переход из одной социальной группы (студенчество) в другую (учительство),

освоение новой социальной роли, работа в незнакомом коллективе, изменение привычного ритма жизни сопровождаются определенными трудностями социально-психологического и педагогического плана. Некоторые из таких трудностей, с которыми студенты столкнулись еще при прохождении педагогической практики в школе, показаны на нижеприведенном рисунке.

Распределение ответов на вопрос «С какими трудностями Вы встретились в период прохождения педагогической практики в школе?»

Переход от теоретического обучения к практическому в процессе педагогической деятельности, взгляд на работу учителя непосредственно в стенах школы могут внести определенные коррективы в первоначальные представления о профессии. Нас интересовал вопрос о том, как удовлетворенность и неудовлетворенность педагогической практикой влияет на профессиональное самоопределение студентов и способствует формированию положительных установок на педагогическую деятельность. Оказалось, что после прохождения педагогической практики на младших курсах желание работать учителем сохранилось у 50 % респондентов, причем оно не изменилось у 44, а у 6 укрепилось; первоначальная привлекательность педагогической работы несколько уменьшилась у 20, пропала у 16; желание сменить профессию учителя появилось у 14 %.

По мнению самих выпускников, их успешной профессиональной деятельности может способствовать, во-первых, «повышение разряда оплаты труда» (это отметили 35 %); во-вторых, «возможность карьерного роста» (24); в-третьих, «улучшение условий труда» (17); в-четвертых, «улучшение жилищных условий» (14 %). Материальная помощь со стороны администрации учебного заведения и моральная поддержка коллег и администрации необходимы 9 и 1 % респондентов соответственно.

Таким образом, профессиональное обучение в педагогическом вузе — это главный этап формирования личности будущего специалиста, поскольку формируемые в это время личностные особенности проявляются не только в профес-

сиональной деятельности, но и во всех сферах жизнедеятельности человека.

Профессиональное самоопределение в вузе означает комплекс глубинных личностных процессов, отражающих отношение человека к миру и определяющих выбор того или иного способа поведения в повседневных жизненных ситуациях, это то общее, что характеризует специалистов любой области — профессиональные социальные установки, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним. У будущих учителей в этот период формируются основные навыки педагогического труда и углубляются представления о выбранной профессии. Качество профессиональной подготовки выпускника зависит не только от его склонностей и способностей, но и от социально-психологических и социально-экономических условий образовательной и социальной среды.

Новые образовательные стандарты и технологии в сфере педагогического образования должны выполнять гуманистическую функцию, что предполагает целостность, системность воспитания, образования и развития будущего учителя, профессионально-педагогическую направленность воспитательной работы учебного заведения. Решающая роль в формировании личности будущего педагога отводится гуманитарной составляющей образовательного процесса. Это создание комфортной гуманной среды вуза, которая становится неотъемлемым элементом образовательного пространства, гуманитарная направленность преподавания всех дисциплин, максимальное использование их аксиологического потенциала.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Baszanger I.* Socialisation professionnelle et contrôle social / I. Baszanger // Rev. française de sociologie. Paris, 1981. Vol. 22, № 2. P. 224.

[2] См.: *Mahler F.* Youth professional integration and anticipatory socialization / F. Mahler // Rev. roumaine des sciences sociales. Serie de Sociologie. 1987. Vol. 31, № 1/2. P. 47.

[3] Ibid. P. 48—49.

[4] *Light D.* Sociology / D. Light. N. Y., 1989. P. 132—133.

Поступила 29.08.06.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ К РАЗРАБОТКЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

(о некоторых итогах проведения локального конкретно-социологического исследования)

А. Н. Гуляшинов, *доцент кафедры философии Ижевского государственного технического университета,*

С. П. Сырыгин, *доцент кафедры финансов и кредита Ижевского государственного технического университета*

Рассматривается роль и значение логики и гносеологии для методологической подготовленности студентов к разработке управленческих решений. В основе выводов и предложений лежат результаты проведенного авторами в 1999—2004 гг. локального эксперимента.

Подготовка высококвалифицированных и творчески мыслящих специалистов всегда была и остается главной задачей высшей школы. Выполнение этой задачи зависит от многих факторов, в том числе и от методологической подготовленности студентов к будущей деятельности. Методологическая подготовка представляет собой сложную систему элементов, среди которых далеко не по-

© А. Н. Гуляшинов, С. П. Сырыгин, 2006

следнее место занимает готовность к управленческой деятельности. В условиях складывания рыночной экономики знание основ управленческой деятельности выступает обязательным требованием профессиональной состоятельности почти любого специалиста с высшим образованием. Ведь будущий инженер, экономист, финансист нередко становится предпринимателем, организатором производства и руководителем коллектива, которому приходится принимать управленческие решения.

Главное в управленческой деятельности — принятие решения. Это — прерогатива человека, результат его познавательной, конструктивно-творческой деятельности. Существующее функционально-структурное сходство процессов управления и познания[1], как нам представляется, дает основание утверждать, что знание законов гносеологии и логики мышления является обязательным условием продуктивности разработки управленческих решений. Однако в вузовских учебных планах технических, экономических, финансовых и многих других специальностей, за исключением юридических, логика в число обязательных дисциплин не входит. Скрытая в этом акте надежда на природные возможности мыслительной деятельности человека далеко не всегда оправдывает ожидания. Многолетний опыт преподавания в вузе показывает, что отсутствие логики в качестве отдельной дисциплины осознается большинством студентов как недостаток обучения вообще, а не только в рассматриваемом нами аспекте. Не каждый студент, например, может отличить содержание понятия от его объема или знать, в чем состоит смысл логического доказательства. Обучение, на наш взгляд, следует начинать именно с логики как элементарной основы осознанного мышления.

Что касается гносеологических закономерностей, то общее представление о них студенты получают при изучении базового курса философии. Но это лишь общее представление. Мы считаем, что в учебный процесс обязательно должны быть включены специализированный курс «Принятие управленческого решения: логико-гносеологический аспект» как интегрированное знание гносеологии и логики, а также некоторые положения информатики и синергетики.

Завершающим аккордом методологической подготовки должны стать специальные математические теории, непосредственно связанные с принятием управленческих решений. К ним относятся теория исследования операций, математическое моделирование, системный анализ и т. д.

Такой в общих чертах предстает разработанная нами программа методологической подготовки студентов к управленческой деятельности. Для определения ее действенности нами было предпринято экспериментальное исследование по теме: «Логико-гносеологическая подготовленность студентов к управленческой деятельности». Подчеркнем, что для реализации данной программы не требуется дополнительного количества учебных часов. В учебных планах заложена необходимая учебная нагрузка в виде базового курса философии, элективного курса, а также «Введения в специальность» и резерва. Исследование проводилось на факультете менеджмента и маркетинга, специальности 060400 «Финансы и кредит» в течение всего периода обучения в вузе с 1999 по 2004 г. На первых трех курсах оно осуществлялось в основном кафедрой философии, на IV и V к работе подключались преподаватели кафедры финансов и кредита. При этом решалась одна общая проблема — повышение уровня методологической подготовки будущих специалистов в сфере финансового менеджмента. Проблема обусловила цель исследования, которая состояла в определении степени влияния знаний логики, гносеологии и элективного курса на продуктивность процесса разработки управленческих решений.

Программа исследования предполагала четыре этапа ее реализации. Первые три этапа последовательно соответствовали трем первым курсам обучения. Задачей этих этапов являлось получение конкретных данных, раскрывающих уровень понимания студентами методологического содержания знаний и использования их как в процессе обучения, так и на практике теми, кто устроился на работу. На I курсе изучалась классическая формальная логика, на II — базовый курс философии, на III — специализированный курс «Принятие управленческого решения». Последний, четвертый, этап был посвящен выяснению связи философских знаний с математическими теориями, их совместного влияния на принятие обоснованных управленческих решений.

На каждом из этапов исследования разрабатывались своя программа и анкета. Задействованы были две группы студентов, что составляло 70 % списочного состава курса данной специальности. Исследуемой преднамеренно была определена группа, более слабая по текущей успеваемости.

На первом этапе обеим группам предлагались одни и те же вопросы. Ответы на них показали, что студенты контрольной группы, которым логика не преподавалась, приблизительно, весьма смутно, на повседневном уровне представляют, например, сходство и отличие «понятия», «категории» и «термина». Они не знают, что следует понимать под содержанием и объемом понятия, почему понятия делятся на родовые, видовые и типовые, а не наоборот, не говоря уже о более сложных вопросах. В исследуемой группе, в которой логика изучалась, никто из студентов никаких затруднений не испытывал. Были даны правильные и часто полные ответы на все поставленные вопросы, в которых попутно отмечались полезность и необходимость знания формальной логики.

На втором этапе были разработаны анкеты отдельно для исследуемой и для контрольной групп. В них ставилась задача выяснить роль формальной логики для изучения базового курса философии и роль философии в освоении специальных дисциплин, в подготовке по ним контрольных и курсовых работ, связанных с управленческой деятельностью. Респонденты обеих групп в подавляющем большинстве (95 %) согласились с тем, что формальная логика безусловно помогает в освоении базового курса философии, что она является первоосновой для изучения многих других дисциплин, а потому должна стать необходимым предметом. Что касается методологической функции философии по отношению к специальным дисциплинам, то здесь сложилась следующая ситуация. Свыше 60 % студентов из той или другой группы применяют философские знания при изучении специальных дисциплин и при подготовке контрольных и курсовых работ, а около 40 % затруднились с ответом. Данный недостаток в определенной мере снимается на третьем этапе исследования.

На третьем этапе читался специализированный элективный курс «Принятие управленческого решения: логико-гносеологический аспект». Он непосредственно опирался на предшествующие этапы. Формальная логика и базовый курс философии по сути представляют собой пропедевтику к логико-гносеологическому содержанию процесса принятия управленческого решения. Не случайно на вопрос анкеты «Помогли ли Вам знания формальной логики и философии при освоении данного курса?» студенты в основном дали положительно-утвердительные ответы. Вместе с тем данный курс для многих из них (около 40 %) оказался сложным и трудным. Поэтому, вероятно, и возникли предложения увеличить количество часов на прохождение курса или перенести его на более поздние сроки. Студенты-третьекурсники реально еще не сталкивались с разработкой каких-либо управленческих решений в области финансового менеджмента, в

связи с чем они высказали пожелание увеличить количество практических примеров. Это пожелание, конечно, следует учесть, ибо иначе теряется методологическая ценность курса.

Элективный курс «Принятие управленческого решения» рассматривает весьма важный, определяющий для процесса разработки управленческих решений аспект — гносеологический. Он раскрывает структуру, которая представляет собой открытую нелинейную двухконтурную самоорганизующуюся систему, формы и методы познавательной, конструктивно-творческой деятельности человека. Курс позволяет также определить место и роль специальных математических теорий в процессе оптимизации принимаемых решений, что, собственно, является содержанием четвертого, заключительного, этапа исследования методологической подготовленности студентов к будущей управленческой деятельности.

Первые три этапа главным образом связаны с философскими дисциплинами. Причем следует особо подчеркнуть основополагающую роль формальной логики, без опоры на понятия, законы и правила которой невозможно не только сущностное понимание философских положений, но и вообще осознанное систематизированное человеческое мышление. Ибо «нет никаких других логик, отдельных от формальной», а «…есть только одна — единая общечеловеческая аристотелева логика»[2], представляющая собой «основной „инструментарий“ так называемого абстрактного мышления, составляющего наиболее существенный аспект теории научного познания»[3]. Вот почему мы предлагаем (учитывая пожелания студентов) ввести в вузовскую систему дисциплин как обязательный предмет формальную логику, что, на наш взгляд, лишь повысит качество подготовки специалистов.

Четвертый этап исследования проводился в период подготовки дипломов и их защиты. К этому моменту студенты в основном завершают изучение профессиональных дисциплин, многие из них совмещают учебу с работой по специальности. Они в состоянии осознавать межпредметные логические связи, моделировать реальные экономические ситуации и процессы, интегрировать знания и, опираясь на них, принимать обоснованные управленческие решения.

Как показали ответы большинства студентов (свыше 60 %), межпредметные связи они видят, осознают и методологически правильно применяют полученные знания, например элективного курса. Вместе с тем завершающий этап отчетливо высветил то, что почти треть респондентов слабо понимают или совсем не улавливают смысл методологической функции теоретических знаний. Конечно, можно попытаться объяснить этот факт тем, что исследуемая группа была слабее других, или упущениями в преподавательской работе. Но основная причина подобной ситуации, на наш взгляд, заключается в недостаточной межпредметной системно-логической связи изучаемых дисциплин и в методологической обособленности кафедр, задействованных в период обучения, что и проявляется в процессе преподавания. Эта ситуация далее вольно или невольно фиксируется студентами, создавая у них иллюзию самодостаточности тех или иных знаний. Такой подход противоречит принципу целостности образования и понимания действительности как ведущей тенденции развития современной науки, опирающейся на синергетическую концепцию[4].

Можно сделать следующий обобщающий вывод. Методологическая подготовка студентов к управленческой деятельности в рамках существующего учебного плана не только вполне возможна, но и необходима. Ее реализация предполагает, во-первых, разработку логически обоснованных межпредметных связей философских и математических дисциплин, задействованных в процессе принятия решения и составляющих гносеологическую основу управленческой

деятельности, а во-вторых, введение на завершающем этапе обучения в вузе специализированного курса, раскрывающего основу разработки управленческого решения, т. е. содержание гносеологии принятия решения. Особо подчеркнем тот факт, что исходным началом любой познавательной деятельности, и прежде всего при принятии управленческих решений, является знание законов и правил логики. Поэтому введение в учебные планы вузов уже на I курсе классической формальной логики как обязательной дисциплины представляется нам неотъемлемым элементом системы дисциплин высшего образования. Логическая наука будет способствовать развитию природных возможностей мыслительной деятельности человека, повышению его творческого потенциала.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Абдеев Р. Ф.* Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. М., 1994. С. 51—52.

[2] *Алексеев П. В.* Философия : учеб. 3-е изд., перераб. и доп. / П. В. Алексеев, А. В. Панин. М., 2001. С. 387.

[3] *Войшвилло Е. К.* Логика : учеб. для вузов / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. М., 1998. С. 3.

[4] См.: *Колесников А. А.* Шанс для рынка / А. А. Колесников // Поиск. 2002. 18 окт.

Поступила 31.01.06.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРИОБЩЕНИЕ К ЦЕННОСТНЫМ ОСНОВАМ СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Н. А. Туранина, *профессор кафедры теоретических основ начального образования Белгородского государственного университета*

В настоящее время чрезвычайно важной и актуальной представляется проблема формирования толерантности. В статье представлен опыт изучения славянской народной культуры на занятиях по русскому языку в вузе, помогающий формировать уважение к другим культурам и народам. Подобный материал может быть использован при изучении всех разделов русского языка в вузе.

Формирование у студентов представлений о языковой картине мира на базе ценностных основ той или иной этнокультуры позволяет выявить уникальное и универсальное в аксиосферах национальных культур и тем самым способствовать воспитанию толерантности по отношению к другим языкам, культурам, народам. При изучении славянской культуры во взаимосвязи с языком существенным является учет современной ситуации, которая не могла не сказаться на ценностных ориентирах представителей славянской общности. Особенно актуальным представляется изучение истории славян, общих черт в их языках и культуре.

Мировоззрение личности неотделимо от этнокультуры народа, в рамках которой оно сформировалось, поэтому так важно изучение межкультурных коммуникаций в свете диалога славянских культур.

Разработанная нами система занятий на материале текстов о славянской национальной культуре органично вплетается в современную программу по русскому языку в вузе. Тематика текстов довольно разнообразна и дает представление о национальной картине мира каждого славянского этноса. Это тексты об истории славян, особенностях национального быта украинцев, белорусов и русских (жилище, одежда, утварь, национальная кухня, ремесла и промыслы, воспитание детей). Этнокультурная направленность языкового материала на занятиях по русскому языку формирует межкультурную компетентность студента, вызывает интерес к культуре и языкам славян.

Использование текстов о славянской народной культуре возможно в процессе изучения разных разделов русского языка в вузе. Ниже приведены примеры таких текстов, составленных нами на основании литературных источников[1], для трех разделов: «Лексикология», «Морфология», «Синтаксис».

Раздел «Лексикология»

Тема занятия: «Слово и его значение».

Этнокультурная тема: «Русская изба».

Слово «изба» у большинства людей естественно соединяется со словом «деревня». Эта ассоциация верная. В прошлом «избой» всегда называлось жилище, расположенное в сельской местности: селе, деревне, слободе, починке, заимке, хуторе. Такого же типа жилище, но построенное в городской черте, носило название «дом».

Русские поселения с глубокой древности возникали по берегам рек, ручьев, озер, вдоль почтовых трактов, соединявших крупные торговые и ремесленные города, в центре пахотных и сенокосных угодий. Деревни, как правило, были расположены недалеко друг от друга, тяготея к одному центру — селу, имевшему церковь, приходскую школу, лавки, административные здания. Деревни и села север-

© Н. А. Туранина, 2006

ных губерний Европейской России были малодворными, насчитывали от 3—4 до 60—70 изб. В южных районах и в Сибири села и деревни состояли зачастую из 300—500 дворов.

Избы в старой России обычно строились, или, по народной этимологии, рубились, из дерева. Кирпичные дома в сельской местности встречались очень редко, в основном в безлесных южных районах европейской части страны, а также в селах, располагавшихся около крупных городов.

Особые требования предъявлялись к строительному материалу. Русские крестьяне предпочитали рубить избы из сосны, ели, лиственницы. Эти деревья с длинными ровными стволами хорошо ложились в сруб, плотно примыкая друг к другу, хорошо удерживали внутреннее тепло, долго не гнили.

Постройка дома осуществлялась собственными силами семьи, или нанималась артель плотников.

Примерные задания к тексту:

1. Прочитайте текст и озаглавьте его.
2. Объясните значения слов *слобода, починок, заимка, хутор, губерния* с помощью словарей русского языка.
3. Выпишите из текста однозначные и многозначные слова.
4. Составьте предложения, в составе которых слова *дом, берег, озеро* использовались бы в переносном значении.
5. Дополните текст информацией об особенностях русской избы в вашем регионе.

Раздел «Морфология»

Тема занятия: «Имя существительное. Падеж и число имени существительного».

Этнокультурная тема: «Украинская национальная одежда».

Костюм Киевской Руси стал основой украинского традиционного костюма, многие элементы которого сохранились до наших дней. Это и туникообразная сорочка, и одежда в виде куска шерстяной ткани, охватывающей бедра, и девичьи венки, и женские головные уборы, съемные украшения типа бисерного оплечья, древние орнаментальные мотивы в декоративном ткачестве и вышивке, колорит вышивки, а также плетенная из стеблей растений и кожаная обувь.

Национальные черты костюма начали складываться в XV веке преимущественно в крестьянской и казачьей среде.

В комплекс одежды XV века входила прежде всего сорочка преимущественно из грубого домотканого полотна. Мужчины носили глухую туникообразную сорочку с прямоугольной горловиной. Женская сорочка была длинная, различного кроя: туникообразная, с плечевыми вставками.

В качестве поясной одежды у мужчин известны узкие штаны из белого или темного сукна, а также широкие шаровары.

Женская поясная одежда на значительной территории была несшитая, в виде одного широкого или двух прямоугольных кусков домотканой шерстяной ткани, а также частично сшитая.

Наряду с несшитой на Украине бытовала и сшитая поясная одежда. В Полесье, например, это юбка, называвшаяся здесь литник. На Львовщине известна юбка шорц из шерстяной ткани, затканной многоцветными вертикальными полосами, ритмично чередующимися на белом фоне. По низу она обшивалась красным самодельным шнуром.

Юбки каждого региона, района и даже села отличались своеобразием расцветок, орнамента и кроя. По ним можно было определить, из какой местности та или иная женщина.

Особое место среди «паспортных» символов женской одежды занимал головной убор. У девушек это был венец — обруч и перевязка, всегда надевавшиеся так, чтобы макушка оставалась открытой, на праздн-

ники — венок из цветов; у женщин — полотенчатый головной убор намитка и жесткий очипок, имевший значительные локальные различия в форме и отделке.

Национальная одежда украинцев — яркая и красочная.

Примерные задания к тексту:

1. Опишите украинский женский национальный костюм.

2. Объясните значение неизвестных вам слов с помощью словарей.

3. Выпишите имена существительные из первых двух абзацев текста, определите их падеж и значение падежа.

4. Назовите имена существительные, употребленные в форме множественного числа.

5. Определите число и падеж имен существительных в последнем абзаце текста.

Раздел «Синтаксис»

Тема занятия: «Простое предложение» (повторение).

Этнокультурная тема: «Белорусский национальный костюм».

Наиболее ярко своеобразие материальной культуры белорусов проявлялось в одежде. Отличительная черта белорусского народного костюма — широкое распространение белого цвета. Белыми были не только сорочки, летние женские юбки и мужские штаны, но часто и верхняя теплая одежда. Мужской костюм на протяжении веков изменялся мало. Он состоял из сорочки, которую носили навыпуск и подвязывали, нешироких полотняных или суконных штанов, иногда безрукавки. Сорочки украшались тканым или вышитым орнаментом. Самым ярким элементом мужского костюма был плетеный или вязаный пояс.

Как и у других народов, у белорусов особенно живописным был женский костюм, и в первую очередь, конечно, праздничный. Тонкая льняная сорочка украшалась ярким двухцветным, а позже многоцветным тканым или вышитым узором по воротнику, груди, поликам, манжетам или по всему полю рукава. Излюбленным цветом у белорусов был красный в сочетании с белым, черным, позже — с зеленым.

Многообразие женского костюма определялось наличием нескольких типов поясной одежды. Женщины поверх сорочки носили сшитую полотняную юбку, шерстяной или полушерстяной андарак из полосатой или пестрой клетчатой ткани. Обязательной составной частью женского костюма был орнаментированный полотняный, изредка шерстяной передник. Праздничный передник обшивали кружевами. Женский костюм дополняла красочная безрукавка, сшитая из парчи, атласа, бархата или других нарядных тканей. Безрукавки вышивали, украшали лентами, галунами, шнурками.

В холодную погоду мужчины и женщины надевали суконные свиты — белые, серые или коричневые. Шились они чаще всего прямыми, неотрезными, реже с клиньями по бокам. Позже появился покрой отрезной по талии свиты со складками или сборками. Женские свиты отличались от мужских более богатыми украшениями.

Примерные задания к тексту:

1. Назовите характерные особенности белорусского национального костюма.

2. В чем заключается сходство национальных костюмов славянских народов (русских, украинцев и белорусов)?

3. Приведите примеры простых предложений, в которых подлежащее выражено различными частями речи.

4. Выпишите из текста предложения с разными типами сказуемого.

5. Прочитайте предложения с однородными членами предложения.

6. Подчеркните в первом абзаце второстепенные члены предложения, расскажите о них.

Представленный опыт изучения русского языка на этнокультурном матери-

але может быть использован и при изучении других славянских языков (украинского, белорусского) с целью реализации концепции формирования языковой личности на ценностных основах славянской национальной культуры.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] См.: *Байбурин А. К.* Жилище в обрядах и представлениях восточных славян / А. К. Байбурин. М., 1983 ; *Маслова Г. С.* Народная одежда русских, украинцев, белорусов / Г. С. Маслова. М., 1996.

Поступила 03.02.06.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

С. А. Ржанова, *доцент кафедры современной журналистики и общественного мнения МГУ им. Н. П. Огарева*

Автором доказывается, что в информационном обществе складывается новый тип духовной культуры, который во многом определяют СМИ, констатируются коммуникативно-речевые парадоксы СМИ. Приводятся рекомендации относительно параметров оценки публицистической картины мира.

Мы живем в эпоху складывания нового мира — мира единой истории человечества. В конце XX — начале XXI в. об этом принято говорить как о факте. В ответах на вопрос, что такое глобальный мир, встречаются несколько вариантов определений глобализации, в том числе гуманистической.

Гуманистическая глобализация исходит из убеждения, что главной опорой при создании консолидированного многонационального сообщества с высоким уровнем экономического, научно-технического и духовного потенциала является гуманитарная культура. Эта часть общечеловеческой культуры слагается из многих составляющих, среди которых наиболее заметное место занимает язык.

Необходимо отметить, что от богатства того языка, на котором мыслит человек, существенным образом зависит и процесс формирования его общего мировоззрения. Другими словами, «образ мира», возникший в нашем сознании, определяется не только уровнем наших знаний и идеологическими установками, но и теми языковыми средствами, с помощью которых он формируется в процессе мышления.

Фактор языка в значительной мере определяет влиятельность нации. Язык — это прежде всего народообразующий стержень, который объединяет нацию, связывает ее настоящее с историческим прошлым и веком грядущим. Вспомним фразу Пушкина о том, что язык распространяется не саблей и пожарами, а собственным изобилием и превосходством.

Все формы существования общенародного языка (литературный язык, территориальные и социальные диалекты, просторечие, профессиональная речь, молодежное арго и т. п.) в своем социуме (народе, этнографической общности, социальной или социально-возрастной группе) составляют его языковую норму. Грубое нарушение языковых норм чревато психологическими трудностями, означает обособление от своего коллектива. Формирование норм литературного языка — длительный культурно-политический процесс. В литературном языке «языковой идеал» (представления о правильной речи) в наибольшей мере осознан обществом, которое заботится об упрочении и распространении литературной нормы во всем коллективе говорящих.

Нормами современного литературного языка в основном владеют люди, имеющие среднее и высшее образование,

© С. А. Ржанова, 2006

т. е. большая часть населения. Благодаря школе и средствам массовой коммуникации нормы литературного языка распространяются все шире. Таким образом, в наше время литературный язык становится основной формой существования общенародного языка — как по разнообразию своих социальных функций, так и по месту в языковом общении всех говорящих.

В силу наибольшей социальной значимости литературного языка (в сравнении с другими формами существования общенародного языка) его нормы обладают наивысшим престижем в обществе. Следовательно, литературный язык является орудием духовной культуры и предназначается для разработки, развития, углубления не только изящной литературы в собственном смысле слова, но и научной, философской, религиозной и политической мысли.

Безусловно, цивилизованные речевые отношения формируются и продуктивно развиваются именно в рамках определенных общественных идеалов и нравственных ориентиров.

Социальный прогресс или регресс неизбежно связан с изменениями идеологии и ее воздействия на материальную жизнь общества. Причем политические, философские, правовые, моральные и иные взгляды и идеи утверждаются и пропагандируются всегда посредством конкретного языка через различные каналы, в том числе СМИ. В связи с этим все вопросы, связанные с социальной природой языка, могут быть сведены к двум основным: а) какие сферы языка подвержены влиянию идеологических систем; б) в каких формах это влияние отражается в языке.

Специфика функционирования языка в настоящее время во многом обусловлена расширением сфер общественной жизни, ростом масштабов коммуникативных процессов в обществе и развитием разнообразных средств массовой информации. В результате ломки устоявшихся языковых барьеров, взаимовлияния устной и письменной форм коммуникации изменился социальный и функциональный статус множества грамматических и лексических средств, очевидными стали расхождения между представлением о норме как о неизменном литературном образце, ориентированном на национальные традиции культуры речи, и языковой реальностью (речевым узусом).

Несмотря на то что коллективизм теперь «не в моде», коллективная манера общения охватила практически все сферы жизни, стала своеобразным признаком эпохи. Свобода выражений, снижение порога применения резкой, бранной лексики при явной несвободе мысли не могут ускользнуть от взгляда внимательного наблюдателя.

Сегодня можно констатировать коммуникативно-речевые парадоксы СМИ: с одной стороны, это устная, но не разговорная речь, с другой — письменное произведение, но в устном высказывании. Отсюда особые лексика, фразеология, выделение опорных выразительных элементов, построение интонационного рисунка текста.

Языковые процессы, характерные для устных форм массовой коммуникации, отразились в языке газеты. Происходит смена стилевой установки: традиционная для письменных форм книжно-литературная манера выражения начинает восприниматься в газете как неестественная, в письменную речь активно проникают элементы неофициального межличностного общения, свойственные устным формам. С точки зрения единой предписывающей нормы, ориентированной на письменно-книжный образец, эти элементы недопустимы, однако носителями языка они воспринимаются как нормальные, и в этом — свидетельство сдвига, произошедшего в общественном языковом сознании. Достижения технического прогресса позволяют осуществлять речевое воздействие на огромную недифференцированную социально-демографическую аудиторию. Одним из по-

следствий этой массовости, всепроникающего присутствия является ощутимая смена манеры подачи информации. Наблюдается переход на «сырой» материал. Отсутствие высокого стиля в подаче материалов приводит к тому, что средний стиль повышается в ранге, а его место занимает низкий. Если вслушаться в то, как сообщаются новости, то можно открыть интересную новацию: информация подается в стиле анекдота, что вызывает соответствующее отношение.

По справедливому замечанию В. Е. Гольдина, сейчас заметно меняются критерии оценки правильности качества речи: «структурная правильность отступает (вероятно, временно) на второй план, освобождая место признакам функциональным. Функционализация речи рассматривается как проявление здоровых жизненных сил»[1]. На наш взгляд, ориентация на оценку текста с позиции стилевой и коммуникативной норм, вероятно, и есть то необходимое, что способно сегодня «выправить» газетно-публицистический текст в ситуации дестабилизации его речевого облика, ослабления внимания к этическим, эстетическим и языковым нормам.

В новом информационном пространстве складывается и принципиально иной тип создания, распространения и хранения культуры как одного из самых динамичных компонентов цивилизации. На протяжении многих веков в процессе обмена информацией преобладающей была книжная культура. Литературный русский язык имеет своими культурными предками греческий и церковнославянский языки. Другим источником служит канцелярский язык XVI — XVII вв. По наблюдению профессора Ю. В. Рождественского, «если церковнославянский — это язык философии, морали, истории, то канцелярский язык — это язык действия, но не язык словесной борьбы, характерный для английского языка»[2].

Для публицистики, как и для других письменно-книжных стилей, книжная лексика — это естественная, органическая принадлежность начиная с XIX в. Понятие функционально-стилистических разновидностей языка отражает реальный факт социально обусловленного функционирования языка в разных сферах человеческого общения.

Г. Я. Солганик, подробно изучив современное состояние языка газеты, в целом отмечает свойственную ему книжно-официальную стихию. «Основу газетной лексики составляют слова нейтральные и книжные», — пишет исследователь[3]. Газету, публицистику интересует и питает прежде всего книжная оценочная лексика. Часть ее закреплена за газетой и имеет определенную стилевую (социально-оценочную) окраску. Характер оценочных моментов тесно связывает социально-оценочную группу слов с общественно-политической лексикой и прочно закрепляет употребление социально-оценочной лексики за конкретными жанрами публицистики. Социальная оценочность — доминанта публицистического стиля.

Сегодня, в условиях демократической свободы, язык эфира и газетной полосы активизировал свои информационные и изобразительные способности, стал раскованнее в выборе слов. За последние годы он заметно обогатил коннотативную семантику. Под *коннотативной семантикой* принято понимать дополнительную информацию, которая исходит от речевой единицы — слова, высказывания, текста в целом. Это и ассоциативная образность, и национальный колорит, и исторические пометы, и эмоциональная оценочность, и стилевая окраска — словом, все те ощущения, которые возникают у адресата речи при восприятии текста или какой-либо его единицы.

Книжная лексика характеризуется значительным словарным разнообразием, широкими синонимическими рядами, заметными прослойками терминологической лексики, пластами заимствованных слов. Книжные слова обладают стилистической тональностью, они вносят в тот или иной контекст определенную общую настроенность.

Надо помнить, что коннотативная семантика — довольно тонкий инструмент и им нужно пользоваться крайне осторожно, со всей ответственностью за возможные последствия. Безусловно, этот критерий очень важен для средств массовой информации: именно впечатление, созданное богатством заложенных в журналистское выступление смыслов, мастерски подобранным словом, и есть в немалой степени тот фактор, который выполняет функцию воздействия на читателя. Коннотативная информация в равной степени существенна и для читающего, и для пишущего.

Общественное сознание формируется в процессе различных видов массового общения с использованием рациональных, эмоциональных, логических и психологических средств воздействия. Суть проблемы заключается в том, каким образом эти средства сочетаются между собой, какие из них играют главную, доминирующую, а какие — второстепенную, подчиненную, роль. Публицистика может достигать своих целей лишь в том случае, если рациональное и эмоциональное гармонически дополняют друг друга.

Кроме СМИ нет другого средства, которое позволило бы универсально, оперативно удовлетворять потребности людей в социально-политической информации, а также влиять на сознание и поведение людей, формировать их взгляды, стремления, идеалы, т. е. систему ценностей.

Главные параметры, слагаемые любой картины мира — это субъект, время, пространство, причем ее центр — *человек*, действующий, оценивающий, созерцающий, наблюдающий. Анализ публицистической картины мира позволяет углубить, расширить научные представления о важнейшей категории публицистической речи — авторе, о специфике времени и пространства, а также об образе человека в публицистике, о своеобразии публицистического канона изображения человека.

М. М. Бахтин блестяще показал, что в античном авантюрном романе существовал более или менее строгий канон изображения человека. Есть ли подобный канон в публицистике? Разумеется, строгих, неукоснительно соблюдаемых правил нет, однако есть обязательные принципы. И главный из них — изображение реального человека в реальных обстоятельствах. Такой подход не исключает ни ярких красок, ни полета фантазии. Но они ограничиваются реальностью. Публицистика стремится запечатлеть реального современного человека в быстро меняющемся мире, определить его роль, место, состояние, настроение, судьбы.

Время в публицистике в отличие от художественной литературы — подлинное, реальное, совпадающее, как правило, с историческим. Это усиливает такую важную ее черту, как документальность. Проблема времени в публицистике только начинает изучаться. Особенно важно исследовать функционирование времени в различных жанрах.

Пространство не следует понимать в узко физическом смысле. В публицистической картине мира пространство — это те социальные сферы, в которых действует субъект. Сюда же следует отнести принципиально не ограниченную, всеохватывающую тематику, взятую в ее социальном аспекте. По этим признакам публицистическая картина мира почти не отличается от художественной. Она является такой же глобальной и универсальной, не знающей принципиальных ограничений.

Культурно-речевая стратификация (расслоение) — это явление нашей духовной жизни. Процесс расслоения языковой сферы, конечно же, отражает расслоение общества в целом и становится одной из духовных проблем. Расслоение языка во всех функциональных стилях — яркий пример резкого разобщения культурных сфер российского общества. В итоге мы наблюдаем формирование модернистской речевой культуры. Данный

тип характерен для социальных ситуаций, когда в периметре еще устойчивой коммуникации начинают появляться «оппозиционные» прежним смыслы (значения), а распространяющие их символы (знаки) приобретают культурно-речевые коннотации низкого регистра.

В тот же ряд можно поставить модельно-речевую функциональность, относящуюся к концу 1960-х гг. В тот период знаково-смысловой модуль массовой коммуникации стал деформироваться под воздействием сленга, что было вызвано существенными социокультурными мутациями, происходившими в тогдашнем обществе на глубинном уровне (от устойчивости — к неустойчивости) и находившими выражение в речевой культуре. Будучи гораздо беднее литературного языка, сленг экспансировал в массовую коммуникацию лексику сниженного, вульгарного, разговорного стиля, публично легализовал многие слова и выражения из уголовного и «стиляжного» жаргонов. Под разрушающим воздействием сленга происходят процессы превращения вещей в коммуникативные инструменты и опрощения (огрубления) тонкой смысловой структуры слова, его обертонов.

Популярность сленга в газете можно объяснить тем, что, как и при использовании любого языка или сколь угодно малого подъязыка, здесь также возникает подобие «лингвистической относительности». Эта «относительность» имеет чисто эмоциональный характер: сленг построен так (и для того), чтобы создать эффект «двойного отстранения» — не только описанная на сленге реальность кажется отстраненной, но и сами носители сленга отстраняют себя от окружающего мира. Первая отстраненность стремится быть иронической, «стебной». Что касается второй, то, видимо, это уже свойство и функция не только хипповского сленга. Так, на наш взгляд, проблема становится в разряд общекультурных.

В настоящее время две ведущие тенденции определяют развитие речевой культуры в пространстве массовой коммуникации — демократизация и интеллектуализация.

Первая тенденция заключается в том, что разговорная речь в публичной сфере использования сейчас поднимается на ранее не доступные ей уровни и уверенно функционирует как в устной, так и в письменной речи. Наблюдается парадокс: в средствах массовой информации представители нижних слоев общества, занятые простым трудом, с каждым годом выступают все реже, а субъекты элиты — все чаще, однако культурно-речевой регистр прессы опускается все ниже.

Вторая тенденция заключается в том, что в сферу повседневного общения проникают лексические пласты из научной и политической областей, публично ретранслируемые в средствах массовой коммуникации. В результате потребители публицистических медиатекстов — читатели, слушатели, зрители — нередко оказываются в неадекватном образовательному уровню языковом поле, перенасыщенном незнакомыми словами и понятиями.

Основной приток «новояза» в отечественную речевую культуру обеспечивается феноменом «вестернизации», который нельзя оценивать однозначно как прогрессивное явление. Конечно, во многих случаях заимствование слов необходимо с функциональной точки зрения, поскольку сопровождает появление в жизни россиян новых экономических понятий, модернизированных видов техники и технологии, улучшенных предметов быта. Однако при наличии смысловых эквивалентов в русском языке пользоваться иностранными словами в медиатекстах не просто нецелесообразно, но даже противозаконно, если принять во внимание недавние законодательные акты в области речеупотребления. И. П. Ильин в свое время заметил, что «Россия призвана не заимствовать, а искать русское видение при решении своих проблем»[4]. Кроме того, неоправдан-

ное введение в медиатекст заимствованных слов наносит большой семантико-стилистический ущерб родной речи, обесцвечивает ее.

Не опережая будущие конкретные исследования, можно заметить, что современная картина мира, творимая публицистикой, фрагментарна, мозаична. Динамизм, изменчивость, по-видимому, — главные ее свойства. Современная публицистика видит мир как непрерывно изменяющийся, как бы уменьшающийся в размерах. С другой стороны, рисуемая публицистикой картина мира стала глобальной, резко расширила свои границы, включив в себя астрономические, виртуальные миры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гольдин В. Е.* Этикет и речь / В. Е. Гольдин. Саратов, 1978. С. 42.

[2] *Рождественский Ю. В.* Теория риторики / Ю. В. Рождественский. М., 1997. С. 87.

[3] *Солганик Г. Я.* Лексика газеты / Г. Я. Солганик. М., 1981. С. 48.

[4] *Ильин И. П.* О русской идее / И. П. Ильин. М., 1993. С. 424.

Поступила 07.07.06.

В. А. ЖУКОВСКИЙ КАК ПЕРЕВОДЧИК ПРОИЗВЕДЕНИЙ ТОМАСА МУРА

Д. Н. Жаткин, *профессор кафедры гуманитарных наук Пензенской государственной педагогической академии,*

Т. А. Яшина, *преподаватель кафедры английского языка Пензенского государственного университета архитектуры и строительства*

В статье рассказывается о деятельности В. А. Жуковского в качестве переводчика поэзии Томаса Мура, при этом особое внимание акцентируется на сопоставлении второй части поэмы ирландского поэта «Лалла Рук» «Рай и пери» и ее русского перевода «Пери и ангел». Авторами привлекается широкий контекст, позволяющий показать значение произведений Жуковского для историко-литературного процесса в России 1820—1830-х гг.

Знакомство В. А. Жуковского с творчеством Томаса Мура произошло благодаря Д. Н. Блудову, который, находясь на дипломатической службе в Лондоне, внимательно наблюдал за процессами, происходившими в современной ему английской литературе. В августе 1818 г. Д. Н. Блудов выслал Жуковскому «Мура в двух маленьких томах», причем, ввиду полной неизвестности в России автора «Лаллы Рук», вынужден был пояснить, что Мур, «этот вовсе не знатный поэт», прославился у себя на родине переводами Анакреона[1].

Знакомство Жуковского с творчеством Мура продолжилось в начале 1821 г. в Берлине во время роскошных празднеств, организованных в честь прибывшей из России великокняжеской четы — Николая Павловича, будущего императора Николая I, и его супруги Александры Федоровны, дочери прусского короля Фридриха Вильгельма IV. Театрализованное действо, организованное прусским двором для развлечения российских гостей, тематически опиралось на «восточную повесть» Мура «Лалла Рук», в ту пору популярную во многих европейских странах, вызывавшую неподдельный интерес просвещенной берлинской аристократии. В «живых картинах» представления, состоявшегося дважды — 27 января и 11 февраля 1821 г., — причем во второй раз при большом стечении зрителей, основными участниками были Александра Федоровна в роли Лаллы Рук и ее супруг в роли принца Алириса. Жуковский, находясь в свите великой княгини, стал свидетелем репетиции «живых картин» 25 января

© Д. Н. Жаткин, Т. А. Яшина, 2006

1821 г., после чего обратился к чтению произведения Мура и оставил лаконичную запись в дневнике: «...вечер дома; читал Lalla Roukh». На следующий день Жуковский выписал в дневник тридцать два стиха из английского подлинника «Лаллы Рук», а 27 января, сразу после представления, назвал его «несравненным праздником»[2].

К переводу «Рая и пери» — второй части «восточной повести» — Жуковский обратился по прошествии небольшого времени после берлинского праздника: 28 февраля 1821 г. под заглавием «Пери и ангел» в дневник была внесена первая часть перевода. Работа над ним продолжалась практически ежедневно вплоть до 18 марта 1821 г., когда в дневнике появилась запись: «Кончил Пери»[3]. Уже в № 20 «Сына отечества» за 1821 г., имевшем цензурное разрешение от 5 апреля, поэма «Пери и ангел» была опубликована без указания полного имени переводчика, скрытого под инициалом Ж., и отсылки на оригинал. Известно, что, проживая в Германии, Жуковский «серьезно не принимал участия в журнале»[4], издававшемся Н. И. Гречем, и потому быстрое появление рукописи переводной поэмы в редакции могло быть обусловлено только посредничеством А. Ф. Воейкова, в то время соредактора издания, отвечавшего за отдел критики. Признавая, что перевод Жуковского весьма вольно отражал содержание английского подлинника, нельзя, однако, не отметить той роли, которую сыграл именно этот перевод в популяризации «Лаллы Рук» в России, а также в распространении в русской поэзии символического образа изгнанной из рая пери.

Жуковский не просто переводил «Рай и пери» Мура, но как бы «пропускал» через собственное восприятие произведение английской литературы, несколько изменяя трактовку образа пери, ослабляя восточный колорит повествования. Вряд ли можно признать правомерным мнение об ошибочном понимании образа пери Жуковским[5], поскольку русский поэт целенаправленно изменял трактовку образа древнеиранской мифологии, придавая ему особую бесплотную воздушность, свойственную христианским ангелам. Такая трактовка, бесспорно, отличалась от восприятия пери западноевропейской литературой, в частности В. Гюго. Последний в балладе «Фея и пери» (1826) изображал пери красавицей, стремящейся к любви и наделенной плотскими желаниями. Пери традиционно представала в разноцветных нарядах со множеством украшений, что полностью соответствовало ее восточному происхождению, ярко раскрытому еще в «арабской сказке» У. Бекфорда «Ватек» (1786). Ее автор, проводя мысль о суетности человеческого тщеславия, изобразил пери летающим на крыльях фантастическим существом, чем-то средним между ангелом и человеком. Жуковский, сблизив пери с ангелом, лишил ее свойственных человеку интимных чувств и плотских желаний и при этом даже не счел возможным указать на то, что пери была изгнана из рая за свою любовь к обыкновенному смертному, за грех, нуждавшийся в искуплении.

«Лалла Рук» Т. Мура вслед за «Мессиадой» Ф. Г. Клопштока, отрывок из которой был также переведен Жуковским («Аббадона»), трактовала тему «падшего ангела» в примирительном духе. Русский поэт стремился придать своему переводу «сентиментально-романтическое обличье христианской окраски»[6]. Особо наглядно это проявилось в эпизоде, когда пери пыталась завладеть слезами раскаявшегося грешника в надежде, что именно слезы помогут ей вернуться в рай: «О слезы покаянья! вами // Душа дружится с небесами; // И в тайный угрызенья час // Виновный знает только в вас // Невинности святое счастье»[7]. В связи с изменением трактовки образа пери, наделением повествования элементами христианской дидактики Жуковский был вынужден устранить при переводе описание экзотики земли, с которой в завершение поэмы прощается пери перед

вступлением в Эдем. Если у Мура упомянуты древо вечного счастья, скрывающие трон Аллаха заросли lote-tree, алмазы Шудукиака, душистые кущи Амерабада, то у Жуковского всего этого нет, прощание с землей описано лаконично, без чуждых христианству художественных деталей: «С потоком благодарных слез, // В последний раз с полунебес // На мир земной она воззрела... // „Прости, земля!..“ — и улетела» (т. 2, с. 268).

В других эпизодах своего переводного произведения Жуковский также стремится несколько отойти от восточного «пестрого» слога, без которого Мур и представить себе не мог стилизацию под восточную поэзию. С присущим ему чувством меры и эстетическим вкусом Жуковский ослабляет восточный колорит, облегчает, а затем и вовсе снимает тяжеловесную систему примечаний, требовавшуюся Муру для разъяснения множества экзотических слов и выражений, однако сохраняет причудливые пейзажные зарисовки, редкие географические наименования, названия растений («тайны Шильминара», «сосуд Ямшидов золотой», «древ сандальных фимиам», «властитель Газны» и др.). Он убирает из текста описания, кажущиеся ему излишне чувственными, в частности значительно уменьшает откровенность сцены прощания невесты со своим умирающим возлюбленным: «То, увлекаемый душою, // Невольно к ней он грудь прижмет; // То вдруг уста он оторвет // От жадных уст, едва украдкой // На поцелуй стыдливо-сладкий // Дотоле смевших отвечать» (т. 2, с. 261). Эта сцена начинается у Жуковского размышлениями об одиночестве больного юноши, оставленного друзьями, а завершается мыслью о загробном мире, где возлюбленным обязательно суждена новая встреча.

Переводчик также существенно смягчает зловещие описания чумной эпидемии, свидетельницей которой стала пери в произведении Мура. Если в английском оригинале луна, противопоставленная ранее пробуждавшему жизнь солнцу, освещает множество непогребенных человеческих трупов, а злые гиены бродят по безлюдному городу, то в переводе Жуковского описание приобретает поэтичность и мягкий лиризм: «Сияньем дремлющим луна // Сребрит тела непогребенны; // <...>// Гиена лишь, бродя всю ночь, // Врывается... // В опустошенные жилищи» (т. 2, с. 259). Более того, Жуковский вообще старается избежать упоминания о чуме, предпочитая говорить не о конкретной болезни, а о губительном гении пустыни, принесшем «с песков степей воспламененных» роковую «тяжелую язву» (т. 2, с. 258, 260).

Основные отличия русского перевода от английского подлинника Мура были, бесспорно, обусловлены стремлением Жуковского придать повествованию христианский колорит, гораздо более понятный русскому читателю, нежели собственно восточная экзотика. Сохранившиеся свидетельства современников позволяют говорить о том, что Жуковскому удалось успешно решить поставленную задачу, а его перевод «Пери и ангел» стал заметным явлением в литературной жизни России начала 1820-х гг. Например, анонимный переводчик прозаического обрамления, связующего у Мура четыре входящие в «Лалла Рук» поэмы с восторгом отозвался в 1830 г. о «превосходном», «вероятно очень известном всякому, читавшему это произведение»[8], переводе Жуковского «Пери и ангел».

Не менее восторженные отзывы появились непосредственно после опубликования переводной поэмы «Пери и ангел», причем в числе прочих известны суждения будущих декабристов (К. Ф. Рылеева, В. Ф. Раевского), отчетливо сознававших критическое отношение ирландского барда к правящим кругам. К. Ф. Рылеев в «Послании Н. И. Гнедичу» (1821) приветствовал Жуковского-переводчика: «...Жуковский наш, любимый Феба сын, // Сокровищ языка счастливый властелин, // Возвышенного полн, Эдема пышны двери, // В ответ ругате-

лям, открыл для юной пери»[9]. Противопоставление условных «ругателей» и юной, нарождающейся жизни, символом которой выступает пери, свидетельствовало об оппозиционных настроениях К. Ф. Рылеева. Видимо, особенно близок ему был фрагмент поэмы, в котором описана гибель молодого индийского воина, павшего от руки тирана-поработителя: «Лицом бесстрашного плененный, // „Живи!“ — тиран ему сказал. // Но воин молча указал // На обагренны кровью воды // И истребителю свободы // Послал ответ своей стрелой. // По твердой броне боевой // Стрела скользнула; жив губитель; // На трупы братьев пал их мститель» (т. 2, с. 256).

Эпизод, завершающийся описанием того, как пери уносит на небеса каплю крови храброго воина, пролитой «во искупление свободы», использовал В. Ф. Раевский, ведя в Кишиневе декабристскую пропаганду среди солдат ланкастерской школы[10]. Картинка из далекого прошлого, связанного с завоеванием Индии в XI в. Махмудом из Газны, в художественном переложении Жуковского оказалась в период подъема декабристского движения необычайно актуальной, созвучной призывам к свободе и справедливости.

О переводе Жуковским «Рая и пери» Томас Мур узнал во время первой встречи с А. И. Тургеневым в Бовуде 3 января 1829 г., так описанной в дневнике ирландского барда: «Единственным новым человеком в компании был русский, имени которого никто не мог мне произнести. <…> [Он] сообщил мне, что существует два перевода моих „Ирландских мелодий“ на русский язык и что у него есть с собой перевод моей „Пери“, выполненный русским поэтом, который сопровождал нынешнюю императрицу во время ее визита в Берлин. Вечером много пели. Русский показал мне перевод моей „Пери“ в сборнике русских стихотворений <...> читал нам вслух большой отрывок из русской „Пери“, которая звучала весьма музыкально»[11]. В конце 1830-х гг. Мур вновь услышал о переводе Жуковского, встретившись в Париже с известным журналистом и редактором Н. И. Гречем. В своих «Путевых письмах из Англии, Германии и Франции», опубликованных в двух частях в 1839 г., Н. И. Греч вспоминал, что встреча была непродолжительной, однако учтивой и доброжелательной. По просьбе Мура он «прочитал наизусть несколько стихов из перевода Жуковского», чем доставил собеседнику «душевное услаждение»: «Может ли поэту не быть приятен отголосок его творения, несущийся из дальних стран? Не восхитительно ли думать, что на звук нашей лиры отзывалась родная струна в глубоком Севере и передала этот звук миллионам людей в услаждение их слуха и души!»[12] Вряд ли Мур мог хотя бы в малой степени воспринять смысловую сторону перевода Жуковского, — его и в этот раз, как и много лет назад, привлекла музыкальная плавность стиха русского переводчика.

Существует еще одно свидетельство того, что Н. И. Греч высоко ценил значение перевода Жуковским второй части «Лаллы Рук» для развития русско-английских литературных связей. Публикуя в № 1 «Сына отечества» за 1825 г. стихотворение А. С. Грибоедова «Телешовой», Н. И. Греч сопроводил стих о пери, которая «Эдем покинула родной», комментарием, практически полностью взятым из примечания Жуковского к первой публикации «Пери и ангела» в 1821 г.: «Эдем Зороастров, жилище пери, воображаемых восточными народами существ, которых парси и даже мусульманы представляют себе в цветах радуги и в бальзамических испарениях роз и ясминов»[13]. Как видим, трактовка, предложенная Жуковским, была авторитетной для русской литературы, ее безоговорочно принимали, хотя, по большому счету, она не была бесспорной.

Воздействие переводной поэмы Жуковского «Пери и ангел» ощутимо в поэме А. И. Подолинского «Див и пери»

(1827), получившей высокую оценку Н. А. Полевого, который, не отрицая отдельных недостатков, называл основную мысль поэмы изящной, поэтической, основанной на оригинальном авторском воображении: «...на русском языке еще не было поэм в этом роде, если не считать эпизода из Муровой „Лаллы Рук“, переведенного Жуковским („Пери и ангел“). Положим, что мысль поэмы г-на Подолинского взята из этого перевода»[14]. Признавая, что «действие поэмы слабо завязано и что в ней вообще недостаток действия», Н. А. Полевой вместе с тем считал описания А. И. Подолинского блестящими.

Наибольшую содержательную близость переводу Жуковского обнаруживает фрагмент поэмы А. И. Подолинского, описывающий разрушение когда-то наполненных людьми храмов огнепоклонников-гебров, на что обратил внимание М. П. Алексеев[15]. Действительно, строки Жуковского о завоевании Индии Махмудом из Газны («Твоих садов тенистых рай, // Твоих богов святые лики, // Твои народы и владыки // Какой рукой истреблены?»; т. 1, с. 255—256) являются своего рода квинтэссенцией позднейшего подробного описания А. И. Подолинского: «Где под сению ветвей // Храмы гебров подымались, // Где народы собирались // В мгле торжественных ночей, // Там дымились их кадила, // Там звучали их пиры // <...> // Так! Святыни гебров пали; // Но поникшие к стопам, // Как заветные скрижали, // Святы поздним племенам»[16].

Как видим, перевод второй части «Лаллы Рук», осуществленный Жуковским, был доброжелательно встречен в литературных кругах, пользовался заслуженной репутацией одного из лучших переложений на русский язык сочинений Томаса Мура. Бесспорно, что именно с этого перевода началась подлинная известность Мура в России, подкрепленная в дальнейшем различными переложениями «Ирландских мелодий».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Русский архив. 1866. Кн. 3. Стб. 1650—1651.

[2] Дневники В. А. Жуковского / с примеч. И. А. Бычкова. СПб., 1903. С. 100.

[3] Там же. С. 101.

[4] *Греч Н. И.* Записки о моей жизни / Н. И. Греч. М.-Л., 1930. С. 648.

[5] См.: *Ehrard M.* V. A. Joukovski et le préromantisme russe / M. Ehrard. Paris, 1938. P. 271.

[6] *Алексеев М. П.* Русско-английские литературные связи (XVIII век — первая половина XIX века) / М. П. Алексеев. М., 1982. С. 676.

[7] *Жуковский В. А.* Собрание сочинений : в 4 т. / В. А. Жуковский. М.; Л., 1959. Т. 2. С. 267. Далее ссылки на это издание даются в тексте (указываются номер тома и страница).

[8] Лалла Рук. Восточная повесть Т. Мура : пер. с англ. М., 1830. С. 21.

[9] *Рылеев К. Ф.* Полное собрание стихотворений / К. Ф. Рылеев. Л., 1934. С. 89—90.

[10] См. подробнее: Воспоминания В. Ф. Раевского // Лит. наследство. М., 1956. Т. 60, кн. 1. С. 95.

[11] Цит. по: *Холлингсуорт Б.* Встречи Томаса Мура с А. И. Тургеневым / Б. Холлингсуорт // Русско-европейские литературные связи. М. ; Л., 1966. С. 402—403.

[12] *Греч Н. И.* Путевые письма из Англии, Германии и Франции : в 2 ч. / Н. И. Греч. СПб., 1839. Ч. 2. С. 142—143.

[13] Цит. по: *Грибоедов А. С.* Сочинения / А. С. Грибоедов. М., 1953. С. 682. Составитель данной книги Вл. Орлов ошибочно предполагает, что примечание составлено издателем Н. И. Гречем при вероятном участии А. С. Грибоедова.

[14] Московский телеграф. 1827. № 21. Отд. 3. С. 83. Рецензия опубликована анонимно; авторство Н. А. Полевого установлено в ст.: *Березина В. Г.* Н. А. Полевой в «Московском телеграфе» // Учен. зап. Ленингр. гос. ун-та. Сер. филол. наук. Вып. 20. 1954. № 30. С. 133.

[15] См.: *Алексеев М. П.* Указ. соч. С. 692.

[16] *Подолинский А. И.* Сочинения / А. И. Подолинский. СПб., 1860. Ч. 1. С. 4, 6.

Поступила 15.03.06.

РОЛЬ ГРАФИКИ В СОЗДАНИИ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е. А. Соловьева, *старший преподаватель кафедры английской филологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья посвящена проблеме внедрения в практику преподавания английского языка важных теоретических положений, разрабатываемых в современной лингвистике. Автор обращает особое внимание на развитие у обучаемых навыков работы с англоязычным поэтическим текстом со специфическим блоком графической информации, глубоко диалогической по своему характеру.

В современной лингвистике пристальное внимание уделяется так называемому графическому пространству текста, которое получает равноправный статус с семантическим, референтным и т. д. Е. И. Диброва этим понятием обозначает материальное, физическое пространство текста, а именно площадь, заполненную языковыми графическими формами словесно-буквенного типа и отражающую внешнюю форму текста[1]. Различные исследования графического текстового пространства выявили его специфическую информативность, особенно существенную для поэтического текста[2].

Следует заметить, что графическая информация текста не находит никакого отражения в работе студентов с художественным текстом, лишая их возможности идти в ногу с развитием современной лингвистической мысли. Решение этой проблемы представляется достаточно сложным в методическом плане, поскольку, как известно, привнесение в практику преподавания иностранных языков новейших лингвистических достижений сильно запаздывает во времени. Однако результатом ведущейся в данном направлении работы станет не только приобщение студентов к лингвистическому базису современности, но и развитие у них профессиональных навыков интерпретации языкового материала.

Обратим внимание на масштабность и сложность вопроса о графическом пространстве текста. При этом важно иметь в виду, что в наибольшей степени графическая информация характерна для поэтического текста и что в его границах она реализуется в нескольких направлениях, главным из которых следует признать создание средствами графики диалогической структуры текста. Подобная трактовка диалога относится к текстовому уровню и формулируется в терминах диалогики текста. Свои истоки данное понимание диалога находит в идеях М. М. Бахтина. Мыслитель отмечал, что ни одно высказывание не может быть ни первым, ни последним, представляя собой лишь звено в диалогической цепи общения, объединяющей автора и читателя[3].

Суть диалогики текста заключается, таким образом, в ориентированности любого текста на своего адресата, когда текст создается с непременным расчетом на то, что он будет услышан этим адресатом. Так, реплика традиционно понимаемого диалога рассчитывает на ее безусловное восприятие определенным субъектом.

Диалогические проявления текста были рассмотрены на самых разных уровнях и по отношению к самым различным жанрам[4]. Интересно заметить, однако, что диалогика обнаруживается даже на графическом уровне текста, издаваемого типографским способом. В этом случае графикой следует считать наличие в поэтическом тексте знаков препинания и заглавных букв, разнообразие шрифтов, ставших маркерами поэтической манеры письма отдельных англоязычных авторов. Студенты-англисты в ходе анализа графической информативности поэтического текста могут получить сведения не только о каналах ее

© Е. А. Соловьева, 2006

включения в текст, но и о лингвокультурных основах современного поэтического творчества в ряде англоговорящих стран. В этой связи становится очевидной безусловная значимость соединения новейших достижений лингвистики с практикой работы над художественным текстом, что имеет своим итогом глубокое проникновение студентами в те сферы языкового анализа, которые не обеспечиваются никакими другими средствами.

Иллюстрацией высказанных выше положений может служить полное отсутствие знаков препинания в стихотворениях современных американских поэтов, как бы отказывающихся от графической информативности текста, но в то же время независимо от себя вводящих в него своеобразный информативный блок, затрудняющий восприятие текста и соответственно отражающийся на его диалогичности. Наиболее красноречивым в этом отношении является стихотворение «archy hunts a job» (Don Marquis).

well boss i went up
to the circus
the other day
and tried to hire
out what do you
want they asked me a
job as an animal
or a job as an artist
an artist said i
what can you do they
said i can
walk the wire i said
either tight or slack
and i can swing…
i said and i
will die in a barrel
of your lemonade and
queer your show
and with this threat
the interview closed
archy[5]

Можно предположить, что графическое оформление поэтического текста без знаков препинания становится определенным содержательным элементом текста, достаточно типичным для современной американской поэзии XX и XXI вв. Например, вышеприведенное стихотворение отличают ничем не ограниченные графические вольности, к которым следует добавить также и весьма своеобразное деление текста на строки. Оно, по всей видимости, представляет собой письмо, адресованное некоему боссу. Принимая во внимание данный факт, следует квалифицировать текст в диалогическом отношении как персонажный монолог, оформленный в письменном виде.

Чтобы понять все тонкости стихотворной графики, читатель должен знать, что у автора стихотворения есть любимый персонаж — таракан Арчи, который часто становится героем его стихов и, более того, как шутливо объясняет сам поэт, определяет их графику. Что касается последней, то ее особенности заключаются, в частности, в полном отсутствии заглавных букв и знаков препинания. По словам автора, журналиста по профессии, все его стихотворения печатаются по ночам на машинке тараканом Арчи, которому неудобно одновременно нажимать на клавишу с нужной буквой и клавишу Shift. Учитывая данные факты, можно прокомментировать диалогичность стихотворения следующим образом: в поисках работы Арчи посетил владельца какого-то цирка, предложив свои услуги как артиста. Это сообщение помещается между словами well boss в начале текста и archy в конце, причем фразу well boss можно расценить как обращение к самому поэту, владельцу печатной машинки.

В отсутствие фоновой информации, о которой речь шла выше, читатель не сможет ни правильно понять содержание текста, ни оценить его графику, являющуюся, по сути, носителем определенной части текстового содержания. Если в книге нет соответствующих комментариев, позволяющих читателю осуществить выход в гипертекст и получить нужные сведения, то текст стихотворения останется нерасшифрованным посланием, поскольку сам автор мало заботится о его доступности читателю.

В ткань поэтического текста очень часто вплетаются традиционно понимаемые диалоги как речь двух персонажей. Таким образом диалогическая структура текста усложняется, поскольку автор обращается к читателю не прямо, а через голоса своих героев, иногда полностью скрывая свое присутствие. Он реализует в текстопостроении установку на то, что услышанная читателем информация из первых уст, а именно из уст героев, гораздо важнее информации, изложенной от лица автора. Система графических средств, задействованная в данном случае, также оказывается значимой для диалогики текста. Можно отметить традиционное оформление персонажного диалога, максимально облегчающего читателю распознавание голосов автора и персонажей, и соответствующий набор знаков препинания и глаголов говорения, маркирующих речь конкретного персонажа.

«O where are you going?» said reader to rider,
«That valley is fatal when furnaces burn,
Yonder's the midden whose odors will madden,
That gap is the grave where the tall return»[6].

В то же время при введении персонажной речи наблюдается и вариативное использование знаков препинания, также влияющее на создание текстовой диалогичности. Отметим два вида графического разнообразия:

а) маркированность голосов персонажей кавычками. Примером может служить стихотворение Томаса Гарди (Thomas Hardy) «The Ruined Maid»:

«O'Melia, my dear, this does everything crown!
Who could have supposed I should meet you in Town?
And whence such fair garments, such prosperi-ty?»
«O didn't you know I'd been ruined?» said she[7];

б) отсутствие маркированности голосов персонажей каким-либо способом. Читателю нередко предстоит самому идентифицировать оба голоса по отдельным моментам текста, как, например, в стихотворении Уистана Хью Одена (Wystan Hugh Auden) «O What Is That Sound»:

O what is that sound which so thrills the ear
Down in the valley drumming, drumming?
Only the scarlet soldiers, dear,
The soldiers coming…[8]

То, что автор в вышеприведенном стихотворении нивелирует персонажную речь, достаточно показательно; данный факт следует расценивать как максимальное слияние голосов автора и персонажа, что для первого, судя по всему, очень важно.

В связи с особой значимостью таких графических средств, как знаки препинания, следует отметить, что современная американская поэзия, игнорируя их (а значит, сужая возможности письменной формы текста), повсеместно сглаживает диалог. Если же иметь в виду обычные знаки препинания, традиционно используемые при маркировании прямой речи, — кавычки, запятую, тире, — то нужно признать, что таковые в письменном тексте с первого прочтения сообщают читателю о наличии в нем диалога, в то время как при их отсутствии читателю приходится делать некие усилия по идентификации типов речи в тексте. В этом случае мы, несомненно, имеем дело с усложнением процедуры восприятия текста читателем, о чем автор, возможно, не подозревает, стараясь реализовать наиболее последовательно собственную интенцию при текстопостроении. Подчеркнем также, что, как правило, в поэтическом тексте только в очень типических случаях можно легко идентифицировать отдельные голоса персонажей, введенных в повествование, даже при наличии знаков препинания. Именно к знакам препинания приходилось особо апеллировать в ходе настоящего анализа, чтобы распределить голоса персонажей, которые в поэтическом тексте иногда появляются совершенно спонтанно, как бы из ниоткуда, из «затекстового» пространства.

Такая ситуация достаточно типична для структуры персонажного диалога в современной американской поэзии. Студенты, изучающие английский язык в его различных территориальных вариантах, могут, таким образом, усвоить и особенности англоязычного текстопостроения, чему до сих пор не уделялось внимания в практике преподавания английского языка. Одним из моментов, которые надо иметь в виду при выявлении графической информативности поэтического текста, следует признать полную нивелировку голосов автора и персонажей, как, например, в стихотворении М. Пирси (Marge Piercy) «The Friend»:

We sat across the table.
he said, cut off your hands.
they are always poking at things.
they might touch me.
I said yes[9].

В плане особенностей текстопостроения, характерных для современной американской поэзии, отметим своеобразную графику некоторых моделей текстовой диалогичности, опирающихся на языковую коммуникацию из реальных сфер жизни. Например, в стихотворении Лэнгстона Хьюза (L. Hughes) «Letter from Spain», за исключением заголовка, текст представляет собой обычную эпистолу со всеми атрибутами, указываемыми на конверте:

Letter from Spain
Addressed to Alabama

Lincoln Battalion,
International Brigades,
November Something, 1937.

Dear Brother at Home:
We captured a wounded Moor today.
He was just as dark as me.
I said, Boy, what you been doin' here
Flightin' against the free?[10]

Стихотворение, состоящее из 9 строф, заканчивается, как и положено письму, подписью: Salud, Jonny.

В заключение необходимо отметить, что привлечение внимания обучаемых к графическим средствам создания особого информативного слоя текста оказывается эффективным для воспитания у них более грамотного подхода к анализу текстовых явлений и, кроме того, содействует развитию навыков использования в ходе такого анализа новейших достижений в области лингвистики, а также блока гуманитарных наук в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Диброва Е. И.* Пространство текста в композитном членении / Е. И. Диброва // Структура и семантика художественного текста : докл. VII междунар. конф. М., 1999. С. 105—106.

[2] См.: *Кирьянова Н. Б.* Англоязычный поэтический текст в аспекте письменной формы : автореф. дис. … канд. филол. наук / Н. Б. Кирьянова. М., 2003.

[3] См.: *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М., 1979. С. 340.

[4] См., например: *Свойкин К. Б.* Смысловая диалогическая конвергенция текста в научной коммуникации / К. Б. Свойкин. Саранск, 2004.

[5] The Book of American Humor 20-th Century. M., 1984. P. 360—361.

[6] Американская поэзия в русских переводах. XIX — XX вв. / сост. С. Б. Джимбинов ; на англ. яз. с парал. рус. текстом. М., 1983. С. 378.

[7] Literature, Reading, Fiction, Poetry, Drama, and the Essay. DiYanni Robert. 2nd ed. 1990. P. 670—671.

[8] Американская поэзия в русских переводах. С. 384—386.

[9] Contemporary American Poetry / ed. by A. Poulin, Jr. Boston. Toronto, 1996. P. 456.

[10] Anthology of Modern American Poetry / ed. by Cary Nelson. N. Y., 2000. P. 517.

Поступила 07.07.06.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (на примере реализации концепта «пейзаж» в английской литературе XIX—XX вв.)

Р. С. Луценко, *аспирант кафедры английского языка МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье ставится вопрос о реализации на практике теоретических знаний студентов в области новейших достижений лингвистической мысли. Предлагаются конкретные пути их приложения к интерпретации пейзажа в составе художественного текста на основе понятия концепта, являющегося базовой категорией современных когнитивных и лингвокультурологических исследований.

В преподавании дисциплин гуманитарного цикла весьма актуальным представляется развитие у обучаемых способности к более глубокому освоению эстетической ценности литературно-художественных произведений. Все, что прочитывается ими, должно оцениваться вполне профессионально с учетом новейших достижений филологической мысли. Что касается студентов лингвистических специальностей, то у них должна быть развита особая квалификация в соединении последних данных лингвистики с практикой работы над текстом художественного произведения. В этом плане заслуживают внимания исключительно популярные сегодня лингвокультурологические и когнитивные исследования, обогатившие современное лингвистическое знание важными открытиями, касающимися ментальных процессов в познании окружающего мира и его отражения средствами языка и текста.

Одним из конкретных путей приложения упомянутых выше отраслей лингвистики к практике обучения студентов с целью развития у них комплексного подхода к работе над художественным текстом следует назвать включение в текстовый анализ такого понятия, как концепт. Концепт исследуется во множестве современных работ, поэтому его освоение практической сферой обучения становится весьма целесообразным.

В современной лингвистике термин «концепт» употребляется широко и не всегда однозначно. Традиционно в приложении к текстовому уровню концептом именуется идея произведения. В самой отчетливой формулировке такое употребление встречается в работах В. А. Кухаренко. З. Д. Попова и И. А. Стернин под концептом понимают идеальную сущность, формирующуюся в сознании человека в виде глобальной мыслительной единицы, представляющей собой квант структурированного знания. По мнению А. В. Кирилиной, термин «концепт» выражает ментальные структуры «наивной картины мира», возникающие в результате взаимодействия традиции, фольклора, идеологии и религии, личного опыта и системы ценностей. Промежуточную позицию по этому вопросу занимают А. Вежбицка и Ю. С. Степанов. По А. Вежбицкой, концепт — «это объект из мира „Идеальное“, имеющий имя и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека о мире „Действительность“»[1]. Ю. С. Степанов трактует концепт как сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека; одновременно это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее.

Совершенно очевидно, что студенты должны не только различать упомянутые выше сферы приложения концепта, но и дифференцировать их употребление в практической работе над текстом. Что касается второго понимания концепта, то студентам прежде всего следует усвоить его определение как кванта знания. Однако в контексте художественного

© Р. С. Луценко, 2006

произведения это будет квант знания, подвергнутого транспонированию в другую, а именно в художественную, реальность. Подлинное знание реального пространства, закрепляемое на лексическом уровне языка, здесь расчленяется на мелкие составляющие и заново конструируется в соответствии с концептом-идеей, непосредственно отражающим авторские идейно-эстетические позиции.

Таким образом, отчетливо просматривается сложное взаимодействие в границах текста концепта-идеи и концепта в виде структурированного в тексте кванта знания об окружающей действительности. Их соотношение специально в литературе не рассматривалось, однако можно принять к сведению следующее высказывание В. А. Кухаренко: «…все, что вводится в текст и функционирует в нем, — все служит одной цели: формированию концепта»[2]. Проблема заключается в том, что при работе с текстом студенты должны сформировать сознательное представление о том, как отраженный в тексте квант знания об окружающем мире содействует формированию его концепта-идеи.

Отмеченное выше взаимодействие двух пониманий концепта можно рассмотреть на примере литературно-художественного пейзажа. На современном этапе пейзаж встречается практически в любом художественном произведении, однако так было не всегда. Как квант знания об окружающей природе (т. е. как концепт) он стал внедряться в художественный текст не ранее XVIII в. Этот факт свидетельствует об изменении лингвокультурной парадигмы, определяющей процесс создания литературного произведения. Прослеживая ее становление, студенты могут составить представление об использовании автором пейзажного концепта для формирования текстового концепта-идеи.

В плане конкретных решений вопроса о методическом обосновании концептуального анализа художественного текста обратим внимание на еще один важный теоретический момент. Концепт «пейзаж» и концепт-идея взаимодействуют друг с другом на информативном уровне. Информативность, как известно, является одной из базовых категорий текста и представляет собой реализацию на текстовом уровне определенного содержания, или, другими словами, информации. Известна классификация текстовой информации И. Р. Гальперина, включающая, в частности, две составляющие: СФИ (содержательно-фактуальную информацию) и СКИ (содержательно-концептуальную информацию)[3]. К разряду СФИ и будет относиться реализованный в тексте пейзаж-концепт, а конкретнее, разнообразные описания природы, включаемые в текст с различными целями, работающими в конечном счете на создание СКИ.

Самая непосредственная взаимосвязь концепта «пейзаж» и концепта-идеи отчетливо просматривается и в различных литературоведческих работах. Некоторые критики, формулируя концепт произведения, сами прибегают к категориям пейзажа. Например, отмечается, что Эмили Бронте в романе «Грозовой перевал» показала столкновение *вольного духа гор*, воплощающего идеи свободы, верности самому себе и вечным законам человеческого братства, *с тепличным духом долины*, где живут, повинуясь условностям и сковывающей морали своего времени и круга[4]. Главной заслугой писательницы, вызвавшей в свое время негодование английских критиков, признается суровое разоблачение *мнимой идиллии английских провинциальных усадеб*[5]. Подчеркивается, что, рассказывая о судьбе своих героев, писательница показывает, как общество, в котором господствуют принципы жестокости, своекорыстия, индивидуализма, разрушает человеческую личность, вызывая в ней необратимые изменения[6]. Примечательно, что трагическая судьба одного из персонажей романа, Хитклифа, описывается на страницах текста в неразрывной связи с мрачным холод-

ным пейзажем: «…*the storm came rattling over the Heights in full fury. There was a violent wind, as well as thunder; and either one or the other split a tree off at the corner of the building*»[7].

Студентам важно также усвоить, что с исторической точки зрения пейзаж в художественном тексте прошел несколько этапов становления. Как известно, в литературе Средневековья и Возрождения пейзаж практически отсутствовал, в связи с чем его роль в создании художественного произведения была весьма незначительной либо вовсе не проявлялась и пейзаж, по сути, выполнял исключительно хронотопическую функцию, играя роль фона, на котором развертывалось действие, и внося в него временные и пространственные координаты. Однако с течением времени на базе исконной хронотопической функции пейзаж развивает и антропоцентрическую функцию, связанную с привнесением в литературный пейзаж человеческого фактора. Кстати, антропоцентризм является основным принципом современных гуманитарных исследований, и студенты-филологи должны осознавать этот факт. Антропоцентризм ознаменовал собой новое качество пейзажа, заявив о рождении текстового концепта «пейзаж» как кванта нового знания. Антропоцентрическая функция проявляет себя не только в том, что пейзаж может каким-либо образом охарактеризовать чувства человека или оттенить линию его судьбы, как в вышеприведенном примере с Хитклифом, но и в том, что текст произведения под влиянием личности автора насыщается пейзажами разных видов и разной протяженности. Именно личностный интерес автора к природе, реализующийся в ее соединении с выполняемыми человеком действиями, и составляет главную суть антропоцентрической функции пейзажа в художественном тексте.

Реализация пейзажного концепта в тексте художественного произведения отличается высшей степенью индивидуальности; фактически каждое произведение имеет свою особенную структуру пейзажных описаний. Двумя полюсами реализации в тексте индивидуально-авторского компонента при конструировании пейзажа можно назвать романы У. С. Моэма «Театр» и Д. Дюморье «Ребекка».

Текст романа «Театр» представляет собой предельно минимальное использование пейзажа при развертывании текстового содержания. В этой связи можно отметить те узловые моменты текста с упоминанием пейзажа, которые используются только для развития сюжетной линии и полностью детерминируются содержанием. Самой характерной чертой пейзажа в тексте романа «Театр» У. С. Моэма является практически полное отсутствие более или менее пространных пейзажных вставок; мы сталкиваемся только со своеобразными пейзажными штрихами: *It was a warm beautiful night*[8]; *It was a fine bright day* and she made up her mind to walk from *Hill Street to Stanhope Place… It certainly was a beautiful day*[9].

Совершенно особую роль пейзажа мы наблюдаем в романе Дафны Дюморье «Ребекка». Первое, что обращает на себя внимание в тексте произведения, — это исключительное обилие и пространность пейзажных вставок, а также их разнообразие в соответствии с различными событиями сюжета. В целом имеются все основания для того, чтобы заявить о своеобразной структуре пейзажа, прочно вмонтированного в текст произведения и выполняющего собственную функцию. Отсюда следует непосредственный вывод о том, что все описания природы, даваемые главной героиней романа, от лица которой ведется повествование, характеризуют ее как личность, в высшей степени неравнодушную к живой природе и привыкшую ассоциировать с ней состояния своей души (хотя, по сути, такой личностью является сама писательница). Определяющим признаком этой структуры можно назвать такую своеобразную пейзажную

конструкцию, как пейзаж-воспоминание, внутри которой выделяются и другие виды пейзажа (пейзаж-сон, пейзаж-чтение, пейзаж-фантазия, пейзаж-воображение, пейзаж-надежда): Mine was a happy mood that *afternoon*, and I remember it well. I can see *the rippled sky, fluffy with cloud, and the white-whipped sea*. I can feel again *the wind* on my face, and hear my laugh, and his that echoed it. *It was not the Monte Carlo* I had known, or perhaps the truth was that it pleased me better. There was a glamour about it that had not been before[10].

Структурация пейзажа в данном случае строится в полном соответствии с авторской стратегией повествования, в которой для автора самым главным моментом является следующее построение текста: молодая женщина, уехав из поместья, вспоминает о событиях, которые она пережила там после замужества. Самый примечательный момент ее воспоминаний заключается в том, что все события прежней жизни в ее сознании прочно связаны с пейзажем. Сложная и развитая структура пейзажа в границах текста произведения раскрывает характер мировосприятия главной героини романа.

Важно подчеркнуть также, что студенты-англисты при интерпретации пейзажного концепта могут составить и некоторое представление об отражении на страницах художественных произведений, относящихся к английской литературе, так называемого общенационального компонента этого концепта. Внимание студентов, изучающих английский язык, должно быть сосредоточено исключительно на этнокультурной специфике явления, а также на том образе британского пейзажа, который зафиксирован в рассмотренных текстах в виде вересковых долин и холмов, то окутанных голубой дымкой, то залитых лунным светом, то обледеневших, иссеченных холодным ветром. Именно эти характеристики традиционно присутствуют у всех английских авторов, изображающих в своих произведениях сельский ландшафт.

В заключение отметим, что для студентов филологических специальностей крайне важно уметь распознавать и правильно воспринимать концепт «пейзаж» в тексте художественного произведения и видеть его роль в продуцировании совокупного текстового концепта всего произведения. Через правильное толкование частных фрагментов текста студенты смогут развить навыки профессионального оперирования текстовыми категориями и более глубокого понимания художественных текстов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Вежбицка А.* Язык. Культура. Познание / А. Вежбицка. М., 1996. С. 21.

[2] *Кухаренко В. А.* Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. М., 1988. С. 75—76.

[3] См.: *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. М., 1981. С. 27.

[4] См.: *Ионкис Г.* Магическое искусство Эмили Бронте / Г. Ионкис // Бронте Э. Грозовой перевал. Харьков, 1995. С. 5—20.

[5] См.: *Гражданская З.* Эмилия Бронте и ее роман «Грозовой перевал» / З. Гражданская // Бронте Э. Грозовой перевал. М., 1988. С. 8.

[6] См.: *Абилова Ф. А.* Концепция трагического в романе Э. Бронте «Грозовой перевал» / Ф. А. Абилова // Жанр романа в классической и современной литературе. Махачкала, 1983. С. 113—119.

[7] *Brontë E.* Wuthering Heights / E. Brontë. M., 1963. P. 98.

[8] *Maugham W. S.* Theatre / W. S. Maugham. M., 1979. P. 70.

[9] Ibid. P. 95.

[10] *Du Maurier Daphne*. Rebecca / Du Maurier Daphne. M., 1956. P. 34.

Поступила 07.07.06.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

ИСТОРИЯ ПОДВИЖНИЧЕСТВА И РЕФОРМАТОРСТВА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рецензия на книгу: Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования : ист.-биогр. очерки / М. В. Богуславский. — М. : Просвещение, 2005. — 191 с.

Установка на кардинальное изменение отношения к развитию образования в стране со стороны власти, провозглашение образования среди приоритетов внутренней политики России на ближайшее десятилетие, принятие сначала федеральной целевой программы развития образования, а затем и национального проекта «Образование» и другие позитивные изменения последних месяцев позволяют надеяться на то, что государство вновь готово повернуться лицом к школе, восстановить и приумножить славные традиции отечественной педагогики.

Реализация национального проекта в сфере образования — это знак признания обязательств не только перед будущими поколениями. Даже в недавние годы тотального отрицания практически всех достижений поверженной системы пиетет по отношению к «лучшей в мире системе образования» сохранялся, а конструктивная критика по большей части ограничивалась справедливыми требованиями исправления действительно существующих недостатков, естественно, накопившихся за десятилетия существования советской школы. Поэтому вряд ли покажется преувеличением мысль о том, что богатый опыт российской и советской школы, за три века превративших Россию в одну из мировых образовательных сверхдержав, требует, чтобы сегодняшнее поколение реформаторов российского образования чувствовало ответственность и перед далеким, и перед недавним прошлым, и перед теми, чьими усилиями был создан уникальный феномен российской национальной школы.

Таким образом, актуальность книги известного педагога, члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук профессора М. В. Богуславского ощущается сразу, и уже первые прочитанные страницы подтверждают это. Сочетая в себе вдумчивость и аналитичность историка образования и педагогической мысли России с очевидным талантом писателя и публициста, автор выстраивает собственную версию истории общественно-педагогической мысли России, насыщая ее конкретными фигурами, каждая из которых представляет отдельную страницу долгого, тернистого пути становления и развития отечественной школы.

Своеобразный «антропологический подход» М. В. Богуславского дает свои плоды: перед читателем встают живые лица героев истории отечественного образования, вместо сухой фактографии перед ним разворачивается увлекательное историко-биографическое повествование со своими победителями, жертвами и злодеями, с хорошо известными и практически забытыми именами, каждое из которых отобрано после долгих раздумий в результате кропотливого исследовательского поиска. От Ивана Бецкого до Шалвы Амонашвили, от Михаила Каткова до Людмилы Новиковой и Захара Равкина — таков диапазон исторических личностей далекого и недавнего прошлого, вступающих в диалог с сегодняшним днем, что в конечном счете и позволяет спроецировать прежний опыт на современные реформы и преобразования.

Окидывая взором историю отечественной школы и педагогической мысли, автор выделяет два основных типа участников процесса создания российского образования — подвижников и ре-

форматоров. В финале книги он предлагает получившие историко-методологическое завершение определения каждого: «Реформаторы, как водится, готовили и осуществляли проекты преобразования школ и университетов, системы образования в целом. Подвижники создавали книги и публицистические статьи, потрясавшие общество критикой современной школы, задавали идеальные образцы гуманной педагогики, а главное, начинали и заканчивали день с детьми в обеих руках, горбом наживая свои непреходящие истины» (с. 190). Тех и других объединяет одно важное качество: «Все это люди, беззаветно любившие нашу страну, служившие ей истово и страстно — как могли. Конечно, они выражали специфичные, зачастую диаметрально противоположные идеи и ценности, видели разные смыслы в воспитании, образовании, просвещении россиян» (там же).

Действительно, именно радение о судьбе России, ее подрастающего поколения объединяет И. И. Бецкого и Н. К. Крупскую, К. П. Победоносцева и С. Т. Шацкого, К. Д. Ушинского и П. П. Блонского, Л. Н. Толстого и Ф. Ф. Королева. Автор не делит историю российского образования на дореволюционную и советскую, не противопоставляет «белых» «красным», а «наших» врагам. Все они для него — свои, борцы за будущее России, понимаемое, конечно же, по-разному, в силу образования и воспитания, идеологических и политических пристрастий и т. д.

М. В. Богуславского отличает редкая способность сочетать пристрастность в оценках с глубокой объективностью, с умением воздать должное идеям мыслителя, по своим убеждениям, мягко говоря, автору не близкого. Пожалуй, впервые в современной истории российской педагогики представлены объективный и глубокий анализ педагогических взглядов и деятельности обер-прокурора Св. Синода, наставника и неизменного собеседника двух российских императоров, выдающегося государственного деятеля второй половины XIX — начала XX в. К. П. Победоносцева, педагогическая составляющая публицистики М. Н. Каткова и В. В. Розанова. В этот же ряд органично вписываются очерки, посвященные В. И. Водовозову, Н. Ф. Бунакову и, конечно же, последнему министру просвещения царской России графу П. Н. Игнатьеву, под непосредственным руководством которого задумывалась, но, увы, в силу исторических обстоятельств так и не была доведена до реализации самая масштабная реформа отечественного образования.

Немало мужества, надо полагать, потребовалось автору, чтобы найти добрые слова для деятельности Н. К. Крупской, дать адекватную и обоснованную оценку ее вклада в развитие советской школы: «…всегда очень здравомыслящая Крупская стремилась придерживаться во всем чувства меры. Подчеркнем, что к ней постепенно в лучшую сторону начинает меняться и отношение русской педагогической общественности. Вначале относились настороженно-негативно, как к „мадам Лениной, свалившейся к нам на голову из Цюриха“. Однако затем все *больше* намечалась тенденция к конструктивному сотрудничеству» (с. 92).

Еще одной несомненной заслугой М. В. Богуславского я бы назвал то, что на фоне таких хорошо известных исторических персонажей, как Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, А. К. Гастев, С. И. Гессен и В. В. Зеньковский, не потерялись куда менее известные фигуры, наконец-то возвращенные истории отечественной педагогики: это прежде всего организатор детского движения российских «разведчиков» И. Н. Жуков, создатель коммуны «Красные зори» И. В. Ионин, прекрасный теоретик и практик начального образования Н. И. Попова, замечательный философ, педагог и психолог М. М. Рубинштейн, на долю каждого из которых выпали своя трагедия, свои утраты и потери.

Органичной частью книги стали очерки-портреты историков и теоретиков педагогики последних десятилетий XX в. «Хорошо, что мы, пусть и поздно, — замечает автор, — начали понимать значение не только тех, кто создавал честь отечественному образованию в прошлом, но и тех, кто сегодня составляет его гордость» (с. 181). Среди них — В. А. Сухомлинский, З. И. Равкин, И. Я. Лернер, Л. И. Новикова. Эти страницы книги — дань уважения и памяти людям, не только внесшим заметный вклад в переосмысление существеннейших моментов педагогической теории, истории и философии образования, но и сыгравшим значительную роль в профессиональном становлении и определении научных интересов и ориентиров самого М. В. Богуславского. Вот как он оценивает личность и научные достижения своего учителя, члена-корреспондента РАО З. И. Равкина: «За всеми… свершениями стояла кипучая творческая индивидуальность Захара Ильича и как ученого, и как человека. Если выделять доминирующие черты характера З. И. Равкина, то прежде всего можно подчеркнуть удивительную доброжелательность, расположенность к людям. Захара Ильича отличало такое качество, как искренняя радость от успеха сотрудника или аспиранта, подготовленного ими материала или найденного в архиве документа. Он всегда был готов поддержать самую смелую мысль, если, конечно, она аргументированна. Не навязывая своего мнения, З. И. Равкин исподволь умел убедить в перспективности тех или иных предложений, которые всегда выводят работу на качественно более высокий уровень» (с. 175).

Завершает книгу большой очерк, посвященный Ш. А. Амонашвили, воочию демонстрирующий связь советского и постсоветского этапов педагогики, объединенных идеей «гуманного воспитания». Выдвинутая ученым концепция новой школы — «Школы жизни» — стала наглядным свидетельством того, что лучшие традиции предшествующих исторических этапов педагогической мысли сохраняются и развиваются сегодня. Собственно, еще одно подтверждение этому — сама рецензируемая книга.

Естественно, любая «авторская» концепция истории достаточно личностна. Кому-то из читателей может показаться, что истории подвижничества и реформаторства российского образования недостает очерков, посвященных А. Н. Голицыну, С. С. Уварову, Н. И. Ильминскому или С. А. Рачинскому, кого-то удивит отсутствие рассказов о А. В. Луначарском или Л. В. Выготском. Очевидно, что еще не настало время для объективной оценки событий совсем недавнего прошлого, деятельности отечественных реформаторов образования конца 1980-х — первой половины 1990-х гг., в том числе и самой яркой фигуры среди них, известного историка российских образовательных реформ, первого министра образования независимой России академика РАО Э. Д. Днепрова. Упоминание его имени в общем контексте книги, думается, еще больше приблизило бы читателя к сегодняшним проблемам отечественной школы.

Остается лишь посетовать на мизерность тиража — 3000 экземпляров для книги, которая сегодня должна быть в библиотеке каждой школы, лежать на столе каждого руководителя отдела образования любого уровня, явно недостаточно. Значит, необходимо новое издание, возможно, расширенное и дополненное, в котором воистину героическая история подвижников и реформаторов российской школы будет представлена еще более подробно и при этом не менее выразительно.

О. Е. ОСОВСКИЙ, доктор филологических наук, профессор, ответственный редактор серии «Педагогическая библиотека Российского Зарубежья»

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ, ПОСВЯЩЕННАЯ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДМИРАЛА Ф. Ф. УШАКОВА

4–8 августа 2006 г. в Саранске прошла Международная научная конференция, посвященная жизни и деятельности адмирала Ф. Ф. Ушакова, с участием ученых России, Украины, Греции, Болгарии, Италии, Великобритании, Франции. Ее организаторами выступили Правительство Республики Мордовия, Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия.

Конференция открылась приветствиями к участникам научного форума Главы Республики Мордовия Н. И. Меркушкина и архиепископа Саранского и Мордовского Варсонофия, в которых подчеркивалась значимость не только воинского, но и духовного наследия адмирала Ф. Ф. Ушакова.

На пленарном заседании были заслушаны шесть докладов, которые затрагивали различные стороны жизни и деятельности великого флотоводца. Председатель правления Союза писателей России, доктор исторических наук профессор В. Н. Ганичев (Москва) подчеркнул значимость духовного подвига адмирала Ф. Ф. Ушакова, причисленного Русской православной церковью к лику святых. В связи с этим им был поставлен вопрос о соотношении океанистического мышления и православного сознания, взаимодействие которых рассматривалось как ответ на глобальные вопросы современности. Доктор филологических наук профессор В. П. Казарин (Украина) высоко оценил роль Ф. Ф. Ушакова в укреплении геополитических позиций России на Черном море. Данную тему развил профессор А. Пантев (Болгария), рассмотревший значение победы эскадры адмирала Ф. Ф. Ушакова в сражении у мыса Калиакрия для национально-освободительного движения в Болгарии. Большой интерес вызвал доклад доктора филологических наук профессора Е. Стериопулу (Греция) о присутствии русских на Ионических островах в конце XVIII в., в котором были проанализированы как письменные, так и устные источники той эпохи. Новизной постановки проблемы отличалось выступление заведующего отделом Института военной истории Министерства обороны РФ капитана I ранга, кандидата исторических наук В. Д. Овчинникова (Москва) о вкладе адмирала Ф. Ф. Ушакова в развитие военно-морского искусства. В докладе доктора исторических наук профессора В. А. Юрченкова (Саранск) анализировались основные этапы историографического осмысления жизни и деятельности флотоводца.

В рамках круглого стола было заслушано более 20 сообщений, которые тематически можно разбить на несколько групп.

Первая группа сообщений была связана с осмыслением флотоводческой и военно-политической деятельности Ф. Ф. Ушакова. Ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН, доктор исторических наук В. А. Артамонов (Москва) подчеркнул новаторство флотоводческого мастерства адмирала, которое выразилось в выработке ряда принципиально новых тактических приемов ведения морского боя. Это выступление было поддержано кандидатом исторических наук А. В. Кузнецовым (Саранск), который говорил о значении наследия флотоводца для морской тактики последующих лет. Роль Ф. Ф. Ушакова в восстановлении монархии в Италии осветил профессор Военно-морской академии М. Джемминиани (Италия). Связь деятельности адмирала с традиционной российской геополитикой в лице И. К. Кирилова, Г. Ф. Миллера, П. И. Рычкова охарактеризовал

профессор Ю. Н. Смирнов (Самара). Сообщение капитана I ранга В. В. Шигина (Москва) было посвящено флотоводческой школе адмирала Ф. Ф. Ушакова.

В сообщениях второй группы были представлены архивные находки последних лет, позволяющие пролить свет на отдельные аспекты жизни и деятельности Ф. Ф. Ушакова. Большой интерес вызвало выступление начальника отдела Республиканской архивной службы РМ Г. И. Григорьевой (Саранск), посвященное обнаруженным в ЦГА РМ документам о семье Ушаковых, благодаря которым становится понятно, как флотоводец попал в мордовский край. О взаимоотношениях адмиралов Ф. Ф. Ушакова и Г. Нельсона на основе недавно найденной переписки рассказал директор Военно-морского музея Портсмута К. Вайт (Великобритания). Некоторые вопросы жизнеописания святого Феодора Ушакова осветил капитана I ранга В. П. Столяров (Москва).

Третья группа сообщений касалась духовной стороны деятельности Ф. Ф. Ушакова и его наследия. Тон задало выступление ведущего научного сотрудника Института этнологии и антропологии РАН А. В. Буганова (Москва), который поставил адмирала Ф. Ф. Ушакова в ряд воинов-подвижников в сознании русского народа. Его мысли были развиты членом редакционного совета альманаха «Севастополь» О. Е. Ивицкой (Украина), которая подчеркнула значимость духовного возвращения флотоводца. О военно-патриотическом наследии адмирала и его роли в воспитании военнослужащих говорил профессор И. А. Чуканов (Ульяновск), о необходимости изучения в курсе истории России опыта морских сражений под руководством адмирала Ф. Ф. Ушакова — профессор Ю. П. Смирнов (Чебоксары), об опыте работы Православного культурно-просветительного центра им. Ф. Ф. Ушакова — О. Н. Курочкина (Темников). Особый интерес вызвали выступления представителей военно-морских христианских организаций Б. Паркера (Великобритания), М. Жаке (Франция), М. Де Бониса (Италия), подчеркнувших значимость прославления адмирала Ф. Ф. Ушакова.

Четвертую группу составили сообщения о связи фигуры Ф. Ф. Ушакова с региональной историей. Профессор А. Г. Иванов (Йошкар-Ола) привел документы об уроженцах марийского края на службе в Российском военно-морском флоте в конце XVIII в. Аналогичное сообщение о пензенцах было сделано доцентом С. В. Белоусовым (Пенза). Список награжденных орденом Ф. Ф. Ушакова проанализировал К. Л. Андреев (Чебоксары).

В рамках подготовки к конференции НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ издал сборник документов и материалов «Святой праведный Феодор Ушаков, адмирал флота Российского» (составитель профессор В. А. Юрченков). В сборник вошли новый вариант жития, документы о наиболее значимых победах адмирала, материалы о его связи с Мордовией, богатый видеоряд. В ходе конференции в Государственном музыкальном театре им. И. М. Яушева открылась выставка архивных документов об адмирале Ф. Ф. Ушакове, прошел премьерный показ документального фильма о флотоводце. Участники конференции приняли участие в церемонии открытия Кафедрального собора святого праведного воина Феодора Ушакова.

Г. А. КУРШЕВА, кандидат педагогических наук, доцент,
Н. Н. ПОЗДНЯКОВ, аспирант НИИГН при Правительстве РМ

CONTENTS

N. P. Makarkin. The 75th anniversary of the Mordovia N. P. Ogarev State University 3

Monitoring Education

K. N. Nishev, I. N. Yevteeva. Monitoring and Diagnostics of Quality of Students' Knowledge under Conditions of Rating Evaluating System of Their Educational Activity 6

The article describes the authors' methodological approaches and practical experience in organization of monitoring and diagnostics of students' knowledge quality under conditions of rating system of evaluating their educational activity. It is shown that the rating system is an optimal basis for organizing effective monitoring and diagnostic researches of students' knowledge quality.

N. K. Nuriev, L. N. Zhurbenko. Specialist's Intellectual Orientation and Mechanisms of Project and Constructive Abilities Development 13

The author of the article proves that the dominating abilities of a future specialist determine an intellectual orientation. Taking into consideration this factor the formation of didactic system proves to be more effective.

Yu. A. Shihov. Diagnostic Tooling for Monitoring Training Quality in the «School — Technical College» System 18

In the article the methods of text tasks ranking that are used for diagnosing the level of knowledge in the «school — technical college» system are stated. It gives a formula that helps to define a rating (rank) of text tasks and that allows to follow their hierarchy in the text more consistently.

I. V. Filippova. Comparative Analysis of Existing Practice of Quality Management Formation of Educational Activities at Russian Higher Education Institutions 20

At present one of the leading factors providing high-quality education is availability of an operating system of quality management of educational activities at institutions of higher education. The article gives a comparative analysis of formation experience of such systems in different Russian universities. It discovers general and specific characteristics of this process, gives recommendations for development of systems of quality management in educational institutions.

Methodology of Integration of Education

I. A. Solovtsova. Humanitarian and Integral Approach as the Basis for Integration of Concepts of Orthodox and Secular Pedagogics in the Sphere of Spiritual Upbringing 27

The article proves the necessity and possibility of integration of orthodox and secular pedagogical concepts in the sphere of spiritual upbringing, considers philosophical, psychological and pedagogical grounds of such integration. Surveys of spiritual upbringing in the context of humanitarian and integral approach as an ontological phenomenon allow to detect a common ground for orthodox and secular pedagogics and elaborate methodological grounds of integral theory of spiritual upbringing.

M. A. Yakunchev, I. F. Markinov. Integration as the Principle of Determination of Natural-Science Material Content in the System of Pupils' Ecological Culture Formation 31

In the article the essence of ecological culture as the concept of contemporary education is shown on the basis of the principle of integration. Taking into account its main constituents — ecological knowledge, ecological thought, sense culture, value attitudes culture and culture of ecologically rational behavior in a generalized form — natural-science material contents for pupils is defined.

Continuous Education

S. A. Karpov. Integration in the Sphere of Rosatom Vocational Training: Possibilities and Prospects 35
Under new socio-economic conditions the system of Rosatom vocational training is concentrated in small Russian secret atomic towns. It makes difficult to solve the problem of providing the sector with highly qualified specialists. The article considers the concept of creation of Rosatom Regional University Complex as a possible variant of improving the branch vocational training on the basis of integration.

V. N. Khanin. Didactic Principles in Adult Education 41
The purpose of adult education — development of an integral functionality of a person — presupposes well-defined rules of educational process structure. The author defines them as the didactic principles. They include evolution and functional type of pedagogic interaction, banning of nonfunctional behavior of a student, working with consciousness restriction, buttress on an inner readiness of a student, liberation from stereotypes, spread of new instruments, new behavioral models, and autonomy check. The author also explains the psychological mechanism of two «traps» for lecturers who do not follow these principles — «traps of humanism» and «traps of a present».

History of Education

V. F. Levin. Religious and Legal Enlightenment of Russian Empire's Population in Works of K. P. Pobedonostsev, N. I. Ilminskiy, S. A. Rachinskiy 45
The author considers the concepts regarding religious and legal enlightenment of the population expressed by the great public figures of the second half of the XIX century of K. P. Pobedonostsev, N. I. Ilminskiy, and S. A. Rachinskiy.

A. L. Yefimova. Modernization of System of Teachers' Retraining at the Chuvash Institute of Education during the last thirty years of XX century and the beginning of XXI century. 47
The article presents the analysis of the work of Chuvash Institute of Education concerning studying, generalization of experience and professional development of teachers in the republic and Chuvash diaspora. It also describes the problems the system of teachers' training faced during the analyzed period.

T. I. Kildjushkina. Nonschool Education in the Mordovia Region in 1890—1910 51
By the example of several districts of Penza province which were later included in Mordovia, the article traces the history of creation and development of such forms of nonschool education as Sunday public readings and libraries-athenaeums on the border of XIX—XX centuries. These forms played an exceptionally significant role in people's enlightenment during the stated period.

Academic Integration

A. A. Papyshev. The Mathematic Sum as Means of Integration into Various Aspects of Brain Activity 56
The author exposes mathematic sum as the means of integration in the aspects of brain activity of students. The general and particular purposes of mathematic sum accomplishment are given as well as the characteristics of the system components of «a sum».

L.U. Fomina, O.V. Levin Study of Normative Legal Vocabulary to Form the Efficient System of Legal Motivation in Russia 59
In our country in order to build up the civil society and constitutional state it is necessary to work out the efficient mechanisms of motivation of lawful conduct of the citizens. It is impossible to do without teaching students to use correctly the existing linguistic tools, and special terminology in particular in their professional activities. The article proves the necessity for future lawyers to study the normative judicial vocabulary, its urgency for the institution of legal motivation.

S. B. Vereszchak. Study of Housing Law Formation in the Soviet Russia (1917—1991) in the Course of History of Russian State and Law 59

The article proves the necessity to study the housing law formation in the Soviet Russia in the course of History of Russian State and Law. It defines the reason of soviet housing law origin and basic stages of its development. The system of notions, terms and categories of housing law is considered as well. It emphasizes the importance of comprehension of the housing law formation peculiarities in order to improve the standards of housing law in contemporary conditions.

N. K. Sorokina, T. V. Zolina. Methodological Basis of Physical Processes Modelling 62

The article presents methodological substantiation of the use of mathematic methods in the field of physical processes research. It gives the case of appliance of the modelling method during the research of the process of the laser radiation effect on structure changes of silicon monocrystal.

V. D. Cherkasov, S. I. Pakhomov. Youth Creative Groups as the Basis of Scientific-Research, Design and Inventive Work of Students 69

One type of scientific and research work of students in Russian higher institutions is students design groups. The authors analyze the experience of the societies of this type during the period prior to 1990, and give recommendations regarding the increase of their effectiveness under the conditions of contemporary market.

Education and Culture

«Culture and Education» Round-Table Discussion : Alternative or Alliance? 73

The review of the round-table discussion, conducted by our editorial staff and the Chair of Cultural Studies of Mordova N. P. Ogaver State University was published in the last issue of the journal. This activity was carried out within the subject frames of the year devoted to D. S. Likhachev and was focused on discussions of culture and education issue. To the attention of the audience we offer the most captivating materials classified within four tracks: integral pattern of cultural identity; the change of educational paradigm; polycultural development of an individual in the process of foreign languages education; and the problems of artistic culture in educational space.

Philosophy of Education

N. I. Novotryasov. Problem of Study in Linguistic Perception in the Process of Education 92

The article presents the analysis of the problem of the linguistic perception study in the process of education with the social philosophy methods application. The core component is an attempt to describe the linguistic perception as spiritual element of national (ethnic) mentality. The given data can be used for the teaching linguistic philosophy to the students majoring in Philology and Humanities.

O. K. Pozdnyakova. Moral Perception of the Future Teacher: Analysis of the State from the Ethics of Use and Ethics of Welfare View 98

The article proves the necessity to demonstrate the state of moral perception of a future teacher from the position of ethics of use and ethics of welfare at teachers training higher educational institutions. The data of survey of the students' directivity to welfare or use conducted by the author is given.

Point of View

Zh. V. Chashina. Meaning of N. Ya. Danilevskij's Ideas in Educational and Cognitive Process 103

The article touches upon the main thesis of the book by N. Ya. Danilevskij «Russia and Europe». The contraposition of cultural and historical types is critically observed. It examines the ideological nature of the philosophy of the Russian thinker. It shows the continuity of resumptive problems of global phenomenon of spiritual and cultural action as planetary incident.

S. V. Polatajko. Educational Beginnings of «Social Organism» in Social Philosophy of N. Ya. Danilevskij 108
The author emphasizes the need to estimate all the spectrum of the results of research in the field of humanities under condition of the analysis of state of social relations and construction of the modals of development of social structures. It exposes theoretical fundamentals of formation of educational beginnings of «social organism» in social philosophy of N. Ya. Danilevskij. It shows the peculiarity of his views on metaphysics, with all necessity defines the educational basis of the forms of sociality in the field of moral law activity.

Psychology of Education

N. V. Kalinina. Analysis of Psychology Basis and Intrapersonal Determinants of Students Social Competence 115
The article touches upon the issue of development of social competence as the mechanism of energization of intrapersonal reserves of social adaptation. It gives the notion and structure of social competence as well as defines its psychological basis. The connection of the components of this phenomenon to the success of social adaptation and the directions of their development is shown.

N. V. Melnikova. Image as a Psychological Category of the Child Personality of Preschool Age 119
The author denotes the consecution of image category formation at the stages of preschool childhood, shows a multidimensional performance of the category of image and its functionality, significance of the ideal of an adult for moral development of a child. The article specifies conceptual approach to the essence of imitation of adult's image for a moral development of a child.

E. A. Baranova. Cognitive Interest Formation among Children of Preschool Age as Integrative Psychic Formation 124
The novelty of the research materials' contents stated in the article is linked upon with the idea that for the first time the cognitive interest is considered in the connection with the general ability to learn. Moreover, the author determines an approach to consideration of a cognitive interest forming an integral part of the general ability to learn as integrative psychic formation. The article also presents the author's theoretical viewpoints concerning optimization of pedagogical and educational process at preschool institution with in order to form cognitive interest among children of 6—7 years old.

Economic Education

A. P. Gorina, O. N. Alferina. Study of Organization of State Control of Quality of Housing and Communal Services within the Course «Government Regulation of Economics» 128
The problem of improvement of quality of housing and communal services is one of the most important now which explains by the special social significance of this sphere. The authors consider organization of state control of quality of housing and communal services as well as principal directions of activity of government bodies exercising this control, their objectives and functions.

A. V. Grishin. Intellectual Capital and Process of Knowledge Management as Innovational Elements of Contemporary System of Economic Education 132
The article considers the concept of «intellectual capital». Comparative analysis of the state in the sphere of intellectual capital in Russia and other countries is given. Furthermore, the characteristics of the function of knowledge management conducted by the companies under the conditions of contemporary economic environment are given.

O. K. Klopova. Approaches Used for Professional Development of Human Resource Managers 137
The article touches upon various models of training of human resource managers. It is emphasized that a student should take an active part in a certain kind of activity connected to one of four stages of educational cycle.

Sociology and Education

I. V. Vlasuke. Strengthening of the Parenthood Values as the Trend of State Family Politics 141
Nowadays the strengthening of social and cultural value of a family represents the trend of state family politics, focused on family preservation and resistance of its destructive alterations. The article considers one of the foreground tasks of the contemporary Russian society to make the family values steady.

N. N. Loginova. Family as the Object of Sociology and Demography Research (upon the Example of the Mordovia Republic) 145
The article touches upon the process of finding the solution of family problems by the methods of sociologic and demographic analysis and the means of Sociologic and Demographic Studies. It provides a short demographic analysis of the contemporary status of the family institution and views the factors influencing the stability of a present-day family.

E. V. Samoilova Sociologic Analysis of Professional Socialization Process of Prospective Teachers 150
The article considers the approaches of contemporary foreign sociologists to the subject of professional socialization. Upon the questionnaire results of Mordovia Teachers Training Institute graduates it attempts to analyze the stage of professional training as one of the most significant in professional socialization. The author concludes that professional activity of future teachers depends on the motivation of pedagogic profession, quality of the professional education, psychological and economical conditions of educational and social milieu.

A. N. Gulyashinov, S. P. Syrygin. Regarding the Methodological Readiness of Students in Managerial Decisions Development (upon Some Results of Local Sociological Case Study Research) 154
It views the role and meaning of logics and gnoseology in methodological readiness of students in managerial decisions development. The results of local research conducted by the authors during the period of 1999—2004 assumes as the basis for the conclusion and suggestions.

Philological Education

N. A. Turanina. Acquaintance with Slavic Culture Value Fundamentals at the Russian Language Lessons at Higher Education Institution 159
Nowadays the problem of tolerance formation becomes very important and urgent. The article gives the experience of study Slavic folk culture at the Russian language lessons at Higher Education Institutions that helps to build the respect towards other cultures and nations. The data can be used in studying all the aspects of the Russian language at Higher Education Institutions.

S. A. Rzhanova (Saransk) Methodical Meaning of Speech Culture in Humanities 162
The author proves that the formation of a new type of spiritual culture being formed in information society, is mostly defined by Mass Media and states the communicative and speech paradoxes of Mass Media. It gives recommendations regarding the parameters for evaluating publicistic world view.

D. N. Zhatkin, T. A. Yashina. V. A. Zhukovskij as the Translator of Thomas Moore Works 167
The articles reflects on V. A. Zhukovskij as the translator of Thomas Moore poetry, placing the emphasis on the comparison of the second part of the poem of Irish writer *Lalla Rookh — The Story of Paradise and the Peri* alongside with its Russian translation. The authors use a broad context allowing to show the importance of Zhukovskij's works for historic and literature process in Russia in 1820—1830.

E. A. Soloviova. The Role of Graphics in Creating Textl Information as a Theoretical and Methodological Problem 172

The article is focused on the problem on implementation of important theoretical theses developed by contemporary linguistics in the process the English language teaching. The author emphasizes that the development of students' skills to work with the English poetic text with a specific part of graphic information becomes deeply dialogical by its nature.

R. S. Lucenko. Linguistic and Cultural Fundamentals of Fiction Text (upon the Fulfillment of the Concept «Landscape» in the English Literature in the XIX—XX centuries) 176

The article poses the question of the practical fulfillment of theoretical students' knowledge in the field of up-to-date achievements in linguistic thought. It offers ways of their application to interpret the landscape in fiction books regarding the notion of the concept that becomes the basic category of contemporary cognitive, linguistic and cultural research.

References, Review, Data

The History of Selfless Devotion and Reforms Making in Russian Education 180

International Scholar Conference Dedicated to Life and Work of Admiral F. F. Ushakov 183

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по 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-rri@yandex.ru

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Н. В. Гришакова*.
Компьютерная верстка *И. А. Пакшиной*.
Информационная поддержка *Р. В. Карасева, А. В. Роднякова*.
Аннотации, перевод *Н. В. Бурениной*.

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Подписано в печать 17.10.06. Дата выхода в свет 01.11.06.
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 № 5762.

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.