Интеграция образования

Научно-методический журнал

№ 4 (45)

(октябрь—декабрь) 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

Модернизация образования

В. Ю. Петров, Т. А. Кузнецова, Н. Н. Матушкин, Н. У. Венсковский, В. Д. Черкасов, С. И. Пахомов. Научно-исследовательская работа как основа повышения качества подготовки кадров высшей квалификации по направлениям техники и технологий 5

Н. Н. Мелькина. Некоторые подходы к разработке концепции развития инженерно-экономического образования 14

Мониторинг образования

В. Г. Халин. Европейская система качества высшего образования: состояние и развитие 19

А. Н. Соловьев. Профессиональная ориентация и качество высшего образования 24

И. Р. Павлова. Рейтинговая система контроля и оценки качества подготовки учащихся в условиях профильного обучения 28

В. П. Абрамов, Н. Г. Ивлиева, В. Ф. Манухов, О. С. Разумов. Тестирование в инженерной геодезии 34

Т. А. Снигирева, О. Г. Комкова. Диагностика прочности структуры знаний обучаемых 38

А. Л. Кураков. Экономический анализ деятельности учреждений профессионального образования 43

Академическая интеграция

О. М. Железнякова. Анализ целей образовательного процесса в контексте дополнительности 47

С. А. Барамзина. Некоторые подходы к определению понятия «средство обучения» 52

В. Г. Абрамов, Н. Г. Абрамова. Экологическое правонарушение как объект изучения в науке и учебном процессе (социально-правовая обусловленность и основы методики) 56

С. В. Гордина. Visual Basic for Application как система объектно-ориентированного программирования 60

О. В. Бахлова. Специфика современной системы международных отношений в контексте изучения интеграционных процессов эпохи постмодерна 65

Инновации в образовании

Л. И. Кундозерова, Д. Н. Климова. Формирование профильной ориентации обучающихся основной школы на естественно-научное направление обучения на базе межпредметной интеграции 71

Т. Г. Камышанова. Роль профильного обучения в средней школе в решении проблемы преемственности высшего и среднего образования 74

В. В. Воробьёва. Междисциплинарный подход к изучению экологии в контексте реализации устойчивого развития общества 77

Непрерывное образование

О. Ю. Якимова. Подготовка специалистов сельского хозяйства в области информационных технологий 82

О. Н. Кобычева, Т. В. Машарова. Единая линия формирования здорового образа жизни на этапах дошкольного и школьного детства 85

© «Интеграция образования», 2006

Образование и воспитание

А. В. Пономарев. Теория и практика первичной профилактики наркомании в вузе 92
О. А. Линенко. Нравственно-эстетический аспект отношений человека и природы 98
Н. В. Рябова. Особенности подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника 103

Образование и культура

Н. Ю. Лысова. Исторический город в «духовном странничестве» П. П. Муратова: образовательный аспект проблемы 110
Е. Н. Ломшина. Роль этноэтики в подготовке кадров сферы культуры 114

История образования

В. И. Первушкин. Учительская среда как источник формирования краеведческих кадров в российских губерниях во второй половине XIX — начале XX в. 119
О. Б. Кевбрина. Начальное кооперативное образование Мордовии в 1975—1990 гг. (обучение, практика, воспитание) 122

Философия образования

С. Н. Волков, Е. Ю. Райкова. Метафизика обыденного сознания или сциентизм научного познания? (К вопросу о гуманитаризации технического образования) 127
А. К. Ерохин. Модель интеллектуального образования в философии томизма 131
А. Ю. Горин. Многоаспектность ценностей аксиологии всеединства В. С. Соловьева и развитие современной отечественной системы образования и воспитания 137
А. В. Булавин. Христианская антропология как основа ранневизантийской этико-педагогической концепции 141
О. Г. Хмелева, М. Г. Кудрявцева. Интеграция образовательных сред в аксиологическом пространстве педагогического вуза 145
Л. В. Шукшина. Иллюзорное сознание и его функции 149

Психология образования

Т. А. Серебрякова. Комплексный подход к решению проблемы ценностей 154
Н. Б. Назарова. Девиантность как механизм компенсации виктимности личности 158
Ф. Г. Мухаметзянова, Г. К. Бисерова, А. Ш. Яруллина. Интеграция личностных и профессиональных качеств в процессе формирования профессиональной идентичности у будущего специалиста 163
Т. В. Лузина. Система формирования познавательной активности студентов в условиях высшего профессионального образования 167
Е. Ю. Устина, К. М. Романов. Оптимизация подготовки специалистов медицинского профиля с учетом личностных особенностей пациентов (на примере изучения индивидуальных семантических пространств) 172
Н. А. Гордеева. Исследование особенностей процесса самоактуализации студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью 176
Ю. В. Андреева. Интеграция компетентностного и акмеологического подходов в обучении и саморазвитии конкурентоспособности журналистов 178

Филологическое образование

Н. В. Бутылов. Освоение заимствованной лексики в мордовских языках 180
О. Г. Бутяева, Л. П. Водясова. Связь родного языка с иностранным: теоретико-методологический аспект изучения прагматического значения слова в эрзянском и английском языках 183

Г. В. Захарова. Конструктивистский подход к обучению иноязычной лексике в Германии 187
Н. С. Алямкин. Интеграционный подход к изучению предложения в мордовских языках: структурный и коммуникативный аспекты 191
А. М. Гребнева. Семантические отношения в лексикализованных сочетаниях эрзянского языка 195

Молодые ученые

Н. А. Федякова. Профессионализм депутатов как фактор эффективности законодательства субъектов Российской Федерации (образовательный аспект) 199
Л. В. Варданян. Концепт «душа» в английских, русских и эрзянских фразеологизмах 201
Е. А. Кукушкина. Критерии разграничения именных композитов и именных словосочетаний в эрзянском и немецком языках 204
В. П. Мерзлякова. Интегрированное использование речевых и психолого-педагогических приемов и технологий в комплексной реабилитации заикающихся 207
А. В. Нуждина. Роль курса «лингвистическая интерпретация текста» в подготовке специалистов-филологов (на материале немецкого языка) 209
Е. В. Барсукова. Культурологические особенности лингводидактики XVIII — первой четверти XIX в. (по материалам «Архива князя Воронцова») 211
Н. И. Прохорова. Культурная преемственность в жизнетворчестве Б. Поплавского 213
Н. В. Рябов. Формы развития народного искусства в современной культуре мордвы (на примере Подлесно-Тавлинской экспериментальной детской художественной школы) 216
О. В. Лобанова. Социализация и инкультурация личности ребенка в мордовской семье 218
Н. Л. Комлева. Роман П. Теру «Берег москитов» и американская культура конца XX в.: филологический аспект 220
М. М. Маркова. Изучение поэтики прозы Н. А. Тэффи: проблема интеграции жанров 222
Е. А. Гагаркина, Т. В. Попова, Т. А. Ениватова. Традиционно-бытовая культура мордвы (историко-культурный аспект) 225
С. А. Яворская. Кризис культуры как переходное состояние в социокультурной динамике: теоретико-методологические аспекты 228
Е. А. Полозова. Роль театра в формировании межкультурной компетенции личности 230
И. И. Меркулова. Хронотоп дороги как объект междисциплинарного изучения и преподавания 232
Н. С. Глущенко. Образование как ведущий фактор развития индивидуальности человека в процессе социализации 234
А. В. Табакова. Экологическое образование в контексте идей устойчивого развития 237
Н. С. Корнилецкая. Экологическая этика в вузе: методика ситуативного анализа 238
Ж. Ю. Бакаева. Информационные основы образования 241
Е. А. Кошевая. Формирование информационной культуры студента в процессе информатизации высшего образования 243
Н. Н. Поздняков. Формирование системы светского образования как фактор эволюции провинциального города XVIII в. 246
Н. В. Вознесенская. Обучение физике студентов инженерных специальностей с использованием современных компьютерных технологий 248
Н. В. Моисеева. Довузовское образование как связующее звено системы «школа — вуз» 251
Н. Н. Пачина. Интеграция педагогики и психологии в образовательном процессе университета ... 253
Е. А. Канайкина. Апофатичность как этический критерий образования, воспитания и мышления 256
В. В. Акамов. Интеграция содержания педагогического образования в процессе формирования ценностного самосознания будущих учителей физической культуры 259
Е. М. Голикова. Исследование становления готовности педагога к развитию познавательных способностей дошкольника 262
Н. В. Шамонина. Развитие субъектных функций в учебно-познавательной деятельности студента заочной формы обучения 264
Т. Н. Сайгина. Значение формирования педагогически направленного мышления и его компонентов у будущих воспитателей дошкольного учреждения 267

Е. Н. Руськина. Разработка программы обучения подростков безопасным приемам поведения в ситуации манипулятивного воздействия ... 269
Л. В. Самойлова. Одаренный ребенок глазами учителя (результаты исследования в Республике Мордовия) ... 271
Н. С. Полутина. Возможности использования компьютерных игр в психологии ... 273
В. В. Соколов. Механизмы и способы осуществления прогноза поведения человека ... 276
В. А. Иншаков. Проблемы формирования социально-профессионального статуса молодых специалистов сельского хозяйства ... 278
Р. С. Ивенин. Интеграция образования, науки и производства — основа стратегии инновационного развития региона ... 280
Т. В. Гармаева, А. В. Дивлишов, А. Ф. Мельник. Миграция народов ближнего зарубежья в условиях трансформирующегося общества (этнокультурный аспект) ... 282
Л. В. Потапова. Культурно-образовательная деятельность средневолжских потребительских обществ на рубеже XIX—XX вв. ... 284
С. И. Васенина. Формирование педагогической готовности студентов к развитию детской художественно-изобразительной одаренности ... 286
А. М. Манукян. Средства и методы воздействия новых педагогических технологий на формирование личности ... 288
Н. Н. Глазкова. Модель информационной грамотности учащихся с недоразвитием интеллекта ... 291
Н. Е. Сарапова. Институциональный подход к изучению социальной мобильности выпускников вузов и молодых специалистов ... 293
Е. А. Агафонова. Роль стимулирования в учебной деятельности студентов вуза ... 294

Рецензии, отзывы, информация

Концептосфера смеха в исследованиях российских литературоведов ... 298
Проблемы изучения русской литературы вчера и сегодня ... 300
Поляков Валерий Алексеевич ... 302

Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2006 г. ... 304

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

В. Ю. Петров, *ректор Пермского государственного технического университета, профессор,*

Т. А. Кузнецова, *зам. декана электротехнического факультета Пермского государственного технического университета, доцент,*

Н. Н. Матушкин, *проректор по учебной работе Пермского государственного технического университета, профессор,*

Н. У. Венсковский, *зав. кафедрой неорганической химии Российского университета дружбы народов, профессор,*

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

С. И. Пахомов, *начальник отдела департамента научно-технической и инновационной политики Министерства образования и науки РФ, доцент*

Статья посвящена исследованию структуры и содержания программ подготовки научных кадров высшей квалификации в России и за рубежом с целью определения направлений модернизации системы высшего и послевузовского образования на основе принципа единства образовательного, научного и инновационного процессов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке государственных образовательных стандартов нового поколения.

В настоящее время становится очевидным, что поступательное развитие России и сохранение ее международного статуса возможны лишь на пути инновационных изменений во всех социально-экономических сферах. Движущей силой любой инновации является наука. Поэтому для решения задач инновационных преобразований прежде всего необходимо обеспечить высокое качество подготовки научных и научно-педагогических кадров.

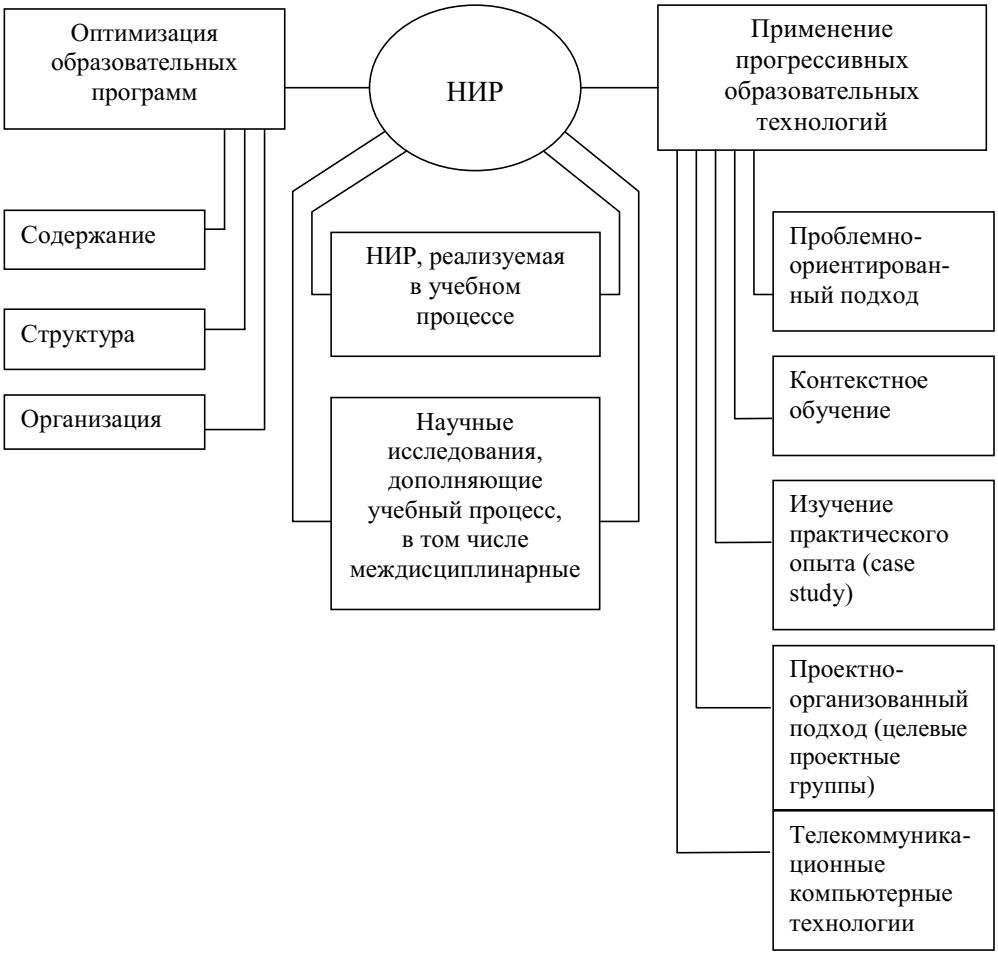
Повышение качества подготовки научных кадров высшей квалификации может быть достигнуто на основе внедрения образовательных программ, реализуемых на принципах: единства образовательного и научного процессов, непрерывности многоуровневого образования в системе «бакалавриат — магистратура — аспирантура», использования компетентностного и междисциплинарного подходов, применения прогрессивных образовательных технологий.

Практическое использование данных принципов становится реальным при условии доминантности исследовательской составляющей программ подготовки научных кадров. При этом научно-исследовательская работа (НИР) должна рассматриваться в качестве системообразующего элемента (ядра) подготовки кадров высшей квалификации, обеспечивающего интеграцию теоретических знаний и научно-практического опыта, непрерывность программ подготовки научных и научно-педагогических кадров, преемственность образовательных уровней (ступеней), междисциплинарный характер образования (на стыке проблем).

Эффективная организация НИР в образовательной системе многоуровневой подготовки научных кадров в сочетании с использованием прогрессивных техно-

© В. Ю. Петров, Т. А. Кузнецова, Н. Н. Матушкин, Н. У. Венсковский, В. Д. Черкасов, С. И. Пахомов, 2006

логий обучения оказывает решающее воздействие на структуру, содержание и организацию освоения образовательных программ (рис. 1).



Р и с. 1. НИР как основа эффективного процесса подготовки научных кадров

Выделяя НИР как основу согласованности и непрерывности образовательных программ в российской многоуровневой системе подготовки кадров высшей квалификации, включающей вузовскую (бакалавриат, магистратура) и послевузовскую (аспирантура) образовательные ступени, следует признать необходимым проведение исследования, позволяющего оценить и сопоставить показатели, характеризующие НИР в российских и зарубежных программах высшего и послевузовского образования. При этом в качестве оценок могут быть приняты объемы (трудоемкости) составляющих образовательных программ и отдельных модулей.

Анализ реализуемых в российских вузах *магистерских программ* показал, что НИР как исследовательский компонент программы подготовки (с учетом научно-исследовательской практики) составляет 46 % от ее общего объема. Содержание исследований определяется, как правило, проблематикой научной работы выпускающих кафедр.

В соответствии с действующими стандартами НИР магистра реализуется в исследовательских лабораториях высшего учебного заведения или в про-

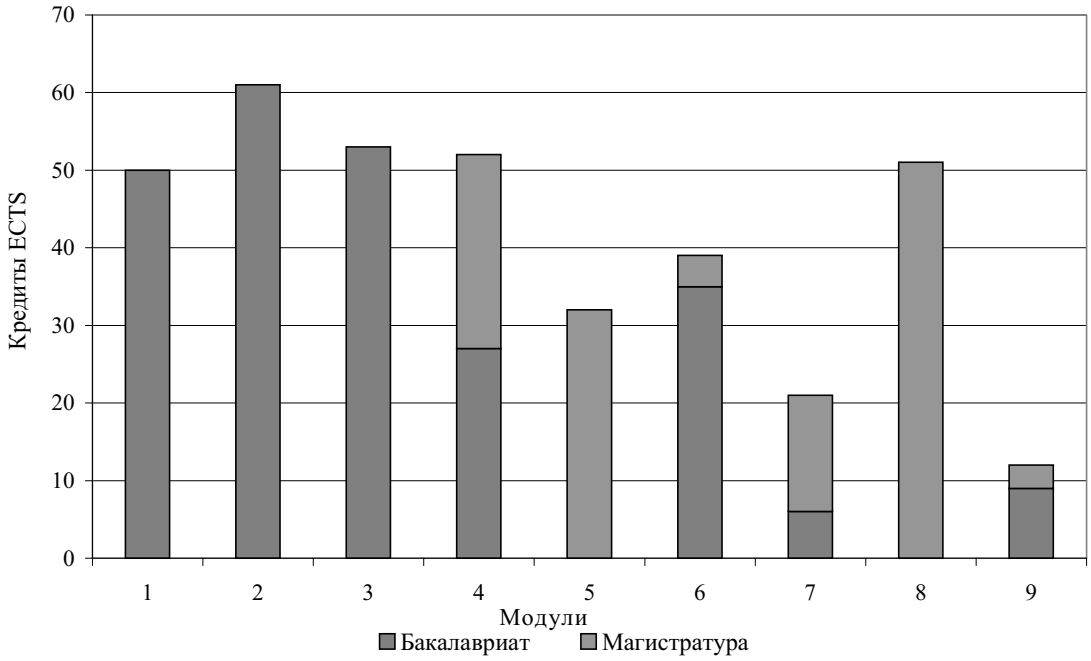
фильных лабораториях научно-исследовательских и проектных институтов промышленных предприятий, а также научных институтов РАН и включает в себя:

— научно-исследовательскую работу в семестре (774 ч — 21 кредит ECTS);

— подготовку магистерской диссертации (1 080 ч — 30 кредитов ECTS), представляющей собой законченную теоретическую или экспериментальную научно-исследовательскую работу, связанную с решением актуальных задач на основе эффективно реализуемой НИР.

Основой для успешной реализации программ НИР являются дисциплины образовательного компонента программы подготовки. Диверсификация содержания образовательной составляющей, позволяющая реализовать индивидуальную траекторию обучения и научных исследований, достигается путем включения в программу блоков дисциплин по выбору (11 % от общего объема теоретической подготовки магистра). Как правило, это дисциплины специализации, способствующие также повышению конкурентоспособности выпускников в условиях развивающихся инновационных процессов в науке, технике и технологиях.

Динамика накопления знаний по соответствующим модулям, а также непрерывность образовательной и научно-исследовательской составляющих программ подготовки, реализуемых в ходе обучения на бакалаврском и магистерском уровне, иллюстрируется диаграммой, представленной на рис. 2.



Р и с. 2. Динамика накопления знаний по модулям программ подготовки в системе «бакалавриат — магистратура»:
модули: 1 — ГСЭ, 2 — ЕН, 3 — ОПД, 4 — СД, 5 — ДНМ (дисциплины направления магистра), 6 — экзамены, 7 — практики, 8 — НИР, 9 — ИГА

Анализ данных позволяет сформулировать следующие выводы:

1) на ступени бакалавриата объем НИР не регламентируется ГОС ВПО. Исследовательская составляющая программы подготовки бакалавров включена в учебный процесс (контрольные, расчетные и курсовые работы (проекты) и выпускную квалификационную работу — ВКР). В этой связи тематика ВКР как наиболее значимого компонента НИР бакалавров должна быть индивидуаль-

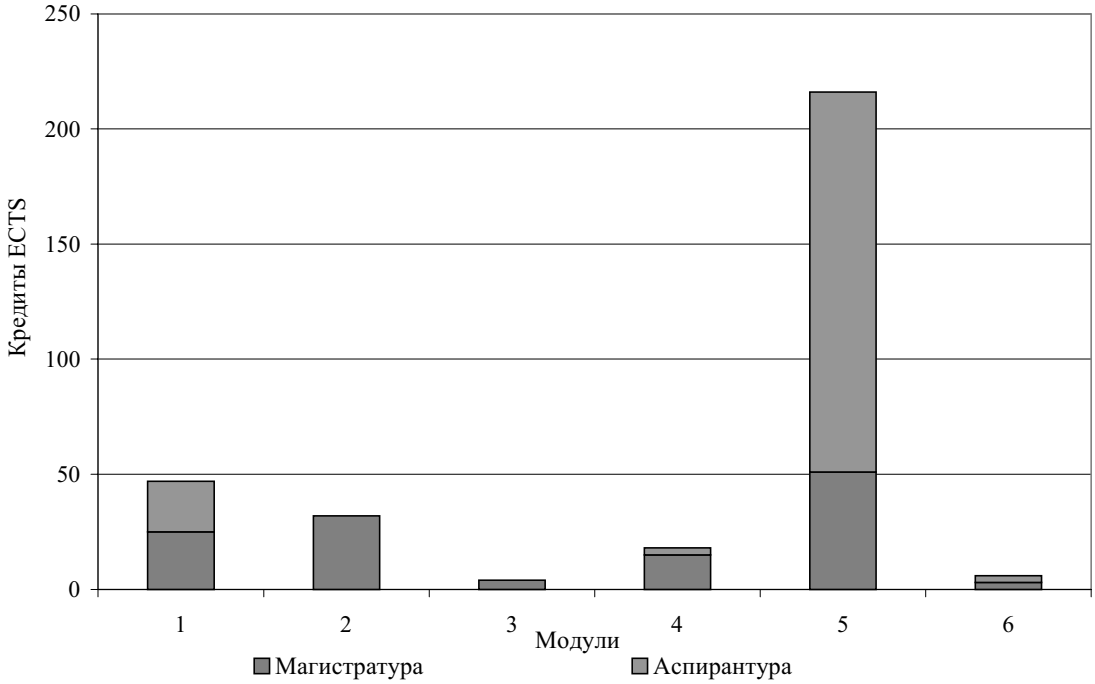
ной и согласованной с тематикой НИР, выполняемой на последующей (магистерской) ступени; в учебном плане необходимо предусмотреть аудиторную и внеаудиторную исследовательскую работу;

2) магистерская подготовка направлена на формирование специальных научных знаний (как правило, продвинутого уровня), что подтверждается значительным объемом специальных дисциплин (в 1,2 раза превышает соответствующий показатель для бакалавриата), дисциплин направления (в 1,3 раза), опытно-практической работы (в 3 раза превышает соответствующий показатель для бакалавриата), НИР (сравним с объемом подготовки бакалавра по базовым фундаментальным циклам).

Основной составляющей *послевузовских образовательных программ*, реализуемых в российской системе аспирантуры, также является научно-исследовательская работа, объем которой (исследовательский компонент) составляет 165—180 кредитов ECTS, или 79—86 % от общей трудоемкости, и в 5,5—6 раз превышает теоретическую подготовку (образовательный компонент). По своим характерным признакам аспирантура в России соответствует уровню образовательной ступени, поскольку предполагает освоение образовательной программы и защиту выпускной квалификационной работы — диссертации.

Важным отличием послевузовской подготовки от магистерской является то, что обучение и выполнение диссертации производятся по научным специальностям, определяемым в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников. В последней ее редакции, принятой в 2001 г., представлены 435 научных специальностей, объединенных в 24 отрасли науки.

Соотношение объемов подготовки по отдельным модулям образовательного и исследовательского компонентов образовательных программ, реализуемых на магистерском и аспирантском уровнях, иллюстрирует диаграмма, представленная на рис. 3.



Р и с. 3. Соотношение объемов подготовки по отдельным модулям образовательного и исследовательского компонентов образовательных программ в системе «магистратура — аспирантура»: модули: 1 — СД, 2 — ДНМ (ОПД и факультатив аспиранта), 3 — промежуточные экзамены, 4 — НИР, подготовка и защита диссертации, 5 — практики, 6 — ИГА

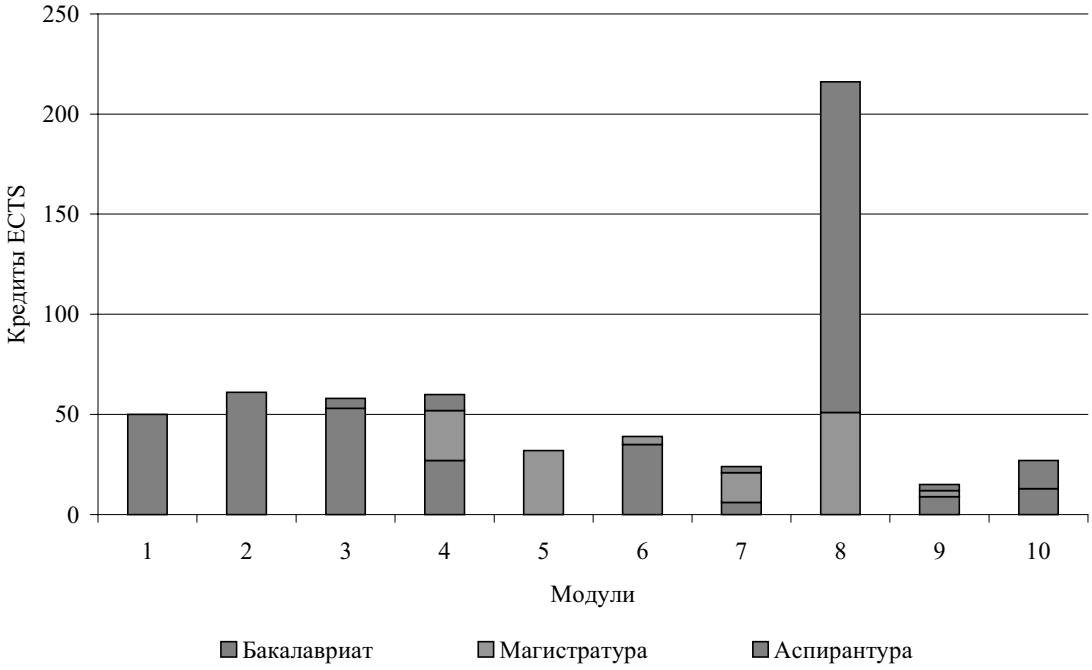
В результате анализа данных можно отметить следующее:

— объем исследовательского компонента послевузовских программ превышает объем НИР программ подготовки магистров в 2,2 раза;

— дисциплины образовательной составляющей программ аспирантов сосредоточены в модуле общепрофессиональной направленности и обеспечивают подготовку к выпускным квалификационным (кандидатским) экзаменам;

— дисциплины модуля специальной подготовки характеризуются объемами 27, 25 и 8 кредитов ECTS на бакалаврской, магистерской и послевузовской ступенях соответственно (в подсистеме «магистратура — аспирантура» реализуется 55 % от их общего объема) и ориентированы на получение специальных знаний в узкой области исследований.

Непрерывность и согласованность составляющих уровней подготовки кадров высшей квалификации в системе высшего и послевузовского образования отражены на диаграмме, представленной на рис. 4.



Р и с. 4. Динамика накопления знаний по модулям программ подготовки в системе «бакалавриат — магистратура — аспирантура»:
модули: 1 — ГСЭ, 2 — ЕН, 3 — ОПД, 4 — СД, 5 — ДНМ, 6 — экзамены, 7 — практики, 8 — НИР и подготовка диссертации, 9 — ИГА, 10 — факультатив

Результаты исследования показали, что объем НИР непрерывной (интегральной) программы составляет более 60 % от общего объема подготовки; суммарные объемы подготовки по циклам (модулям) ГСЭ, ЕН, ОПД, СД сопоставимы (трудоемкость дисциплин каждого цикла — 15 % от общего объема подготовки). При этом накопление знаний по циклу СД происходит главным образом в подсистеме «магистратура — аспирантура»: объем подготовки составляет 55 % от общей трудоемкости специальных дисциплин, реализуемых на всех уровнях высшего и послевузовского образования, что определяется основными целями данных образовательных ступеней (специализированная подготовка научных и научно-педагогических кадров).

В целом, несмотря на существующие организационные и содержательные недостатки, обусловленные несовершенством нормативной, организационной и методической базы, российские программы ВПО и послевузовского образования следует признать в достаточной степени согласованными по всем составляющим. Основу для такого согласования представляют прежде всего объем и содержание НИР. Научные исследования бакалавров и магистров, являющиеся, как правило, составной частью крупных научных программ и проектов, реализуемых вузами (в том числе совместно с институтами РАН и отраслевыми НИИ), могут быть продолжены на послевузовском уровне и послужить основой для научной деятельности в рамках диссертационной работы.

В зарубежных университетах научно-исследовательская составляющая (НИР) в программах подготовки как на магистерской (Ms), так и на докторской (PhD) ступенях, относящихся к последипломному уровню (graduate), характеризуется значительным объемом и обеспечивает преемственность программ подготовки кадров высшей квалификации.

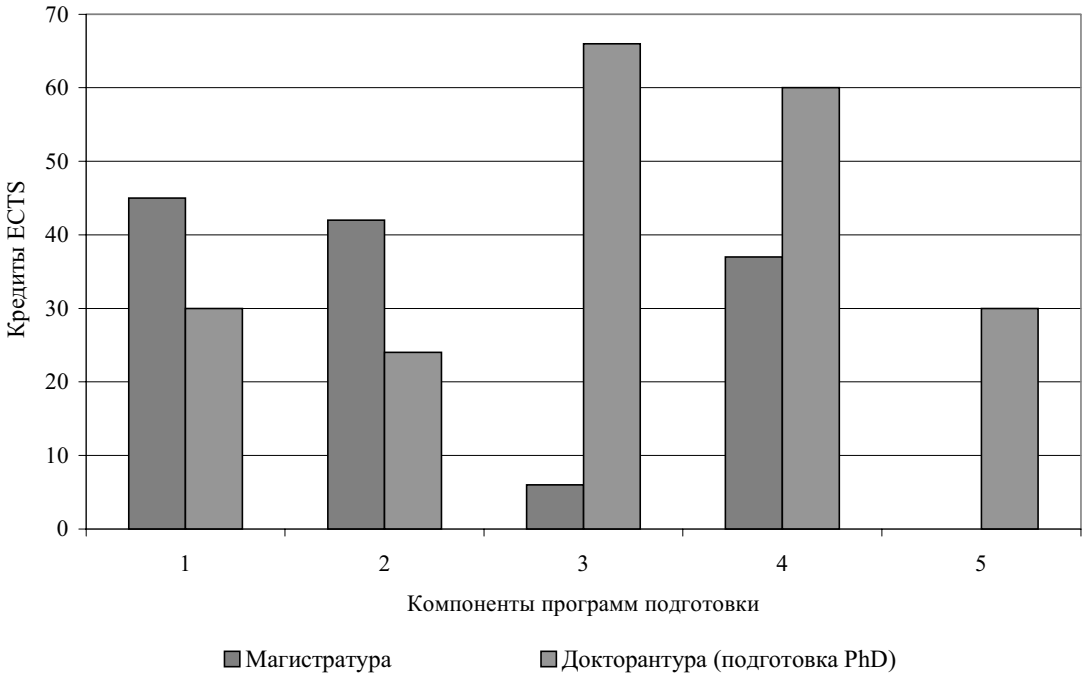
Обобщенные данные, позволяющие оценить соотношение объемов образовательной и исследовательской составляющих зарубежных программ подготовки магистров и докторантов, приведены на рис. 5.

Как показывает анализ, зарубежные образовательные программы включают 5 модулей:

— основные дисциплины (core — ядро подготовки);

— дополнительные дисциплины (elective), соответствующие профилю программы подготовки;

— дисциплины специализации (как правило, advanced — продвинутого уровня), изучение которых предполагает большой объем самостоятельной, в том



Р и с. 5. Соотношение между образовательной и исследовательской составляющими в зарубежных интегрированных программах подготовки магистров и PhD:
компоненты программы подготовки: 1 — основная и дополнительная образовательные составляющие подготовки, 2 — дисциплины специализации (продвинутый уровень), 3 — научные исследования в междисциплинарной области (академическая курсовая и исследовательская работа),
4 — обязательная НИР в рамках исследований кафедры (факультета), участие в научных семинарах, подготовка и защита диссертации, 5 — педагогическая деятельность

числе научно-исследовательской, работы примерно в соотношении 1:3 (аудиторная — самостоятельная);

— различные формы НИР: участие в регулярных научно-исследовательских семинарах факультета (кафедры, университета), исследовательская работа в ходе подготовки диссертации;

— обязательное междисциплинарное научное исследование.

Дисциплины специализации образовательного компонента дают возможность увеличить «глубину» (depth), а фундаментальная подготовка и междисциплинарные исследования — «широту» (breadth) научных знаний.

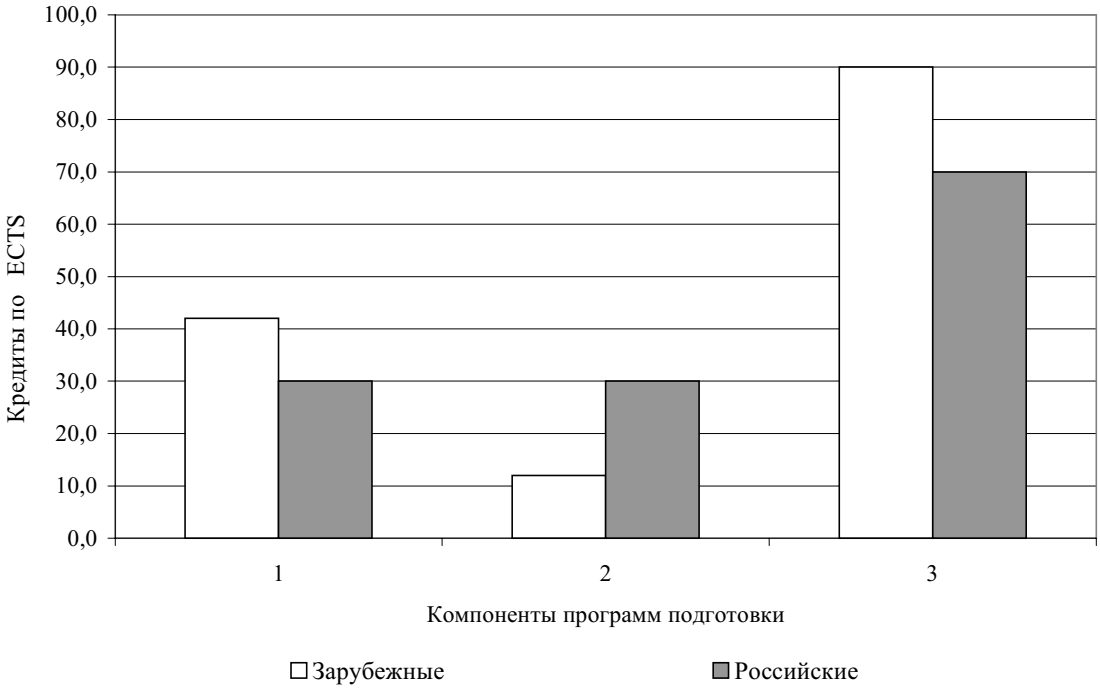
Для программ, например, Стэнфордского университета (США) в соответствии с Stanford Bulletin характерно следующее:

— образовательный и научно-исследовательский компоненты непрерывной программы подготовки научных кадров (на входе — степень бакалавра BS, на выходе — степень PhD) сбалансированы по объему (соотношение для магистратуры — 2:1, для докторантуры — 1:2);

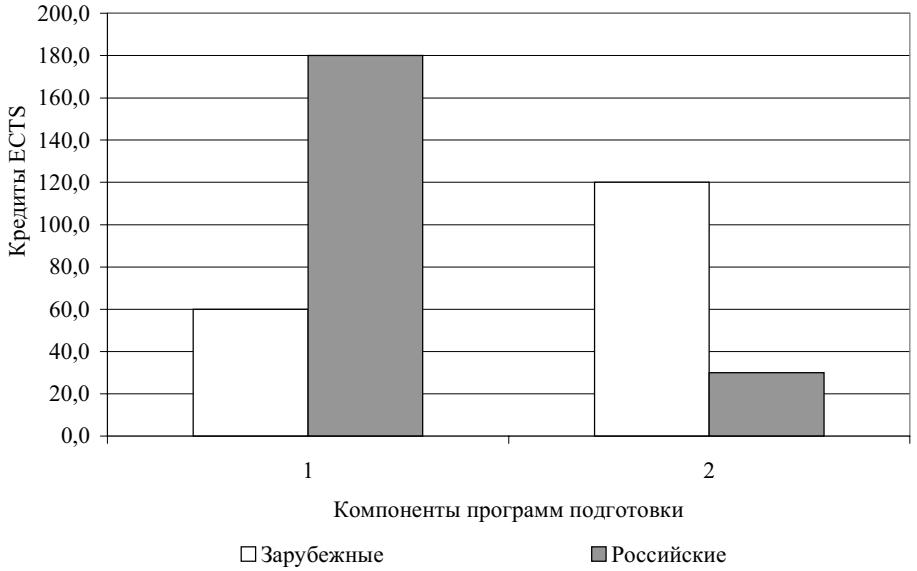
— НИР на уровне магистратуры составляет порядка 30—35, на уровне докторантуры — 60—65 % от общего объема подготовки в зависимости от факультета и направления (специальности) подготовки;

— в НИР существенное значение придается междисциплинарным исследованиям (по объему этот показатель сопоставим с образовательным компонентом PhD и составляет более 40 % от общего объема НИР в непрерывной интегральной программе подготовки в системе «магистратура — докторантура»).

Результаты сравнительного анализа структуры и содержания НИР, а также соотношения компонентов российских и зарубежных программ подготовки магистров и аспирантов (уровень PhD) приведены на рис. 6, 7.



Р и с. 6. Соотношение компонентов российских и зарубежных магистерских программ: компоненты: 1 — НИР (включая научно-исследовательскую практику), 2 — подготовка диссертации, 3 — образовательный компонент



Р и с. 7. Соотношение компонентов российских программ аспирантуры и зарубежных программ PhD: компоненты: 1 — НИР и подготовка диссертации, 2 — образовательный компонент

Обобщение полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что при сопоставимости общих объемов подготовки в российских и зарубежных программах между ними имеются различия:

1) на ступени магистратуры:

— независимая НИР в зарубежных программах подготовки в 1,4 раза превышает аналогичный показатель в российских программах;

— объем диссертационных научных исследований в российских программах превышает соответствующий показатель в зарубежных программах в 2,5 раза;

— образовательный компонент в зарубежных программах превышает соответствующий показатель в российских программах в 1,3 раза;

2) на ступени аспирантуры (докторантуры):

— НИР в российских программах подготовки превышает соответствующий показатель в зарубежных программах в 3 раза;

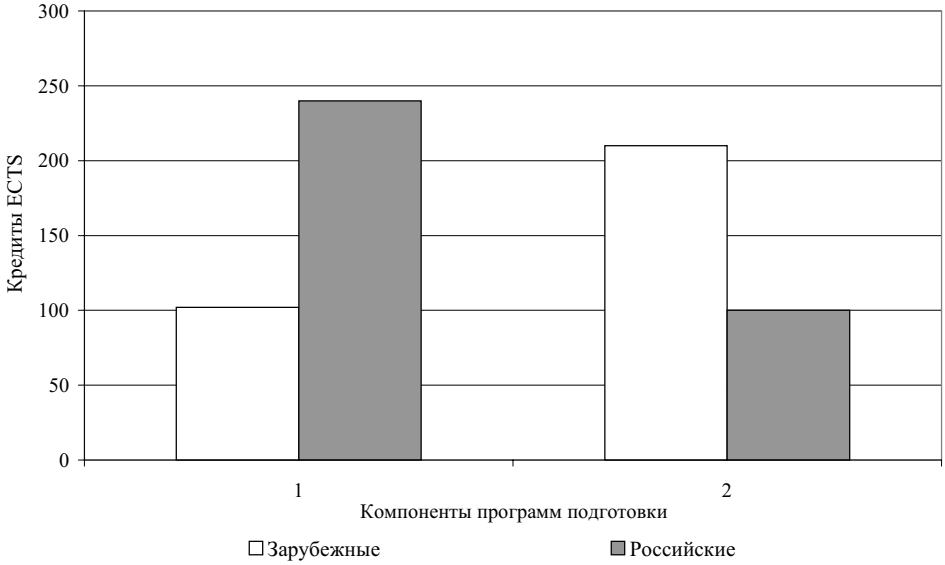
— образовательный компонент в зарубежных программах подготовки превышает соответствующий показатель в российских программах в 4 раза.

В связи с тем что в настоящее время как в России, так и за рубежом большое внимание уделяется *непрерывным программам подготовки кадров высшей квалификации*, произведем сравнительный анализ показателей программ в системе «магистратура — докторантура» (рис. 8). С учетом динамики накопления знаний соотношение общих объемов научно-исследовательского и образовательного компонентов (при соизмеримых общих объемах подготовки) может быть представлено следующим образом:

— объем НИР в зарубежных программах более чем в 2 раза уступает соответствующему показателю в российских программах;

— объем образовательной составляющей в зарубежных программах почти в 2,5 раза превышает соответствующий показатель в российских программах.

Результаты исследований позволяют заключить, что в целом концепции проектирования структуры и содержания образовательного и научно-исследовательского компонентов российских и зарубежных программ подготовки кадров высшей квалификации являются сходными и строятся на положении о приоритетности НИР как их системообразующей составляющей. Аналогичны также подходы к дифференциации уровней присваиваемых степеней по общей трудоемкости освоенных программ подготовки.



Р и с. 8. Соотношение компонентов российских и зарубежных программ непрерывной подготовки в системе «магистратура — аспирантура»:
компоненты: 1 — НИР и подготовка диссертации, 2 — образовательный компонент

Однако российские и зарубежные подходы к диверсификации программ — к структурированию и организации образовательного и научно-исследовательского процессов, реализуемых на высших образовательных уровнях, а также к формированию содержания подготовки по всем их составляющим во многом различаются. Высокую эффективность зарубежных программ, в частности, обеспечивают:

1) проектирование инновационных программ подготовки с участием представителей профессиональных сообществ (работодателей), отвечающих не только требованию фундаментальности, но и требованиям развития современной науки, техники и технологий, а также условиям рынка труда;

2) наличие эффективно действующих связей между структурными уровнями системы подготовки кадров высшей квалификации, а также механизмов интеграции образовательной, научной и опытно-конструкторской деятельности вузов в ходе реализации магистерских и докторских программ;

3) применение принципиально иной методологии структурирования и содержательного наполнения индивидуальных программ подготовки научных и научно-педагогических кадров, основанной на модульной организации, предметно- и личностно ориентированном подходе, формирование системы квалификационных требований к выпускнику на основе компетентностной модели, предполагающей смещение акцента с процесса на результаты обучения, что невозможно без трансформации стратегии и технологии преподавания (индивидуализация обучения, субъект-субъектный подход, внедрение активных методов обучения, развитие инновационной и научно-исследовательской инфраструктуры вузов).

Очевидно, что для решения задач модернизации российской системы подготовки кадров высшей квалификации необходимо прежде всего выработать оптимальные подходы к организации НИР. Они должны быть направлены на обеспечение непрерывности и согласованности образовательной и исследовательской составляющих, увеличение эффективности действующих внутрисистемных и внешних связей на основе эффективной научной и инновационной деятельности вуза в условиях интеграции с научными институтами и организациями РАН, а также с предприятиями всех форм собственности.

Поступила 13.11.06.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Н. Мелькина, *зав. кафедрой экономики и управления на предприятии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева*

Автором обосновывается актуальность инженерно-экономического образования. Определяются перспективы его развития в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения.

Уровень развития науки и техники, как известно, является базой динамичного экономического роста, одним из главных факторов формирования центра силы в современном мире. При всей очевидности данного тезиса очень сложно обеспечить опережающее развитие фундаментальных исследований и базовых отраслей материального производства. Многие государства не в состоянии вкладывать в развитие науки и наукоемких отраслей огромные денежные средства, так как отдача от них наступает не сразу, а спустя 5—7 лет или не гарантирована совсем. В результате низкие темпы роста внутренних инвестиций и модернизации промышленного оборудования постепенно приводят к утрате преимущества над конкурентами по таким важным экономическим показателям, как объем функционирующего капитала, фондовооруженность, прирост капитальных вложений.

До недавнего времени подобная ситуация была характерна и для России. В силу неэффективного государственного регулирования экономики отечественные предприниматели и другие участники рынка сосредоточили свою деятельность в тех сферах бизнеса, где можно было получать «быстрые» деньги, — в торговле, банковском деле, экспорте природных ресурсов. Таким образом, из-за попустительства государственных чиновников, в погоне за сиюминутной максимальной прибылью был нарушен один из основных экономических законов укрепления государства — об определяющей роли материального производства в общественном развитии и необходимости его постоянного инвестирования. В результате наша страна «скатилась» к производству технически устаревшей, неконкурентоспособной продукции, превратилась в полигон для сбыта «морально» устаревших технологий, машин, оборудования и товаров экономически мощных государств.

Произошедшие в последнее время положительные изменения в российской экономике: рост ВВП, снижение инфляции, обусловленные благоприятной конъюнктурой на мировых рынках углеводородного сырья и вооружения, — создают возможности для регулирования отраслевой структуры экономики и выхода России из затяжного системного кризиса, в котором она оказалась с началом так называемых экономических реформ. Тенденции развития мировой экономики, высокий уровень конкуренции, борьба отечественных предприятий за выживание стимулируют ускорение темпов развития российского бизнеса.

Сегодня в России накоплен определенный производственно-экономический потенциал, который позволяет развивать фундаментальные научные исследования, высокие технологии, капиталоемкие отрасли, одним словом, созданы условия для ускорения научно-технического прогресса и развития промышленности как основы материально-технической базы экономики. Реализация новых стратегических ориентиров социально-экономического развития страны выдвигает в число приоритетных блок задач, связанных с повышением качества образования, усилением роли научных исследований и разработок, ростом темпов про-

© Н. Н. Мелькина, 2006

мышленного производства. Рынок труда реагирует на это изменением структуры потребностей в специалистах, в частности возрастает потребность в инженерах и специалистах рабочих профессий. Кстати, уже в настоящее время ощущается острая нехватка работников данного профиля.

Особенности рыночной экономики предъявляют новые требования и к подготовке менеджеров. Чтобы увеличить долю продаж компании на рынке, им приходится заключать множество сделок, убеждать потребителей в целесообразности использования тех или иных комплектующих и продукции, а для этого они должны знать технологическую совместимость, спецификацию изделий и ряд других технических особенностей производимой продукции.

Таким образом, в современных условиях появился спрос на высококвалифицированных специалистов, интегрирующих в себе знания как инженерных, так и экономических наук. Это означает, что экономист должен знать технику, технологию, организацию конкретного производства, а инженер — уметь оценивать издержки и рассчитывать экономическую эффективность.

Об актуальности подготовки специалистов, обладающих знаниями как в области инженерных и производственно-технологических дисциплин, так и в области экономики и управления предприятием, можно судить по перечню должностей руководителей и специалистов, требующих инженерно-экономического образования, приведенных в «Квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и других служащих» (утв. Постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1988 г. № 37). Среди должностей руководителей названы генеральный директор предприятия, главный диспетчер, заместитель директора по коммерческим вопросам, начальники отделов организации и оплаты труда, автоматизированной системы управления производством, комплектации оборудования, материально-технического обеспечения, маркетинга, сбыта, планово-экономического отдела, производственного отдела. К должностям специалистов, требующих инженерно-экономического образования, отнесены: инженеры по автоматизированным системам управления производством, комплектации оборудования, нормированию и организации труда, подготовке кадров, по подготовке производства, инженер-программист и т. д.

Для решения в комплексе задач инженерной и экономической подготовки специалистов в 2000 г. на светотехническом факультете Мордовского государственного университета была открыта специальность 080502 — «Экономика и управление на предприятии машиностроения». Ее учебный план имеет традиционную структуру и включает такие блоки дисциплин, как гуманитарные и социально-экономические, математические и естественно-научные, общепрофессиональные, специальные и факультативные. По содержанию он отличается от учебных планов экономических специальностей, подготовку которых осуществляет экономический факультет Мордовского университета, не только блоком инженерно-технологических дисциплин, но и рядом учебных курсов экономического профиля, актуальных для делового образования экономиста-менеджера. Среди них есть такие, как системный анализ в управлении предприятием; управление затратами; экономика недвижимости; экономическая оценка инвестиций; экономика, организация и нормирование труда на предприятии; управление проектами; управление информационно-логистическими системами на предприятии и т. д.

Для закрепления навыков владения высокими технологиями в обработке информации, а также профессиональных знаний и умений студентов учебный план специальности «Экономика и управление на предприятии машиностроения» предусматривает широкий спектр практик:

ознакомительную, по информатике, информационным технологиям в экономике, технологии отраслевого производства, производственно-профессиональную и преддипломную. При подготовке экономистов-менеджеров факультет и выпускающая кафедра экономики и управления на предприятии тесно сотрудничают со многими предприятиями машиностроительного комплекса Республики Мордовия. Основными базами практики студентов являются ОАО «Лисма», ОАО «Сарэкс», ОАО «Станкостроитель», ОАО «Электровыпрямитель», ОАО «Орбита», ОАО «Авторемзавод „Саранский“», ОАО «Саранский приборостроительный завод» и др.

Преимущества новой специальности очевидны. Во-первых, она весьма востребована на рынке труда, так как рынок пока не насыщен специалистами данной квалификации и ожидается, что в связи с ускорением темпов роста отечественной промышленности потребность в них будет возрастать. Во-вторых, она позволяет будущему молодому специалисту быстрее адаптироваться на предприятии, так как он имеет квалификацию, включающую две важные для любого предприятия и производственного процесса составляющие — технологию производства и экономику. В-третьих, знания по материаловедению, конструированию и проектированию изделий, по технологии производства, с одной стороны, и владение методами экономического анализа и стратегического планирования, нормирования труда, расчета производственных мощностей, заключения сделок с партнерами по бизнесу — с другой, позволяют такому специалисту принимать эффективные решения с точки зрения как инженера, так и экономиста. В-четвертых, эта специальность логично «вписывается» и удачно дополняет перечень экономических специальностей, подготовку которых уже осуществляет экономический факультет Мордовского государственного университета. В-пятых, выпускник специальности «Экономика и управление на предприятии машиностроения» сможет работать не только экономистом, менеджером, но и бухгалтером, финансистом, налоговиком. Это достигается благодаря модульному построению учебного плана специальности и достаточно большому количеству часов на блоки дисциплин бухгалтерского учета, анализа хозяйственной деятельности, финансов и кредита, налогообложения.

Таким образом, обучение по специальности «Экономика и управление на предприятии машиностроения» дает бизнес-образование высокого качества, востребованное всеми отраслями экономики и государственного управления. Оно отвечает требованиям ГОС ВПО и запросам своих потребителей — промышленных предприятий, но вместе с тем должно и дальше развиваться и совершенствоваться.

В общей сложности инженерно-экономическая специальность в России существует 78 лет и за это время претерпела некоторые преобразования. Так, с началом реформ системы высшего профессионального образования в стране была прекращена подготовка инженеров-экономистов и инженеров — организаторов производства, но сохранена специальность 080502 «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)», которая обеспечивала подготовку специалистов с квалификацией экономиста-менеджера. Данная специальность по содержанию основной образовательной программы (см. ГОС ВПО от 14.04.95) осталась единственной в группе «Экономика и управление», обеспечивающей подготовку экономических кадров для производства с учетом глубоких знаний в области экономики управления, техники, технологии и организации производства соответствующих отраслей.

При разработке ГОС ВПО второго поколения (см. ГОС ВПО № 238 эк/сп от 17.03.2000) подготовка специалистов по данной специальности также была сохранена. Более того, в государствен-

ном стандарте в рамках этой специальности было разрешено присваивать выпускникам квалификацию как экономиста-менеджера, так и инженера-экономиста. Такое положение стало возможным вследствие того, что в стандарте удалось сохранить элементы инженерно-технологической подготовки.

Структура учебного плана второго поколения значительно отличается от структуры предыдущих учебных планов инженерно-экономических специальностей. Основным недостатком объединенной специальности является существенное снижение инженерной подготовки — с 21 до 12 %, что отрицательно сказывается на профессиональном уровне специалистов.

Модернизация и глобализация экономики, активное включение России в мирохозяйственные отношения требуют переориентации структуры и содержания российского высшего образования на международные стандарты. С одной стороны, бизнес-среда, промышленные предприятия и компании предъявляют заказ на усиление практической составляющей в подготовке специалистов, с другой — открытая экономика повышает мобильность использования рабочей силы, в связи с чем требования к ее профессиональной подготовке должны быть стандартизированы. Этим и объясняется подписание Россией Болонского соглашения, в соответствии с которым высшее образование предполагает двухуровневый подход, и в частности подготовку бакалавров и магистров.

Концепция модернизации российского образования, связанная с адаптацией национальной системы высшего образования к целям Болонского процесса, предусматривает подготовку специалистов в области производственного менеджмента по многоступенчатой системе: бакалавров и магистров — по направлению «Производственный менеджмент», специалистов — по специальности «Экономика и управление на предприятии (по видам производственной деятельности)» с присвоением квалификации инженера-экономиста или экономиста-менеджера.

Реализуя утвержденную правительством концепцию о переходе на многоуровневую подготовку, УМО по образованию в области производственного менеджмента рекомендует рассматривать ее как комбинацию 4 + 1 + 1 + 3:

4 года — бакалавр производственного менеджмента (обязательный уровень);

1 год — специалист (инженер-экономист) (сокращенная подготовка);

1 год — магистр по управлению производством;

3 года — аспирантура.

Проекты государственных образовательных стандартов имеют единую структуру циклов дисциплин: общие гуманитарные и социальные дисциплины, общепрофессиональные и специальные дисциплины. В целом внутри каждого цикла соблюдается единообразие названий дисциплин федерального компонента.

В предлагаемой УМО концепции подготовка бакалавра производственного менеджмента является базовой и составляет 8 910 ч. Подготовка специалиста (инженера-экономиста) должна вестись на основе бакалаврской подготовки по сокращенной программе (один год). Объем часов по ней, включая программу подготовки бакалавра, составляет в сумме 10 746, при этом удельный вес инженерной подготовки (8,0 + 16,2 = = 24,2 %) в общей структуре подготовки повышается. Планируется, что объем часов магистерской подготовки по производственному менеджменту, включая программу подготовки бакалавра, достигнет 13 770 ч.

Основные виды профессиональной деятельности бакалавра и магистра производственного менеджмента, а также специалиста, подготовленного по специальности «Экономика и управление на предприятии (по видам производственной деятельности)», весьма широки. Это прежде всего организационно-управлен-

ческая, производственно-экономическая, планово-экономическая, аналитическая, социально-управленческая, проектно-экономическая, маркетинговая, а также внешнеэкономическая деятельность. Бакалавры, магистры и специалисты должны обладать общепрофессиональными знаниями в области основ общего и стратегического менеджмента, маркетинга и управления продажами, управления инновационной деятельностью, организационного поведения и управления человеческими ресурсами, финансов, основ права.

УМО по производственному менеджменту разработало компетентностные модели многоступенчатой подготовки специалистов ГОС ВПО третьего поколения.

Модель бакалавра производственного менеджмента представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретных функций на производственном предприятии с учетом особенностей выпускаемой продукции и технологии ее производства.

Компетентностная модель специалиста по экономике и управлению на предприятии по видам производственной деятельности должна включать следующие характеристики: компетенции бакалавра производственного менеджмента; углубленную подготовку для выполнения основных производственных функций в экономике и управлении предприятием по соответствующим специализациям. Компетентностная модель магистра производственного менеджмента базируется на компетенциях бакалавра и специалиста и развивает их.

Компетентностные модели бакалавра и магистра производственного менеджмента отличаются друг от друга уровнями подготовленности, причем для магистра характерно выполнение конкретных видов деятельности с бóльшим набором компетенций, чем для бакалавра. Компетентностная модель магистра, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда.

Таким образом, высшая школа, инженерно-экономическое образование переживают ответственный момент, связанный с преобразованием высшего профессионального образования в соответствии с требованиями Болонской декларации. С одной стороны, мы понимаем, что мир должен быть открыт, что студенты должны получать стандартное европейское образование, которое гарантирует им свободный выбор места работы благодаря их беспрепятственному перемещению из одной страны в другую. С другой стороны, на наш взгляд, должны быть учтены национальные особенности. Важно, чтобы, переходя на европейские стандарты, мы не потеряли фундаментальность советско-российской системы высшего образования.

Поступила 23.10.06.

ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОСТОЯНИЕ И РАЗВИТИЕ

В. Г. Халин, *зав. кафедрой информационных систем в экономике Санкт-Петербургского государственного университета, доцент*

В статье проанализирована проблема формирования европейской системы качества высшего образования в целях возможного использования европейского опыта в условиях интеграции России в Болонский процесс.

Повышение конкурентоспособности российского высшего образования, особенно в условиях присоединения страны к Болонскому процессу, предполагает решение задач обеспечения высокого качества образования. В связи с этим для России актуальным является изучение западного опыта, в частности общеевропейской системы гарантии качества высшего образования и его возможной адаптации в отечественной практике.

В последние десятилетия в системе европейского высшего образования происходят значительные изменения. Выступая на VII съезде Российского союза ректоров, ректор МГУ им. М. В. Ломоносова академик В. А. Садовничий отметил, что «Европа утратила первую в мире позицию в качестве места для получения образования иностранцами. Понятно, что не Россия тому причина. Это США. Там контингент иностранных студентов составляет более 500 тыс. чел., или 3,5 % от общего числа студентов в Америке. Ежегодный доход Америки от иностранных студентов — 11 млрд дол. У Европы таких доходов нет».

Не случайно принятая большинством стран Европы Болонская декларация нацеливается на увеличение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования и создание более привлекательного общеевропейского пространства высшего образования. Для достижения данных целей в декларации сформулированы шесть главных позиций, среди которых ключевой, безусловно, является позиция по европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования на основе выработанных сопоставимых критериев и методик.

В сентябре 2003 г. в Берлине на четвертой встрече министров образования стран Европы отмечалось, что именно качество высшего образования служит краеугольным камнем в создании общеевропейского пространства высшего образования. Поскольку основным принципом функционирования большинства европейских университетов является принцип автономии, ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами университеты. Тем не менее в рамках государства ответственность за это должна нести национальная система образования. Создание общеевропейского пространства высшего образования предполагает, что подходы к построению системы оценки качества и обеспечения его гарантий на национальном уровне должны быть едиными для всех стран Европы.

Следовательно, формирование и развитие общеевропейской системы обеспечения качества высшего образования должны осуществляться на следующих трех уровнях: общеевропейском, национальном и уровне отдельного вуза. Рассмотрим содержание каждого из них.

Общеевропейский уровень системы качества высшего образования

Проблемы создания эффективной системы обеспечения качества высшего образования являются предметом пристального внимания на самом высоком

© В. Г. Халин, 2006

уровне. Регулярные встречи министров образования ряда европейских стран — тому подтверждение. 20 мая 2005 г. в Бергене на пятой встрече министров образования стран Европы было принято коммюнике «Европейское пространство высшего образования в Европе — достижение целей», в котором Европейская сеть по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) предложила стандарты, процедуры и принципы обеспечения качества в общеевропейском пространстве высшего образования. Предполагается, что внедрение этих стандартов и процедур будет в основном завершено к 2007 г.

Общеевропейский подход к оценке качества высшего образования включает в себя три ключевых момента.

1. Ориентация на повышение результативности при подготовке студентов. Европейское образование должно обеспечивать не только определенный уровень подготовки студентов — через утверждаемые учебные планы, через содержание учебных программ и т. п., но и высокую результативность такой подготовки — через оценку полученных знаний, навыков и умений. Тем самым акцент в оценке качества перемещается с «протокола о намерениях по подготовке специалистов» на «конечный результат подготовки специалистов».

2. Создание и функционирование целой сети международных организаций, связанных с решением проблем качества высшего образования на территории Европы. Помимо ENQA к решению этой проблемы привлекаются такие международные организации, как Европейская ассоциация высших учебных заведений (EURASHE) и Национальный совет студентов Европы (ESIB).

3. Учет тенденций глобализации и регионализации в реструктуризации общеевропейской системы качества высшего образования на основе создания специальной сети национальных агентств для обеспечения контроля качества на общеевропейском уровне.

Создание общего для всей Европы международного агентства, независимого от национальных государств, могло бы обеспечить единство требований к качеству образования для всех европейских вузов, однако данный вариант значительно снижает учет национальных особенностей, традиций и систем управления высшего образования в различных странах. Именно поэтому большинством стран — участниц Болонского процесса был поддержан вариант создания специальной сети национальных агентств для обеспечения контроля качества. Он исходит из взаимного уважения и признания национальных процедур и традиций. В таком случае на общеевропейском уровне отрабатываются лишь общие подходы к стандартам, принципам и процедурам обеспечения качества. Эти подходы должны учитываться на национальном уровне и не ограничивать вузы в совершенствовании организации учебного процесса.

Национальный уровень системы качества высшего образования

Национальная система контроля качества[1] должна включать в себя следующее:

— определение ответственности организаций и институтов, участвующих в образовательном процессе;

— оценку программ вузов, в том числе внутреннюю, внешние отзывы, оценку со стороны студентов и опубликованные данные по этому вопросу;

— систему аккредитации, сертификации и т. п.;

— подтверждение международного участия в оценке качества и работы в рамках сетей обеспечения качества образования.

Заметим, что национальные системы аккредитации, сертификации вузов и программ должны отвечать международным, общеевропейским требованиям к стандартам, процедурам и принципам обеспечения качества на общеевропей-

ском уровне, а сама оценка качества и ее организация на национальном уровне — предполагать международное участие, в первую очередь со стороны ENQA.

К числу основных мер национального регулирования качества высшего образования относится создание национальных независимых агентств по обеспечению качества и аккредитации. В настоящее время работа по созданию подобных агентств и по оценке качества обучения в национальных вузах через такие агентства проводится очень активно: в 2004 г. уже более 80 % вузов Европы прошли оценку качества и аккредитацию через внешние национальные агентства.

Решение сформулированных выше задач формирования национальных систем обеспечения качества предполагало выполнение достаточно большого объема работ по реструктуризации действующих национальных систем высшего образования. В 2000 г. на основе рекомендаций Совета министров стран Евросоюза была создана Европейская сеть по обеспечению качества в высшем образовании, а всего лишь за несколько последних лет специальные агентства по аккредитации на национальном уровне возникли более чем в 11 странах Европы.

В России процесс формирования национальной системы обеспечения качества образования натолкнулся на ряд сложностей и дополнительных трудностей. С одной стороны, в нашей стране разработан, используется и накоплен уникальный опыт обеспечения качества высшего образования, с другой — существует целый ряд моментов, негативно влияющих на скорейшее формирование в России национальной системы обеспечения качества. Назовем некоторые из них:

— отсутствие четко сформулированных целей и ожидаемых результатов образовательной реформы;

— закрытость проекта образовательных реформ и ориентация лишь на реформирование высшего образования;

— отсутствие должной финансовой, информационной и ресурсной поддержки образовательной реформы;

— отраслевой характер и низкое качество образовательного законодательства;

— ориентир на количественно-затратные показатели в высшем образовании;

— отсутствие достаточной прозрачности системы высшего образования для гражданского общества, межгосударственных, профессиональных и общественных организаций;

— отсутствие признания российской системы оценки качества образования другими странами — участницами Болонского процесса (так, с мая 2004 г. по настоящее время не решен вопрос о принятии Научно-информационного центра государственной аккредитации Минобрнауки России в ENQA).

Повышение конкурентоспособности российской высшей школы предполагает, с одной стороны, скорейшее решение вышеотмеченных проблем, а с другой — учет общеевропейских тенденций.

Внутривузовский уровень системы качества высшего образования

Главным звеном, реализующим обеспечение качества высшего образования, является высшее учебное заведение. Остановимся более подробно на основных положениях и стандартах обеспечения качества высшей школы на уровне вуза в рамках общеевропейского пространства, предложенных в докладе Европейской сети по обеспечению качества в высшем образовании «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area»[2].

Предполагается, что любая система обеспечения качества высшего образования на уровне отдельного вуза общеевропейского пространства должна включать в себя несколько элементов:

1. Стратегия, политика и организационные структуры гарантии качества обучения:

— разработка стратегии непрерывного улучшения качества;

— обеспечение формального статуса разработанной стратегии, принципов и основных процедур ее осуществления;

— достижение доступности разработанной стратегии для общественности;

— разработка и реализация способов и методов, посредством которых будут осуществляться стратегия, политика и основные принципы гарантии качества обучения в вузе;

— обеспечение определенного соотношения образовательной и научной составляющих в обучении студентов;

— организация системы гарантии качества;

— распределение ответственности кафедр, отделений, факультетов и других подразделений и лиц в системе гарантии качества;

— определение роли студентов в обеспечении качества обучения.

2. Процедуры утверждения, мониторинга и периодических проверок образовательных программ и процесса присуждения квалификаций:

— разработка формальных механизмов утверждения, периодических проверок и мониторинга своих образовательных программ и процедур присуждения квалификаций;

— подробное планирование и публикация результатов, получаемых в процессе обучения;

— акцентирование внимания на оформлении и содержании учебного плана и программ;

— учет различных потребностей в формах получения образования (очная, очно-заочная, заочная, e-lerning);

— проверка наличия соответствующих учебных ресурсов;

— использование формальных процедур одобрения программ представителями, не использующими эти программы;

— осуществление мониторинга динамики уровня знаний и достижений студентов;

— проведение регулярных периодических проверок программ (включая и привлечение внешних экспертов);

— осуществление обратной связи с работодателями, представителями рынка труда и другими заинтересованными организациями;

— привлечение студентов к участию в деятельности по обеспечению гарантии качества высшего образования.

3. Оценка знаний и аттестация студентов:

— признание оценки знаний студентов как одного из важнейших элементов высшего образования;

— разработка критериев для измерения учебных результатов и других программных целей;

— определение ясных публикуемых критериев оценки знаний;

— достижение такого положения, при котором оценка знаний осуществляется людьми, сознающими необходимость этой процедуры для обеспечения постоянной положительной динамики в получении студентами знаний и навыков, соответствующих выбранной ими квалификации;

— отказ там, где это возможно, от оценок единичных экзаменаторов;

— выработка четких правил на случай пропусков занятий, болезни студентов и других уважительных причин;

— достижение беспристрастности в оценке знаний, ее соответствия правилам, установленным вузом;

— административно-квалификационный контроль процедуры оценки знаний студентов.

4. Процедуры, обеспечивающие высокое качество обучения студентов профессорско-преподавательским составом вуза:

— достижение такого положения, когда преподаватели заинтересованы в обучении студентов и обладают достаточной для этого квалификацией;

— открытость преподавателей для внешних проверок;

— предоставление преподавателям возможности развивать и совершенствовать свой преподавательский потенциал; поощрение их к оценке своих навыков;

— обеспечение для преподавателей с низким уровнем преподавания условий для улучшения своих профессиональных навыков до приемлемого уровня; наличие средств для отстранения таких преподавателей от исполнения служебных обязанностей, если доказано, что они продолжают действовать неэффективно.

5. Оценка достаточности для студентов учебных ресурсов:

— обеспечение достаточности учебных ресурсов для помощи студентам в процессе обучения по каждой предлагаемой программе;

— осуществление текущего мониторинга, проверки и проведения мероприятий по улучшению эффективности вспомогательных служб по поддержке учебных ресурсов.

6. Информационная система анализа эффективности образовательной деятельности вуза:

— сбор, анализ и использование вузом соответствующей информации для эффективного управления своими образовательными программами;

— изучение таких параметров, как удовлетворенность студентов своими программами, эффективность работы преподавателей по результатам опроса студентов, возможность трудоустройства, доступность и стоимость учебных ресурсов, затраты, динамика усвоения знаний студентами, оценка знаний студентов и результаты их аттестации.

7. Публичность информации:

— регулярная публикация данных, содержащих объективную информацию количественного и качественного характера об образовательных программах и процедурах присуждения квалификаций, которые реализуются вузом;

— доведение до общественности информации, касающейся:

образовательных программ, которые предлагает вуз,

предполагаемых учебных результатов,

присуждаемых квалификаций,

используемых процедур оценки знаний,

доступных учебных ресурсов;

— достижение точности, беспристрастности, объективности и доступности информации;

— проверка соответствия информации действительности.

Гарантия высокого качества высшего образования на уровне отдельного вуза достигается тем, что выделенные в докладе составляющие системы образования, по сути, являются необходимой совокупностью мер по обеспечению качества высшего образования.

Для России обеспечение конкурентоспособности высшей школы на общеевропейском пространстве за счет разработки и реализации системы качества образования на уровне вуза предполагает решение тех же задач, что и для любого вуза общеевропейского пространства. При этом внедрение большинства из предлагаемых европейских позиций по обеспечению качества на уровне российского вуза не требует серьезной финансовой и ресурсной поддержки. Например, практически не требуется ресурсная поддержка для разработки стратегии вуза, определения его ответственности, разработки учебных планов и программ, для обеспечения публичности информации. Вместе с тем в полном объеме европейская система обеспечения качества высшего образования в российском вузе может быть реализована лишь в результате решения ряда задач, связанных как с внедрением европейских подходов, так и с решением чисто российских проблем.

На наш взгляд, в число первоочередных задач должны входить совершенствование законодательного регулирования высшего образования, отказ от остаточного принципа финансирования и

отраслевого характера подчиненности вузов, создание национальной и внутривузовской системы оценки качества высшего образования, обеспечение необходимой прозрачности, открытости конкретного вуза и его преподавателей для гражданского общества, повышение уровня оплаты труда работников образовательной сферы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Realising the European Higher Education Area. Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin. 19 September 2003.

[2] В настоящее время материалы данного доклада не опубликованы на русском языке, поэтому автор считает необходимым остановиться на них более подробно.

Поступила 30.03.06.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Соловьев, *декан факультета довузовской подготовки Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета), доцент*

Автором сравниваются различные критерии качества высшего образования. Доказывается, что существует инвариантная составляющая, «источник» качества высшего образования — профессиональная ориентация абитуриентов, поступивших на I курс вуза. С этих позиций анализируются локальная система профессионального образования, созданная на базе Московского автомобильно-дорожного института, приемы мотивирования старшеклассников и результаты данного процесса.

Вопросам качества высшего образования в настоящее время уделяет большое внимание Правительство РФ, они постоянно обсуждаются в специальной литературе. Например, 3-й выпуск журнала «Инженерное образование» за 2005 г. целиком посвящен рассмотрению различных критериев оценки и методов повышения качества этого образования.

В Московском автомобильно-дорожном институте (МАДИ) создана и в течение ряда лет опробована система работы по профессиональной ориентации абитуриентов в школах и лицеях, имеющих договор о сотрудничестве с институтом. Рассмотрев результаты мониторинга дальнейшей успеваемости и профессиональной состоятельности студентов, прошедших через эту систему, мы приходим к выводу, что профессиональная ориентация является одним из факторов, положительно влияющих на качество высшего образования.

Прежде чем обсуждать влияние профессиональной ориентации школьников, предшествующей их поступлению в вуз, на качество высшего образования, следует выявить, что принято в данном случае вкладывать в понятие «качество» и что мы подразумеваем под профессиональной ориентацией.

Ряд авторов считают, что профессиональная ориентация включает в себя возможность получения консультаций по вопросам карьеры и образования, выработку определенного представления о разных видах работы и профессиях, участие в различных экскурсиях на предприятия и в учреждения, получение информации о продолжении образования в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Со столь подробным перечнем, который фактически можно назвать инструкцией по проведению профессиональной ориентации учащихся и их подготовке к выбору жизненного пути, трудно не согласиться. Будем называть это профессиональной ориентацией в узком смысле слова. Однако нас интересует не столько процесс профессиональной ориентации, сколько его результат, оказывающий влияние на каче-

© А. Н. Соловьев, 2006

ство дальнейшего образования. В результате профессиональной ориентации (в широком смысле слова) учащийся, по нашему мнению, должен не только выбрать направление подготовки в вузе, но и быть мотивирован на получение высшего образования, а также пройти целенаправленную подготовку по профильным для избранного вуза дисциплинам для приближения своего уровня знаний к требованиям высшей школы.

Слово «мотивация» как психологический термин трактуется авторами поразному: как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность, и т. д.

Нас интересует вполне определенное поведение личности: осознанный выбор специальности, психологическая установка на получение высшего образования, умение и желание учиться (приобретать знания). Процесс формирования этих качеств можно назвать мотивировкой личности.

Естественно, личность молодого человека формируется не только в ходе учебно-воспитательного процесса в средней школе, но и под воздействием остальной «окружающей среды» — семьи, друзей, средств массовой информации и т. п. Выявить степень влияния каждого из перечисленных факторов можно путем анкетирования.

Если мы хотим проследить динамику роста или падения качества образования или сравнить качество образования различных групп учащихся, то нужно иметь возможность выражать это понятие численно, т. е. шкалировать. В литературе можно найти разные подходы к этому. Часть из них опирается на необходимость опросов с последующей статистической обработкой, причем в некоторых случаях процесс опроса достаточно сложен. Другая часть использует данные различных контрольных испытаний учащихся. Естественно, каждый подход имеет свои достоинства и недостатки и поэтому отражает понятие качества частично, но позволяет, тем не менее, проводить сравнительный анализ.

Если рассматривать образование как процесс обучения, то под качеством образования можно понимать соответствие процесса образования потребностям обучаемых или результативность этого процесса. Данный подход для высшей школы подразумевает, что оценка качества производится самими студентами или их близкими. Некоторые авторы предлагают взять за критерий качества процесса обучения отношение студентов к учебным дисциплинам[1]. В результате обработки ответов на вопросы анкеты студентов IV курса, в частности, было выявлено, что наибольший интерес и высокий уровень знаний проявляются при изучении дисциплин по профилю будущей специальности. На втором месте по этим показателям находятся базовые физико-математические дисциплины (опрос проводился в инженерном вузе). Приходим к выводу, что профессиональная ориентация является ключевым понятием для качества обучения. Вместе с тем ясно, что только студент, сознательно выбирающий данный вуз, а также его родители могут непредвзято оценить указанное соответствие. Случайные люди, напротив, будут испытывать психологический дискомфорт, неудовлетворенность своей деятельностью и все свои неудачи списывать на низкое качество преподавания. Такие случаи, к сожалению, нередки среди лиц, которые выбирали специальность по каким-то иным соображениям (например, чтобы получить отсрочку от службы в армии).

Рассмотрим теперь понятие «качество образования» как достижение выпускниками высшего учебного заведения определенного уровня знаний и умений, умственного развития, т. е. как итоговый результат процесса обучения. Очевидно, что в любом процессе качество «исходного материала» (в случае подготовки будущих инженеров — это мотивация абитуриентов и их уровень подготовки по

профильным дисциплинам при поступлении на I курс) влияет на достижение при окончании вуза необходимого уровня профессионально-личностной компетентности специалиста.

Именно на такое определение понятия качества мы опираемся в настоящей работе. Для составления «шкалы качества» будем использовать данные о результатах экзаменационных сессий и об оценках, полученных при защите дипломных проектов. Несомненным достоинством такого подхода является то, что не требуется проводить дополнительных опросов или тестирований.

Наконец, с точки зрения макроэкономики еще одним критерием качества образования можно считать умение выпускника успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, способствуя тем самым позитивным изменениям в экономике страны. Сюда же можно отнести успешное трудоустройство, умение найти свою нишу на рынке труда, моральное удовлетворение от места работы, получение достойной заработной платы.

Шкала измерений при таком понимании качества может быть составлена только путем анкетирования. Последнее проводится службами трудоустройства. При анализе ответов респондентов можно предвидеть, что свое образование признают качественным те люди, которые заранее готовились к избранной деятельности, т. е. осознанно выбирали при поступлении то или иное высшее учебное заведение, а также достаточно четко формулировали свое намерение работать в определенной отрасли народного хозяйства, заниматься научной деятельностью и т. д.

Обратим внимание на еще одну важную сторону комплексного подхода к профессиональной ориентации. С одной стороны, абитуриентам при поступлении в вуз предлагается участвовать в конкурсных испытаниях. Вполне естественно в этом случае включать в понятие профессиональной ориентации подготовку к ним. Ведь школьный наставник должен быть очень щепетилен, ориентируя молодого человека на получение высшего образования. Ни для кого уже не является секретом, что обучение по стандартной школьной программе и сетке часов, отведенных на математику и физику, не позволяет учащемуся выйти на уровень требований, предъявляемых во втузах. Недостаточно подготовленный выпускник школы, направленный взрослыми в вуз, ничего, кроме жизненного разочарования, не получит со всеми вытекающими для его психики последствиями.

С другой стороны, важна не только подготовка по предметам. В настоящее время в педагогической литературе большое внимание уделяется обсуждению теории и практики создания тестовых заданий и статистической обработки результатов тестирования. При этом многие авторы абсолютизируют полученные в ходе такой обработки данные, характеризующие, по их мнению, уровень подготовленности испытуемых, а также надежность и валидность тестовых заданий. Если следовать такому подходу, то комплексное понятие профессиональной ориентации теряет смысл, достаточно оперировать понятиями «обученность» или «уровень подготовки» и т. п.

Имеются и другие точки зрения. Одна из них связана с понятием «компетентность». Данное понятие включает в себя такие универсальные психологические свойства личности, как умения ставить задачу, намечать пути ее решения, изобретать способы наблюдения, добывать информацию и оценивать ее полезность, контактировать с людьми и обмениваться с ними своими наблюдениями и рассуждениями в письменной и устной форме. Джон Равен показывает, что компетентность нельзя оценить с помощью традиционных тестов по предметам, и подвергает критике их прогностическую валидность. Одно из его предложений — перейти к тестированию в два этапа: сначала психологическое для оценки компе-

тентности личности, а затем традиционное — по тем предметам, к которым испытуемый проявил склонность[2].

Такое предложение выглядит очень привлекательно и кажется логичным, но в существующей реальной ситуации при массовом приеме на I курс психологическое тестирование не проводится, так как эта процедура считается достаточно сложной и дорогостоящей. К тому же ряд авторов считают, что психологические тесты также не свободны от недостатков и не всегда позволяют делать достоверные выводы.

В качестве альтернативы психологическому тестированию при приеме в высшую школу можно предложить лонгитюдный процесс профессиональной ориентации, протекающий при долговременном сотрудничестве между вузом и средней школой. Опыт такой работы в Калининградской области проанализирован в монографии М. Ю. Бокарева[3].

Мы остановимся на системе профессиональной ориентации, сложившейся в школах и лицеях, имеющих договор о сотрудничестве с МАДИ (ГТУ). Отличительной особенностью этой системы является ее организационная структура: учебные заведения объединены в так называемый Московский центр автомобильно-дорожного образования (МЦАДО). Процесс профессиональной ориентации, проходящий в профильных классах школ, многоступенчатый, продолжительный и многогранный.

Первая ступень — отбор в профильный 10-й класс. Если ребенок первые 9 лет учился в той же самой школе, учителя успели составить его достаточно точный психологический портрет. На педагогическом совете дается как бы экспертная оценка личности (а не тестирование). Если желание поступить в профильный 10-й класс изъявляет ребенок из другой школы, то, как правило, с ним проводится собеседование с той же самой целью. Обычно в подобной процедуре участвует школьный педагог-психолог.

Вторая ступень — это обучение в профильных 10-м и 11-м классах. Для выработки упомянутой выше мотивации учащихся на этом этапе необходимо придерживаться следующих принципов:

— не просто учить ученика, а учить его учиться, добывать информацию и критически оценивать ее полезность;

— совмещать учебный и воспитательный процессы, не только прививая общечеловеческие ценности, но также воспитывая познавательный интерес, самоорганизацию личности, чувство ответственности за свое дело, коммуникабельность.

Данные принципы удается реализовать в результате индивидуальной работы с учащимися по специально разработанным программам. Особое внимание при этом уделяется детям, склонным к творчеству, имеющим исследовательскую «жилку», им предоставляется возможность участвовать в научно-практической конференции школьников или проводить разработку научных проектов под руководством вузовских ученых на кафедрах МАДИ.

Третья ступень — это принятие решения о поступлении в тот или иной вуз. Следует подчеркнуть, что обучение в профильном классе не «привязывает» ребенка к определенному вузу. При поступлении в 10-й класс выбирается лишь профиль обучения (технический, гуманитарный, естественно-научный и т. п.), а окончательное решение о выборе специальности принимается только после получения аттестата зрелости. Естественно, на этой ступени, как и на первой, очень велика роль родителей и близких людей в том выборе, который делает молодой человек.

Для оценки факторов, влияющих на выбор специальности абитуриентами, было проведено анкетирование студентов I и II курсов 12 специальностей МАДИ (ГТУ). Общий объем выборки составил 315 чел., что делает ее статистически значимой. В частности, 49 % от общего числа респондентов указали,

что выбрали МАДИ «по совету родителей и знакомых». Таким образом, то, что мы назвали профессиональной ориентацией в узком смысле, проводится в нашей стране в значительной степени в семье, в кругу близких людей.

Для подтверждения своего тезиса о роли профессиональной ориентации мы выбрали следующий принцип: сопоставление данных об общей массе студентов определенного курса, с одной стороны (так называемой «контрольной группы»), с аналогичными данными выделенной среди них экспериментальной группы студентов, которых мы называем профессионально ориентированными, — с другой. К этой группе мы относим выпускников школ и лицеев МЦАДО.

В качестве сравниваемых параметров для указанных массивов были взяты оценки двух экзаменационных сессий, проводимых на I курсе, а также оценки, полученные на защите дипломных проектов.

Обобщение данных многолетних наблюдений показывает, что успеваемость на I курсе у экспериментальной группы стабильно оказывается выше. Это свидетельствует о лучшей адаптации и более высокой начальной подготовке по профильным дисциплинам у студентов данной группы.

Сравнение данных о защите дипломных проектов студентами V курса МАДИ позволяет заключить, что фундамент, заложенный в процессе профессиональной ориентации в учебных заведениях МЦАДО, дает свои положительные результаты даже на V курсе.

На основании анализа результатов мониторинга, который проводится с 1989 г., т. е. с момента образования МЦАДО, можно сделать вывод, что в МАДИ создана и эффективно действует локальная система профессионального образования. Сопоставление литературных источников показывает, что при этом термин «профессиональная ориентация» следует понимать в широком смысле, учитывая реалии нашей страны и менталитет ее граждан.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Марухина О. В.* Оценка отношения студентов к учебным дисциплинам как критерий качества обучения / О. В. Марухина, О. Г. Берестнева, Л. И. Иванкина // Инженерное образование. 2005. Вып. 3. С. 124—129.

[2] См.: *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Дж. Равен. 2-е изд., испр. М., 2001.

[3] См.: *Бокарев М. Ю.* Профессионально ориентированный процесс обучения в комплексе «Лицей—вуз»: теория и практика / М. Ю. Бокарев. М., 2002.

Поступила 26.02.06.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

И. Р. Павлова, *старший научный сотрудник лаборатории профильного обучения Института развития образования Республики Татарстан*

В статье обоснована актуальность использования рейтинговой системы контроля и оценки качества подготовки учащихся профильной школы, так как новые требования к выпускникам школ входят в противоречие с действующей системой контроля за качеством подготовки выпускников.

Современный этап и перспективы общественного развития выдвигают новые требования к выпускнику школы. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. отмечается, что на первый план выходят такие профессиональные и личностные качества, которые позволяют выпускнику

© И. Р. Павлова, 2006

успешно адаптироваться, жить и работать в условиях нового века. Среди них выделяются системное мышление, высокообразованность, экономическая, правовая, информационная культура, культура предпринимательства, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, творческая активность и ответственность за выполняемую работу, мобильность, конструктивность, способность к сотрудничеству.

Новые требования к выпускникам школ входят в противоречие с действующей системой контроля за качеством подготовки школьников. Проблема оценки качества образования давно находится в фокусе внимания российской общественности. Но трудно ожидать, что если содержание образования и методы работы преподавателя изменятся, а способы и критерии контроля и оценки останутся прежними, то качество обучения улучшится.

Существующая система учета успеваемости является формальной, она не стала средством объективной педагогической диагностики для обеспечения обратной связи, а направлена лишь на накопление оценок и определение по ним качества работы учителя и учащихся. Формализм заключается в отрыве оценок от реального процесса усвоения знаний. Сложившаяся в России четырехбалльная система оценок была удобна для единого содержания образования, единой и единообразной школы. В новых условиях признаны необходимыми как множественность типов образовательных учреждений, так и вариативность программ. При этом одна и та же оценка может нести совершенно различную информацию о разных учащихся.

Еще более проблематичным становится применение пятибалльной оценки при организации профильного обучения. Основной его целью является создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ.

Личностно ориентированное обучение предполагает необходимость наряду со знаниями и умениями, приобретенными учащимися, отслеживать и личностные приращения результатов обучения с учетом потребностей и способностей учащихся и их родителей. Таким образом, назрела потребность в изменении не только методик и технологий обучения, но и, главным образом, технологии контролирующей и оценивающей деятельности учителя профильной школы.

Рейтинговая система контроля и оценки имеет широкие возможности при организации учебно-воспитательного процесса в условиях личностно ориентированного обучения, реализации концепции профильного обучения, которые направлены на развитие личности обучающегося. Эти возможности заключаются прежде всего в учете возраста учащихся.

По мнению психологов, возраст от 14 до 20 лет (в нашем случае — школьники старшего звена) — это период, когда формируются социальные установки, отношение к себе, людям, к обществу. Главными мотивационными линиями данного возрастного периода, связанными с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, являются самопознание, самовыражение, самоутверждение, самосознание. Люди в этом возрасте уже достаточно заметно отличаются друг от друга по интересу к учению, по уровню интеллектуального развития и кругозору, по объему и прочности знаний, по уровню личностного развития. Указанное обстоятельство обусловливает избирательный характер отношения к изучаемым предметам. Нередко отношение ученика к предмету определяется отношением к учителю.

В подростковом и юношеском возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с расширением знаний, формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься интересной

работой, самостоятельным творческим трудом. Учение дополняется самообразованием, приобретая более глубокий личностный смысл. Знания, умения, навыки становятся критерием ценности для подростка и окружающих его людей. Главная новая черта, проявляющаяся в психологии данного возраста, — более высокий уровень самосознания. Вместе с ним возникают отчетливо выраженная потребность правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности, формировать и развивать способности, обостренное стремление к познанию и оценке самого себя. Субъективность, несправедливость и неясность оценки тормозят, искажают дальнейшее развитие человека.

Большинство людей к рассматриваемому возрасту уже самоопределяются в будущей профессии, а значит, формирование адекватной самооценки способностей, подготовка по «нужным» дисциплинам помогают правильному выбору профессии.

В профильных классах средних школ специфика преподавания предметов естественно-научного цикла такова, что не имеет блочно-модульного планирования учебного материала. Классно-урочная форма преподавания является ведущей. Каждый урок чаще выстраивается согласно традиционной технологии (опрос, изучение нового материала, закрепление). Применение же нетрадиционных уроков (педагогическая мастерская, проблемные уроки, метод проектов и др.) влечет за собой ряд проблем контроля и оценивания по пятибалльной шкале.

Уровень обученности школьника составляет одну из характеристик качества труда учителя, что на деле часто приводит к завышению оценок. В настоящее время, когда осознается, что целью процесса обучения является развитие личности ученика, когда за знаниями и умениями остается важнейшая роль — быть средством этого развития, особое значение приобретает система контроля и оценивания качества обученности. В практике работы школ сложилась определенная система учета и контроля знаний и умений учащихся. По многим учебным дисциплинам разработаны критерии оценок устного ответа, лабораторных и контрольных работ, примерные нормы оценок. Несмотря на это, качество знаний учащихся оценивается не всегда объективно. Даже в государственных нормативных документах отсутствует единая точка зрения на систему измерителей уровня обученности.

В результате изучения опыта работы по рейтинговой системе контроля и оценки мы выявили, что гибкость системы позволяет быстро перестроиться в связи с изменяющимися условиями (уровнем обученности учащихся, приоритетами учебного заведения или класса, учебной группы или отдельно взятого ученика и др.). Данная система — инструмент, с помощью которого можно управлять процессом обучения и планировать результат. В оцениваемые критерии можно вносить либо те, которые необходимо развить на данном этапе обучения, либо те, которые касаются сферы внеучебной деятельности, но важны для данного профиля или профессии. Каждый учащийся может строить индивидуальную траекторию обучения, комбинируя виды работ, сроки их выполнения, объем заданий. Высока воспитательная роль оценки-балла: она строго индивидуальна, при этом баллы имеют накопительную силу. Бóльшая часть самостоятельности и ответственности переходит к учащимся, так как определять, что делать и как делать, приходится им, а не преподавателю.

Индивидуальная траектория обучения особенно необходима тем учащимся, которые часто отсутствуют на основных занятиях в силу различных причин: участвуют в спортивных соревнованиях, в предметных олимпиадах, часто болеют, посещают музыкальные и художественные школы и др. В традиционной системе контроля и оценивания выбрать индивидуальную траекторию обучения

не представляется возможным. В рейтинговой же системе учащиеся получают возможность индивидуального подхода к развитию личностных качеств и приобретению новых знаний.

Приняв решение о внедрении рейтинговой системы контроля и оценки качества подготовки по предметам естественного цикла, необходимо выполнить ряд подготовительных процедур: изучить требования государственного стандарта по предмету (курсу), учебную программу по предмету (курсу), соответствующую литературу и опыт других учителей-предметников по применению рейтинговой системы. Все эти мероприятия выполняются с целью определения необходимых компонентов рейтинговой системы с учетом особенностей преподаваемого предмета и условий работы учебного заведения.

Теоретически обоснованная и экспериментально проверенная модель рейтинговой системы контроля и оценки качества естественно-научной подготовки представлена на рисунке.

Рассмотрим пример решения поставленных задач в процессе преподавания предмета «Биология» в профильных классах средних школ.

Для решения первой задачи преподаватель должен четко представлять себе, что качественное обучение предмету может быть достигнуто тогда, когда систематически развиваются и стимулируются параметры (характеристики), которые могут обеспечить выпускнику возможность быстро адаптироваться к новым условиям жизни и работы, быть хорошим специалистом в своем деле.

Нами были определены критерии, проявляющиеся в видах деятельности, которые подвергаются контролю и оценке. Для каждого уровня усвоения выделены виды учебной и неучебной деятельности, в которых наиболее четко можно отследить данные критерии.

Учитывая изменения, динамизм, неопределенность всех сторон нашей жизни, процесс профилизации в средней школе, новые требования к качеству профессиональной подготовки выпускников на всех уровнях образования, мы посчитали необходимым при отборе критериев распределить их по уровням усвоения. В каждом уровне выделили *знаниевую* и *личностную составляющие*. Под *знаниевой* составляющей понимаются те знания, умения, навыки, которые заложены в образовательных стандартах. *Личностная* составляющая — это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, выраженные в различных формах многообразных жизненных и учебных ситуаций, т. е. качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий.

Баллы за проявление каждого критерия экспертами были определены следующим образом: 0 — не выражен; 1 — слабо выражен или выражен недостаточно; 2 — выражен в достаточной степени. При этом учитывалась равнозначность объективных (уровень предметных знаний и умений) и субъективных (уровень развития ключевых компетенций как свойств личности) критериев оценки качества. Для каждого уровня усвоения был принят коэффициент сложности: 1 — репродуктивный уровень; 2 — применение знаний по образцу; 3 — применение знаний в новых условиях; 4 — творческое применение знаний.

Таким образом, каждый преподаватель может оценить достижения учащихся, учитывая уровень усвоения учебного материала, а также уровни сформированности знаниевой и личностной *составляющих* образовательного процесса.

После того как основополагающие критерии рейтинговой системы определены, можно приступать к модульному структурированию учебного материала. Блоки-модули в рейтинговой системе охватывают разделы (темы) или несколько разделов (тем), которые включают в себя определенное количество уроков, их виды и типы, виды контроля и сроки (даты) его проведения.

Цель: повышение качества естественно-научной подготовки школьников и студентов ссузов

Задачи применения рейтинговой системы

- Разработать критерии и виды контроля
- Отобрать и спроектировать содержание блоков-модулей
- Составить технологические карты-прогнозы
- Составить бланки успешности для учителя и ученика
- Корректировать труд учителя и учащихся

Дидактические условия рейтинговой системы

Разъяснение особенностей рейтинговой системы

Содержание	Формы	Содержание	Формы
1. Диагностика и мониторинг качества обучения 2. Мотивация деятельности учащихся по развитию у них не только знаниевой, но и личностной составляющей качества 3. Разработка системы критериев и оцениваемых видов работ 4. Блочно-модульное структурирование учебного материала 5. Создание отношений сотрудничества учителя и ученика с помощью применения нетрадиционных технологий обучения 6. Коррекция уровня усвоения знаний учащихся по предмету	1. Открытое оценивание 2. Вводный контроль, включающий вводные небольшие по объему опросы, тесты для определения первичного уровня усвоения знаний 3. Текущий контроль, состоящий из разнообразных видов контролируемых и оцениваемых работ: домашнего задания, устного опроса, лабораторных работ, практических работ, решения задач, творческих заданий, проектов, олимпиад, конкурсов, конференций и др., которые могут самооценить учащиеся, включая знаниевый и личностный компоненты 4. Тематический контроль 5. Итоговый контроль 6. Использование нетрадиционных форм уроков: проектное обучение, игровые уроки, педагогическое ателье и другие личностно ориентированные уроки	1. Оценочная деятельность 2. Получение информации о возможностях учащегося с помощью оценки-балла 3. Выбор траектории обучения 4. Сравнение достигнутого успеха с предыдущими достижениями 5. Коррекция своих действий для достижения наилучшего результата	1. Открытое оценивание, самооценивание, групповое оценивание 2. Использование таблицы критериев оценивания с учетом знаниевой и личностной составляющих качества 3. Определение набора видов обязательных и дополнительных работ в каждом блоке-модуле 4. Стремление набрать больше баллов по каждому из видов работ 5. Учет ошибок в выбранной стратегии обучения 6. Активное сотрудничество с учителем и товарищами 7. Самостоятельность

Дидактическая модель рейтинговой системы контроля и оценки качества естественно-научной подготовки учащихся

Дальнейшим шагом построения рейтинговой системы является составление технологических карт-прогнозов, в которых отражаются основные понятия и термины изучаемой темы, виды деятельности, темы и количество контролируемых работ, максимальное количество баллов за их выполнение. По технологической карте-прогнозу высчитывается количество баллов, которое можно набрать в процессе изучения блока-модуля.

Далее необходимо разработать содержательную часть контролируемых видов работ, определить виды уроков, выбрать оптимальные методики и технологии, которые способствуют эффективному развитию выделенных нами критериев. Так, например, составляя задания для лабораторной работы, нужно учитывать такие критерии, как точность ее выполнения, умение пользоваться лабораторным оборудованием и приборами, самостоятельность, стремление к качественной работе.

В профильной школе при изучении элективных курсов (10 — 11-е классы) и курсов по выбору (9-й класс) существенно изменяются способы освоения нового материала. Для этого, конечно, подходят и традиционные уроки. Но наиболее эффективными являются уроки, построенные по проектной технологии, и уроки — педагогические мастерские. Используя данные виды уроков, можно развивать все предложенные нами критерии, причем на всех уровнях усвоения учебного материала.

В концепции профильного обучения отмечено, что важную роль при итоговой аттестации выпускников 9-го класса должно сыграть введение накопительной оценки (портфолио), которая учитывает различные достижения учащихся по исполнению тех или иных проектов, написанию рефератов, творческих работ, реальные результаты на курсах по выбору. Безусловно, традиционная система оценивания не позволяет учесть все достижения учащихся, а в рейтинговой системе уже заложены те виды работ, которые необходимо собрать в портфолио, они оцениваются определенным количеством баллов, также имеющим накопительную силу.

Еще более усилить эффект повышения качества подготовки по предмету с использованием рейтинга позволяет применение «Экрана успеха». Он представляет собой стенд, где размещаются результаты рейтинга по пройденным блокам-модулям, баллы, рейтинговые списки, вывешиваются технологические карты-прогнозы.

Используя разные модели рейтинговой системы, мы расширяем возможности более эффективного применения контролирующей, оценивающей и управляющей деятельности педагогов в условиях профильного обучения, причем не только для предметов естественного цикла, но и для других предметов и курсов. При наличии различных форм изучения курсов — дистанционной, очно-заочной, экстерната, — при организации сетевой модели профильного обучения, ряд проблем контроля и оценки результатов обучения также позволяет устранить рейтинговая система.

Поступила 19.06.06.

ТЕСТИРОВАНИЕ В ИНЖЕНЕРНОЙ ГЕОДЕЗИИ

В. П. Абрамов, *доцент кафедры геоинженерии и кадастра Тульского государственного университета,*

Н. Г. Ивлиева, *доцент кафедры геодезии, картографии и геоинформатики МГУ им. Н.П. Огарева,*

В. Ф. Манухов, *зав. кафедрой геодезии, картографии и геоинформатики МГУ им. Н.П. Огарева, доцент,*

О. С. Разумов, *профессор-консультант Тульского государственного университета*

В статье обобщается опыт применения тестирования для оценки знаний студентов по инженерной геодезии в двух вузах — Тульском и Мордовском государственных университетах. Авторами предлагается условная классификация тестов по уровням сложности, что следует учитывать при составлении заданий в зависимости от вида контроля (промежуточного или итогового).

Инженерная геодезия — одна из первых научно-практических дисциплин, преподаваемых при подготовке инженеров строительного профиля. На занятиях по этой дисциплине в вузе применяются такие формы контроля знаний, как устный опрос, письменные контрольные работы, защита лабораторных и расчетно-графических работ, тестирование. Причем тестирование предлагается как для осуществления самоконтроля знаний студентов, так и для проведения промежуточной аттестации и экзамена, который является итоговым проверочным испытанием.

На сегодняшний день к традиционным методам тестирования добавились компьютерные технологии. Электронное тестирование привносит в учебный процесс ряд существенных преимуществ, среди которых — объективность результатов проверки, возможность использования в системе дистанционного образования и т. д.

В текущем, тематическом и рубежном контроле целесообразно использовать тесты в открытой и закрытой форме. Кроме того, тесты, на наш взгляд, можно условно классифицировать по нескольким уровням сложности.

К начальному уровню сложности следует отнести тесты на *определение геодезического понятия*. Нами используются три вида подобных тестов. Первый вид составляют тесты, где в вопросе содержится понятие, а в ответе — его определение. Они могут быть открытыми («Дайте определение дирекционного угла») или закрытыми с одним правильным ответом в числе нескольких предлагаемых.

Вопрос	*Ответ*
Что такое гауссово сближение меридианов?	Угол между положительным направлением оси абсцисс и северным направлением истинного меридиана Угол между северным направлением истинного и магнитного меридианов Угол между северным направлением магнитного меридиана и положительным направлением оси абсцисс

Ответом на вопрос является первая формулировка, потому что во второй и третьей присутствует магнитный меридиан, что указывает на причастность к магнитному склонению.

Во втором виде тестов вопросом является точная формулировка определения, а ответом — определяемое понятие (на выбор предлагается несколько терминов).

© В. П. Абрамов, Н. Г. Ивлиева, В. Ф. Манухов, О. С. Разумов, 2006

Вопрос	*Ответ*
Как называется геодезическая сеть, построенная в виде смежных треугольников, в которых измерены все углы и некоторые базисные стороны?	Трилатерация Триангуляция Полигонометрия

Так как геодезическая сеть строится из треугольников, то ответ «полигонометрия» отпадает. Как известно, в трилатерации измеряются все стороны. Поэтому правильный ответ — «триангуляция», в которой измеряются все углы и некоторые стороны.

К третьему виду относятся тесты, в которых нужно вставить пропущенное слово.

Вставьте пропущенное слово
Высота точки — расстояние, отсчитываемое по линии …….. от исходной поверхности уровенной до данной точки.

Перед нами — пример открытого теста. При такой постановке вопроса у тестируемого нет самостоятельного выбора — необходимо вписать конкретное слово, в данном случае ответом служит слово «отвесной».

Традиционные методы тестирования позволяют студентам проявить свои вербальные способности, а тесты, представленные в виде графических схем, — визуально-пространственные возможности.

Ко второму уровню сложности следует отнести тесты на *поиск закономерностей в геодезических определениях,* в положениях, основанных на законах физики или математики либо постулатах геодезии.

Вопрос	*Ответ*
Одинаковы ли высоты точек, лежащих на одной уровенной поверхности?	Одинаковы Высоты уменьшаются по мере приближения к полюсу Высоты уменьшаются по мере приближения к экватору Высоты увеличиваются по мере приближения к полюсу
При увеличении дирекционного угла α в I четверти значение ΔY	Уменьшается Увеличивается Не изменяется
Укажите знаки приращений координат: ΔX и ΔY в II четверти	«+»; «+» «–»; «–» «+»; «–» «–»; «+»

Широко используются в инженерной геодезии тесты на *решение задач*. Обычно формулируется задача, а ответы могут быть приложены к ней или отсутствовать. Среди предлагаемых ответов могут быть один правильный, несколько правильных, только неправильные. Последний вариант не соответствует понятию закрытого теста, но, на наш взгляд, полезен тем, что испытуемый как бы находит ошибку у составителя тестов, получает некоторую моральную мотивацию. Такие тесты можно отнести ко второму или третьему уровню сложности (в зависимости от задачи); предлагать в открытой или закрытой форме.

Условие задачи	*Ответ*
В каком масштабе должен быть составлен план, на котором бы различались детали размером от 10 см и более?	
На карте (плане) изображена горизонталями гора, вершина которой находится на высоте 147,5 м. Высота сечения рельефа $h = 2$ м. Какова отметка ближайшей к ней горизонтали?	142,5 м 146,0 м 148,0 м 149,0 м
Для выноса точки A на проектную отметку $H_a = 121{,}000$ м использован репер с отметкой 119,635 м. Отсчет по черной стороне рейки, установленной на репере, соответствует $b = 2535$. На какой отсчет нужно поставить рейку в точке A, чтобы пятка рейки оказалась на проектной высоте?	0870 1365 3600 1170

Тесты на установление соответствия могут быть условно отнесены ко второму или третьему уровню сложности. Причем количество вариантов одного столбца может совпадать с количеством элементов второго столбца, а может и не совпадать.

Тесты на установление последовательности действий при решении задачи или выполнении измерительных операций целесообразно представить в виде таблицы, состоящей из двух частей. В одной части сформулирован вопрос или несколько вопросов. Во второй части необходимо выбрать верную последовательность. В задании перечисляются все операции, включая ложные действия. Эти тесты чаще закрытые, хотя не исключается и открытая их форма. Тесты такого рода следует отнести к наивысшему уровню сложности и использовать при оценке знаний на экзамене. Круг вопросов в них достаточно широк и включает в себя уравнительные, вычислительные и графические операции, а также измерительные действия при создании геодезических построений, топографических съемок.

В текущем контроле в инженерной геодезии можно применять и нестандартные тесты. Ниже представлен один из них. Ненужным словом является «отвес», так как приведен перечень инструментов для выполнения нивелировки.

Найдите ненужное слово

Зашифрованные термины	Результаты дешифровки	Решение
тосев	отвес	ненужное слово
твтиша	штатив	
налжур	журнал	
кайре	рейка	
ринелив	нивелир	

В последние годы в арсенал методов обучения прочно вошли компьютерные технологии. Основными преимуществами компьютерных систем контроля качества знаний являются их оперативность и технологичность обработки данных тестирования. Электронное тестирование можно применять как для самоконтроля студентов, так и для контроля их знаний. Сегодня уже совершенно ясно, что решение проблем улучшения качества, повышения активности и обеспечения индивидуализации обучения достижимо лишь на основе органичного применения компьютерной техники в учебном процессе наряду с традиционными методами педагогики.

В текущем, тематическом и рубежном контроле целесообразно как можно шире использовать стандартные тестовые программы и технические средства, позволяющие каждому студенту самому выявить имеющиеся у него пробелы в знаниях и принять меры по их устранению.

Важнейшими достоинствами компьютерного тестирования являются моделирование тестовых заданий, оперативность при подведении итогов и их опубликовании, небольшая трудоемкость при редактировании тестов, простота и экономичность их тиражирования, возможность осуществления самоконтроля и т. д. При составлении тестов следует формулировать каждое задание максимально просто и учитывать, что тест должен включать по возможности задания различных типов и видов, так как это повышает его достоверность. В постановке вопросов можно использовать оригинальный подход, а также диаграммы, таблицы, рисунки, схемы, блок-схемы и другие поясняющие задания. При разработке электронных тестов очень важно предусмотреть возможности ввода ответа в форме, максимально приближенной к общепринятой, и распознавания правильного ответа в любой из эквивалентных форм его представления. При самоконтроле желательно, чтобы вопросы теста сопровождались подробными комментариями, а не только указанием оценки.

При электронном контроле знаний студентов чаще всего предлагаются задания на выбор одного или нескольких правильных ответов из многих, на установление соответствия между элементами двух множеств или правильной последовательности в ряду предлагаемых элементов открытого теста. Можно настраивать адаптивный выбор следующего вопроса-задания в зависимости от правильности предыдущих ответов; включать в задание графические изображения и гипертекстовые ссылки и т. д. Студент после выполнения теста получает итоговую оценку, а в случае самотестирования — информацию о правильности решения каждого задания.

Современные инструментальные среды для электронного тестирования, как правило, состоят из трех программ — для создания тестов, для проведения тестирования, для обработки результатов тестирования и создания отчетов. Вопросы и задания вводятся в программе для создания тестов. Вопрос состоит из текста, дополнительных иллюстраций, вариантов ответов (с внутренним (для программы) указанием правильности), комментариев к каждому варианту ответа. При конструировании ответов используются стандартные элементы управления: переключатели, флажки, раскрывающиеся списки, поле ввода. Настраивается также режим тестирования: порядок следования вопросов, ограничение времени тестирования, возможность возврата к предыдущему вопросу, перевод процентов правильных ответов в 5-балльную или иную систему оценивания в соответствии с требованиями пользователя и т. п.

На практике преподаватели чаще всего обращаются к тестам с выборочными ответами, так как они просты в подготовке и использовании. Но применение тестов только одного типа не позволяет осуществить объективную проверку знаний студентов. Поэтому необходимо использовать различные типы заданий. Приоритет следует отдать заданиям на понимание процессов и связанных с ними алгоритмов, а также заданиям на установление соответствия, классификаций и последовательностей операций. Причем можно в тест заложить два задания, например, вначале на предложенной схеме нивелирования выделить замкнутый нивелирный ход, а затем установить порядок его уравнивания.

Накопленный нами опыт работы позволяет сделать несколько замечаний к применению тестов при оценке знаний.

1. При подготовке тестов следует предусматривать разные их формы и уровни сложности.

2. Для промежуточной аттестации необходимо использовать тесты первого и второго уровня сложности в примерном соотношении 3:2.

3. На экзамене должны присутствовать все уровни и формы тестов в соот-

ношении 1:1:4. Наиболее пригодным для экзамена будет такой набор тестов: два теста третьего уровня сложности — один в открытой форме, другой в закрытой; два теста второго уровня и 3—5 тестов начального уровня сложности.

4. В электронной форме, на наш взгляд, тесты следует использовать только для промежуточной оценки знаний. На экзамене форма должна быть традиционной с расшифровкой ответа: геометрическая схема — словесная трактовка — числовая обработка данных.

5. Применение тестов на зачете и экзамене делает оценку знаний объективной, исключает влияние личного фактора взаимоотношений между студентом и преподавателем.

Поступила 21.06.06.

ДИАГНОСТИКА ПРОЧНОСТИ СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ ОБУЧАЕМЫХ

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

О. Г. Комкова, *преподаватель кафедры общей и биоорганической химии Ижевской государственной медицинской академии*

В статье приводятся результаты диагностики прочности структуры знаний обучаемых, которую характеризуют уровень структуры знаний, объем сформированных знаний и скорость забывания знаний. Технология диагностики основана на тестовых измерителях.

Современная государственная политика по обеспечению качества образования в России предусматривает решение целого комплекса проблем, стоящих перед учебными заведениями (школами, гимназиями, институтами, академиями и т. д.). Среди них можно выделить общую проблему оценки качества учебного процесса, а именно качества подготовки обучаемых (учащихся, студентов) и усвоенных ими знаний, диагностики сформированной у них структуры знаний.

Под *структурой знаний* в нашем исследовании понимается устойчивая и упорядоченная связь между знаниями определенного вида, соотнесенными по содержанию с изучаемым модулем учебной информации и классификатором знаний (например, классификатором знаний Б. Блума — Р. Гагна — В. С. Аванесова[1]) в рамках определенной модели обучения (от 3 до 6 уровней усвоения учебного материала, предложенных В. П. Беспалько, М. Н. Скаткиным, Б. Блумом и другими авторами). При этом диагностика предполагает выявление не только достигнутого уровня формирования структуры знаний, но и определение ее прочности. Под *прочностью структуры знаний* мы понимаем результат запоминания, удержания в памяти, сохранения определенных видов знаний.

Для оценки прочности структуры знаний обучаемых необходимо: 1) разработать структуру теста согласно таксономической модели структуры знаний и учебному тезаурусу дисциплины; 2) составить тестовые задания (ТЗ), соответствующие структуре теста, сформировать тест; 3) провести анализ и экспертизу теста; 4) осуществить процедуру тестирования и сформировать матрицу тестовых результатов.

Оценка прочности структуры знаний была проведена нами на выборке (n = 100) студентов I курса, специализирующихся по кафедре общей и биоорганической химии Ижевской государственной медицинской академии, по теме «Базовые знания по органической химии». Структура теста представлена в табл. 1,

© Т. А. Снигирева, О. Г. Комкова, 2006

где уровни сложности ТЗ соответствуют трем первым уровням таксономии Б. Блума (I — знание; II — понимание; III — применение).

Таблица 1

Структура теста «Базовые знания по органической химии»

Виды диагностируемых знаний	Классы дескрипторов	Всего дескрипторов в тезаурусе / в тесте		Количество ТЗ по уровням сложности		
				I	II	III
Фактуальные	Понятия	51	33	2	12	
	Формулы веществ	87	40			
Сравнительные	Свойства и явления	31	24		5	6
Классификационные	Классификации	38	34		4	
Алгоритмические	Модели (графики)	17	5		3	
	Механизмы	12	9	4	1	6
Технологические	Методы	13	6	3	2	8
	Реактивы (приборы)	18	9	2	2	2
Математические	Расчетные формулы	8				
Обобщенно-абстрагированные	Законы и правила	8	1	1		
	Номенклатура	5	3		4	
Причинно-следственные	Причины	7	4	2	2	4
Общее количество		295	168	14	35	26

При диагностике прочности структуры знаний основными показателями служат уровень структуры знаний, объем знаний и скорость забывания.

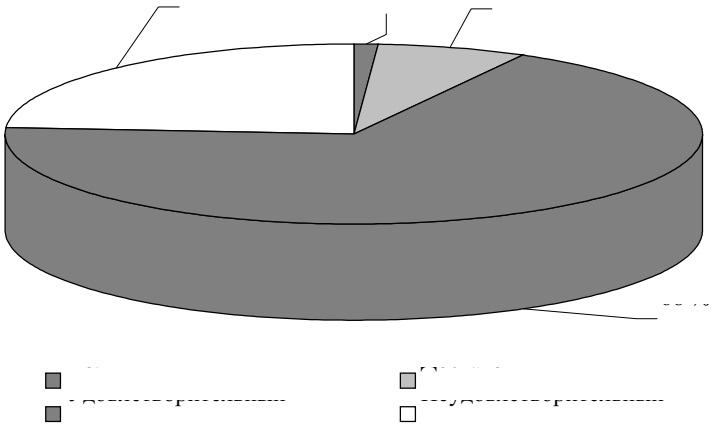
Оценка уровня структуры знаний (УСЗ) обучаемых была произведена на основании критерия γ по формуле

$$\gamma = V_{\mathrm{I}}\, R_{\mathrm{I}} / L_{\mathrm{I}} + V_{\mathrm{II}} R_{\mathrm{II}} / L_{\mathrm{II}} + V_{\mathrm{III}} R_{\mathrm{III}} / L_{\mathrm{III}}, \quad (1)$$

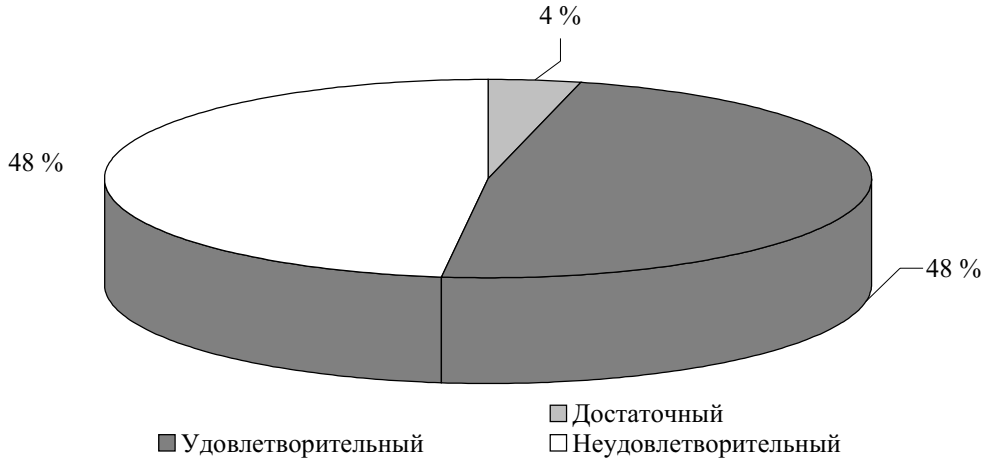
где γ — критерий уровня структуры знаний; $V_{\mathrm{I}}, V_{\mathrm{II}}, V_{\mathrm{III}}$ — весовые коэффициенты ТЗ I, II и III уровней сложности, которые определяются на основании метода групповых экспертных оценок[2], $V_{\mathrm{I}} + V_{\mathrm{II}} + V_{\mathrm{III}} = 1$ (условие нормировки); $R_{\mathrm{I}}, R_{\mathrm{II}}, R_{\mathrm{III}}$ — число правильных ответов на ТЗ I, II и III уровней сложности; $L_{\mathrm{I}}, L_{\mathrm{II}}, L_{\mathrm{III}}$ — число ТЗ I, II и III уровней сложности.

Если $0{,}9 \le \gamma \le 1$ — уровень структуры знаний полный; $0{,}75 \le \gamma < 0{,}9$ — *достаточный*; $0{,}5 < \gamma < 0{,}75$ — *удовлетворительный*; если $\gamma \le 0{,}5$ — *неудовлетворительный*.

Оценка уровня структуры знаний на основании формулы (1) позволила разделить испытуемых на несколько групп (рис. 1, 2).



Р и с. 1. Распределение студентов по уровню структуры знаний в результате 1-го тестирования



Р и с. 2. Распределение студентов по уровню структуры знаний в результате 2-го тестирования

Прочность структуры знаний выявлялась на основе сравнения объема знаний непосредственно после изучения курса с объемом знаний через несколько месяцев по описанной ниже методике.

Пусть V_{ik} — объем сформированных знаний по i-й теме k-го обучаемого, который можно определить по формуле

$$V_{ik} = V_i / V_s. \qquad (2)$$

Здесь V_i — число базовых дескрипторов i-й темы, усвоенных испытуемым при выполнении теста, которое вычисляется по формуле

$$V_i = \frac{N_i}{L} R_j, \qquad (3)$$

где N_i — число базовых дескрипторов тезауруса учебной дисциплины, определяющих содержание теста по i-й теме; L — число ТЗ; R_j — число правильных ответов испытуемого при выполнении теста.

V_s — общее число дескрипторов i-й темы (определяется на основании требований ГОС или по нормам, установленным в образовательном учреждении).

$\overline{V}_i$ — средний объем сформированных знаний выборки испытуемых и вычисляется по формуле

$$\overline{V}_i = \sum_{k=1}^{r} V_{ik} P_k, \qquad (4)$$

где P_k — относительная частота объема сформированных знаний r испытуемых, имеющих одинаковый уровень структуры знаний.

На основании матрицы тестовых результатов была проведена оценка среднего объема сформированных знаний после изучения курса органической химии ($\overline{V}_i$) и через 5 мес. ($\overline{V}_j$) с учетом уровня структуры знаний (табл. 2).

Таблица 2

Оценка среднего объема сформированных знаний

Уровень структуры знаний	Средний объем сформированных знаний		
	1-е тестирование $\overline{V}_i$ (%)	2-е тестирование $\overline{V}_j$ (%)	Δ, %
Полный	0,57 (100)	0	-100
Достаточный	0,44 (77)	0,46 (81)	+4
Удовлетворительный	0,37 (65)	0,35 (61)	-4
Неудовлетворительный	0,26 (46)	0,25 (44)	-2

Для обработки результатов исследования по формулам (2, 3) был определен $V_i \max = 0{,}57$, относительно которого рассчитано приращение. Анализ данных табл. 2 показывает уменьшение объема знаний испытуемых через 5 мес.

Объемы сформированных знаний (V_{ik} и V_{jk}) связаны со скоростью забывания формулой

$$V_{jk} = V_{ik} \exp(-\lambda_{ij} t_j), \qquad (5)$$

где V_{jk} — объем сформированных знаний k-го обучаемого с учетом фактора забывания знаний, который рассчитан аналогично V_{ik} по формулам (2—4) на основании результатов 2-го тестирования; $\exp(-\lambda_{ij} t_j)$ — фактор забывания; λ_{ij} — скорость забывания знаний; t_j — время забывания знаний. В нашем исследовании $t_j = 5$ мес.

$$\lambda_{ij} = \ln(V_{ik} / V_{jk}) / t_j; \qquad (6)$$

$$\overline{\lambda_{ij}} = \sum_{k=1}^{n} \lambda_{ij} P_k, \qquad (7)$$

где $\overline{\lambda_{ij}}$ — средняя скорость забывания [мес.$^{-1}$]; P_k — относительная частота скорости забывания каждого испытуемого в исследуемой выборке.

Оценка скорости забывания отдельных видов диагностируемых знаний приведена в табл. 3.

Таблица 3

Скорость забывания отдельных видов знаний

Виды диагностируемых знаний (уровень сложности)	1-е тестирование		2-е тестирование		Средняя скорость забывания знаний $\overline{\lambda_{ij}}$
	Средний уровень структуры знаний γ				
Фактуальные (I)	неуд.	0,46	неуд.	0,44	0,006
Фактуальные (II)	удов.	0,69	удов.	0,59	0,033
Сравнительные (II)	удов.	0,56	удов.	0,56	0,003
Сравнительные (III)	удов.	0,59	удов.	0,54	0,012
Классификационные (II)	удов.	0,60	удов.	0,54	0,022
Алгоритмические (модели) (II)	удов.	0,73	удов.	0,65	0,050
Алгоритмические (механизмы) (I)	удов.	0,60	неуд.	0,45	0,005
Алгоритмические (механизмы) (II)	дост.	0,90	полн.	0,91	-0,020
Алгоритмические (механизмы) (III)	неуд.	0,50	неуд.	0,44	0,042
Технологические (методы) (I)	удов.	0,68	удов.	0,56	0,047
Технологические (методы) (II)	неуд.	0,39	неуд.	0,23	0,106
Технологические (методы) (III)	удов.	0,54	неуд.	0,47	0,025
Технологические (реактивы, приборы) (I)	дост.	0,80	удов.	0,56	0,071
Технологические (реактивы, приборы) (II)	неуд.	0,50	неуд.	0,46	0,017
Технологические (реактивы, приборы) (III)	неуд.	0,37	неуд.	0,31	0,035
Обобщенно-абстрагированные (законы и правила) (I)	удов.	0,74	удов.	0,68	0,025
Обобщенно-абстрагированные (номенклатура) (II)	удов.	0,71	удов.	0,61	0,030
Причинно-следственные (I)	удов.	0,66	дост.	0,81	-0,042
Причинно-следственные (II)	неуд.	0,45	неуд.	0,35	0,050
Причинно-следственные (III)	удов.	0,57	неуд.	0,48	0,039

Средняя скорость забывания знаний, вычисленная на основании формул (6, 7), составила 0,026 мес.$^{-1}$, что практически соответствует предполагаемому теоретическому значению[3].

Как показывает анализ табл. 3, наибольшая скорость забывания ($\overline{\lambda_{ij}}$ = 0,106) у технологических (методы) знаний (ТЗ II уровня сложности) — знаний не только химических свойств определенных классов органических веществ, но и методов их идентификации: этапов, преимуществ перед другими методами, внешнего проявления. Наименьшая скорость забывания ($\overline{\lambda_{ij}}$ = –0,042) у причинно-следственных знаний (ТЗ I уровня сложности), т. е. знаний принципов действия наиболее часто применяемых в бытовых ситуациях лекарственных веществ. К этой же категории относятся алгоритмические (механизмы) знания (ТЗ II уровня сложности, $\overline{\lambda_{ij}}$ = –0,02) — знания стадий механизмов химических реакций, процессов, происходящих на этих стадиях, и их значений. Приведенные результаты говорят о пролонгированной актуализации знаний и их практической значимости для обучаемых. Достаточно высокая скорость забывания у алгоритмических (модели, II уровень сложности) и причинно-следственных (II уровень сложности), а также технологических (методы, I уровень сложности) знаний.

Значения показателя γ (см. табл. 3) свидетельствуют о неудовлетворительном уровне структуры широкого диапазона видов знаний при 1-м тестировании, а при повторном контроле практически у половины диагностируемых видов знаний отмечается неудовлетворительный показатель УСЗ. Из категории «удовлетворительный уровень структуры знаний» при 2-м тестировании в «неудовлетворительный» перешли алгоритмические (механизмы, I уровень сложности), технологические (методы, II уровень сложности), причинно-следственные (III уровень сложности) знания, т. е. те, которые приобретаются в основном в процессе изучения вузовского курса.

На основании полученных данных можно говорить о том, что прочность структуры знаний по объему сформированных знаний и скорости забывания приближается к нормативному результату, а уровень структуры знаний относительно низок, что объясняется недостаточной базовой подготовкой обучаемых.

Проведенное исследование качества формируемой структуры знаний обучаемых на основе предложенной методики позволяет: определить уровень структуры знаний каждого обучаемого; провести оценку прочности структуры знаний, а именно определить скорость забывания знаний; выявить пробелы в усвоении отдельных видов формируемых знаний; внести изменения в методику проведения практического занятия (семинара) на основе данных о скорости забывания знаний; наметить пути для дальнейшего совершенствования качества и результативности учебного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. М., 2002.

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

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

Поступила 27.06.06.

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Л. Кураков, *докторант Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов*

В статье обосновывается необходимость определения факторного влияния на изменение фактически достигнутых экономических или финансовых результатов деятельности учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования.

Необходимость проведения экономического анализа в процессе планово-расчетных обоснований субъектом управления профессиональным учебным заведением достижения прогностических или на основе оценок прогноза устанавливаемых экономических и финансово-инвестиционных идентификаторов не вызывает сомнений. Она связана с определением факторного влияния на изменение фактически достигнутых экономических или финансовых результатов деятельности учреждений профессионального образования, по своим стоимостным или натуральным величинам не совпадающих с плановыми[1].

Факторное влияние на отклонение от плановых фактически достигнутых экономических величин ретроспективного развития учреждений профессионального образования, на наш взгляд, должно устанавливаться в процессе анализа на основе отчетных данных о стоимостных результатах их деятельности, размерах ресурсопотребления, уровнях эффективности использования ресурсного потенциала.

Например, отклонение стоимостного объема оказанных образовательных услуг ($\Delta Q_{пп}$) от изменения среднесписочной численности персонала профессионального учебного заведения ($\Delta Ч_{пп}$) может устанавливаться исходя из формализованного выражения

$$\Delta Q_{пп} = B_п \cdot \Delta Ч_{пп} + \Delta B \cdot \Delta Ч_{пп}/2, \qquad (1)$$

где $B_п$ — планируемая среднегодовая выработка стоимостного размера оказанных образовательных услуг на 1 работающего в профессиональном учебном заведении; ΔB — отклонение фактической величины среднегодовой выработки стоимостного размера образовательных услуг от планового значения.

Для иллюстрации определим величины $\Delta Q_{пп}$, ΔB и $\Delta Ч_{пп}$ на основе отчетных и плановых данных какого-либо профессионального учебного заведения. Пусть фактическая среднесписочная численность персонала учреждения профессионального образования равна 492 чел., ее плановое значение ($Ч^п_{пп}$) — 488. Отклонение фактического значения от планового составило $\Delta Ч_{пп}$ = 492 – 488 = = 4 (чел.). Планируемая среднегодовая выработка стоимостного объема образовательных услуг на 1 работающего в профессиональном учебном заведении равна 4 390 руб./чел., фактическая выработка стоимостного размера образовательных услуг — 4 530 руб./чел. Таким образом, отклонение ΔB = 4 530 – – 4 390 = 140 (руб./чел.). Подставив найденные значения $\Delta Ч_{пп}$ и ΔB в формулу (1), получим:

$$\Delta Q_{пп} = 4\,390 \cdot 4 + 140 \cdot 4/2 = = 17\,560 + 280 = 17\,840 \text{ (руб.)}.$$

Другим внутренним фактором влияния на отклонение фактического стоимостного объема оказанных образовательных услуг учреждения профессионального образования выступает отклонение фактической величины выработки стоимостного размера оказанных образовательных услуг от ее планового значения. При этом влияние данного фактора (отклонения) на изменение стоимостного объема оказанных образовательных услуг профессиональным учебным заведением можно определить по формуле

$$\Delta Q_{пв} = Ч^п_{пп} \cdot \Delta B + \Delta B \cdot \Delta Ч_{пп}/2. \qquad (2)$$

Подставим в формулу (2) плановые и фактические данные о деятельности

© А. Л. Кураков, 2006

профессионального учебного заведения за конкретный отчетный период (год):

$$\Delta Q_{пв} = 488 \cdot 140 + 140 \cdot 4/2 = 68\,320 + 280 = 68\,600 \text{ (руб.)}.$$

Суммарное влияние указанных выше внутренних факторов (изменения среднесписочной численности, выработки стоимостного размера оказанных потребителям образовательных услуг на 1 работающего в учреждении профессионального образования) на стоимостной объем оказанных в течение года образовательных услуг (ΔQ^c_n) определяется по формуле

$$\Delta Q^c_n = \Delta Q_{пп} + \Delta Q_{пв}. \quad (3)$$

Численное значение влияния внутренних суммарных отклонений на стоимостной объем оказанных образовательных услуг составит

$$\Delta Q^c_n = 17\,840 + 68\,600 = 86\,440 \text{ (руб.)}.$$

Таким образом, экономический анализ внутреннего факторного влияния одной из элементных составляющих ресурсного потенциала (численности и производительности труда персонала профессионального учебного заведения) заключается в выяснении причин отклонений фактических значений экономического результата деятельности учреждения профессионального образования от плановых. При этом суммарное и индивидуальное влияние внутренних факторов на отклонение фактического значения стоимостного объема оказанных образовательных услуг от плановой величины, по нашему мнению, предоставляет субъекту управления деятельностью и социально-экономическим развитием профессионального учебного заведения возможность формировать и реализовать комплекс ресурсообеспеченных мер. Последние направлены на повышение уровня объективности планирования и прогнозирования экономических результатов деятельности, достижение более высоких объемов оказания потребителям образовательных услуг.

Направленность экономических, финансово-инвестиционных, маркетинговых, структурно-организационных и иных мер в процессе объективизации планово-расчетных значений текущего и перспективного развития профессионального учебного заведения в соответствии с нашими представлениями должна совпадать с использованием элементных составляющих ресурсного потенциала (трудового, материально-вещественного, финансового, информационного).

В учебном заведении, чьи данные подверглись факторному анализу, принимаемые комплексные меры должны быть направлены на умеренное сокращение численности персонала (отклонение фактической среднесписочной численности от плановой составляет 4 чел.) и повышение плановых значений производительности труда персонала, так как существуют значительные резервы ее роста.

Доминирующее значение в ходе реализации комплексных мер повышения уровня планирования и прогнозирования стоимостного результата деятельности профессионального образовательного учреждения в данном случае (примере) должно принадлежать приведению в соответствие плановых и фактических значений производительности труда персонала (выработке стоимостных размеров оказанных образовательных услуг, приходящейся на 1 работающего). Это связано с тем, что отклонение фактического значения производительности труда 1 работающего в учреждении профессионального образования от планового в существенной степени, по сравнению с отклонением численности персонала, влияет на стоимостной объем (отклонение фактически достигнутого от планового) оказанных потребителям образовательных услуг.

Аналогичные методические подходы к установлению влияния фактических отклонений стоимости основных фондов и фондоотдачи, материальных элементов оборотных средств и материалоотдачи от плановых на стоимостной объем оказанных потребителям образовательных услуг можно использовать в факторном

экономическом анализе соответствия фактического стоимостного объема оказанных образовательных услуг плановым, прогнозируемым значениям. В таком случае, по нашему мнению, будут учтены все фактические отклонения размеров составляющих ресурсного потенциала учреждения профессионального образования от плановых. При этом достижение в среднесрочном периоде экономических результатов деятельности учреждения профессионального образования с учетом данных анализа адекватно соответствию фактических значений объема оказания образовательных услуг планово-расчетным, прогнозируемым.

Проведение факторного экономического анализа достижения планируемого стоимостного объема оказания образовательных услуг учреждением профессионального образования, учитывающего внутренние причины, влияющие на отклонение фактических значений экономического результата деятельности от плановых, должно сопровождаться учетом влияния внешних факторов неустойчивой внешней среды на результативность развития образовательного процесса профессиональных учебных заведений. Такими факторами выступают нормативно-правовое регламентирование деятельности учреждений профессионального образования в условиях реформирования системы образования; изменение конъюнктуры рынка образовательных услуг; динамика роста или снижения числа профессиональных участников соответствующих сегментов рынка образовательных услуг; изменение уровня дифференцированности состава учреждений профессионального образования по качеству оказания образовательных услуг и престижности обучения, многоуровневости и многоканальности финансирования профессиональных учебных заведений; текущее состояние и перспективы развития национальной экономики.

Следует отметить, что внешнее воздействие на систему начального, среднего специального и высшего профессионального образования заключается в уровнях инфляционных изменений, трудовой занятости граждан (экономически активного населения), денежного обращения, изменения объемов внутреннего и внешнего долга. При этом общий идентификатор состояния внешней среды, свидетельствующий о депрессивном состоянии, оживлении или существенном экономическом росте народного хозяйства, хотя и бывает выражен количественно в экспертной форме, но не дает информации о силе воздействия на образовательный процесс.

Текущее состояние внешней среды и функционирование учреждений профессионального образования могут быть взаимосвязаны на основе, например, темпов экономического роста и соответствующих ему положительных экономических и финансовых приростов в составе учреждений профессионального образования.

Существуют также суждения ученых-экономистов о том, что уровень влияния окружающей среды на образовательные организационно-правовые структуры необходимо связывать с таким обобщающим показателем результативности народного хозяйства, как валовой внутренний продукт. Действительно, экономическое состояние внешней среды необходимо идентифицировать с каким-либо обобщающим показателем, но вероятность его изменений на средне-, долгосрочную перспективу по учреждениям начального, среднего специального и высшего профессионального образования количественно не поддается расчетам.

В соответствии с нашими представлениями оценка возможной планово-расчетной результативности учреждений профессионального образования в зависимости от общего состояния внешней среды (народного хозяйства) может быть установлена исходя из разработки таких методических положений, которые в достоверной степени характеризовали бы экономическое состояние внешней

среды (небольшой экономический спад, оживление с признаками начала экономического роста, средние темпы экономического роста, стабильные и увеличивающиеся темпы экономического роста, значительный экономический подъем). Например, современное состояние национальной экономики можно характеризовать как снижающиеся темпы экономического роста (ежегодный рост валового внутреннего продукта в сопоставимых ценах в 2000 г. — 110 %, в 2001 — 105, в 2002 г. — 104 %)[2].

Необходима также объективная вероятностная оценка изменения предстоящих экономических результатов в начальном, среднем специальном и высшем профессиональном образовании в связи с развитием промышленного и сельскохозяйственного производства, строительства, сферы услуг. При этом спрос и предложение на рынках труда квалифицированных рабочих и служащих (начальное профессиональное образование), специалистов среднего звена (среднее профессиональное образование), специалистов высшего звена могут находиться в различных соотношениях. Поэтому экономическая результативность текущего функционирования и перспективного развития систем начального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, на наш взгляд, в тех или иных состояниях национальной экономики будет различной.

Автор считает возможным на основе прогностических экспертных оценок вероятностных состояний национальной экономики и возможности роста экономического результата (прибыли, стоимостного объема оказания образовательных услуг) в перспективном периоде определить уровень совокупных воздействий внешней среды.

Произведение возможных (вероятных, прогностических) возрастаний экономических результатов начального, среднего специального и высшего профессионального образования на степень вероятности состояния национальной экономики в текущем и среднесрочном ее развитии может дать средневзвешенную оценку изменений экономической результативности развития начального, среднего специального и высшего профессионального образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина. Н. Новгород, 2001.

[2] См.: Российский статистический ежегодник-2005. М., 2005.

Поступила 23.11.06.

АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ

О. М. Железнякова, *декан факультета дополнительных педагогических профессий Ульяновского государственного педагогического университета, доцент*

В статье дается анализ целей образования (воспитания, обучения) с точки зрения их эффективности. Показывается, что системная дополнительность целей, отражающая целостность, является устойчивой и стабильной, не зависящей от социальных коллизий и поэтому наиболее эффективной.

Первоосновой образовательного процесса является его цель. Цель — это то, к чему стремятся, что надо осуществить. Другими словами, цель есть осознанное представление конечного результата определенной деятельности. Исходя из этого под целью образовательного процесса надо понимать мысленное представление о том, каким в конечном счете должен стать человек при завершении данного процесса. Анализ содержания целей учебно-воспитательного или образовательного процесса показывает их множественность, неоднозначность, а порой и противоречивость как в историческом аспекте, так и в современном понимании.

Современное толкование целей образования в сущности сводится к целям воспитания как социально-педагогического явления, включающего в себя в качестве неотъемлемой части обучение. Опираясь на это положение, можно констатировать, что исторически вырисовываются две автономные, не пересекающиеся линии рассмотрения целей образования. Первая отражает весь спектр целей в истории воспитания и образования. Вторая прослеживает генезис идеи развития всесторонней, гармоничной личности как генеральной, идеальной цели, которая, как указывает П. Сорокин, может быть, никогда и не будет достигнута, но вместе с тем несомненно, что историческое колесо вертится именно в этом, а не в ином направлении[1].

Анализ содержания понятия целей образования показывает, что все они чаще всего представляют собой *единство ряда характеристик* (направлений, компонентов и т. п.), которое выражается в различных взаимодействиях, в зависимости от содержательного наполнения цели, и обусловлено общественным развитием. Можно предположить, что объединение характеристик, отражающих содержание образовательной цели, происходит с помощью различных *механизмов дополнительности*, т. е. механизмов *полноты и целостности*. Это позволяет делать анализ целей с точки зрения их эффективности, как универсалий, а не категорий, зависящих только от современной ситуации.

Действительно, осознание общественных целей воспитания всегда отражало какую-либо степень полноты образовательных устремлений, соответствующих тому или иному этапу общественного развития. Современная наука, демонстрируя динамизм развития, переходит на качественно новый уровень, в котором доминирует *тенденция поиска целостности.* От полноты к целостности — вот магистральный путь развития.

Надо отметить, что полнота всегда создается путем расширяющегося синтеза рядоположенных или не рядоположенных, но не противоречивых элементов. Целостность же отражает высокую устойчивость синтеза и базируется на определенном взаимодействии отдельных элементов, каждый из которых является автономным и самостоятельным и отвечает определенной степени полноты. В отличие от количества элементов полноты, которых может быть сколько угодно, количество элементов целостно-

© О. М. Железнякова, 2006

сти всегда ограничено. Их может быть, как минимум, три, два из которых являются противоположностями. Для организации целостности третий элемент выполняет функцию третейского судьи и рассматривается как мера совместимости двух противоположностей. Поиск этих элементов целостности и является базовым вопросом устойчивого развития. Именно он предполагает уход от неравновесного, неустойчивого состояния, выраженного в коллизиях, коллапсах и катастрофах, которые мы наблюдаем в последнее время во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

На основании вышеизложенного становится ясно, что проблема цели как основополагающего элемента образовательной системы должна быть осмыслена с позиций полноты и целостности через механизм дополнительности.

Опираясь на логико-лингвистический и феноменологический анализы, привлекая идеи синергетики и учитывая принцип дополнительности с учетом современных тенденций к интеграции, мы выделили 6 типов дополнительности: суммативную, интегративную, комплементарную, противоположную, гегелевскую и системную. Из них первые три отражают определенную степень полноты, четвертая и пятая являются переходными и только шестая представляет собой механизм целостности как отражение устойчивого синтеза. Дадим краткую характеристику выделенных типов.

Суммативная дополнительность выделяется единством однородных элементов и отображает первый, начальный, уровень полноты чего-либо. Имеет тенденцию к расширению в одном заданном направлении, что приводит к однозначности, однобокости, ограниченности.

Интегративная дополнительность отличается единством нерядоположенных, неоднородных и непротиворечивых элементов. Имеет тенденцию к расширению в различных, но непротиворечивых направлениях, результатом чего является более высокий по отношению к предыдущему уровень полноты.

Комплементарная дополнительность представляет собой комплекс нерядоположенных и непротиворечивых элементов при доминировании одного из них. Результатом этой дополнительности служит более высокий уровень полноты.

Противоположная дополнительность — это механизм единства двух противоположностей на основе их механического суммирования. Ее результат — формальная неустойчивая целостность.

Гегелевская дополнительность сводится к механизму единства двух противоположностей на основе единичных точек соприкосновения, что отражает компромиссное взаимодействие и одновременно может являться системной целостностью на основе личностного знания (субъективная целостность).

Системная дополнительность есть синтез 3 элементов, среди которых каждая пара находится в соотношении дополнительности, а третий задает меру совместимости по принципу «неопределенность — дополнительность — определенность». Результатом может быть устойчивый синтез как целостность. Поиск элементов системной дополнительности выражается семантической формулой «рацио-эмоцио-интуицио», предложенной Р. Г. Баранцевым[2].

Ориентация на выделенные типы дополнительности содержания целей воспитания, образования позволяет сделать вывод о том, что наиболее ценной с точки зрения полноты будет цель, содержание которой является результатом гегелевской дополнительности, а с точки зрения целостности — цель, содержание которой служит результатом системной дополнительности. Суммативная дополнительность содержания цели в силу своей однонаправленности оказывается однобокой, односторонней и потому бесперспективной, особенно в ситуации сегодняшнего дня и обусловленных ею требований, предъявляемых к современному человеку. Принятие таких целей образования, по мнению западных ученых, где подобное целеполагание выступает нор-

мой, можно сравнить с корявым деревом, вытянутым в одном направлении, но недоразвитым и усеченным в другом[3].

Особый интерес с позиции дополнительности заслуживает идея о всестороннем, гармоничном развитии личности как цели образования (воспитания и обучения). Здесь прежде всего надо отметить, что термин «гармоничное» понимается как оптимальное сочетание, единение.

В античной педагогике идея гармонии как сочетания вылилась в единство *телесного* (физического) и *духовного*, которое выражается в цельности самого человека (гегелевская дополнительность). Причем, отмечая гармонию духовного и физического начал, древние все-таки отдавали предпочтение духовному. У Аристотеля мышление человека есть высшее блаженство, сладость жизни. С нашей точки зрения, данное сочетание отражает комплементарную дополнительность, где одна из основ носит доминирующий характер, а другая — вспомогательный.

Многие философы, педагоги и просветители XVIII в., например Гельвеций, Дидро, выдвигали идею гармоничного развития человека, выделяя прежде всего *умственное и нравственное воспитание*. Данная диада не является противоречивой и представляет собой интегративную дополнительность. Социалисты-утописты видели идеал разностороннего воспитания в соединении обучения с трудом, т. е. в единстве умственного и трудового. Эта диада может иметь как противоречивый характер, поскольку мыслительная умственная деятельность рассматривается в качестве антипода физическому труду, так и непротиворечивый — если рассматривать умственную деятельность как собственно трудовую (люди умственного труда — люди физического труда). Причем ясно, что это противопоставление обусловливает их единство, поскольку выявляется зависимость физической трудовой деятельности от уровня мыслительной. Умственная деятельность доминирует по отношению к физической деятельности, и в этом случае данную диаду можно рассматривать как комплементарную дополнительность.

К. Маркс определил содержание понятия «всестороннее развитие» личности как цели воспитания следующим образом: «Под воспитанием мы понимаем три вещи. Во-первых, умственное воспитание. Во-вторых, физическое воспитание, какое дается в гимнастических школах и военными учреждениями. В-третьих, техническое обучение, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»[4].

Итак, триада *умственное — физическое — техническое (трудовое*) носит характер системной дополнительности и является наиболее рациональной из всех обозначенных выше в рамках идеи всестороннего развития личности. Другое дело, как она реализуется в современной практике школ. И. А. Колесникова считает, что традиционную систему образования отличает стремление путем дробления педагогической цели приближаться к ней, суммируя отдельные поэтапные результаты. С одной стороны, основанное на положениях теории управления и системном подходе обучение и образование в целом подразумевают их жесткую целевую ориентацию, построенную в строгом соответствии с заданными эталонами и критериями. С другой стороны, стимулирующие процессы «восстановления» религиозного (духовного) воспитания и образования составляют универсальный подход к преобразованию внутреннего мира человека, «воспитание его души „по образу и подобию Божию“, открывающее возможность резонансного взаимодействия с пространством Духа»[5].

Такой подход, по мнению многих, характеризуется как бы целостностью восхождения человека к Божественной

истине. Между тем, несмотря на свою относительную целостность, он не может отвечать современным требованиям, как, впрочем, и традиционные системы образования, которые отработаны веками и доведены до крайности в тоталитарных системах общественного воспитания.

Непонимание сущности системной дополнительности в целеполагании, которую можно осмыслить только в рамках новой нелинейной методологии (в рамках синергетической парадигмы), привело в рамках линейной методологии к неограниченному расширению содержания данного понятия в соответствии с изменениями, происходящими в общественно-экономическом и культурном развитии страны. В итоге на рубеже столетий содержание целей образования включало: *физическое, умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, идейно-политическое, экономическое, экологическое* направления. Причем указывалось, что это не простая сумма целевых направлений, все они связаны между собой, взаимопроникают друг в друга, составляют органическое (гармоничное?) единство. Кроме того, сюда же входили формирование мировоззрения, развитие задатков и способностей учащихся и т. д. Таких направлений могло быть больше в зависимости от обстоятельств, актуальности развития того или иного качества личности в конкретных исторических условиях (например, обеспечение компьютерной грамотности, правовое воспитание и др.).

Следовательно, уже на уровне целеполагания происходит расчленение целостности образа человека для последующего взаимодействия с его «отдельными частями», которые искусственно выделены из структуры личности в форме свойств, качеств, характеристик. Желаемые на уровне цели качества, вынесенные «за скобки» человеческой целостности и сформированные вне ее, при попытке внести их обратно, увы, остаются отчужденной от человека личиной, которая спадает в первый же удобный момент.

В контексте наших подходов можно говорить не о целостности, а о полноте или о полноте как целостности, что возможно только в рамках линейной методологии, причем полнота всегда относительна в связи с постоянным расширением ее компонентов в зависимости от исторических и конкретных условий. Расширение может и должно быть, но надо понимать, что выделенные компоненты не являются основополагающими (т. е. системной дополнительностью), поэтому их количество может быть сколь угодно большим. Проблема состоит в том, что для получения целостности надо уметь выделять основополагающие компоненты целостной личности, которые и будут представлять системную дополнительность целей образования.

Если «под образованием понимать процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны»[6], то становится ясно, что этими тремя элементами являются *физическое — духовное — социальное*, либо *идейно-политическое — трудовое — нравственное направления*, которые обеспечивают духовное богатство, моральную чистоту, физическое совершенство. Эти цели должны подвергнуться дальнейшей конкретизации и совершенствованию. Отдавая дань серьезным ученым в области педагогики, которые интуитивно чувствовали необходимость системной дополнительности как отражения целостности, мы отмечаем несовершенство, запутанность и несоответствие, а порой и противоречивость толкования идеи гармонично развитой личности. Ее совершенствование справедливо базировалось на идеях, исходящих из истории («тело — ум — сердце»), реализация которых в образовательных учреждениях носила и носит крайне однобокий, ограниченный характер. Современная школа ориентируется больше на *умственный компо-*

нент (комплементарная дополнительность), нежели на физический и духовный. Достаточно сравнить количество часов, отводимых на формирование того или иного компонента.

Анализ содержания целей образования с точки зрения идеи цикличности анализа-синтеза показывает, что они прошли несколько этапов своего развития. Первый этап — синкретическое единство целей образования (целостное образование как включение детей в непосредственно общественную жизнь — первобытное общество). Второй — выделение из целостного социального содержания целей образования основного для данного этапа развития общества компонента (управленческого, экономического, поскольку с возникновением частной собственности возникла необходимость быть хозяином, наследником частной собственности). Третий этап заключается в расширении содержания данного понятия (физическое, умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, идейно-политическое, экономическое, экологическое воспитание и т. д.). Четвертый этап — этап сужения, нахождения основополагающих компонентов, отражающих сущность содержания целей образования в соответствии с целостностью человека. Механизм поиска основополагающих компонентов содержания целей образования заключается в категории системной дополнительности. Только системная дополнительность может ответить на вопрос: что же является критерием отбора содержания понятия «всесторонне развитый человек», а точнее «целостно *сформированная* личностная индивидуальность»?

Сегодня мы близки к пониманию такой целостности человеческой сущности, которая выражается прежде всего в *системной дополнительности психофизического, биоэнергетического и нравственного потенциалов*. Именно на эту триаду указывают многие исследователи, в том числе И. А. Колесникова: «На пути к познанию Истины в ходе индивидуальной Работы человек обретает возможность получения целостной информации. Фактически он включается в последовательное и кропотливое освоение и реализацию своего психофизического, биоэнергетического и нравственного потенциалов, направленных на достижение состояния гармонии, резонанса в системе „Человек — Природа", „Человек — Космос"»[7]. Учитывая это, а также выдвинутые нами положения о механизме дополнительности как полноты и целостности, можно говорить о том, что системная дополнительность психофизического — биоэнергетического — нравственного, отражающая целостность человеческой сущности, настраивает его как инструмент целостного восприятия мира в системной дополнительности природа — космос — человек.

Неправильно было бы думать, что предел целостности человека лежит только лишь на путях системной дополнительности. Оптимальный для каждого конкретного человека «предел целостности» можно найти на путях дополнительности всех ее типов, но особенно эффективной она будет на путях *системной дополнительности*. Все дело в соотношении внешних целей образования с целями личностными. Дополнительность внешних целей образования с личностными целями, определяемая представлениями о целостности своего образования, с позиции целостности своего «Я» есть путь формирования индивидуально-целостной личности.

Таким образом, анализируя различные цели образовательного процесса через призму механизмов дополнительности, можно определить их роль и значение, выделить как сущностные, стабильные компоненты, которые являются ориентирами, так и не основные, многочисленные элементы цели, имеющие скорее технологический, нежели стратегический характер.

Подтверждением данного вывода можно считать давно принятую в образовании (обучении) триединую систему

целей обучения, включающую в себя *дидактические, развивающие и воспитательные цели,* вытекающие из соответствующих функций обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Сорокин П.* Мыслители XX столетия. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. М., 1992. С. 265.

[2] См.: *Баранцев Р. Г.* Синтезирующие структуры в системе образования / Р. Г. Баранцев // Синтез Познавательного и Прекрасного в образовании : материалы науч.-практ. пед. конф. 9—10 января 2001 г., Санкт-Петербург. СПб., 2001. С. 14—18.

[3] См.: *Сойфер В. Н.* Международная соросовская программа образования / В. Н. Сойфер // Сорос. образоват. журн. 1995. № 1. С. 7.

[4] *Маркс К.* Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 16. С. 198.

[5] *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. СПб., 2001. С. 230.

[6] Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 1997. С. 78.

[7] *Колесникова И. А.* Указ. соч. С. 230.

Поступила 24.04.06.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ»

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

В статье рассматриваются вопросы классификации средств деятельности и средств обучения. Доказывается, что средства обучения необходимо рассматривать с ориентацией на личность ученика.

К употреблению термина «средство» в психологической и философской литературе нет единого подхода. Часто им обозначается все то, что стоит между субъектом и желаемым продуктом деятельности: материальные объекты, язык, понятия, а также методы этой деятельности и даже участники ее процесса. Примером может служить следующее определение: если тот или иной акт ведет к данной цели, то по отношению к ней он выступает как средство. Широкое значение слова обнаруживается в работах С. Л. Рубинштейна: «Поскольку конечная цель деятельности достигается в целом ряде действий, результат каждого из этих действий, будучи по отношению к конечной цели средством, является вместе с тем для данного частного действия целью»[1].

В более узком значении «средство» созвучно «орудию деятельности». С таким подходом мы сталкиваемся в работах К. Маркса, посвященных анализу трудовой деятельности: «Средство труда есть вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проводника его воздействий на этот предмет»[2].

В сущности аналогичное понятие средства характерно для Л. С. Выготского. В работах по исследованию развития высших психических функций ученый анализировал психологическое орудие как одно из важнейших средств человеческой деятельности, а именно деятельности управления и самоуправления поведением: «Примерами психологических орудий и их сложных систем могут служить язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, произведения искусства, письмо, схемы, чертежи, всевозможные условные знаки и т. д.»[3]. Из приведенной цитаты можно видеть, что психологические орудия (средства деятельности управления) существуют в большом разнообразии форм и определяются как нечто субстанциальное, непроцессуальное. Как показывает анализ исследований,

© С. А. Барамзина, 2006

Л. С. Выготский психологическое орудие понимает в качестве промежуточного звена в процессе воздействий человека на состояние определенной психической сферы другого человека или самого себя; это состояние рассматривается как предмет его деятельности.

Итак, средство деятельности в психологической и философской литературе предстает как имманентное образование деятельности наряду с ее субъектом и предметом. Большинство ученых принимают определение «средства» как *проводника воздействий субъекта на предмет его деятельности.*

Рассматриваемое понятие достаточно широкое и может объединять:

1) акты, являющиеся компонентами некоторой деятельности;

2) объекты, опосредствующие воздействия субъекта на предметы подобных деятельностных актов. Данные объекты классифицируются на «орудия», используемые при взаимодействии с внешним «вещным» миром, и стимульные средства, используемые в деятельности управления.

Средства деятельности различаются по ряду направлений. В психологической литературе существует несколько их классификаций: по отношению средств к применяющему их субъекту и полноте охвата его функций; по видам предмета опосредствуемых деятельностей; по природе объектов, используемых в качестве средств.

Остановимся на классификации средств деятельности по отношению к применяющему их субъекту более подробно, поскольку применение подобной классификации в процессе обучения позволит, на наш взгляд, индивидуализировать этот процесс, а следовательно, и активизировать учебную деятельность школьников.

Если принять структуру субъекта как состоящую из трех подсистем: функциональные мозговые органы — носители умения выполнять некоторую конкретную деятельность; органы чувств и двигательный аппарат; система энергетического обеспечения всех этих органов, — то средства деятельности можно классифицировать следующим образом.

К первой группе средств относятся всевозможные оптические приборы (лупы, бинокли, микроскопы, телескопы и др.), акустические приборы — внешние усилители звука, а также ряд устройств, позволяющих человеку воспринимать информацию, представленную в иных чувственных модальностях. Основная функция этой группы средств — помощь субъекту в получении информации об окружающем мире и усиление возможностей его естественного афферентного аппарата.

Ко второй группе — средствам осуществления воздействий субъекта на внешнюю ситуацию — принадлежат внешние орудия собственно трудовой деятельности. Данная группа средств используется для оказания воздействий на некоторый внешний объект.

Третья группа средств — «продолжение» функциональных мозговых органов. Это всевозможные материальные объекты, несущие информацию о процедуре выполняемой деятельности. Они могут быть представлены книгами — руководствами, автоматическими (механическими или электронными) справочными устройствами, учебными карточками с алгоритмом действий, а также другими людьми — носителями умения выполнять эту деятельность.

Четвертая группа включает устройства, обеспечивающие субъекта дополнительной энергией, полученной от внешних источников. Сюда относятся механические манипуляторы, автоматы, роботы.

На наш взгляд, данная классификация имеет большое значение для образовательных систем, она перспективна, так как реализует один из главных принципов личностно ориентированного обучения — индивидуальный подход в обучении.

В педагогике сегодня нет однозначного определения понятия «средство обучения», равно как и единой классификации средств обучения. В. В. Краевский, И. Я. Лернер средствами обучения называют «…все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источником информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания учащихся»[4].

Т. С. Назарова и Е. С. Полат определяют средства обучения как «…материальные объекты, носители учебной информации, используемые в учебно-воспитательном процессе для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития»[5].

В. А. Сластенин считает, что средства обучения — это, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и др.), а с другой — совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т. п.)[6].

Широкое значение этого термина обнаруживается и в работах Ю. К. Бабанского, который к средствам обучения относит «…все то, что способствует достижению цели деятельности, т. е. совокупность методов, форм, а также специальных средств обучения»[7].

Исследование существующих подходов к определению понятия «средства обучения» позволило нам сделать вывод о том, что средства обучения традиционно рассматривались лишь как условие взаимодействия учителя и учащихся, реализации того или иного метода обучения, а также о том, что существует одностороннее понимание функций средств обучения — в усилении «привлекательности» процесса обучения, облегчении приобретения знаний и умений. Прежнее узкое понимание данной дидактической категории в настоящее время стало неудовлетворительным. В условиях смены парадигм образования основная функция средств обучения заключается в развитии личности ученика.

Учитывая основные принципы личностно ориентированного обучения и выводы по анализу предмета исследования психологов и философов, мы полагаем, что ***средства обучения*** — это 1) *материальные вещи* (в случае деятельности с материальными объектами, «вещами», различными материалами); 2) *психологические орудия* (в случае деятельности со сложными информационными системами — людьми, животными, неодушевленными кибернетическими системами), искусственно созданные человеком или объективно существующие в природе и адаптированные к условиям школы, используемые в учебно-воспитательном процессе для развития личности его участников.

Анализ существующих подходов к классификации средств обучения (работы С. И. Архангельского, В. Ф. Бастова, Е. Л. Белкина, В. П. Беспалько, А. Н. Денисова, И. И. Дриги, С. И. Кочетова, С. Г. Шаповаленко, Н. М. Шахмаева и др.) показал, что исследователи в качестве классификационных признаков выделяют: характер представления окружающей действительности; особенности учебной информации; цели и задачи учебно-воспитательного процесса и ряд других признаков. Данные классификации ориентированы только на учителя как «проектировщика» и «реализатора» дидактического проекта; задачу взаимодействия средств обучения и ученика они не решают. Поэтому мы предлагаем классификацию средств обучения, ориентированную на личность ученика.

Опираясь на идею деятельностного подхода, в основу классификации можно положить отношение средств обучения к применяющему их субъекту — ученику. Данная классификация поможет ре-

шению задачи взаимодействия средств обучения и учеников. Ее суть заключается в распределении имеющихся в дидактическом арсенале учителя средств по звеньям структуры личности.

Структура личности включает следующие подструктуры (уровни):

— уровень темперамента (группа качеств, обозначающих особенности инстинктов, тип темперамента, половые, возрастные, национальные, психологические особенности);

— уровень особенностей психических процессов (качества и особенности ощущений, восприятий, представлений, воображения, внимания, памяти, мышления, эмоций, волевых процессов);

— уровень опыта (характеристика знаний, умений, навыков, привычек);

— уровень направленности личности (интересы, склонности, социальные установки, ценностные ориентации, взгляды, убеждения, морально-этические качества, мировоззрение).

Отнесенность к определенному звену структуры личности выступает как одно из главных оснований для классификации средств обучения.

Первую группу составляют средства, усиливающие аффективную зону личности, активизирующие ее внутреннее состояние, укрепляющие интерес к учебной работе. Это учебно-наглядные пособия, которые делятся на натуральные (гербарии, коллекции минералов, чучела животных), изобразительные (плакаты, рисунки, модели, муляжи) и знаковые (формулы, графики).

Вторую группу образуют средства, помогающие отработке умений, приобретению знаний (получению наиболее точной информации об изучаемом явлении, объекте, процессе). Сюда входят учебно-методическая литература, словари, дидактические материалы, инструкционные карты, учебные карточки с алгоритмом действий; компьютерные обучающие программы; электронные библиотеки.

К третьей группе относятся средства, которые усиливают умственную деятельность учащихся. Это различные задачи, упражнения; специальное оборудование, ориентирующее учеников на практическую деятельность (лингафонные кабинеты, тренажеры, средства для проведения лабораторных и практических работ); тренажерные технические средства обучения (тренажеры); компьютерные обучающие программы; средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными.

Четвертая группа охватывает игровые средства обучения, КТД, проектные методы обучения.

Приведенная классификация средств обучения позволяет индивидуализировать процесс обучения (каждому ученику определить посильную деятельность, соответствующую его возможностям), а значит, активизировать учебную деятельность школьников.

Таким образом, теоретический анализ исследуемой проблемы показал следующее:

а) средства обучения следует рассматривать не только во взаимодействии с учителем, но и, прежде всего, с ориентацией на личность ученика;

б) для развития личности школьника необходимо произвести дифференциацию средств обучения с учетом звеньев структуры личности школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М., 1946. С. 563.

[2] Цит. по: *Габай Т. В.* Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. В. Габай. М., 2003. С. 64.

[3] Там же.

[4] Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1989. С. 187.

[5] *Назарова Т. С.* Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. М., 1998. С. 51.

[6] См.: *Сластенин В. А.* Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. М., 2001. С. 222.

[7] *Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. М., 1985.

Поступила 17.07.06.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРАВОНАРУШЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В НАУКЕ И УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

(социально-правовая обусловленность и основы методики)

В. Г. Абрамов, *зав. кафедрой уголовно-правовых дисциплин Мордовского гуманитарного института, доцент,*

Н. Г. Абрамова, *старший преподаватель кафедры уголовно-правовых дисциплин Мордовского гуманитарного института*

В статье освещаются социальный и юридический аспекты значимости проблемы рационального, научно обоснованного понимания сущности и природы экологического правонарушения. Характеризуется содержание понятия экологического правонарушения как комплексной, многоаспектной социально-правовой категории; обосновывается методика его научного исследования. Раскрывается содержание специального курса «Понятие и состав экологического правонарушения».

Проблема понимания сущности и природы экологического правонарушения имеет в настоящее время несомненную социальную и правовую значимость. Ее социальная сторона обусловлена состоянием окружающей человека среды, которое во многих регионах России продолжает оставаться напряженным. Как было отмечено в Федеральной целевой программе «Экология и природные ресурсы России (2002—2010 годы)», утвержденной постановлением Правительства РФ от 7 декабря 2001 г., и в Экологической доктрине Российской Федерации, одобренной распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2002 г., условия в местах жительства практически половины населения страны не соответствуют критериям благоприятного качественного состояния окружающей среды: в течение нескольких последних лет среднегодовые уровни загрязнения компонентов природной среды превышали нормативы предельно допустимых концентраций в них вредных веществ. Дальнейшая деградация природных систем ведет к дестабилизации биосферы, утрате ее целостности и способности поддерживать качество окружающей среды, необходимое для жизни. Все это отрицательно сказывается на здоровье населения.

Произошло существенное повышение степени вредоносности последствий негативного воздействия на отношения в сфере взаимодействия общества и природы. Усложнился характер причиняемого им вреда — его объективное проявление стало более многогранным. В некоторых случаях материальные последствия нарушения законодательства в области охраны окружающей среды наступают по прошествии достаточно длительного времени и за пределами той территории, где было совершено противоправное деяние, что свидетельствует об их межрегиональной или даже трансграничной природе. К тому же негативные изменения в качественном состоянии окружающей среды способны оказать отрицательное воздействие на иные охраняемые законом блага, интересы, в том числе такие, которые обладают повышенной социальной ценностью, в частности на жизнь и здоровье людей.

Все сказанное делает очевидной необходимость запрещения подобных вариантов поведения со стороны государства, что в конечном счете находит выражение в особом способе фиксации таких поступков в нормах права: формулировании составов конкретных противоправных деяний и установлении мер юридической ответственности на случай их совершения. Именно юридическая ответственность является одним из наиболее действенных инструментов механизма правовой охраны окружающей среды. Социальный аспект данной проблемы обусловливает ее правовую значимость, которая, в свою очередь, определяется рядом обстоятельств.

© В. Г. Абрамов, Н. Г. Абрамова, 2006

Термин «экологическое правонарушение», прочно вошедший в лексикон науки экологического права, получил закрепление в Конституции Российской Федерации. Из этого логически следует актуальность исследования экологического правонарушения как комплексной категории, объединяющей в своем содержании наиболее типичные и важные признаки разнообразных вариантов противоправного поведения, совершающегося в сфере взаимодействия общества и природы. Рациональное понимание сущности и природы экологического правонарушения как общей по отношению к отдельным вариантам такого поведения категории предстает в качестве своеобразного теоретического фундамента при анализе специфических черт и отличительных особенностей преступлений и проступков, способных оказать негативное воздействие на окружающую среду.

Учеными справедливо обращается внимание на то, что в эколого-правовой литературе центр тяжести исследований, связанных с противоправным поведением, падает на проблему ответственности. В то же время разрешение самых разнообразных аспектов данной проблемы предопределяет необходимость изучения явления, порождающего возникновение правоотношений ответственности. Применительно к рассматриваемой области общественных отношений в такой роли выступает нарушение законодательства (правонарушение) в области охраны окружающей среды. Вполне естественно, что установление четких границ противоправности поведения, нарушающего экологические интересы личности или общества, позволяет конкретизировать круг фактических оснований юридической ответственности. Это может быть достигнуто посредством формулирования научно обоснованного определения экологического правонарушения, а также выделения его основополагающих характеристик и отличительных признаков, образующих в совокупности содержание его понятия.

Следует отметить и отсутствие в юридической литературе единого, согласованного подхода к пониманию сущности и природы экологического правонарушения. Вместе с тем правильная его трактовка предстает в виде научной базы, основы правотворческого процесса, способствует совершенствованию юридических норм, при помощи которых осуществляется охрана отношений в сфере взаимодействия общества и природы.

Будучи объектом научного анализа, экологическое правонарушение характеризуется сложностью и многогранностью внутреннего содержания, что обусловливает наличие различных форм его внешнего проявления. Свое объективное выражение экологическое правонарушение находит в статическом или динамическом состоянии. В его статическом состоянии необходимо выделять теоретические (доктринальные) положения и нормативные (легальные) конструкции. В первом из данных случаев экологическое правонарушение предстает в качестве *научного понятия*, объединяющего в своем содержании наиболее типичные и существенные признаки разнообразных вариантов противоправного поведения, совершающегося в сфере взаимодействия общества и природы. Вторая форма его объективного выражения характеризует экологическое правонарушение как *правовой институт*, состоящий из норм, в которых сформулированы составы преступлений и проступков, посягающих на указанную область общественных отношений. Динамическое же состояние экологического правонарушения свидетельствует о нем как о *социальном явлении* — конкретном, определенном противоправном деянии.

Многогранность рассматриваемого понятия обусловливает возможность использования интегрированного и дифференцированного подходов к изучению его природы и сущности. Интегрированность означает исследование экологического правонарушения в диалектическом единстве различных форм его внешнего вы-

ражения. Дифференцированный подход предполагает освещение отдельных его составных частей. Данный способ в настоящее время является наиболее распространенным. В этом случае исследование экологического правонарушения может быть сугубо доктринальным и основываться на базовых постулатах, сформулированных в общетеоретическом учении о правонарушении и получивших дальнейшее развитие в уголовном, административном, гражданском праве. Объектом научного анализа могут выступать законодательные нормы, в которых нашли отражение конструкции составов правонарушений, посягающих на отношения в сфере взаимодействия общества и природы. Наконец, подобное исследование может носить социологический характер и уделять главное внимание фактам проявления в реальной действительности этих противоправных деяний.

Дифференцированный подход к изучению экологического правонарушения наиболее ярко раскрывается в анализе различных вариантов поведения, запрещаемого эколого-правовыми нормами под угрозой применения мер юридической ответственности. Представляется обоснованным выделение двух основных направлений такого анализа: во-первых, исследование характерных признаков преступлений, административных правонарушений, гражданско-правовых деликтов в области охраны окружающей среды; во-вторых, изучение противоправных посягательств на отдельные природные компоненты. Возможно и сочетание данных направлений. По-прежнему не теряет своей значимости рассмотрение специфических особенностей тех или иных разновидностей экологических правонарушений в историческом контексте. Небезынтересным видится их изучение в международном и региональном аспектах. В настоящее время несомненную актуальность приобретает освещение вопросов, определяющих содержание анализируемого понятия, с учетом теоретических постулатов и конструкций законодательных норм, сформулированных в зарубежных правовых системах.

Методика научного исследования экологического правонарушения достаточно разнообразна. Интегрированный и дифференцированный подходы предстают в виде наиболее обобщенных способов его изучения. Они предполагают использование в процессе исследования сущности и природы рассматриваемой социально-правовой категории различных общенаучных и частнонаучных методов: анализа и синтеза, построения умозаключений от общего к частному (дедукции) и от частного к общему (индукции), комплексного и системного подходов, формально-логического толкования, сравнительного правоведения, исторического, социологического и ряда других. Все эти приемы базируются на материалистических методах познания объективных закономерностей социального развития, сформулированных в философии и определяющих основополагающие принципы взаимодействия общества и природы.

Студенты, обучающиеся по специальности «Юриспруденция», знакомятся с понятием экологического правонарушения прежде всего в процессе изучения дисциплины «Экологическое право» (в разделе о юридической ответственности). Для получения полного и всестороннего представления о сущности и природе экологического правонарушения этого явно недостаточно. Его социальное содержание и юридическая форма должны изучаться в рамках специального курса «Понятие и состав экологического правонарушения». Структура и содержание разработанного нами спецкурса представлены ниже.

Раздел 1. ПОНЯТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРАВОНАРУШЕНИЯ

1.1. Содержание понятия экологического правонарушения

Тема 1. Современная концепция экологического правонарушения

Понятие концепции экологического правонарушения. Многогранность содер-

жания термина «экологическое правонарушение». Формы его объективного выражения в статическом и динамическом состояниях; особенности их взаимодействия.

Т е м а 2. Экологическое правонарушение — противоправное виновное деяние

Деяние как фактический признак нарушения законодательства в области охраны окружающей среды. Виновное совершение деяния деликтоспособным лицом как субъективный признак рассматриваемой разновидности правонарушений. Понятие и содержание противоправности — формального (юридического) признака экологического правонарушения; ее основные особенности. Обоснованный экологический риск как обстоятельство, исключающее противоправность деяния. Сущность и значение природоохранных нормативов.

Понятие, содержание и особенности юридической ответственности в сфере взаимодействия общества и природы. Значение видов юридической ответственности для классификации правонарушений в области охраны окружающей среды.

Т е м а 3. Вредоносность нарушений законодательства в области охраны окружающей среды

Вредоносность как материальный признак правонарушения в области охраны окружающей среды, определяющий его социальную сущность. Объективность и динамичность данного признака. Характер и степень вредоносности экологического правонарушения; их значение для классификации нарушений законодательства в области охраны окружающей среды. Дискуссионность вопроса о признании общественной опасности признаком преступлений или универсальным признаком для всех правонарушений.

1.2. Определение понятия экологического правонарушения

Т е м а 4. Становление и развитие взглядов на природу и сущность экологического правонарушения

Особенности периода становления учения об экологическом правонарушении. Первые формулировки понятия. Формирование базовых положений его теоретической доктрины. Основные направления развития современного учения об экологическом правонарушении.

Т е м а 5. Теоретическое (доктринальное) и нормативное (легальное) определения понятия экологического правонарушения

Различные варианты определения понятия экологического правонарушения в науке экологического права. Формулирование и обоснование его комплексного определения на основе положений современной доктрины и законодательства в области охраны окружающей среды.

Нормативное определение понятия экологического правонарушения в Законе РСФСР «Об охране окружающей природной среды». Проблема его легального определения в действующих эколого-правовых нормах.

Р а з д е л 2. СОСТАВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРАВОНАРУШЕНИЯ

Т е м а 6. Понятие и значение состава экологического правонарушения

Определение понятия состава экологического правонарушения; его значение. Содержание понятия общего состава экологического правонарушения. Виды составов и их значение для классификации нарушений законодательства в области охраны окружающей среды.

Т е м а 7. Объект экологического правонарушения

Проблема определения понятия объекта экологического правонарушения. Формулирование и обоснование его комплексного определения. Классификации объекта правонарушения в области охраны окружающей среды «по вертикали» и «по горизонтали». Жизненно важные интересы человека и имущественные интересы субъектов как дополнительные объекты правонарушений в области охраны окружающей среды.

Понятие предмета экологического правонарушения. Окружающая среда

как его «интегрированный предмет». Предмет противоправного посягательства и его значение для классификации нарушений законодательства в области охраны окружающей среды.

Т е м а 8. Объективная сторона экологического правонарушения

Понятие объективной стороны экологического правонарушения; обязательные и факультативные ее признаки. Особенности деяния как признака объективной стороны нарушений законодательства в области охраны окружающей среды. Вредоносные последствия как признак объективной стороны рассматриваемой разновидности правонарушений. Содержание и значение «оценочных категорий» (тяжких последствий, существенного вреда и т. п.).

Реальная угроза причинения вреда как обязательный признак общего состава экологического правонарушения. Причинная связь между противоправным деянием и вредоносными последствиями.

Факультативные признаки объективной стороны экологического правонарушения. Значение признаков объективной стороны для классификации правонарушений в области охраны окружающей среды.

Т е м а 9. Субъект экологического правонарушения

Понятие субъекта экологического правонарушения. Особенности субъектного состава нарушений законодательства в области охраны окружающей среды и его значение для их классификации. Дискуссионность вопроса о признании юридических лиц субъектами экологических преступлений.

Т е м а 10. Субъективная сторона экологического правонарушения

Понятие и содержание субъективной стороны экологического правонарушения. Вина как ее обязательный признак: понятие, формы, виды. Особенности вины юридических лиц. Правила квалификации правонарушений в области охраны окружающей среды по субъективной стороне. Возможность сочетания двух форм вины в составах экологических преступлений.

Факультативные признаки субъективной стороны экологического правонарушения. Значение признаков субъективной стороны для классификации нарушений законодательства в области охраны окружающей среды.

Поступила 17.05.06.

VISUAL BASIC FOR APPLICATION КАК СИСТЕМА ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

С. В. Гордина, *доцент кафедры информационных систем в экономике и управлении МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются основные понятия объектно-ориентированного программирования. Обосновывается необходимость изучения студентами экономических специальностей в курсе информатики системы объектно-ориентированного программирования Visual Basic for Application.

Компьютеризация экономической деятельности в настоящее время представляет собой важное направление в применении новых информационных технологий. В последние годы наблюдается бурное развитие аппаратно-программных платформ. Их огромное разнообразие ставит непростую проблему выбора оптимальной, адекватной сущности решаемых задач. К информационной технологии, на которой базируется деятельность экономиста, предъявляется ряд требований. Так, она должна предоставлять пользователю легкий доступ к справоч-

© С. В. Гордина, 2006

ным системам (законы, постановления, федеральные и региональные нормативные акты); носить диалоговый характер; существенно экономить время пользователя; облегчать проведение сложных расчетов; обеспечивать удобный интерфейс с известными программными продуктами и возможность внесения поправок пользователем и распечатки результатов сразу же после ввода данных и проведения расчетов. Поэтому в основе используемых информационных технологий должен лежать достаточно простой объектно-ориентированный алгоритмический язык, желательно обладающий развитыми визуальными средствами.

Перечисленным требованиям удовлетворяет компьютерная экономическая система, базирующаяся на информационной технологии Visual Basic for Application (VBA) в ее варианте, созданном фирмой Microsoft Office как надстройка над табличным процессором Excel.

Табличный процессор Excel изучается в курсе информатики во всех экономических вузах (не только в России, но и за рубежом), поэтому при использовании языка VBA экономист не испытывает тех сложностей, которые неизбежно возникают, когда приходится приступать к работе с совершенно незнакомой информационной технологией.

Кроме того, Excel обеспечивает практически мгновенный пересчет результатов при вводе либо изменении исходных данных; имеет развитую систему встроенных математических, статистических, финансовых функций, способен проводить вычисления с учетом условий, включая логические операции; имеет аппарат «Поиск решения», который позволяет проводить решения задач оптимизации с разнообразными видами ограничений, с линейными и нелинейными целевыми функциями.

Табличный процессор Excel входит в состав пакета Microsoft Office, который обеспечивает простую связь между документами, созданными различными приложениями, в первую очередь наиболее известными — редактором текстов Word и системой управления базами данных Access. Такого рода механизм носит название OLE (Object Linking and Embedding) и позволяет осуществлять связь Excel с объектами, созданными другими приложениями, и встраивать такие объекты в рабочий лист таблицы.

Диалоговый характер Excel обусловлен самой сущностью данного табличного процессора.

VBA — это сочетание одного из наиболее простых языков программирования и всех вычислительных возможностей табличного процессора Excel. С помощью VBA можно легко и быстро создавать разнообразные приложения, даже не будучи специалистом в области программирования. VBA содержит графическую среду, позволяющую наглядно конструировать экранные формы и управляющие элементы.

VBA предназначен для создания макросов, расширяющих функциональные возможности приложений Office; проектирования собственных диалоговых окон; модифицирования основного меню приложений Office; объединения данных из нескольких приложений.

Основное отличие VBA от языка Visual Basic (VB) заключается в том, что процедуры VBA выполняются только в среде поддерживающего его приложения, а с использованием VB создаются самостоятельные программы. VBA, как и VB, является языком визуального и событийно управляемого программирования. В нем есть возможность создания форм со стандартным набором элементов управления и написания процедур, обрабатывающих события, которые возникают при тех или иных действиях системы и конечного пользователя. VBA позволяет работать с огромным набором объектов — по существу, в нем определены все объекты Microsoft Office.

Прежде чем программировать на VBA, следует запустить табличный процессор Excel.

Для входа в среду VBA Excel можно воспользоваться одним из следующих способов:

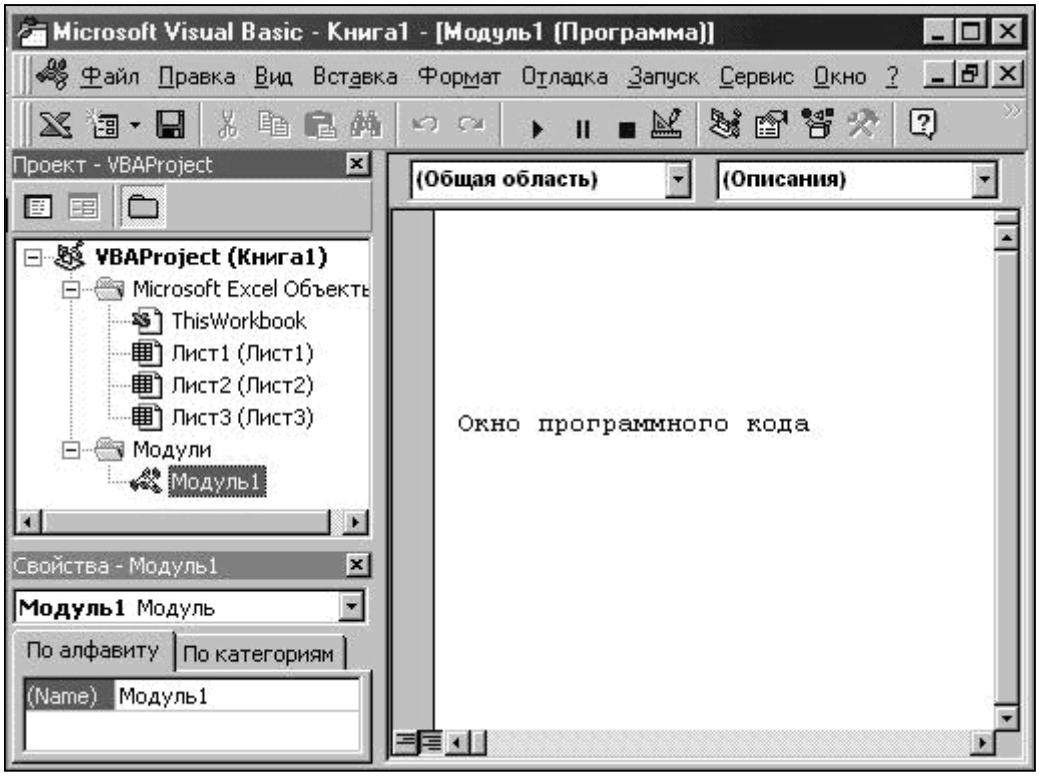
— выполнить команду *Tool (Сервис) / Macro (Макрос) / Visual Basic Editor (Редактор Visual Basic)*;

— воспользоваться комбинацией клавиш <Alt> + <F11>;

— нажать кнопку Visual Basic Editor (Редактор Visual Basic) на панели инструментов Visual Basic.

В результате этих действий на экране появится окно редактора Visual Basic (рис. 1).

Описание основных компонентов окна VBA приведено в таблице.



Р и с. 1. Окно редактора Visual Basic

Компонент VBA	Описание	Способ активизации компонента
1	2	3
Окно проекта (Project Window)	Содержит иерархический список элементов пользовательского проекта VBA. Это могут быть объекты Excel высокого уровня, такие как рабочие листы, диаграммы, и объект ThisWorkbook (ссылка на рабочую книгу, в которой находится проект). Список может также включать модули, классы модулей и пользовательские диалоговые окна (формы)	Нажмите сочетание клавиш <Ctrl> + <R>
Окно свойств (Properties Window)	Позволяет просматривать и устанавливать свойства различных объектов проекта (включая объекты Excel), изображенных в окне проекта. Свойства могут быть выведены как в алфавитном порядке, так и по логическим категориям	Нажмите клавишу <F4>

Окончание таблицы

1	2	3
Окно редактора кода (Code Editor Window)	Место ввода и редактирования кода VBA. Два раскрывающихся списка помогают ориентироваться в программе. Раскрывающийся список объектов (слева) позволяет выбрать объект, код которого нужно посмотреть. Раскрывающийся список процедур (справа) позволяет выбрать конкретную подпрограмму для просмотра	Выделите необходимый объект в окне проекта и щелкните по кнопке View Code (Просмотр кода) на панели инструментов вверху окна проекта
Окно редактора пользовательских форм (UserForm Editor Window)	Позволяет создавать пользовательские диалоговые окна, помещать на них элементы управления ActiveX и тестировать их	Добавьте в проект форму, выполнив команду меню *Вставка, UserForm*
Окно просмотра объектов (Object Browser Window)	Помогает находить и использовать объекты, необходимые пользовательским приложениям. Для вывода окна можно использовать команду *Вид, Просмотр объектов*	Нажмите клавишу <F2>
Окно отладки, окно локальных переменных и окно контрольных значений (Immediate, Locals and Watch Windows)	Все эти окна помогают при отладке программы. Каждое можно открыть с помощью команд меню *Вид*	Выполните команду *Вид* и выберите необходимое окно

В основе объектно-ориентированного программирования (ООП), управляемого событиями, лежат понятия *объект, класс, событие, инкапсуляция, наследование* и *полиморфизм*.

В качестве *объектов* могут рассматриваться конкретные предметы, а также абстрактные и реальные сущности. Например, объектами могут быть покупатель, фирма, производящая товары, заказ на поставку и др. В частном случае в VBA объектами выступают элементы пользовательского интерфейса, которые создаются на форме пользователя (UserForm) или на рабочем листе, а также рабочая книга и ее элементы.

Объект является комбинацией состояния и поведения. Состояние описывается переменными экземпляра, а его возможное поведение характеризуется присущими ему методами.

Объектам VBA свойственна функциональность — они действуют определенным образом и могут откликаться на определенные ситуации. При этом если от свойств объекта зависят его внешний вид и состояние, то от методов — те задачи, которые может выполнить данный объект. Методы, по сути дела, — это сегмент программного кода, внедренный в объект.

Каждый объект представляет некоторый *класс* однотипных объектов, т. е. является экземпляром класса. Классу присущи методы и свойства.

Методами называются программные процедуры, реализующие некоторый алгоритм, определяющий взаимодействие объектов класса с внешней средой. Разным типам объектов соответствуют различные методы. Под *свойствами* понимаются характеристики (атрибуты) объектов (например, размер шрифта, название и др.).

Объекты могут реагировать на события — действия пользователя или другие внешние действия, например, щелчок по кнопке, изменение текста, нажатие клавиши и др. *Событие* представляет собой действие, распознаваемое объектом, для которого можно запрограммировать отклик.

Иногда свойства и методы объекта оказываются связанными в том смысле,

что выполнение некоторого метода приводит к изменению свойств объекта. В свою очередь, изменение некоторых свойств может вызвать наступление событий.

Программа может обрабатывать два основных типа событий: инициируемые пользователем и генерируемые системой. События, инициируемые пользователем, возникают в результате его действий, например таких, как нажатие клавиши, щелчок кнопкой мыши. Любое из действий пользователя может вызвать целый набор событий, и порядок их вызова важен.

Инкапсуляция — это скрытие информации. При объектно-ориентированном программировании возможен доступ к объекту только через его методы и свойства. Внутренняя структура объекта скрыта от пользователя. Другими словами, объекты — самостоятельные сущности, отделенные от внешнего мира. Инкапсуляция позволяет изменять реализацию объектов любого класса, не опасаясь нежелательных побочных эффектов в программной системе. Это мощное средство обеспечивает многократное использование одного и того же программного кода, позволяя собирать программу из отдельных «кирпичиков» различной архитектуры и функционального назначения.

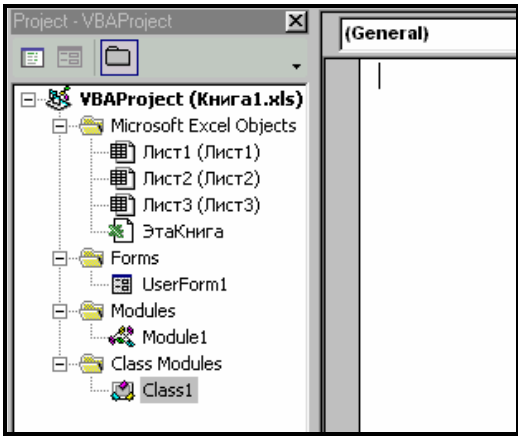
Наследование есть возможность выделить свойства, методы и события одного объекта и приписать их другому объекту, иногда с их модификацией. С точки зрения программиста, новый класс должен содержать только коды и данные для новых или изменяющихся методов.

Полиморфизм — это способность объектов выбирать операции на основе данных, принимаемых в сообщении. Каждый объект может реагировать на одно и то же сообщение по-своему. Например, команда *Print* будет по-разному воспринята черно-белым и цветным принтерами.

Суть программирования на VBA заключается в двух понятиях: «событие» и «отклик на него». Если пользователь каким-либо способом действует на систему, допустим, щелкает по кнопке, то в качестве отклика выдается код созданной пользователем процедуры. Процедуры этого вида, генерирующие отклик на события, называются процедурами обработки событий. Если такой отклик не получен, то система никак не будет реагировать на событие. Следовательно, задачей пользователя является создание программного кода процедур для обработки различных событий, которые представляются важными с точки зрения функционирования программ.

ООП — это новая технология программирования, позволяющая перейти к индустриальным методам разработки программного обеспечения.

Та часть программы, которая видна на экране при ее создании, называется проектом (рис. 2).



Р и с. 2. Пример проекта VBA для приложений Excel

Проект VBA имеет иерархическую структуру и включает в себя различные объекты Excel, формы, стандартные модули и модули класса.

Объектами Excel, входящими в проект, являются рабочие книги (Workbook), рабочие листы (Worksheets) и диаграммы (Charts). С каждым из этих объектов связан специальный модуль, в который может быть помещен программный код, выполняющий определенные действия. Например, в модулях рабочих листов записываются процедуры обработки событий рабочих листов и элементов управления, размещаемых на рабочих листах.

Формы являются основными конструкциями приложения визуальной среды, с которыми взаимодействует пользователь. Форма обладает своими свойствами, событиями и методами. В модулях форм записываются коды процедур обработки событий формы и элементов управления, размещенных на ней.

Программа VBA конструируется из модулей — набора описаний и процедур на языке VBA, собранных в одну программную единицу.

Существуют два основных типа модулей: модули класса и стандартные модули. *Стандартный модуль* содержит процедуры, не связанные ни с одним конкретным объектом. *Модуль класса* связан с каким-либо объектом. В нем размещается программный код, описывающий методы класса и его члены — данные для хранения значений свойств. В модулях могут быть размещены программные коды макросов, отдельно выполняемых процедур и функций.

Набор всех программных модулей, связанных с рабочей книгой Excel, называется проектом.

Таким образом, проект включает две части: интерфейсную, т. е. видимую при выполнении программы, и программную, которая сосредоточена в различных модулях и реализует выполнение заданных действий.

Весь проект представляет собой один файл — рабочую книгу — и сохраняется вместе с ней.

Программа VBA есть совокупность процедур и функций, размещенных, в зависимости от особенностей решаемой задачи, в одном или нескольких модулях. Каждый модуль имеет общую область и область подпрограмм. В первой помещаются операторы описания переменных, которые являются общими для всех процедур и функций этого модуля, во второй — код программы.

В VBA программный код, реализующий какие-либо действия, оформляется в виде процедур и функций. Благодаря этому создаваемые программы имеют хорошую структурированность и наглядность. Разработанные отдельные функции или процедуры можно накапливать в библиотеках и по мере необходимости использовать.

Поступила 11.09.06.

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА

О. В. Бахлова, *доцент кафедры всеобщей истории и мирового политического процесса МГУ им. Н. П. Огарева*

Современная система международных отношений — это многослойное образование, сочетающее элементы одно-, би- и многополярности и представляющее большую сложность для изучения. Автором анализируются важнейшие постмодернистские концепции, в которых признается существование так называемых постсовременных государств, ориентированных на диалог и сотрудничество.

© О. В. Бахлова, 2006

Современная система международных отношений традиционно выступает одним из доминирующих и одновременно сложнейших, неоднозначных в смысловом и структурно-функциональном плане конструктов теоретического дискурса. Внешними индикаторами этой «стохастичности» являются разнообразие предлагаемых формулировок и названий (система «после холодной войны», постбиполярная, Брюссельско-Вашингтонская, постсуверенная система и пр.) и диверсификация структурных характеристик (от «благородной гегемонии» до «комплексной многополярности»). Существующие сегодня в зарубежной литературе взгляды на перспективы нового мироустройства не составляют единого видения проблемы. При этом обращают на себя внимание небольшие возможности верифицируемости проблемы с позиций противопоставления реалистической/неореалистической и неолиберальной парадигм и национального происхождения предлагаемых концепций. Обоснованными представляются учет времени их появления и актуализация определенных характеристик.

К концу XX — началу XXI в. более явной становится критика взглядов, основывающихся на признании возможности и необходимости гомогенизации и универсализации мира, характерных, в частности, для концепций «нового партнерства наций» (Дж. Буш-старший), «расширения демократии» (У. Клинтон), «благородной гегемонии» (Дж. Буш-младший) и др. По сути, стандартизация подобных взглядов воплощается в концепциях «конца истории» и «строительства государств» Ф. Фукуямы. Устойчивые стереотипы и образы в них — указание на непреходящий и универсальный характер демократии, абсолютный приоритет идеологического аспекта внешней политики, констатация приближения к завершению «идеологической эволюции человечества и универсализации западной либеральной демократии как окончательной формы правления», рассмотрение «несостоятельных» («неудавшихся») государств в качестве угрозы «нашему благополучию и всему мировому порядку».

В значительной степени переходный или компромиссный характер присущ концепциям, исходящим из многослойности мироустройства. В этом направлении высказываются как радикальные, так и достаточно умеренные, сбалансированные оценки. Так, Зб. Бжезинский, говоря о недопущении «внезапного завершения американской гегемонии» как главной цели США, альтернативой чему может быть наступление «глобального хаоса», предлагает заменить прежнюю стратегию «одностороннего доминирования» стратегией «консенсусного лидерства» (сотрудничества). Новая стратегия, по мнению автора, должна быть дифференцированной, учитывать силу и возможности тех или иных международных акторов. На глобальном уровне стратегическим союзником США может быть Европейский Союз, на региональном и субрегиональном — в разной степени Япония, Турция, Израиль и др.; целесообразно также сохранение тактического союза с Россией, открывшего для Запада «стратегическую возможность» создания предпосылок для «поступательной геополитической экспансии западного сообщества вглубь Евразии». В новой ситуации, как подчеркивает Бжезинский, «Америка сумеет не увязнуть в зыбучих песках единоличной гегемонии» лишь в том случае, если будет привлекать своих основных партнеров к совместному моделированию всеобъемлющей стратегии действий: «Крепость на вершине холма может стоять в одиночестве, бросая тень на все, что находится ниже. В таком качестве Америка может быть только объектом глобальной ненависти… город на вершине холма может освещать мир надеждой на прогресс человечества, но только в такой среде, где прогресс одновременно является точкой сосредоточения общих надежд и реальностью, достижимой всеми»[1].

Сходную направленность имеют концепция «сверхдержавной многополярности», согласно которой единоличная гегемония США существует на фоне «разрешенного» ими формирования многополярного фона другими государствами (Германией, Японией и т. д.), и концепция «одно-многополярного мира» С. Хантингтона. Последний актуализирует проблемы идентичности американской нации и идентификации места и роли США в мире, подчеркивает, что альтернативой космополитизму и универсализму этой страны является национализм, предназначение которого — «сохранять и приумножать достояние Америки»[2]. С Хантингтоном солидаризируется К. Престовиц, полагающий, что приверженность «американской исключительности», двойным стандартам, пренебрежение интересами других стран, дух экспансионизма разрушают основы международной системы. Миру же нужна «Америка, которая просила бы Бога благословить весь мир, а не только себя»[3].

Заслуживает особого внимания концепция «глобальной триады» И. Валлерстайна. Автор считает, что в результате краха СССР исчезло политическое обоснование американской гегемонии; что величайшим ударом по позициям США явились восстановление экономического могущества Западной Европы и достижение его Восточной Азией с вытекающим отсюда обострением конкурентной борьбы между Японией и Европейским Союзом за статус страны-гегемона. На ближайшие 50 лет Валлерстайн прогнозирует развитие кризиса мировой капиталистической системы и глобального конфликта, порожденного не противостоянием культур и религий, а социальным неравенством между Севером и Югом, на который будет накладываться соперничество в рамках «глобальной триады», возможно, преобразованной в биполярную конструкцию путем сближения США и Японии для противостояния ЕС[4].

Миросистемная теория в анализе общемировых процессов и тенденций эффективно дополняется концепцией «циклов гегемонии» (Дж. Модельски, Дж. Арриги и др.). Современное состояние системы характеризуется как кризис гегемонии, развивающийся в условиях, с одной стороны, малой вероятности мировых войн между великими державами, а с другой — нарастания социальных и экономических проблем. Дж. Арриги отмечает, что наиболее вероятным его исходом будет конец доминирования Европы и ее «гигантского североамериканского отпрыска»: Европа была прошлым, США (все еще доминирующие, но склоняющиеся к упадку) являются настоящим, а Азия, с доминирующим в ней Китаем, станет будущим мировой экономики[5].

Постмодернистские подходы акцентируют внимание на проблеме изменения прежнего характера гегемонии в эпоху «после холодной войны». В представлении М. Хардта и А. Негри, предшествовавшие события, в том числе упадок старых держав, способствовали складыванию нового типа гегемонистской инициативы, выдвинутой США, — имперского глобального проекта сетевой власти. В противоположность проекту империализма, всегда распространяющему свою власть линеарно в замкнутых пространствах и вторгающемуся в зависимые страны, уничтожающему их самостоятельность и вовлекающему их в сферу своего суверенитета, американский проект основан на модели выстраивания заново открытого пространства и воссоздания бесконечно различных и сингулярных отношений сетевого типа на неограниченной территории. Все сети соглашений и ассоциаций, каналы опосредования и разрешения конфликтов и координация различной динамики государств институционализированы в рамках Империи. Однако грядущая Империя не является американской. США, безусловно, занимают привилегированное положение в глобальных сегментациях и иерархиях Империи, но они не в состоянии сгладить или предотвратить ее

кризис и упадок. Средством выхода из кризиса представляются онтологическая смена субъекта, реализация идеи Империи как ткани «онтологического измерения человека, тяготеющего к тому, чтобы стать универсальным», т. е. на уровне биополитической виртуальности[6].

Обобщая подобные взгляды, можно отметить следующую аргументацию: диффузия некоторых элементов силы, в первую очередь военных и экономических, отвергает однополярность (А. Джордан, У. Тэйлер, М. Мазар, концепция «комплексной многополярности»); монополия на насилие осталась в прошлом, и сейчас важно определиться с выбором: «выживание» или глобальное господство (Н. Хомский); США больше зависят от мира, чем мир от них, но свою экономическую и морально-политическую слабость пытаются компенсировать стратегией «дозированных локальных конфликтов», ведущей к распаду американской империи (Э. Тодд).

Распространенными являются концепции, авторы которых все более настойчиво призывают к формированию многосторонних коалиций на основе общих интересов, не направленных против США, а призванных найти адекватный ответ на вызовы современности. Во многих из них ролью ключевого игрока наделяется Европа (Европейский Союз). Например, Р. Харви настаивает на необходимости создания альянса «во имя блага» (США, Европа, Япония, Россия) в качестве инструмента ликвидации «глобального беспорядка», обусловленного как непредсказуемыми и преступными действиями властей стран «третьего мира» и террористических групп из этих стран, так и ответными аналогичными действиями Запада, нарушающего тем самым нормы международного права[7].

Г. Киссинджер подчеркивает важность укрепления трансатлантических связей в экономической (проект Трансатлантической зоны свободной торговли — ТАФТА), политической (проект Атлантической группы управления) и военной (НАТО как ключевой организации безопасности) областях с постепенным подключением России к новой системе многосторонних связей. Более активное участие Европы в международной политике, с точки зрения автора, соответствует интересам Америки, но не в ее интересах, чтобы «европейская идентичность формировалась и в противопоставлении Европы США»[8].

С другой стороны, в некоторых концепциях «кризиса гегемонии» и постмодернизма развивается традиционная тема кризиса Европы. Так, К. Коукер признает, что Запад скорее всего «истощил свои творческие возможности. Создается впечатление, что он живет за счет интеллектуальной ренты и как идеологическая концепция, по-видимому, метафизически обескровлен»[9].

В то же время лейтмотивом многих концепций является тезис о «креативности» Европы. Американский исследователь Р. Кейган, указывая на коренное отличие Соединенных Штатов от Европы, заявляет о вступлении Европы в «постисторический рай спокойствия и относительного процветания», воплощение описанного И. Кантом «вечного мира». По его мнению, окончание «холодной войны» и исчезновение внешней угрозы со стороны Советского Союза позволили новому европейскому порядку и его новому идеализму окончательно развиться в «великий план мирового порядка», а распространение «европейского чуда» на остальной мир стало новой «mission civilisarice» Европы. Но стремление к европейскому могуществу автор называет атавистическим импульсом, не совместимым с идеалами постсовременной Европы, само существование которой основывается на отказе от политики силы: «Европа должна накапливать силы, но только для того, чтобы уберечь мир и Соединенные Штаты от опасностей, связанных со сложившимся в настоящее время перекосом» (в пользу Марса, а не Венеры)[10].

Р. Купер, анализируя «постмодернистскую» политическую модель Европей-

ского Союза, выделяет в качестве ее формы «новый колониализм», а расширение ЕС признает формой империалистической экспансии. Имманентное свойство европейской «постмодернистской» системы — стремление к состоянию покоя. Позиция автора, таким образом, согласуется с мнением Р. Кейгана в первую очередь признанием ориентации постмодернистских (европейских) государств на отказ от применения силы как инструмента внешней политики, их готовности ограничивать свой суверенитет в пользу наднационального управления, приверженности принципу консенсуса и т. д.[11]

В целом, на наш взгляд, структурные характеристики системы международных отношений начала XXI в. по-прежнему неопределенны и неустойчивы:

1) конфигурация соотношения сил на международной арене приобретает причудливые очертания, основываясь на комбинации элементов разного порядка и уровня (одно-, би-, многополярность), имея многослойный характер; в значительной степени ее специфику отражает термин «плюралистическая однополярность»; наиболее предпочтительным вариантом развития ситуации, в том числе для России, представляется не многополярность, а полицентризм;

2) иерархия международных акторов основывается как на традиционных военно-политических критериях, так и на экономических, что способствует трансформации рассмотренной «глобальной триады» в сложную биполярную конструкцию (США + Япония и ЕС + Россия) или комбинации двух «стратегических треугольников» — западного (Россия + Франция + Германия) и восточного (Россия + Китай + Индия);

3) современная ситуация демонстрирует яркие примеры отношения несогласия международных акторов (Ирак и др.), что проявляется даже в обсуждении таких актуальных глобальных проблем, как международный терроризм и распространение оружия массового уничтожения.

Те же характеристики непредсказуемости, неопределенности, гетерогенности и т. п. применимы и к режиму современной международной системы. С формально-юридической точки зрения его основу продолжает составлять право Устава ООН, но фактически наиболее сильные международные акторы предпочитают руководствоваться «правом силы», «кулачным правом» и «прецедентным правом» (действия НАТО в Югославии в 1994 — 1995 гг. и в 1999 г., США и союзников в Афганистане с 2001 г. и Ираке с 2003 г.).

В итоге можно наблюдать парадоксальную ситуацию: становление постклассической системы, основанной на размывании суверенитета национальных государств вследствие переплетения объективных и субъективных факторов (наднациональность, распространение концепций «гуманитарной интервенции» и «неудавшихся государств», появление и активизация «акторов вне суверенитета»), и одновременно возвращение к традиционному (до признания международного права универсальным регулятором международных отношений) сценарию. Элементы и символы эпохи «постсовременности» (Постмодерна), которые усматриваются как в создании сетевых структур новой Империи с доминированием США, так и в строительстве наднациональной политической системы в Европе, переориентации на культуру диалога, мира и консенсуса, материально и виртуально накладываются на сохраняющиеся архетипы традиционного поведения. Выдвижение ведущими акторами, причем в большинстве своем из так называемых «институированных регионов» с динамичным развитием интеграционных процессов, альтернативных, фактически не совместимых универсалистских проектов, кризис международной легитимности не позволяют исследователям сформулировать, а практикам принять в качестве общепризнанного стратегического ориентира идеальную модель мироустройства с легальными и легитимными структурными ограничениями.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бжезинский Зб.* Выбор. Глобальное господство или глобальное лидерство / Зб. Бжезинский. М., 2005. С. 88.

[2] См.: *Хантингтон С.* Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон. М., 2004. С. 566—569.

[3] См.: *Prestowitz C.* Rogue Nation. American Unilateralism and the Future of Good Intentions / C. Prestowitz. N. Y., 2003. P. 177, 226, 295—299.

[4] См.: *Валлерстайн И.* Конец знакомого мира : Социология XXI века / И. Валлерстайн. М., 2003. С. 65 — 66 ; *Wallerstein I.* The Decline of American Power. The U. S. in a Chaotic World / I. Wallerstein. N. Y., 2003. P. 17, 23—24, 95, 121, 213.

[5] См.: *Арриги Дж.* Динамика кризиса гегемонии / Дж. Арриги // Свободная мысль-XXI. 2005. № 1. С. 14—17.

[6] *Хардт М.* Империя / М. Хардт, А. Негри. М., 2004. С. 354—355, 357.

[7] См.: *Иноземцев В.* Упорядочивая беспорядочный мир / В. Иноземцев // Свободная мысль-XXI. 2003. № 9. С. 126—128.

[8] См.: *Киссинджер Г.* Нужна ли Америке внешняя политика? / Г. Киссинджер. М., 2002. С. 75—78.

[9] *Коукер К.* Сумерки Запада / К. Коукер. М., 2000. С. 137.

[10] См.: *Кейган Р.* О рае и силе. Америка и Европа в новом мировом порядке / Р. Кейган. М., 2004. С. 7—10, 61—77, 135.

[11] См.: *Кузнецова Е.* The Breaking of Nations. Размышления над книгой Роберта Купера / Е. Кузнецова // Междунар. жизнь. 2004. № 2. С. 12—14.

Поступила 23.11.05.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФИЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ НА БАЗЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Л. И. Кундозерова, *зав. кафедрой теории и методики профессионального образования Кузбасской государственной педагогической академии, профессор,*

Д. Н. Климова, *аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Кузбасской государственной педагогической академии*

В статье рассматривается межпредметная интеграция физики и медицины как средство ориентации обучающихся основной школы на естественно-научный профиль. Интеграция обеспечивается разработанным авторами межпредметным элективным курсом «Физика и медицина» с мультимедийной видеоподдержкой материалов.

В связи с переходом общественных школ на профильное обучение особую значимость приобретает проблема формирования профильной ориентации обучающихся как основы, способствующей осознанному выбору профиля на старшей ступени обучения. Это влечет за собой поиск новых подходов к организации профильной ориентации с учетом тех изменений, которые произошли в России: появления новых видов общеобразовательных учреждений, разноуровневых образовательных программ, вариативности образования.

Переход к профильному обучению предполагает формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков с учетом личностных особенностей девятиклассников. Анализ накопленного в теории и практике опыта подготовки обучающихся к выбору профиля обучения на старшей ступени выявил противоречия между:

— необходимостью подготовки учащихся основной школы к выбору профиля обучения и недостаточной разработанностью учебно-методического сопровождения процесса профильной ориентации обучающихся предпрофильных классов (программ, содержания элективных курсов и электронных средств обучения);

— необходимостью использования новых технологий, включая информационные, и недостаточной разработанностью образовательных технологических средств профильной ориентации обучающихся основной школы;

— недостаточной разработанностью содержания межпредметной интеграции и ее значительным профориентационным потенциалом.

Под межпредметной интеграцией авторы понимают процесс и результат построения учебных дисциплин, обусловленные дидактическими условиями связи между обществом, человеком и природой (межпредметные связи), способствующие при этом созданию общей платформы сближения предметных знаний для успешности процесса профильной ориентации учащихся основной школы.

Проблема межпредметной интеграции обозначена в названиях и содержании профилей обучения: биолого-химический, физико-математический, естественно-научный, информационно-технологический, агро-технологический, гуманитарный, экономический и др.

Авторами разработан и апробирован интегративный элективный курс «Физика и медицина» с мультимедийной поддержкой (учебное электронное издание «Физика и медицина» с защитой авторских прав, номер государственной регистрации 0320600167, регистрационное свидетельство № 7463 от 10.03.06), ори-

© Л. И. Кундозерова, Д. Н. Климова, 2006

ентирующий учащихся 9-х классов на выбор естественно-научного профиля обучения и, возможно, будущей профессии.

Разработка интегрированного курса осуществлялась на основе системного, аксиологического, личностно ориентированного и деятельностного подходов (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, Б. Т. Лихачев, М. Н. Скаткин, С. А. Смирнов). Исследование выполнено в рамках федерального эксперимента по профильному обучению в Крапивинском районе Кемеровской области. Учебное электронное издание «Физика и медицина» экспонировалось на международном союзе выставок и ярмарок ЗАО «Кузбасская ярмарка» в павильоне «КузГПА» на выставке «Образование. Карьера. Занятость» и было награждено дипломом 1-й степени.

Тематическое содержание межпредметного элективного курса «Физика и медицина» приведено далее.

Тема 1. Элементы биофизики при изучении механики

Содержание. Влияние ускорений на организм человека. Простые механизмы в живой природе. Рычажные механизмы скелета человека. Деформации человеческого тела. Аппарат искусственного кровообращения (АИК).

Мультимедийная поддержка. Влияние ускорений на организм человека. Ухо. Вестибулярный аппарат. Рычажные механизмы скелета человека.

Знакомство с профессиограммами фельдшера и врача-хирурга.

Проекты. «Суставная капсула и ее роль в суставе», «Вестибулярный аппарат — орган равновесия», «Возрастные и половые особенности черепа», «Транспортные и физико-химические свойства крови», «Врач-хирург».

Лабораторные исследовательские работы

1. С помощью бытового динамометра определите силу, развиваемую большим пальцем и мизинцем вашей руки.

2. Рассчитайте, какого веса груз вы можете поднять рукой.

Тема 2. Элементы биофизики при изучении теплоты и молекулярных явлений

Содержание. Пищеварение человека. Дыхание. Кессонная болезнь. Аппарат «искусственная почка». Законы сохранения и превращения энергии, массы, энергии импульса. Превращение энергии в живых клетках. Портативный спектрофотометр для анализа крови.

Мультимедийная поддержка. Пищеварение человека. Строение и функции органов дыхания. Кессонная болезнь водолаза. Декомпрессионная камера. Мочевыделительная система. Аппарат «искусственная почка». Капиллярные явления. Физическая модель сердечно-сосудистой системы. Энергетические превращения в живом организме. Мышцы человека. Тепловизор. Провизор.

Знакомство с профессиограммами врача по гигиене питания, врача-гематолога, врача-терапевта.

Проекты. «Объемы легочного воздуха», «Вентиляция легких», «Влияние на дыхание повышенного и пониженного давления», «Терморегуляция и закаливание», «Что такое кашель и чихание», «Профессиональные болезни водолазов», «Профессиональные болезни шахтеров и металлургов», «Обмен веществ и энергии. Рациональное питание».

Лабораторные исследовательские работы

1. Определение суточной потребности организма в белке. Для взрослого человека потребность в белке составляет 1,5 г на 1 кг массы тела, для грудного ребенка — 3,0–3,5 г, для ребенка до 10 лет — 2,5 г на 1 кг. Рассчитайте для каждого члена вашей семьи суточную потребность в белке.

2. Определение пульса. Найдите пульс у любого члена вашей семьи, определите, ритмичен ли он, сосчитайте число ударов в 1 мин. Попросите обследуемого сделать 20 приседаний, повторите подсчет пульса сразу после физической нагрузки, через 1, 2 и 3 мин по-

сле нее. Сделайте соответствующие выводы.

Тема 3. Элементы биофизики при изучении электричества

Содержание. Влияние электрического поля на организм человека. Электробезопасность. Медицина об электротравмах. Магниты в медицине. Электроанестезия и электросон. Соединение живых тканей с помощью магнита.

Мультимедийная поддержка. Биоточный манипулятор «искусственная рука».

Знакомство с профессиограммами медицинской сестры и физиотерапевта.

Проекты. «Применение постоянного тока с лечебной целью — электрофорез», «Франклинизация — метод электротерапии», «Аэроионотерапия — лечение ионизированным воздухом», «Новости медицины по применению магнитов», «Электрические явления в сердце — электрокардиограмма», «Биоэлектричество сна».

Лабораторные исследовательские работы

Изучите воздействие ароматических масел с лечебной целью на состояние своего организма. Сделайте соответствующие выводы.

Тема 4. Элементы биофизики при изучении колебаний и звука

Содержание. Биоритмы. Голосовой аппарат человека. Слуховой аппарат человека. Метод выстукивания — перкуссия. Выслушивание — аускультация. Акустическая диагностика заболевания легких.

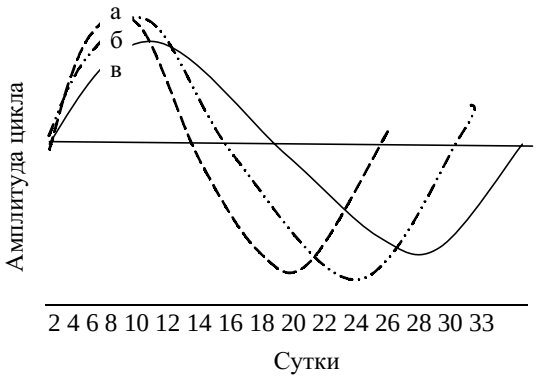
Мультимедийная поддержка. Сердце — пример колебательной системы в живой природе. Ухо. Голосовой аппарат человека.

Знакомство с профессиограммой врача-оториноларинголога.

Проекты. «Физическая природа биологических часов», «Биологические ритмы и сон», «Опера или оперетта — требование к кандидатам».

Лабораторные исследовательские работы

Биоциклы. Пользуясь графиком, определите состояние своих биоциклов на сегодняшний день. Рекомендации: 365 умножьте на количество дней со дня рождения и прибавьте количество високосных лет за этот период. Затем разделите полученное число на 23 для физического; на 28 — для эмоционального; на 33 — для интеллектуального биоциклов. Количество дней, оставшихся сверх целого числа циклов, полученных в результате деления, будет указывать, в какой фазе биоциклов находится человек в определяемый день (рисунок).



Графическое изображение физического (а), эмоционального (б) и интеллектуального (в) циклов человека

Тема 5. Элементы биофизики при изучении оптики и строения атома

Содержание. Глаз человека. Светочувствительность глаза. Фокусировка искусственного хрусталика. Оптические приборы в медицине.

Мультимедийная поддержка. Глаз человека. Процесс восприятия света. Оптические приборы в медицине: микроскопы, бинокулярные лупы.

Знакомство с профессиограммой врача-окулиста.

Проекты. «Как не утратить зрение?», «Эндоскоп», «Фиброскоп», «Фиброэндоскоп для лечения маленьких детей».

Лабораторные исследовательские работы

Определение остроты зрения.

В завершение изучения интегрированного курса «Физика и медицина» осуществляются выполнение профессиональных проб и защита проектов. Целесообразно также провести понятийно-терминологическую ролевую игру, целями которой являются совершенствование навыков работы со справочной медицинской литературой, свободное воспроизведение учащимися содержания учебной информации, полученной в процессе изучения межпредметного элективного курса.

Основным показателем качества знаний, умений и навыков по курсу «Физика и медицина» служит осознанный выбор обучающимся естественно-научного профиля обучения, а в дальнейшем — профессии медицинского работника.

Поступила 23.06.06.

РОЛЬ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Г. Камышанова, *учитель биологии высшей категории лицея № 5 г. Ельца Липецкой области, аспирант Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина*

Профильное обучение в средней общеобразовательной школе является средством, обеспечивающим преемственность высшего и среднего образования. Автор делает акцент на формировании ключевых компетенций у старшеклассников, которые позволят им в дальнейшем успешно обучаться в вузе и овладевать профессией.

Текущие социально-экономические преобразования российского общества настоятельно требуют изменения общеобразовательной и профессиональной школ, что обеспечило бы социальную и профессиональную адаптацию личности. Важными задачами отечественного образования в сложившихся условиях являются создание системы непрерывного образования, комплексов государственных и общественных учреждений, способствующих самообразованию личности, ее всестороннему и гармоничному развитию, обеспечение преемственности между уровнями образования: дошкольным, общим, средним профессиональным, высшим и послевузовским.

На сегодняшний день наиболее перспективным средством обучения в общеобразовательной школе, обеспечивающим преемственность высшего и среднего образования, ученые считают профильное обучение.

Актуальность введения профильного обучения в средней общеобразовательной школе диктует социальный заказ на развитие личности постиндустриальной эпохи, которая должна обладать конкурентоспособностью на рынке труда и быть готовой к непрерывному образованию. Смысл профильного обучения состоит в развитии творческого потенциала обучаемого, его личностных характеристик, а также в том, чтобы научить учащихся решать проблемы — и те, с которыми они встретятся в будущей взрослой жизни, и те, с которыми они встречаются сегодня.

Поскольку общеобразовательная школа не в состоянии обеспечить уровень образованности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором возникают и новые сферы деятельности, и новые ситуации, то целью школы является формирование так называемых ключевых компетенций. Так, в Концепции модернизации россий-

© Т. Г. Камышанова, 2006

ского образования на период до 2010 г. подчеркивается: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество образования».

Приказом Министерства образования России от 5 марта 2004 г. № 1089 утвержден Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. В пояснительной записке к этому документу определены задачи модернизации общего образования, в числе которых указано и «формирование ключевых компетенций — готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач»[1].

Выражение «ключевые компетенции», являющееся русским аналогом англ. core competences и key skills, в отечественной педагогике становится все более популярным. На русском языке уже существует значительный объем текстов, где обсуждаются их структура и иерархия.

Теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что ключевые компетенции — наиболее общие (универсальные) выработанные способы действия (способности и умения), которые приобретаются в образовательном процессе в результате опыта их успешного применения, проявляются в деятельности и применимы в новых ситуациях.

По нашему мнению, ключевые компетенции должны стать достоянием личности, средством ее самореализации в жизни и построения личной карьеры. Уровень сформированности ключевых компетенций старшеклассника определяет успешность его обучения в вузе. С этой точки зрения оцениваться должны не столько знания выпускника школы, сколько его компетенции: «Что абитуриент умеет?» Известно много случаев, когда ученик оканчивает школу с золотой медалью и получает неудовлетворительную оценку на первом вступительном экзамене в вузе. Этот факт свидетельствует о том, что выпускник обладает большим объемом знаний, но не умеет применить их в новой ситуации, т. е. у него не сформированы ключевые компетенции. Человек, много знающий, культурный, но ничего не умеющий делать, не может ничего дать ни обществу, ни самому себе. Поэтому ключевые компетенции, определяемые как универсальные способности и умения, которые проявляются в деятельности и применимы в новых ситуациях, выступают высшей, конечной целью учебной деятельности.

В качестве ключевых компетенций ученика, формируемых в профильных классах средней школы, обеспечивающих его успешное обучение в вузе и последующее овладение профессией, мы выделяем: компетенции учебно-познавательной деятельности, компетенции оценочной деятельности, коммуникативные компетенции.

Компетенции учебно-познавательной деятельности направлены на формирование у обучаемого культуры обращения с научным знанием на основе учебных умений: ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи; работать с инструкциями; использовать элементы вероятностных и статистических методов познания; выступать устно и письменно с результатами своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий.

Как видим, компетенции учебно-познавательной деятельности базируются не на формальных знаниях, а на личностном знании ученика, на его умении прилагать теорию к практике. Личностное знание связано с *компетенциями оценочной деятельности* обучаемого, т. е.

может быть использовано для собственной оценки ситуации и связанных с ней задач, а именно умением принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок.

В наше время большое значение имеет и такая существенная характеристика современного специалиста, как достижение им профессиональной компетентности при овладении средствами, необходимыми для вступления в диалог с представителями иных сфер знания, т. е. его *коммуникативные компетенции* (установка на понимание и принятие партнера, взаимная терпимость, умение вести дискуссию, владение приемами убеждения, лидерские умения, умения анализировать проблемы, оценивать альтернативы). Развитие этих качеств будущего профессионала начинается еще в школе.

Особое значение приобретают методы и организационные формы профильного обучения, которые позволяют старшекласснику «почувствовать себя» представителем той или иной профессии. К таким методам обучения мы относим: обучение в сотрудничестве (cooperative learning), разноуровневое обучение, модульное обучение, метод проектов. Исходными формами вышеуказанных методов обучения выступают совместная деятельность учителя и ученика, деловое общение учащихся «лицом к лицу», межгрупповое взаимодействие. Для них характерна направленность на активное включение старшеклассника в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации, а также на самостоятельность обучаемого, его ответственность за результат своей деятельности.

Работа над научно-исследовательским проектом, например, предполагает решение проблемных задач, которые нельзя решить на знаниево-репродуктивном уровне, поскольку нет правил, нет однозначных истин, нет простых решений. Ориентировка на прежний смысл оказывается неэффективной, результатом чего является «ревизия смысла». Ученик сам находит проблему, противоречие, выражает обоснованное несогласие с какими-то утверждениями, устанавливает причину и источники своей ошибки, ищет собственное объяснение и толкование явления и т. д. Другими словами, в такой ситуации формируется его субъективный опыт. Стимулом к подобной деятельности должно стать общение субъектов, причем взаимозначимых друг для друга. В этом случае диалог между учителем и учеником выступает не как запланированная учителем ситуация на уроке, а как необходимый способ взаимодействия субъектов в образовании.

Согласно В. С. Библеру, где начинается сознание, там начинается и диалог. Обучение должно опираться не на простое объяснение учителем учебного материала, а на понимание и взаимопонимание. Ученый так разъясняет различия этих двух феноменов: «При объяснении — только одно сознание, один субъект, форма речи — монолог; при понимании — два субъекта, два сознания, взаимопонимание — диалог. Объяснение всегда сродни менторству, это взгляд „сверху вниз“, назидание. Понимание прежде всего общение, сотрудничество, равенство»[2].

Следовательно, формирование ключевых компетенций старшеклассников возможно, если в процессе профильного обучения соблюдаются определенные дидактические условия, а именно:

— обучение ориентировано на развитие личности обучаемого, на воспитание ответственности ученика за результаты своей деятельности;

— в учебном процессе преобладает деятельностное обучение, в основе которого лежит самостоятельное постижение школьником знаний по учебным предметам;

— исходной формой любой учебной деятельности выступает совместная деятельность учителя и ученика;

— в процессе обучения доминирует диалогическое общение между учителем и учеником.

Очень важно, чтобы в школу пришли специалисты того профиля, который выбрал для себя ученик, люди, знающие мир профессий. Цель профильного обучения — не только подготовить учащегося к будущей профессиональной деятельности, а создать для него в максимальной мере условия осознанного выбора вуза, профессии. Необходимо, чтобы еще в школе ученик осознал свои возможности и ответил для себя на вопросы: «Какие личные и профессиональные качества нужны для того, чтобы овладеть выбранной профессией? Хочу ли я заниматься этим делом?» Оказать помощь старшекласснику в ответственном выборе профессии, в формировании ключевых компетенций могут преподаватели вуза, специалисты самого разного профиля. Поэтому оправданно введение в содержание профильного обучения различных элективных курсов, адаптированных вузовских курсов, углубленного изучения отдельных учебных дисциплин. Важно, чтобы высшая школа смотрела на среднюю не «сверху вниз», а воспринимала бы ее в качестве условия своего существования, принимала активное участие в подготовке будущих студентов. Возможности для этого предусматривает профильное обучение.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Новые государственные стандарты школьного образования. М., 2004. С. 58.

[2] *Библер В. С.* Культура: диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопр. философии. 1989. № 6. С. 30—31.

Поступила 04.07.06.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЭКОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В. В. Воробьёва, *докторант кафедры общей экологии Дальневосточного государственного университета, член-кор. Международной академии аграрного образования*

Автор представляет обобщающую информацию о результатах выездных занятий в крепость «Владивосток» с курсантами военного института. Подобные междисциплинарные занятия эффективно претворяют в жизнь задачи образования в области экологии и истории Отечества, способствуют эколого-патриотическому воспитанию курсантов в военном вузе, формируют «многомерный интеллект», необходимый для устойчивого развития общества.

С 1 января 2005 г. начался отсчет времени всемирной акции ООН «Десятилетие образования в интересах устойчивого развития». Принцип обучения для устойчивого развития общества востребован самой жизнью.

Одним из главных приоритетов в обеспечении устойчивого развития общества является *экологизация мировоззрения* через коренное совершенствование системы и содержания воспитания и образования в целом и экологического образования в частности, *через создание условий для духовного развития*. Как писал Л. Н. Толстой, «…и воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно»[1]. В результате экологического воспитания в сознании должно быть закреплено убеждение органического единства человека с природой: каждый человек — не только уникальная личность, но и часть человечества, носитель не только индивидуального, но и коллективного Разума.

© В. В. Воробьёва, 2006

Очень актуальны методы, основанные на междисциплинарном мышлении. В высшей школе есть четкое понимание того, что потребности будущего надо искать как в основах наук, так и в междисциплинарных связях. В то же время все больший интерес вызывают развитие не прагматических, а гуманитарных аспектов личности и воспитание чувств, которые в значительной мере определяют качество нашей жизни. По мнению профессора Университета Глазго Б. Дж. Макгеттрика, внимание к этим индикаторам очень важно для того, чтобы показать то значительное, что есть в процессе устойчивого развития и его результатах[2].

Слово — тончайший инструмент человеческого воспитания. «Чтобы слово педагога воспитывало, оно должно жить в душе воспитанника»[3], и такие слова нужно уметь выбирать из сокровищницы языка. Однако вербальным способом формирование общественного и индивидуального поведения невозможно. *Необходим синтез мысли, слова и действия.* Для того чтобы воспитуемые осуществляли поведение, соответствующее общественным идеалам, они должны быть включены в приемлемые для этого межличностные отношения, возникающие в результате целенаправленных усилий воспитателя посредством организации определенной деятельности, т. е. самодеятельности, с уяснением ее идейной и нравственной сути. Эту формулу педагоги называют важнейшим алгоритмом всего воспитательного процесса.

Как известно, достоянием человека становится то, что он сам совершил и в процессе деятельности пережил чувственно-эмоционально и рационально. На достижение этой цели ориентированы разнообразные подходы, в том числе выездные занятия (экскурсии). Они являются одной из организационных форм учебного процесса, образовательно-воспитательной работы, дающей возможность изучать предметы и явления в естественной обстановке. Например, в Дальневосточном высшем военном автомобильном командно-инженерном училище (военном институте) мы проводим выездные занятия «Экология и история Отечества: Владивостокская крепость». Объектами изучения в нашем случае выступают природа и исторические места.

По содержанию выездные занятия бывают тематическими и комплексными, по целям — учебными. Их подготовка требует от преподавателя организаторских способностей в достижении намеченных целей, напряженной многосторонней деятельности и большого энтузиазма, возможно, поэтому такие занятия — редкость.

Предметом нашего конкретного исследования стали взаимоотношения человека с окружающей средой. Сам человек входит в этот предмет как *субъект* воспитания. *Главная задача* исследования — создание экологически развивающей, эколого-патриотически воспитывающей среды.

Звезде военной науки генералу М. И. Драгомирову принадлежит прекрасная мысль: «Изучают великие образы военного дела не для того, чтобы им буквально подражать, но для того, чтобы проникаться их духом»[4]. Прослушав увлекательный рассказ о крепости «Владивосток» историка М. В. Маркиной, совершив 6-часовую прогулку по фортификационным сооружениям и налюбовавшись чудом военно-инженерного искусства на фоне прекрасных природных ландшафтов, нельзя не проникнуться их особым «духом».

В первые десятилетия прошедшего столетия Владивосток считался одной из сильнейших морских крепостей мира. «Я уверен, что нет такого врага, который мог бы сломить нашу твердыню Владивосток — оплот России на Дальнем Востоке, особенно когда ее будут защищать такие доблестные боевые войска, какие составляют ее гарнизон», — заявил в 1912 г. «храбрейший из храбрейших», герой обороны Порт-Артура, комендант

крепости генерал-лейтенант В. А. Ирман. «Приморская крепость, которой за всю войну не придется сделать ни одного выстрела из-за того, что неприятель будет считать для себя невыгодным вступить с ней в состязание, наилучшим образом исполнит свою задачу», — писал крупный военно-морской теоретик Н. Л. Кладо[5].

С Владивостокской крепостью связаны биографии многих известных военных деятелей России. По окончании Русско-японской войны здесь служила целая плеяда героев обороны Порт-Артура — генералы В. А. Ирман, Н. А. Третьяков, В. Ф. Белый, И. А. Тахателов, полковник П. Е. Жеребцов, подполковник Р. Ф. Зейц и другие офицеры. На Русском острове нес службу генерал Л. Г. Корнилов, в крепости — штабс-капитан Д. М. Карбышев, поручики П. Н. Нестеров и В. К. Арсеньев, подпоручик К. А. Калинин и многие другие. Эти имена нельзя не знать потомкам, тем более будущим офицерам. Нам есть кем гордиться. Идеалы легендарных героев Отечества вызывают потребность идти по их следам, подражать их бесстрашию.

Восхищение боевыми традициями русской армии является действенным фактором формирования у будущих военных устойчивого мировоззрения, стимулом к подвигу.

Известный педагог И. Я. Лернер утверждал: «Об исторических событиях, если они выразительно отражают какое-либо явление, нельзя сказать… что они сыграли свою роль. Они продолжают играть свою роль и дальше. Достаточно вспомнить сожжение Джордано Бруно, подвиг жен декабристов... т. е. факты, неизменно оказывающие нравственное влияние при одном воспоминании о них, естественно, если они падают на соответствующим образом воспитанную почву»[6]. Это относится и к истории фортификационных сооружений Владивостока.

Положительное коллективное настроение личного состава является стимулом для воспитания бесстрашия, организованности, дисциплинированности. Такой урок очень пригодится курсантам и в учебе, и в службе, и в воспитании подчиненных.

Эмоциональная сфера человека не совпадает с его интеллектуальной сферой. Формирование у курсантов эмоционального опыта, способности переживать и сопереживать требует особых усилий. Оно не обусловливается прямо и непосредственно изучаемым материалом. Через опыт эмоционально-чувственного отношения к познаваемой действительности реализуется воспитательный аспект образования. Занятие помогает убедить курсантов в том, что от знаний, убеждений, установок каждого в социальной деятельности зависит дальнейшее развитие не только его самого как индивида, но и общества в целом.

Проектировали Владивостокскую крепость и руководили строительством культурные и высокообразованные люди, в большинстве своем выпускники Николаевской военно-инженерной академии. Среди них — К. И. Величко, С. П. Чернокнижников, А. П. Вернандер, В. И. Жигалковский, П. Ф. Унтербергер и его сын П. П. Унтербергер, А. П. Шошин, Н. А. Третьяков и другие офицеры. У каждого форта свой неповторимый облик, хранящий отпечаток духа своего создателя. В результате вдохновенной и творческой работы авторов многие из этих, на первый взгляд, сугубо утилитарных, почти технических объектов стали произведениями искусства. Специалисты по праву считают, что Владивостокская крепость с ее суровой красотой и экспрессией — выдающееся произведение оборонительного зодчества конца XIX — начала XX в., напоминающее о могуществе Российской империи. Это часть мировой культуры и военной истории, и ее художественная ценность с течением времени не уменьшается, а, наоборот, возрастает.

Территория, на которой располагаются сооружения Владивостокской крепости вне городской застройки, представляет собой *комплексный памятник природы*. Курсанты наблюдали, а потом от-

мечали в докладах такие компоненты *природного ландшафта,* как разнообразные пейзажи, выразительный рельеф и открытые морские пространства. С обзорных площадок раскрывалась величественная панорама города, покрытых лесом сопок, морских просторов, береговой линии и островов. Все это служило прекрасным примером к занятию по экологии «Геосистемы. Ландшафтные зоны».

К. Д. Ушинский писал в дневнике: «Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога; что день, проведенный… среди рощ и полей… стоит многих недель, проведенных на учебной скамье»[7]. Педагог горячо призывал расширить общение с природой и удивлялся тому, что «воспитательное влияние природы так мало оценено в педагогике». Между тем обозревание красивых мест благотворно сказывается не только на эмоциональном состоянии, но и на умственной деятельности.

Земли Владивостока размещаются на крайнем юго-востоке России, где не только встречаются Тихий океан — самый крупный океан планеты — и материк Евразия — самый большой материк Земли, но и сближаются ландшафтные зоны вечнозеленых темнохвойно-таежных лесов Севера и листопадных лесов Южной Маньчжурии, Японии и Кореи. Здесь ярко проявляются признаки *биотопов, экотонов и ландшафтных зон*, изучаемых в экологии. Эта территория не уходила под уровень океана и не покрывалась льдом более 140 млн лет, поэтому здесь сформировалось многообразие видов растений и животных. Начиная с работ Н. М. Пржевальского (1870 г.) природа зоны Владивостока оценивается как ящик чудес, где «северную ель обвивает южный виноград».

На момент закладки поста на южных склонах у бухты Золотой Рог росли смешанные широколиственные леса из дуба, ореха, ясеня с участием пихты и тиса — индикатора благополучия *экосистем*, изучаемых курсантами на занятиях по экологии. Северные склоны занимали грандиозные «ельники» — насаждения пихты цельнолистной, напоминающей ель европейскую. Во Вторую речку заходила корюшка в таком количестве, что жители черпали ее ведрами. В докладах курсанты выражали сожаление, что сейчас эта речка обмелела из-за вырубки лесов, в нее сбрасывают отходы, и никакая рыба сюда больше не заходит.

Отношение к родной земле, которое проявили строители Владивостокской крепости, достойно восхищения. После завершения объекта деревья были высажены на прежние места. У зрителей создается впечатление слияния военных укреплений с ландшафтом. Талантливо спрятанные в складках местности, они не видны. Военная дорога, построенная в сопках почти 100 лет назад, прекрасно сохранилась. На ней нет ни малейших следов эрозии почвы, несмотря на летние тайфуны, когда выпадает 85 % годовой нормы осадков. Дорогу окаймляют нагорные канавы, и она всегда сухая. Для защиты от ливневых потоков предусмотрены вертикальные окопы, искусно выложенные диким камнем и переходящие под дорогу. Внизу они забетонированы, а сверху красиво облицованы. Самые малые формы — придорожные гранитные столбики — не лишены изящества. Везде красота! Это отмечали курсанты-автомобилисты.

Выездные занятия во Владивостокскую крепость способствуют воспитанию патриотов России, граждан, способных активно защищать государственные интересы страны. Это лежит в основе эффективной военной организации общества. Помимо любви к родной земле занятия формируют чувство коллективизма, стремление к служению нации, понимание приоритета ее судьбы над личными заботами. Эти черты всегда были свойственны русскому народу, присущи российскому типу бытия. Такая соци-

альная ориентация людей на совместимость, коллективизм, общность распространяется как на настоящее их бытие, так и на будущее в XXI столетии, как на их собственное бытие, так и на всех в совокупности.

Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко, разработавший систему перспектив, писал: «Человек, определяющий свое поведение самой близкой перспективой, есть человек самый слабый. Если он удовлетворяется только перспективой своей собственной, хотя бы и далекой, он может представляться сильным, но он не вызывает у нас ощущения красоты личности и ее настоящей ценности. Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше. Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути. …Надо всегда возбуждать к жизни и постепенно расширять перспективы целого коллектива, доводить их до перспектив всего Союза» (России)[8].

Как одна из организационных форм учебного процесса выездные занятия во Владивостокскую крепость характеризуются четырьмя переменными параметрами: способом, методом, режимом и элементами. Учебный процесс — это процесс обретения человеком знаний, умений и навыков, причем не важна направленность процесса: *меня обучают* — «обучение» или *я сам учусь* — «учение». Нами применяется поточный способ обучения/учения, так как знания, умения и навыки обретают курсанты, число которых составляет более двух академических групп (до 30 чел. в группе). На занятиях используется классический объяснительно-иллюстративный (репродуктивный) метод обучения/учения с элементами эвристического и модельного методов, которые определяются уровнем открытости элементов процесса обучения для курсанта. Режим обучения/учения, определяемый направлением информационных потоков, экстраактивный (внешний), при котором информационные потоки направлены к курсанту, а курсант выступает в роли обучаемого, а также интерактивный (чередующийся), диалоговый, поскольку информационные потоки направлены как к курсанту, так и от него. Элементы учебного процесса, определяемые этапом усвоения знаний, умений, навыков, — организационный и изучение нового материала.

Через опыт эмоционально-ценностного отношения к природным и социальным явлениям реализуется экологическое и патриотическое воспитание в экологическом образовании, поскольку, по выражению Л. Н. Толстого, «воспитание есть воздействие на сердце тех, кого мы воспитываем»[9]. Обучение экологии, не вызывающее эмоциональных переживаний, не достигает цели.

Можно сделать вывод, что выездные занятия во Владивостокскую крепость (как пример междисциплинарных занятий) способствуют интеграции образования в области экологии и истории Отечества, эколого-патриотическому воспитанию курсантов в военном вузе, формируют так называемый «многомерный интеллект», что чрезвычайно важно для устойчивого развития общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Цит. по: История педагогики в России : хрест. / сост. С. Ф. Егоров. 2-е изд. М., 2000. С. 250.

[2] См.: *Макгеттрик Б. Дж.* Образование для устойчивого развития / Б. Дж. Макгеттрик // Экология и жизнь. 2001. № 5. С. 29—31.

[3] *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. 3-е изд. Владивосток, 1974. С. 260.

[4] Цит. по: *Лобов В. Н.* Военная хитрость / В. Н. Лобов. М., 2001. С. 5.

[5] Цит. по: Крепость Владивосток / Н. Б. Аюшин, В. И. Калинин, С. А. Воробьев, Н. В. Гаврилкин. СПб., 2001. С. 74, 77, 247.

[6] *Лернер И. Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И. Я. Лернер. М., 1982. С. 24.

[7] *Ушинский К. Д.* Материалы биографические и библиографические / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. 1952. Т. 11. С. 52—53.

[8] *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса. Перспектива / А. С. Макаренко // Соч. : в 7 т. М., 1958. Т. 5. С. 74.

[9] Цит. по: История педагогики в России. С. 249.

Поступила 16.03.06.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

О. Ю. Якимова, *профессор кафедры государственного и муниципального управления МГУ им. Н. П. Огарева*

В современных условиях добиться стабильных результатов в сельскохозяйственном производстве можно посредством внедрения информационных технологий. При этом основной проблемой является отсутствие квалифицированных кадров. Автор предлагает создание единой системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов АПК, основным элементом которой должно стать обучение специалистов новым информационным технологиям.

Техническое и технологическое перевооружение сельского хозяйства в современных условиях является ключевой проблемой обеспечения продовольственной безопасности России. Как известно, Россия относится к группе государств, зависимых в продовольственном отношении от зарубежных производителей. Ежегодный импорт продуктов питания составляет около 10—12 млрд дол., что соответствует 25—30 % реализуемого в стране продовольствия.

Сегодня сельскохозяйственные предприятия, обладая основными аграрными ресурсами страны, являются главным объектом для реформирования и преобразования, с их деятельностью связывают будущее национального продовольственного комплекса. Однако те экстенсивные методы, которые используются, не позволяют сельскому хозяйству удвоить за 10 лет объемы производимой продукции, хотя в последнее время сохраняется ежегодный рост производства продукции (в среднем на 1,4 %), идет финансовое оздоровление сельскохозяйственных предприятий, сокращается доля убыточных хозяйств (в 2002 г. их было 55,0 %, в 2003 — 50,4, в 2004 г. — 33,5 %). Одним из важнейших факторов стабильного развития агропромышленного комплекса является модернизация его технологической базы, связанная с переводом сельскохозяйственных предприятий на новые агротехнологии и внедрением в сельское хозяйство новых информационных технологий, обеспечивающих производство конкурентоспособной продукции. Подобного рода решения базируются на глубоком анализе всего многообразия технологических, технических, сортовых, породных, агроклиматических, экономических, экологических и других особенностей, характерных для конкретной природно-климатической зоны. Осуществить такой глубины анализ и провести синтез возможных решений по оптимальному, многовариантному выбору необходимого технологического процесса возможно на основе все расширяющегося использования информационных технологий.

Информационные технологии — это совокупность средств и методов осуществления информационных процессов (получение, обработка, хранение, передача информации с использованием технических и программных средств).

Применение информационных технологий повышает производительность и эффективность управленческого труда, помогает по-новому решать многие задачи. Например, электронная техника и информационные технологии позволяют определять урожайность сельскохозяйственной культуры на различных участках одного поля, которая, как правило, не бывает одинаковой. На величину урожайности влияют такие факторы:

— качество почвы (плодородие, кислотность, механический состав);

— дозы и виды внесенных удобрений; топография местности;

— наличие лесополос; технология посева, ухода за сельскохозяйственной культурой, уборки урожая; качество семян;

© О. Ю. Якимова, 2006

— болезни, вредители сельскохозяйственных растений;

— погодные условия.

Эти и многие другие факторы говорят о необходимости внедрения в сельское хозяйство информационных технологий. Однако оно идет очень и очень медленно. Одной из основных причин такого «торможения», на наш взгляд, является отсутствие квалифицированных кадров, способных понять и принять информационные нововведения. Таким образом, повышению квалификации руководителей, специалистов и рабочих агропромышленного комплекса, особенно в области информационных технологий, должно отводиться приоритетное место в системе мер по технологическому переустройству сельского хозяйства.

Успехи западных фермеров в интенсификации сельского хозяйства объясняются их высоким профессиональным уровнем, заимствованием опыта лучших соседних хозяйств, востребованностью достижений науки и техники. На освоении прогрессивных информационных технологий не экономят, тем более что государство всегда помогает фермерам, субсидируя значительную часть затрат на технологическое и техническое совершенствование производства.

Анализ качественного состава руководителей и специалистов сельскохозяйственных предприятий показывает их недостаточную подготовленность к современным условиям хозяйствования.

На современном этапе развития экономики вообще и сельского хозяйства в частности формирование трудового потенциала является одной из основных задач. Стратегические задачи управления данным процессом таковы: 1) создание и совершенствование системы непрерывного образования, переподготовки и повышения квалификации кадров как наиболее гибкой, оперативной, способной дифференцированно и в короткие сроки осуществить программно-целевое обучение различных категорий специалистов, руководителей, кадров массовых профессий; 2) расширение и активизация подготовки нового поколения руководителей и специалистов, способных обеспечить функционирование рыночной экономики с помощью новых методов и средств управления.

Главной задачей стратегического управления АПК является создание единой системы повышения квалификации и переподготовки специалистов АПК, направленной на качественное улучшение кадрового потенциала с целью изучения и распространения новейших достижений науки и техники, обмен передовым опытом, обеспечение постоянного ускорения научно-технического, социального прогресса, переход к непрерывному обучению.

Необходимо отметить, что сегодня в стране широко развита система подготовки и переподготовки кадров для сельского хозяйства. Единая система повышения квалификации руководящих работников и специалистов АПК должна предусматривать:

— профессиональное повышение квалификации руководящих работников и специалистов АПК с целью приведения уровня их подготовки в соответствие с требованиями производства;

— самостоятельное систематическое пополнение знаний и обучение работников по индивидуальному плану;

— участие в постоянно действующих семинарах по производственным, экономическим вопросам, краткосрочное обучение по месту работы или в учебных заведениях;

— длительное периодическое обучение в учебных заведениях системы повышения квалификации;

— стажировку в передовых сельскохозяйственных предприятиях и корпорациях АПК, на фермах и других предприятиях, в том числе за рубежом;

— вечернее и заочное обучение в высших и средних специальных заведениях АПК;

— переподготовку, предполагающую получение новой специальности в различ-

ных видах учебных заведений, в том числе специалистами, высвобождающимися в связи с переходом к рыночным отношениям;

— обучение специалистов различных сельскохозяйственных специальностей современным информационным технологиям, помогающим повысить эффективность деятельности всего сельскохозяйственного предприятия, а также отдельных его структур и звеньев;

— разработку и реализацию механизма стимулирования непрерывного обновления знаний.

Основным элементом данной системы повышения квалификации, на наш взгляд, должно быть обучение специалистов новым информационным технологиям, так как на современном этапе развития рыночной экономики одним из важных моментов в организации производства является создание информационных систем предприятий. Руководители и специалисты сельскохозяйственных предприятий должны иметь представление о методиках создания баз данных, компьютерных технологиях, знать основные концепции построения информационных систем и их использования при принятии управленческих решений. К ним предъявляется еще целый ряд требований:

— иметь понятие об организации информации и данных, поставляющих эту информацию;

— понимать взаимосвязи между производством информации, информационной системой и организацией предприятия;

— знать о различных типах информационных систем, применяемых на предприятиях;

— знать о современных компьютерных технологиях и их влиянии на выработку стратегии управления;

— иметь устойчивые навыки работы на персональных компьютерах в условиях работы локальных и глобальных компьютерных сетей;

— знать основы моделирования процессов принятия решений в условиях работы информационных сетей.

На современном этапе развития экономики система повышения квалификации и переподготовки кадров формируется следующим образом.

1. Головным учебным заведением является Российская академия менеджмента и агробизнеса, которая занимается подготовкой и переподготовкой руководителей и специалистов АПК республик в составе Российской Федерации, краев и областей с различными сроками обучения, методическим обеспечением деятельности институтов переподготовки и повышения квалификации кадров АПК и Российской Федерации, научными исследованиями по совершенствованию форм и методов последипломного обучения кадров АПК.

2. Ведущими учебными заведениями в экономических зонах выступают региональные институты переподготовки и повышения квалификации специалистов АПК, ведущими учебными заведениями в отраслях агропромышленного производства для руководителей районного звена и предприятий с различными сроками обучения — отраслевые академии, институты переподготовки и повышения квалификации кадров.

3. Центры переподготовки и повышения квалификации кадров школы управления АПК являются учебными заведениями указанного профиля в республиках, краях и областях Российской Федерации для руководителей и специалистов предприятий АПК, работников крестьянских (фермерских) хозяйств и сельскохозяйственных кооперативов.

Положительный аспект системы заключается в расширении ее структурного разнообразия с точки зрения предоставляемых возможностей приобретения профессий и повышения квалификационного мастерства, гибкости, предрасположенности к перестраиванию в соответствии с социальным заказом, к использованию различных форм образования и методов обучения, в том числе и информационных технологий.

Одним из преимуществ системы является ее демократизация, обеспечива-

емая децентрализацией функций управления учебными заведениями, развитием форм общественного управления образованием, переходом к самоуправлению и самофинансированию на принципах хозяйственного расчета.

Основным направлением деятельности учебных заведений, входящих в систему непрерывного образования, должно стать установление договорных отношений с заказчиками специалистов с взаимной ответственностью сторон за качество обучения и обеспечение его необходимыми материальными и финансовыми ресурсами. Наряду со средствами заказчика система непрерывного образования должна получать необходимую поддержку из государственного бюджета.

В стране имеется широкая инфраструктура подготовки специалистов для сельского хозяйства, но она может быть разрушена вследствие недостаточного финансирования и недостаточного уровня координации и сотрудничества между заинтересованными ведомствами. Подготовка специалистов для сельского хозяйства, особенно в части изучения информационных технологий, должна стать важным аспектом деятельности новых фермеров и важным фактором для новых поколений, которые появятся в недавно приватизированном аграрном секторе. Учебные заведения должны адаптироваться к новым требованиям и готовить специалистов, давая им должные навыки, знания и способности для развития современного фермерского хозяйства, а также готовить высококвалифицированных специалистов для постоянного улучшения сельскохозяйственного производства.

Современные информационные технологии играют важную роль в организации эффективного производства предприятия в целом. Устойчивые позиции на рынке, конкурентоспособность и перспективное будущее оно может обеспечить себе в первую очередь благодаря высокой организации всего технологического процесса — от выращивания сахарной свеклы до выпуска сахарной продукции; четкой расстановке высококвалифицированных кадров; постоянному тренингу работников компании; материальной заинтересованности всех членов кооператива; смелому, современному мышлению при принятии решений в плане новых технологий и в инвестиционной политике.

Поступила 27.10.06.

ЕДИНАЯ ЛИНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ЭТАПАХ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

О. Н. Кобычева, *аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета,*

Т. В. Машарова, *проректор по учебно-воспитательной работе Вятского государственного гуманитарного университета, профессор*

В статье рассматриваются вопросы преемственности в формировании здорового образа жизни детей 6—8 лет. Разработана и обоснована модель единой линии формирования здорового образа жизни ребенка на этапах дошкольного и школьного детства. Применение опыта преемственности образовательных учреждений позволит своевременно стимулировать внутреннюю положительную самоустановку ребенка на личную ответственность за сбережение и укрепление собственного здоровья.

В условиях модернизации образования одну из главных задач составляют сохранение и укрепление здоровья детей в процессе их обучения и воспитания. Здоровье же рассматривается как залог качественного обучения, основа само-

© О. Н. Кобычева, Т. В. Машарова, 2006

актуализации, достижения жизненного успеха. В этом процессе большую роль играет формирование здорового образа жизни детей.

Образ жизни входит в число важнейших биосоциальных категорий, интегрирующих представления о жизнедеятельности человека. Он характеризуется особенностями повседневной жизни человека, охватывающими быт, формы использования свободного времени, удовлетворение материальных и духовных потребностей, нормы и правила поведения. Это также один из критериев общественного прогресса, это «лицо» человека. В настоящее время доказано, что из суммы всех факторов, детерминирующих здоровье человека, 50—55 % приходится на образ жизни. Понятие «здоровый образ жизни» — концентрированное выражение взаимосвязи образа жизни и здоровья человека. Здоровье по сути своей должно быть первейшей потребностью человека.

Развитие здоровой, творческой личности возможно только при условии соблюдения последовательности и единства требований, предъявляемых к ребенку на разных ступенях образования, что подчеркивает необходимость установления преемственности в учебно-воспитательном процессе. Являясь одним из принципов непрерывного образования, преемственность как педагогическая проблема требует своего разрешения в теории и определения путей ее реализации в практике работы учреждений отечественной системы образования.

Идея преемственности встречается в трудах Платона и Аристотеля. Этой проблеме посвящены исследования философов, психологов и педагогов, в которых преемственность рассматривается как основа любого развития. При изменении целого как системы, при переходе из одного состояния в другое благодаря ей сохраняются и получают развитие прогрессивные элементы целого. Поэтому преемственность не только обеспечивает связь прошлого и настоящего, но и во многом предопределяет будущее.

Концептуальная группа, которая создана при Министерстве образования для разработки данной проблемы, предлагает рассматривать преемственность между дошкольным и начальным звеном как одно из условий непрерывного образования.

В этом смысле преемственность есть, во-первых, определение общих и специфических целей образования на данных ступенях, построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования, во-вторых, связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации).

Понятие непрерывного образования в последние два десятилетия завоевало прочное место в педагогической науке и практике. Возведенное в ранг одного из важных принципов, оно требует, чтобы выход из системы одного уровня был естественным входом в педагогическую систему следующего уровня, куда ребенок может переместиться без особых для себя напряжений и дополнительной подготовки.

Необходимы единый подход к выбору целей и задач в области здорового образа жизни, унификация образовательных программ на всех уровнях непрерывного образования. Существующие на сегодняшний день программы пока еще далеки от совершенства и, несомненно, будут улучшаться по мере накопления опыта. Но уже сейчас можно и необходимо выделить приоритетные направления. Одним из таких направлений, по нашему мнению, должно стать формирование у детей здорового образа жизни в условиях преемственности детского сада и школы.

Данный раздел (особенно дошкольного детства) является основополагающим, но наименее разработанным, наиболее трудоемким, но перспективным направлением научных исследований, хотя общеизвестно высказывание

А. Н. Леонтьева о том, что дошкольный возраст — это «период первоначального, фактического склада личности», когда у ребенка формируется система соподчиненных мотивов, которая начинает управлять его поведением.

Однако известный «перекос» в сторону предметной подготовки к школе не обеспечивает формирования тех качеств личности, которые помогают ребенку учиться: в школу приходят дети читающие, считающие, но имеющие скудный сенсорный опыт. Особо следует отметить отсутствие у детей необходимых физических качеств (усидчивости, умения напрягаться без ущерба для здоровья, элементарно корректировать свое эмоциональное состояние, переключаться с одной деятельности на другую), т. е. тех показателей, которые тесно связаны с самовоспитанием. Ни для кого не является секретом, что все это может быть сформировано в дошкольном детстве.

Анализ опыта исследователей убеждает в том, что в образовательных учреждениях отсутствует единая теоретическая концепция преемственности формирования здорового образа жизни между детским садом и начальной школой, наблюдается превалирование когнитивного направления, а научно обоснованных методических разработок, опирающихся на знание психофизиологических особенностей детского возраста, недостаточно. Все это поставило нас перед необходимостью организации системы оздоровительно-воспитательной работы по формированию здорового образа жизни у детей в условиях преемственности детского сада и школы, основанной на комплексном решении как оздоровительных, так и психолого-педагогических задач.

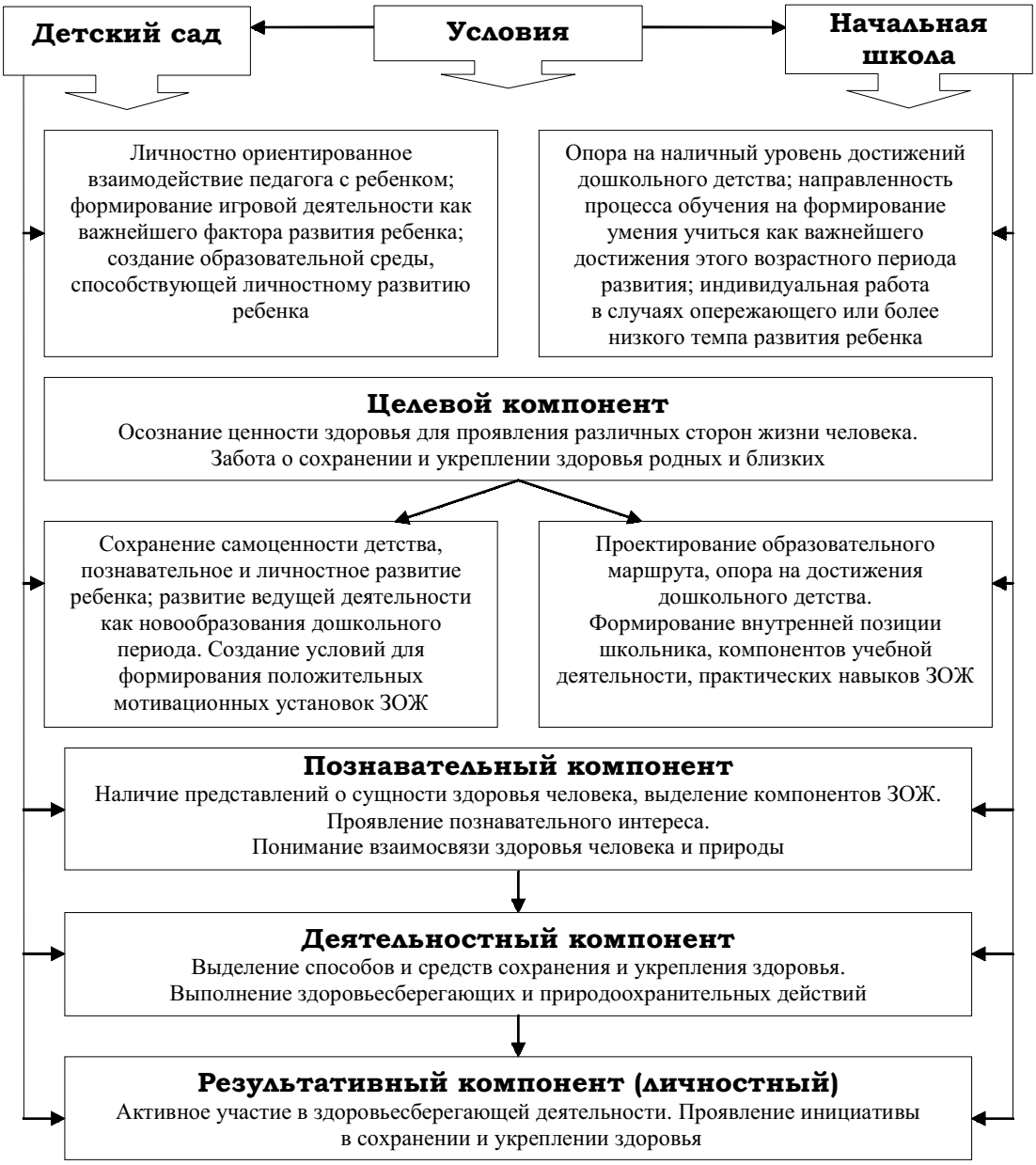
Важнейшая сторона развития — поддержка индивидуальности ребенка. Следовательно, нужно обогатить понятие «преемственность» новыми содержательными компонентами: обеспечение эмоциональной комфортности и приоритета положительных эмоций как у дошкольника, так и у школьника; установление связи ведущей деятельности смежных периодов, создание условий для формирования предпосылок ведущей деятельности следующего возрастного периода; определение перспектив в содержании обучения от дошкольного детства к начальной школе.

На сегодняшний день в детском саду акцент делается на достижении той базовой культуры, которая позволит ребенку успешно овладевать разными видами деятельности на последующих ступенях образования.

Обучение ребенка в начальной школе, степень освоения им новой — учебной — деятельности, приобретение умения учиться во многом определяют успешность дальнейшего обучения ребенка, развитие его как субъекта учебного процесса. Нереализованные ожидания, связанные с учебой, трудности общения с учителем или сверстниками в ходе обучения — эти и многие другие факторы могут привести к формированию у него повышенной тревожности. Сохранение здоровья и благополучия ребенка должно стать одной из важнейших задач начальной школы.

Целевой компонент разработанной нами модели единой линии формирования здорового образа жизни ребенка включает в себя осознание ценности здоровья, проявление заботы о родных и близких. Познавательный и деятельностный компоненты, реализуя принципы педагогики здоровья, содержат представления детей дошкольного и младшего школьного возраста о сущности здоровья, здоровом образе жизни и его компонентах, их взаимосвязи; развивают познавательный интерес к здоровьесберегающим знаниям, определяют способы сохранения и укрепления здоровья, предусматривают здоровьесберегающие и природоохранительные действия.

Результативным компонентом считаем активное участие детей в здоровьесберегающей деятельности и проявление ими инициативы в сохранении и укреплении здоровья — своего и окружающих (рисунок).



Модель единой линии формирования здорового образа жизни ребенка на этапах дошкольного и школьного детства

Центром содействия здоровью обучающихся и воспитанников МДОУ № 67 и МОУСОШ № 20 г. Кирова разработаны методика и диагностика компонентов здоровья, рекомендации по организации оздоровительного режима детского сада и начальной школы. Особое внимание уделяется развитию инициативы ребенка в самооздоровлении (обучающие и ролевые игры, панорама добрых дел и личных достижений и др.).

Наиболее перспективными в решении вопроса о мотивации на здоровый образ жизни представляются методы социально-нравственного воспитания, поскольку именно моральные компоненты отноше-

ния к себе и миру определяют систему ценностной ориентации, составляют базис личного здоровья. Понимание здоровья как нравственной ценности позволяет выйти за рамки гигиенического подхода, актуализировать здоровье в сознании ребенка, привлечь последнего к активному участию в здоровьесберегающей деятельности, к формированию здоровья собственными силами.

Поскольку именно в детстве закладывается система ценностных отношений к окружающему миру, людям, природе, самому себе, весь воспитательный потенциал знаний, связанных с формированием здорового образа жизни, раскрывается через ведущие понятия и представления. Знания о здоровье, формируемые в дошкольном возрасте, становятся пропедевтическим базисом для мотивации здорового образа жизни у младших школьников и на последующих ступенях образования. На основе преемственности между детским садом и начальной школой осуществляется интеграция знаний о здоровье в познавательных циклах «Уроки Мойдодыра» (Айболита, Мальвины, Карлсона). Младшие школьники уточняют полученные в детском саду знания и навыки по формированию понимания ценности здоровья, чувства ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья в «Школе докторов здоровья». Таким образом, выстраивается единая линия преемственности формирования здорового образа жизни воспитанников детского сада и школы.

Интересно, что дети часто связывают здоровье с хорошим настроением. По данным опроса детей 6—8 лет, быть здоровым — значит не болеть, быть веселым, радостным, счастливым и умным. Здоровый человек — это тот, кто помогает другим; со всеми дружит; добрый, вежливый. Здоровье зависит от поведения и привычек человека. Дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста склонны к обобщению, поэтому дают советы взрослому, как сохранить здоровье: «Нужно делать зарядку. Выходить на свежий воздух на природу». «Ходить в походы, не курить и не пить». «Заниматься спортом. Ходить в разные секции» и т. п. «Чтобы не болеть, человек должен беречь глаза и уши (нельзя долго смотреть телевизор, низко наклоняться за столом; нужно идти к врачу, если заболели уши, и др.)». Воспитанники детского сада выделяют отдельные компоненты здорового образа жизни: «закаливание, здоровая пища, любовь и забота о семье», учащиеся начальной школы добавляют: «поддержание иммунитета, экология, привычки человека».

Таким образом, результатом преемственности в формировании здорового образа жизни у детей 6—8 лет является рост сознательного отношения к здоровью (своему и близких). Дети лучше понимают взаимосвязь поведения и здоровья человека, предпринимают попытки оптимизировать свой образ жизни, выражают бережное отношение к здоровью.

Формирование здорового образа жизни осуществляется в процессе проведения спортивных мероприятий, организации занятий физкультурой с учетом состояния здоровья и уровня физического развития детей и, что очень важно, согласования программ детского сада и школы. Так, по мнению учителя физкультуры, в школе на начальном этапе завышены требования по определению физической подготовленности детей, которые пришли из детского сада. Наблюдается несовпадение показателей.

Для контроля темпов прироста показателей физической подготовленности мы использовали методику, предложенную В. И. Усаковым. Согласно ей прирост показателей рассматривается как следствие не только естественного роста ребенка, естественной двигательной активности, но и целенаправленной системы и эффективного использования средств физического воспитания. В связи с этим определены единые нормативы детского сада и школы по направлениям: выносливость, гибкость, прыжки, бег. Своеобразной формой показа достижений детей являются дни здоровья,

спартакиады, туристические слеты и др. В МОУСОШ № 20 в 2005 г. были скомплектованы спортивно-оздоровительные классы, которые посещали 49,5 % первоклассников, что свидетельствует о принятии родителями идей здорового образа жизни. Оптимизация двигательного режима, повышение двигательной активности дошкольников до установленных показателей достигаются за счет художественной гимнастики и акробатики, плавания, ритмопластики и хореографии.

Преемственность в работе детского сада и начальной школы в соответствии с идеями здоровьесберегающей педагогики способствует реализации функции сохранения и укрепления здоровья детей, базируется на закономерностях науки — связях, которые возникают в процессе обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях и которые определяют принципы организации этих процессов.

В своей работе мы опираемся на нижеприведенную систему наиболее очевидных общих закономерностей, сформулированных И. П. Подласым, М. И. Рожковым и Л. Ф. Тихомировой, и принципов здоровьесберегающей педагогики как исходных требований, на которых основываются содержание, методы, средства, формы здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях.

Закономерности	Принципы
Первая закономерность отражает взаимообусловленность процессов обучения и воспитания и сохранения здоровья	персонификации учебной нагрузки; фасилитации; субъектности; компетентной ответственности
Вторая закономерность устанавливает зависимость между наличием в содержании здоровьесберегающего компонента и состоянием здоровья детей	природосообразности; субъектности; вариативности содержания здоровьесберегающей деятельности
Третья закономерность связана с зависимостью процесса сохранения здоровья детей от взаимодействия различных социальных институтов и содержания деятельности	преемственности; интеграции
Четвертая закономерность — степень здоровьесберегающей направленности урока (занятия) — является показателем компетентности педагога в реализации им здоровьесберегающей функции	компетентной ответственности; фасилитации; персонификации учебной нагрузки; вариативности содержания здоровьесберегающей деятельности
Пятая закономерность предполагает, что ребенок как субъект здоровьетворения на основе знаний и убеждений выбирает здоровый образ жизни	креативности; эмоционального стимулирования

Мы считаем, что при отборе содержания непрерывного образования следует учитывать поступательность как принцип в плане сохранения самоценности каждого этапа развития, максимальное использование приобретений предыдущего этапа развития, обеспечение возможности безболезненного перехода и успешного функционирования ребенка на следующем этапе развития. Коротко охарактеризуем важнейшие из этих принципов.

Принцип персонификации учебной нагрузки ориентирует на конкретную личность, на конкретного ребенка со своими физическими и психическими особенностями, потребностями, способностями, интересами, ценностными ориентациями. Этот принцип базируется на идеях гуманизма и природосообразности.

Принцип компетентной ответственности определяет уровень готовности педагогов к реализации функции сохранения и укрепления здоровья учащихся.

Принцип фасилитации предполагает умение педагога выбрать из педаго-

гических средств и методов наиболее целесообразные, соответствующие содержанию и уровню знаний обучающихся (воспитанников), а также уровню их способностей и здоровья.

Принцип субъектности связан с тем, что с ростом самосознания ребенок учится сохранять и укреплять свое здоровье, следовать принципам здорового образа жизни, занимаясь физической культурой, соблюдая режим дня и т. д.

Принцип интеграции предполагает взаимодействие различных институтов, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья детей, и деятельность образовательного учреждения по устранению воздействий негативных факторов (экономических, педагогических, психологических, социальных).

Принцип вариативности содержания здоровьесберегающей деятельности выражается в том, что сохранением и укреплением состояния здоровья детей должны заниматься разные институты, в зависимости от действия факторов риска, от уровня подготовки специалистов.

Принцип природосообразности позволяет не только сохранить здоровье детей, но и оптимально отобрать адекватные методы их обучения и воспитания.

Здоровье — основа развития, поэтому именно оно становится и критерием нормального развития ребенка, и показателем эффективности работы детского сада и начальной школы. В настоящее время членами научно-практической кафедры по формированию культуры здоровья и основ здорового образа жизни разработана методика комплексной диагностики здоровья детей, а мониторинг здоровья включается в систему контроля результатов образования, что само по себе свидетельствует о смене ценностной парадигмы образования в сторону его гуманизации и здоровьесбережения. Результат, которого мы хотим и можем добиться, выстраивая единую линию формирования здорового образа жизни на этапах дошкольного и школьного детства, — приблизить детей к радостному самоощущению, хорошо выраженному древней латинской поговоркой «Mens sana in corpore sano» (здоровый дух в здоровом теле).

Поступила 28.07.06.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ В ВУЗЕ

А. В. Пономарев, *проректор по внеучебной работе со студентами Уральского государственного технического университета (г. Екатеринбург), доцент*

В статье дается характеристика проблемы потребления в студенческой среде психоактивных веществ. Описывается модель организации первичной профилактики наркомании, разработанная и действующая в Уральском государственном техническом университете.

Ситуация с потреблением психоактивных веществ (ПАВ), в том числе в студенческой среде, остается одной из острейших проблем современности и представляет собой серьезную угрозу здоровью населения, экономике страны, правопорядку и безопасности государства.

При общем негативном отношении к наркомании, ее осуждении, для себя лично употребление наркотиков исключают только 20 % студентов, остальные занимают нейтральную позицию. По данным общероссийского мониторинга, численность детей и молодежи в возрасте 11—24 лет, с различной частотой потребляющих психоактивные вещества, достигает 3,5—4 млн чел., а количество наркозависимых среди них составляет приблизительно 1 млн[1].

В работах многих отечественных ученых широко представлены проблемы наркотизма и его профилактики, вместе с тем проблема поиска путей и условий формирования здорового образа жизни студентов, межведомственного взаимодействия в организации работы по профилактике наркомании остается актуальной.

Основным документом, определяющим приоритетные направления деятельности органов управления образованием и образовательных учреждений, является Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде, разработанная специалистами Минобразования России. Концепция представляет собой основу для разработки соответствующих целевых антинаркотических программ среди подростков и молодежи как на федеральном, так и на региональном и местном уровнях. Она предусматривает комплексный подход к решению проблем предупреждения наркомании во всех основных сферах жизнедеятельности детей, подростков и молодежи (семья, образовательные учреждения, досуг).

В указанной концепции акценты ставятся на образовательных, социальных, психологических и медицинских проблемах профилактики. Среди целей первичной профилактики наркомании называются изменение ценностного отношения молодежи к наркотикам, формирование личной ответственности за свое поведение, обусловливающие снижение спроса на психоактивные вещества; сдерживание вовлечения молодежи в прием наркотических веществ за счет пропаганды здорового образа жизни, формирования антинаркотических установок и профилактической работы, осуществляемой специалистами образовательных учреждений[2].

В связи с тем что Россия вступила в Болонский процесс, от образовательного стандарта второго поколения планируется перейти к стандарту третьего поколения (примерно к 2007 г.), в соответствии с которым в дипломах будет указываться не квалификация специалиста, а уровень его компетенции. Параллельно с формированием профессиональных компетенций в вузе необходимо проводить работу по развитию ключевых (инвариантных) компетенций, в перечень которых входят общекультурная, полити-

© А. В. Пономарев, 2006

ко-правовая, языковая, ценностно-смысловая, здоровьесберегающая и др.

В настоящее время особо подчеркивается значимость компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода выбора образа жизни и ответственность за него; опыт и готовность реализации этих знаний в жизнедеятельности, принятие здоровьесбережения как ценности, регулирование психосоматического и эмоционального проявления состояния здоровья.

В мировой практике существует ряд моделей профилактики наркомании и обучения здоровому образу жизни, в частности медицинская и образовательная, а также модели, учитывающие социальные и личностные факторы (например, психосоциальная). Министерством образования РФ рекомендована модель позитивной профилактики наркомании.

Система позитивной профилактики ориентируется не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья — освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого человека и помощь ему в самореализации собственного жизненного предназначения.

На наш взгляд, в профилактической работе со студенческой молодежью первостепенное значение имеют социальные и социокультурные меры, психолого-педагогическая поддержка и воздействие. В их содержание может входить все, что направлено на утверждение альтернативной наркотикам жизнедеятельности, и в частности: формирование привлекательного имиджа здорового образа жизни студента, развитие коммуникативных умений и навыков, создание для этого благоприятных условий (психологические тренинги, фестивали, диспуты, спортивные мероприятия и пр.); формирование положительной самооценки, целеустремленности, гражданской ответственности, самоуважения и эмпатии через создание среды совместной деятельности студентов и педагогов, администрации образовательного учреждения (студенческие отряды, студенческое самоуправление, волонтерское движение и др.).

При организации первичной профилактической работы среди студентов используются методы общесоциальной (неспецифической) профилактики, такие как становление и развитие системы внеучебной воспитательной работы, специфической профилактики, подразумевающей реализацию специальной комплексной программы (плана мероприятий).

В ряде вузов России, например в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете, Сибирском государственном технологическом университете, Славянском-на-Кубани государственном педагогическом университете и других, профилактическая антинаркотическая работа осуществляется в рамках программ воспитательной работы.

Во многих вузах разработаны и активно реализуются на практике программы внедрения здоровьесберегающих технологий и профилактики различных видов зависимостей среди студентов. В частности, в Курском государственном педагогическом университете реализуется целевая комплексная программа «Здоровье», Московском государственном университете технологий и управления — программа «Экология земли — экология социума — экология души», Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана — Комплексная программа здоровьесберегающих технологий профилактики наркомании в воспитательно-образовательной среде, Тюменском государственном нефтегазовом университете — программа «Жизнь без наркотиков», Уральской государственной юридической академии — программа оптимизации морально-нравственной среды, в Челябинском государственном педагогическом университете —

Комплексная программа профилактики вредных привычек среди студентов и др.

В ряде вузов (Удмуртском, Самарском, Казанском государственных университетах, Уральском государственном техническом университете (УГТУ-УПИ), Воронежском государственном аграрном университете и др.) для студентов читаются спецкурсы «Психология девиантного поведения», «Психолого-педагогические основы профилактики зависимостей, ВИЧ-инфекции, СПИДа», «Валеология» и др.

Вместе с тем часто администрация учебных заведений, педагогические коллективы идут по пути наименьшего сопротивления, сводя профилактическую работу к оборудованию информационных уголков, раздаче печатной продукции антинаркотического содержания. Превентивный эффект таких мероприятий минимальный, а в некоторых случаях неправильно расставленные акценты приносят ощутимый вред.

За последние 5 лет Минобразованием России совместно с УГТУ-УПИ проведен ряд научно-практических конференций: «Студенчество и наркомания: пути решения проблемы» (май 2000 г.); «Активизация творческого научного потенциала первокурсников как одна из форм гражданско-патриотического воспитания студентов» (май 2002 г.); «Студенчество и правопорядок» (ноябрь 2002 г.), «Финансовое, кадровое, организационно-методическое обеспечение внеучебной работы со студентами в вузах» (июнь 2004 г.), «Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособных специалистов» (май 2005 г.).

Анализ выступлений участников конференций позволил формализовать наличие противоречий между необходимостью профилактики наркозависимости студенческой молодежи и недостаточным уровнем правового, кадрового, программно-методического обеспечения профилактической деятельности в вузах и ссузах; между декларацией здорового образа жизни и слабой организацией его пропаганды и валеологического образования студентов; важностью вовлечения студентов в решение вопросов профилактики и фрагментарным включением их инициативы и потенциала в решение проблем зависимостей от ПАВ, неготовностью администрации реализовать студенческие идеи; между необходимостью развития в вузах социально-поддерживающей инфраструктуры и отсутствием в вузах структур, занимающихся профилактической работой.

Для повышения эффективности системы антинаркотической профилактической работы со студентами ее необходимо рассматривать как часть внеучебной воспитательной деятельности.

По данным социологического исследования, проведенного отделом по внеучебной работе совместно с кафедрой социологии и социальных технологий управления УГТУ-УПИ, около 7 % студентов периодически употребляют наркотики. На первое место среди причин, побудивших их начать употреблять наркотики, студенты ставят компанию, на второе — любопытство, на третье — уход от житейских проблем. 60 % опрошенных выступают за ужесточение ответственности за употребление наркотиков, 32 % видят решение проблемы в усилении информационного поля[3].

Координирующим и контролирующим органом по организации профилактической антинаркотической деятельности в вузе является Комиссия по профилактике наркомании, в состав которой входят представители структур, задействованных в реализации внеучебной воспитательной работы, студенческих общественных организаций, медико-санитарной части, службы безопасности университета, специалисты кафедр гуманитарного цикла. Возглавляется данная комиссия проректором по внеучебной работе со студентами. Комиссия полномочна выходить с инициативами на ректорское совещание, межвузовские тематические советы.

Модель организации первичной профилактики наркомании в УГТУ-УПИ приведена на рис. 1.

Р и с. 1. Модель организации первичной профилактики наркомании в УГТУ-УПИ

Основными направлениями работы, способствующими стабилизации наркоситуации в вузе, на наш взгляд, являются: знакомство с альтернативными способами получения удовольствия путем заполнения свободного времени студента (культурно-массовые мероприятия); раскрытие и реализация личностных способностей студента начиная с I курса посредством привлечения к участию в научной, спортивной жизни университета, а также в художественном творчестве.

В соответствии с университетской Комплексной программой по первичной профилактике наркомании дважды в год проводится акция «Студенчество за будущее без наркотиков». В рамках программы предусмотрена работа в подшефных школах УГТУ-УПИ. Специалистами отдела «Социально-психологическая служба» разработана программа «Школа — вуз: я и мир моей любви». Работу в школах мы считаем актуальной, так как большинство абитуриентов (более 60 %), бывших выпускников школ, уже имеют опыт употребления наркотиков. Неприятие наркотиков должно закладываться в школе, а это во многом зависит от совместных усилий педагогических коллективов школ и вузов.

Для студентов университета специалистами того же отдела совместно с кафедрой социальной антропологии и психологии разработаны спецкурсы «Психолого-педагогические основы предупреждения и профилактики наркомании», «Психология здоровья», «Основы гендерной психологии», «Психология успеха», «Эффективная коммуникация» и др.

Важным звеном в профилактической работе является деятельность социально-психологической службы, работа которой помогает решать задачи развития личности студента, формировать умения осознавать актуальные потребности, понимать свое эмоциональное состояние и управлять им, а также навыки уверенного поведения, разрешения конфликтов.

Одно из главных направлений деятельности социально-психологической службы составляет проведение мониторинговых исследований, а также раннее выявление группы риска с целью дальнейшей превентивной работы.

В 2006 г. университетом заключен договор с МГТУ им. Н. Э. Баумана по передаче и консультационному сопровождению в течение одного года программы сбора данных от респондентов в системе экспертного диалога для исследования факторов риска студентов УГТУ-УПИ (программный комплекс «ЭДИФАР»).

Важным условием успешности профилактической деятельности является вовлечение в эту работу органов студенческого самоуправления: студенческих отрядов охраны правопорядка, студенческих отрядов (строительных, педагогических, проводников), профсоюзного комитета студентов, добровольческого движения.

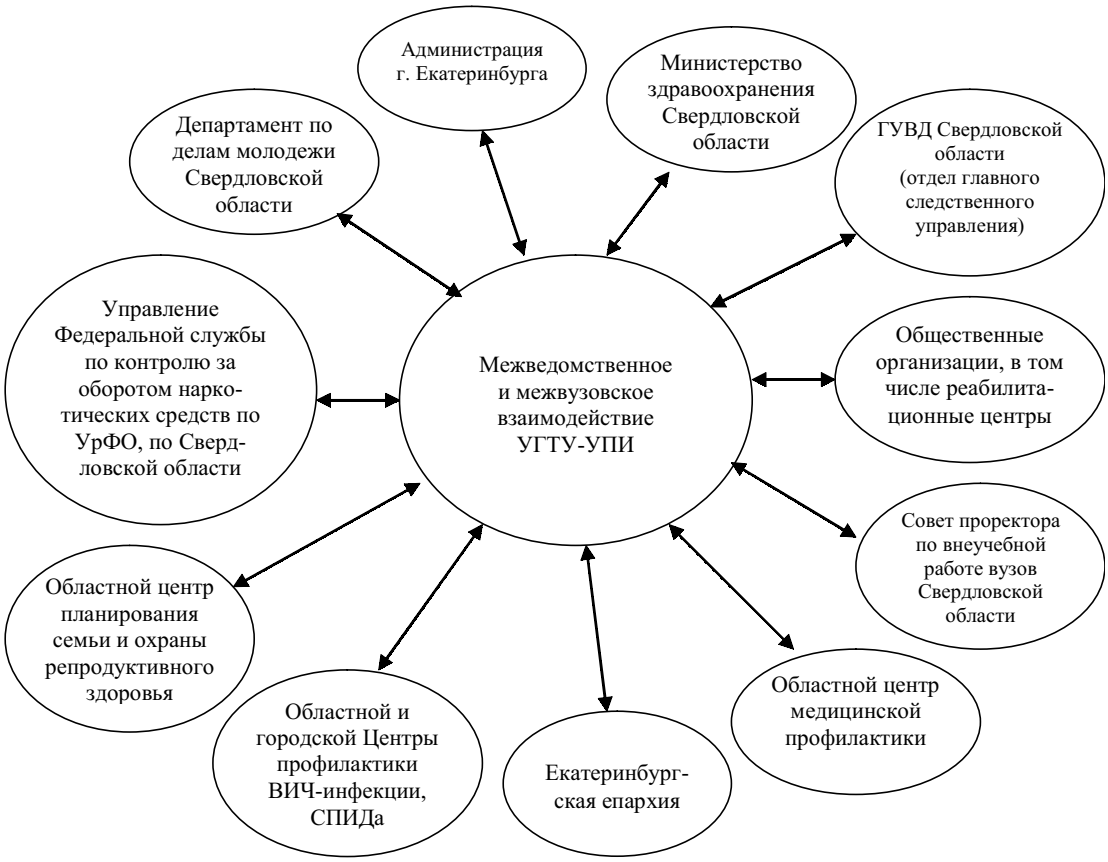
Необходимым условием эффективности антинаркотической профилактической работы является повышение квалификации специалистов, ответственных за организацию профилактической антинаркотической работы.

В 2002 г. в 7 федеральных округах по приказу Минобразования России № 1762 от 15.05.02 созданы Центры повышения квалификации работников образовательных учреждений по вопросам профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде. В Уральском федеральном округе такой центр создан на базе нашего университета.

Подготовка квалифицированных специалистов в центрах дает возможность создания и укрепления региональных команд, разработки и реализации региональных программ профилактики зависимостей.

При построении профилактической антинаркотической работы очень важно учитывать принцип партнерства, взаимодействия всех заинтересованных структур, органов власти, религиозных и общественных организаций, медицинских и

образовательных учреждений: вузов, ссузов, школ. Структура межведомственного и межвузовского взаимодействия приведена на рис. 2.



Р и с. 2. Структура межведомственного и межвузовского взаимодействия по первичной профилактике наркомании

Основной формой межвузовского взаимодействия является деятельность Совета проректоров по внеучебной работе со студентами вузов Свердловской области, комиссии совета ректоров вузов Екатеринбурга и Свердловской области. Совет проректоров является инициатором проведения мероприятий в рамках городской акции «Студенчество за будущее без наркотиков», которая проводится при поддержке отдела координации работы по профилактике и борьбе Администрации г. Екатеринбурга. В 2004 г. на мероприятия акции администрацией города было выделено 200 тыс. руб., в 2005 г. — 250 тыс.[4] Знаковыми мероприятиями акции стали: акция по сбору донорской крови для больных, раненых и попавших в катастрофы людей, конкурсы художественных (наружная реклама, листовки, буклеты) и научных (курсовых и дипломных, реферативных) тематических работ, научно-практическая конференция «Организация работы по профилактике зависимостей от психоактивных веществ в вузах: опыт, проблемы, перспективы».

Реализация Комплексной программы по первичной профилактике наркомании в определенной степени привела к стабилизации наркоситуации в вузе. По данным службы безопасности университета, наблюдается снижение числа студентов, задержанных за правонарушения, связанные с наркотиками. Но вместе с

тем мы понимаем, что проблема потребления студентами ПАВ остается острой. Акценты в воспитательной работе необходимо сместить и на профилактику таких видов зависимостей, как алкоголизм, токсикомания, курение, игровая (компьютерная) зависимость, зависимость от деструктивных сект и нетрадиционных религиозных формирований.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Апатенко С. Н.* Меры профилактики наркомании и противодействие незаконному обороту наркотических средств в Российской Федерации / С. Н. Апатенко // Материалы Первого Всероссийского совещания работников высшей школы и представителей общественных организаций. М., 2005. С. 25.

[2] См.: Профилактика злоупотребления ПАВ : сб. метод. материалов по проблеме профилактики злоупотребления ПАВ среди несовершеннолетних и молодежи / под общ. рук. начальника Управления социально-педагогической поддержки и реабилитации детей Минобразования Г. Н. Тростанецкой. М., 2001.

[3] См.: *Пономарев А. В.* О программе первичной профилактики наркомании среди студентов на 2004—2005 учебный год / А. В. Пономарев, Н. С. Лопаева // Тез. докл. VIII науч.-практ. конф. «Внеучебная работа со студентами в УГТУ-УПИ: опыт, проблемы, перспективы». Екатеринбург, 2005. С. 194—199.

[4] См.: *Ширшов С. В.* Вуз — муниципалитет: состояние и перспективы сотрудничества в области профилактики зависимостей от психоактивных веществ» / С. В. Ширшов // Организация работы по профилактике зависимостей от психоактивных веществ в вузах: опыт, проблемы, перспективы : материалы науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2005. С. 128—133.

Поступила 06.09.06.

НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ

О. А. Линенко, *доцент кафедры технологии переработки нефти и промышленной экологии Северо-Кавказского государственного технического университета*

Статья посвящена актуальной проблеме воспитания у студентов нравственно-эстетического отношения к природе. Автором прослеживается история взаимоотношений человека и природы, анализируется их состояние, предлагаются меры к тому, чтобы эти взаимоотношения стали сбалансированными, разумными, полезными.

Для успешного воспитания у студентов нравственно-эстетического отношения к природе необходимо комплексное изучение истории прошлого, настоящего и будущего. Прежде всего необходимо разобраться, как и почему сложились негативные взаимоотношения человека и природы на современном этапе и что нужно сделать, чтобы эти отношения стали сбалансированными, разумными, полезными и для природы, и для человека.

Нравственно-эстетическую эволюцию человека можно рассматривать на примере того, как развивалось его отношение к природе, ибо рост его духовного богатства происходил в тесной связи с преобразованием, облагораживанием или оскудением природной среды.

Исследуя особенности нравственно-эстетического отношения к природе, присущие человеку разных общественно-исторических, экономических формаций, мы прослеживаем, как менялся сам человек в процессе взаимодействия с природой, как складывалась система мер, воздействующих на формирование нравственных и эстетических чувств.

Исследования в области педагогики и психологии (Т. Д. Замбалова, В. В. Кумарин, А. Л. Бугаева и др.) дают новые подтверждения того, что для комплексной системы экологического воспитания важно изучение, а в некоторых случаях и использование духовного и экологического опыта исторически предшествующих цивилизаций, которые не утратили

© О. А. Линенко, 2006

линии преемственности вплоть до наших дней. Сегодняшний исторический момент требует от нас смены парадигмы. Новая парадигма должна способствовать восстановлению диалогического отношения с духовными традициями прошлого. Мы должны культивировать в сознании студентов мысль о том, что человек не выделяется из природного окружения, а является его частью, мир есть переплетение взаимосвязанных феноменов. Такая философская трактовка должна стать методологической основой экологического воспитания. В результате возродится то, что в архаических культурах именовалось принципом «табу», а на нашем историческом этапе будет выглядеть как рационально понятый запрет или этическое самоограничение.

Знакомство с историей в аспекте нашего исследования позволяет убедиться, что для наших предков было характерно осознание своей неразрывной связи с природой. Это способствовало зарождению уже в глубинах первобытнообщинного строя зачатков нравственно-эстетического отношения к природе.

Человек с древних времен занимался деятельностью, которую сейчас принято называть охраной природы. Высокую степень значимости имела возрастающая интенсивность воздействия на природу. Так, первобытный человек, научившись добывать огонь, использовал его не только для охоты на животных, но и для увеличения открытых пространств и повышения плодородия пастбищ. В то же время он старался сохранить от пожаров отдельные рощи, служившие убежищем для животных. Сохранение лесов от сознательно вызываемых пожаров могло стать предпосылкой для последующего закрепления этого приема в виде ритуального запрета причинять ущерб священным рощам. Мы склонны предположить, что именно экологическая этика позволила древним обитателям тысячелетиями находиться в гармоническом единстве с окружающей природой, не вызывая ее существенного обеднения. Наши далекие предки обладали экологической мудростью, ощущением единства с природой. Они строго соблюдали сроки охоты и рыбной ловли, не убивали детенышей и самок животных, дичи добывали ровно столько, сколько было необходимо для удовлетворения реальных потребностей.

При подробном рассмотрении особенностей общения людей с природой мы приходим к выводу, что во все времена у них наблюдается стремление привести свой внутренний духовный мир в гармоническое единство с окружающей средой. Так, настоятельная потребность в сбережении охотничьих ресурсов в большой степени способствовала появлению своеобразных микрозаповедников: священных озер, ручьев, рощ, охота в которых была строго запрещена. Этой же цели служил и широко распространенный культ животных — тотемизм.

Культура Древней Индии и Китая оставила миру немало ценного, во многих случаях уникального материала, предоставляющего возможность более глубокого и масштабного осмысления, в частности, исторических традиций эволюции нравственно-эстетического отношения человека к природе. В Индии, например, был создан культ живой природы, этическая и экологическая значимость которого стала восприниматься западной культурой лишь в новейшее время (А. Шопенгауэр, А. Швейцер и др.).

Научную ценность в исследовании эволюции отношений человека и природы представляет древняя мифология, отображающая первые нравственно-эстетические чувства народа.

К моральному обоснованию рационального отношения к природе со стороны человеческого общества обращались в своих сочинениях крупнейшие греческие философы Платон и Аристотель.

Немало интересного для нас содержит и история развития взаимоотношений с природой в Древней Руси. Полученные учеными уникальные данные археео-

логии, фольклора рисуют красочную и убедительную картину органического единства человека и природы. На землях славян господствовало языческое мировоззрение. В пору земледельческой культуры оно проявлялось в молениях об урожае, в различных заклинательных действиях, в постоянном обращении к силам природы. Пунктами обращения людей к этим силам были ключ-родник или луг за околицей, берег реки или лесная поляна, возделанная земледельцами нива — «жизнь». Однако эти обращения, полные поэтического звучания, были продиктованы не эстетическими или нравственными чувствами, а материальными соображениями.

Приведенные примеры позволяют сделать вывод: богатство эстетических чувств и нравственных качеств возрастает по мере развития общественно-исторической практики и реализуется в открытиях новых, более глубоких, ценностей природы, в повышении качества ее освоения.

Толчком к дальнейшему возвышению эстетических и нравственных чувств послужил переход охотничьих народов к земледелию наряду с животноводством, а также выделение ремесла. Этот вывод сформулирован на основе данных, полученных в процессе анализа причин, способствовавших переходу к земледелию и скотоводству, среди которых, наряду с экономическими (материальная выгода) и религиозными (культ животных и растений) ученые называют этические и эстетические (любовь к некоторым видам животных и растений, желание приумножить их количество).

Земледелие и скотоводство заставили человека пристальнее всмотреться в окружающий мир, открыть то, что ускользало от внимания либо в силу своей привычности (солнце, земля, погода), либо потаенности (подземные воды, отношения между живыми организмами и средой обитания).

Состояние и характер феодального производства, упадок духовной культуры общества, его идеология не давали стимулов для выработки правильного научного взгляда на природу, препятствовали ему и не привели к созданию в Средние века значимых философских концепций, определяющих нормативы нравственного и эстетического отношения человека к природе. Большинство отечественных исследователей считают, что в отличие от раннего времени средневековый человек уже не чувствует себя слитым с природой, но и не противопоставляет ей себя. Природа в его понимании — это творение Бога.

Средневековая цивилизация была ориентирована на замкнутый духовный мир человека и замкнутое хозяйство, была устремлена — в идеале — к высшим духовным ценностям и отрешена от материальных благ. В то же время это не помешало феодальному обществу активно преобразовывать окружающую природу. Для средневекового обывателя были определены место в природе и единство с ней. Однако в его представлениях реальность и мнимость не были разделены.

Эпоха Ренессанса восприняла и античное, и средневековое отношение к природе и развила его на качественно новом уровне. Следует констатировать преемственность культурных традиций исторических эпох в этическом и эстетическом отношении к природе. Гуманисты эпохи Возрождения считали, что человеческая природа строится в единстве с природой мироздания, утверждали, что человек совершенствует свою «Божественную природу», становится носителем благородных нравственных чувств, приобретает самосознание, в труде у него пробуждается чувство собственного достоинства.

Ренессанский гуманизм выразился также в точке зрения некоторых его представителей, например Леонардо да Винчи, на необходимость бережного отношения к животному и растительному миру. В сочинениях гуманистов нашел свое отражение социально-нравственный идеал эпохи.

Бережное отношение к природе, покоившееся в прошлом на языческих и

религиозных верованиях, в последующем переходит в светскую хронику, повседневную жизнь народа, фиксируется в законах и уложениях государства.

В течение XVI—XVII вв. в передовых странах Европы начал развиваться новый, капиталистический, способ производства, до предела обостривший конфликт общества и природы. Ему соответствовал и новый тип мироощущения, для которого бытие являлось не чем-то застывшим, неизменным в его раз и навсегда данной Божественной предопределенности, а динамичным, открытым для всевозможных изменений и превращений. Новым мировоззрением, отвечающим интересам науки, стала материалистическая философия (с обычно неосознаваемым материализмом естествоиспытателей).

Материалисты считали главным не «науку для науки», а увеличение власти человека над природой. Поэтому в Новое время постепенно возобладало новое отношение к природе — потребительское, утилитарное. Примером такого отношения могут служить воззрения Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Р. Декарта, Ж. Бюффона. Сошлемся на взгляды крупного естествоиспытателя XVIII в. Ж. Бюффона: «Как отвратительна эта дикая умирающая природа! Это я, только я один могу сделать ее приятной и живой: осушим эти болота, оживим эти мертвые воды, заставим их течь, сделаем из них ручьи, каналы...»

Все жестче стал утверждаться принцип рационализма, естественных основ человеческой жизни: Человек — венец природы, властелин Земли. Так постепенно удивление перед природой, восхищение ее творениями, уважение к ней сменились желанием покорить, подчинить, преобразовать.

Отметим, что капитализм породил не только природоразрушительную технику и негуманное отношение общества к окружающей среде, но и научно обоснованные разработки и конкретные мероприятия по охране природы. Прогрессивные педагоги и философы того времени стали отмечать негативные последствия ускорения научно-технического прогресса в отношениях человека и природы.

В области мировоззрения подобная реакция наблюдалась в классической немецкой философии (Г. В. Ф. Гегель, Ф. В. Шеллинг) и в романтическом культе природы в европейской литературе и искусстве эпохи Просвещения и Нового времени. А. Шопенгауэр, по существу, подхватил биологические мотивы древнеиндийской культуры и оригинально развил их, расширяя пределы традиционно узкого европейского гуманизма. Идеи биоэтики, перерастающие в мысли об экологической этике, нашли свое применение как в духовных исканиях русских философов и теориях русских педагогов, так и впоследствии в учениях А. Швейцера, О. Леопольда и других зарубежных исследователей. Но не они послужили непосредственной причиной движения за сохранение природы. Интерес широкой общественности к этим проблемам усилился со второй половины XIX в. в результате очевидных проявлений локальных и региональных экокризисов. Все больше внимания стало уделяться нравственным и эстетическим аспектам отношения человека к природе. Все чаще, обращаясь к положению знаменитого кантовского эстетического императива о том, что недопустимо, аморально рассматривать людей как средство для достижения каких-либо целей, человек задавал себе вопрос: «А природу — можно?»

Особенно остро проблема взаимоотношений человека и природы встала на современном этапе. Значительная роль в ее решении отводится педагогам. Перестраивая окружающий мир, человек руководствуется не только реальными потребностями, но и своими представлениями о благополучии, счастье, т. е. идеальными моделями своего желаемого бытия. А эти представления формируются в результате обучения, воспитания и под влиянием общественного мнения,

которое тоже является продуктом определенной системы воспитания.

Проанализировав обширный материал, мы выделили три важнейших аспекта гармонизации взаимоотношений природы и общества: 1) гармония познания окружающего мира; 2) гармония создания внешней среды обитания человека; 3) гармония внутренней среды человека, его тела, духа и души, ответственная за его физическое, душевное и духовное здоровье. Соответственно разрешение противоречий между человеком и природой в гармонизации взаимоотношений человека и природы возможно в трех сферах: преобразовательной, познавательной и этико-эстетической.

В преобразовательной сфере гармонизация взаимоотношений предполагает согласованное развитие производительных сил и производственных отношений; преодоление классово-обусловленного разделения труда, чрезмерной урбанизации и соединение преимуществ городской и сельской жизни, физического и умственного труда, а также реализацию других высших социальных идеалов и становление целостной, гармонически развитой личности.

В познавательной сфере гармонизация взаимоотношений предполагает целостное исследование системы «человек — природная среда», развитие науки как интегративно-разнообразной гармоничной системы и ее экологический синтез с другими отраслями культуры.

В этико-эстетической сфере гармонизация взаимоотношений предполагает замену агрессивно-потребительского подхода к природе любовно-творческим, на основе которого становится возможным распространить этику на систему взаимоотношений человека и природы и творить «также и по законам красоты».

Гармонизация взаимоотношений между человеком и природной средой в трех указанных сферах позволит не только преодолеть угрозу экологической катастрофы, но и качественно преобразовать в позитивном плане на основе прогресса человека, культуры и природы всю систему их взаимоотношений.

На основании анализа вышеизложенного материала сделаны выводы, использование которых в работе педагога способствует развитию творческой, экологически мыслящей личности:

— психология поведения человека изменялась во времени вместе с изменением численности людей и изменением окружающей среды;

— на жизнь человека в каждом из регионов влияют самые различные природные факторы. Это нельзя не учитывать в воспитательном процессе: воспитание должно быть дифференцированным. Педагогика должна опираться на те жизненные принципы, которые близки конкретной общности;

— экологическое мышление — мышление цикличное, а не линейное, позволяющее делать жизнеутверждающий выбор в повседневной реальности (эта идея развивается Б. Риердан — США). Человек не может вдруг осознать все окружающее его «обыденное» пространство как нечто требующее к себе особого отношения, но цикличность экологического мышления облегчает постепенное расширение сферы сакрального (в воспитательно-образовательном процессе первоначально следует использовать то пространство, сакральность и личную значимость которого студент может легко понять);

— современное экологическое воспитание должно базироваться на предположении, что кризис окружающей среды — это следствие неправильно организованной системы отношений. Антропоцентрически построенное общество не в состоянии убедить людей, что они только часть природы, подчиненная ее общим законам.

Данные выводы мы использовали для построения учебного процесса с целью воспитания у студентов нравственно-эстетического отношения к природе. Мы считаем нашей задачей на сегодняшний

день, раскрывая исторически сложившиеся особенности взаимоотношений человека и природы, подвести молодое поколение к осознанию необходимости формирования научного экологического мировоззрения и, исходя из него, нравственно-эстетического отношения к природе у каждого члена нашего общества. Без этого невозможен уважительный диалог с природой.

Экологическая этика, распространение понятия нравственности на отношение человека к природе — это новое явление. Но оно вместе с учением о биосфере и ее преобразовании, должно войти в сумму человеческих знаний. Этические нормы и эстетические представления о природе как источнике красоты, совершенства и добра, выработанные человечеством на протяжении всей истории существования, должны использоваться в системе вузовского образования и воспитания как для воздействия на эмоциональную сферу, так и для организации мышления и регуляции поведения студентов.

Поступила 07.07.06.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО ШКОЛЬНИКА

Н. В. Рябова, *докторант кафедры психологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье раскрываются особенности подготовки дефектологов в педагогических вузах. Обосновывается необходимость выделения в педагогической деятельности олигофренопедагога такого направления, как социально-бытовая ориентировка учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида. Приводятся результаты констатирующего исследования, подтверждающие низкую готовность будущих олигофренопедагогов к осуществлению этой работы.

Педагог-дефектолог (специальный педагог) — это человек с особым складом души, деятельностный, инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный, тактичный[1]. Его профессиональная деятельность выходит за рамки традиционной учительской деятельности, тесно взаимодействует с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами «не учительской» деятельности. Педагог-дефектолог призван оказать помощь человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Первыми учителями детей с отклонениями в развитии (глухих, слепых, умственно отсталых) были монахи и священники, учителя-профессионалы, врачи, ученые-физиологи, психиатры, лингвисты. Приоритет в открытии специальной подготовки педагогов для воспитания и обучения таких детей принадлежит Германии. Там в 1812 г. при Королевском училище (школе) для глухих в Берлине была начата подготовка учителей для обучения глухих. Опыт первых педагогов показал, что детям с отклонениями в развитии необходимо целенаправленное школьное обучение, но обычной учительской подготовленности для этого недостаточно[2].

Экскурс в историю подготовки педагогических кадров для системы специального образования, проведенный

© Н. В. Рябова, 2006

Н. М. Назаровой, позволил выделить несколько этапов: 1) подготовка педагогов-дефектологов на курсах (XIX — начало XX в.); 2) включение системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в структуру высшего профессионального (преимущественно университетского) образования (первые десятилетия XX в.); 3) включение дефектологических факультетов, готовящих специалистов по одной специальности «Дефектология», в структуру высшей педагогической школы (1920—1995 гг.); 4) выделение в системе специального педагогического образования следующих самостоятельных специальностей: 031500 — «Тифлопедагогика», 031600 — «Сурдопедагогика», 031700 — «Олигофренопедагогика», 031800 — «Логопедия», 031900 — «Специальная психология», 032000 — «Специальная педагогика и психология (дошкольная)» (начало XXI в.). К каждой специальности была разработана соответствующая квалификационная характеристика.

Реформирование системы высшего профессионального образования, начавшееся в 1990-е гг., положило начало стандартизации отечественной системы высшего педагогического, в том числе дефектологического, образования. С 2000 г. система подготовки дефектологических кадров в Российской Федерации работала по второму, а в 2005 г. — начала работать по третьему поколению стандартов высшего педагогического образования. В квалификационной характеристике ГОС ВПО специальности 031700 — «Олигофренопедагогика» сказано, что «выпускник, получивший квалификацию учителя-олигофренопедагога, должен осуществлять психолого-педагогическое обеспечение процесса обучения и воспитания детей и подростков с отклонениями в интеллектуальном развитии, способствовать их социальной адаптации и психологической реабилитации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта; соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные Законом Российской Федерации „Об образовании“, Конвенцией о правах ребенка, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе»[3].

Основная образовательная программа подготовки учителя-олигофренопедагога предусматривает изучение студентом следующих циклов дисциплин: общих гуманитарных и социально-экономических; общих математических и естественно-научных; общепрофессиональных; предметной подготовки, в том числе дополнительной специальности; факультативных. В процессе профессиональной подготовки у студентов должны быть сформированы умения решать типовые профессиональные задачи по таким видам деятельности, как *учебно-воспитательная; диагностико-аналитическая, коррекционно-развивающая, социально-педагогическая; психопрофилактическая; научно-методическая; консультативная; культурно-просветительная; организационно-управленческая*.

В системе специального обучения и воспитания умственно отсталых детей приоритетная роль отводится их социализации в современных условиях быта и производства. Поэтому в качестве интегративного направления в деятельности педагога-дефектолога мы выделяем деятельность, направленную на формирование социально-бытовой ориентировки воспитанников. Она предполагает *подготовку умственно отсталых детей к*

успешной самостоятельной жизни в современных социально-экономических условиях, формирование у этих детей умений ориентироваться в различных сферах быта, обследовать их и планировать свою деятельность в разнообразных социально-бытовых ситуациях. В этой деятельности имеются компоненты, присутствующие во всех других вышеуказанных видах деятельности олигофренопедагога: диагностика; целеполагание; отбор содержания обучения и воспитания, форм, методов и технологий реализации поставленных целей; создание педагогических условий (организационных, материальных, психологических); анализ и оценка результатов (результативно-рефлексивный компонент). Деятельность олигофренопедагога, направленная на социально-бытовую ориентировку умственно отсталых школьников, реализуется в коррекционно-образовательном процессе специальной (коррекционной) школы VIII вида посредством спецкурса «Социально-бытовая ориентировка» (СБО).

Сегодня специальные школы для умственно отсталых детей России работают по двум вариантам базисных учебных планов. В Мордовии принят первый вариант Базисного учебного плана, в котором «Социально-бытовая ориентировка» выделена в отдельную образовательную область в разделе «Коррекционная подготовка (коррекционные занятия)».

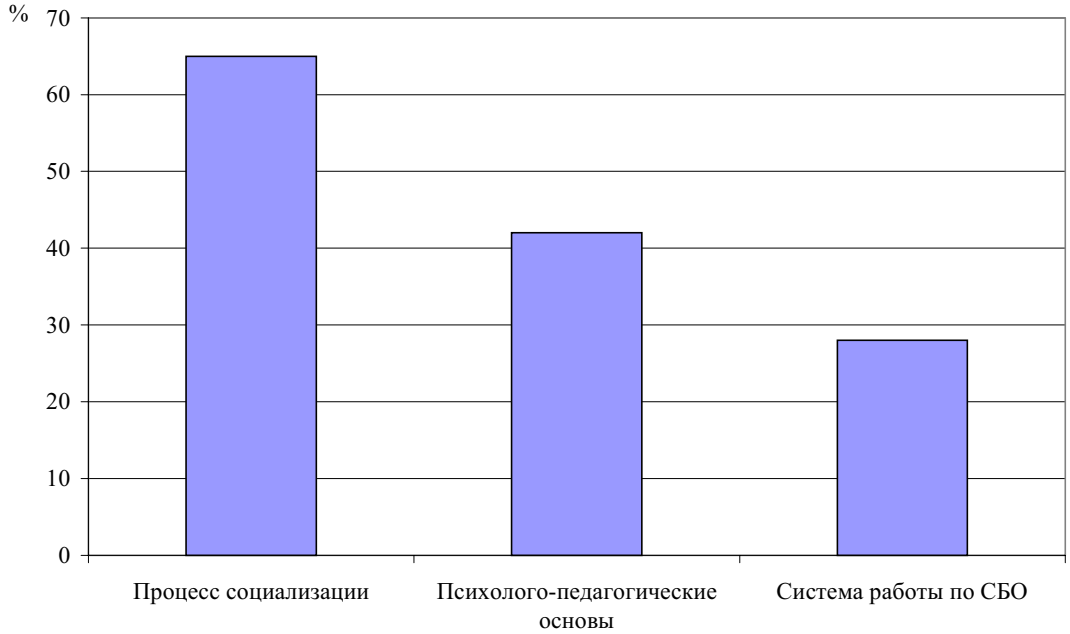
Являясь интегративным курсом, «Социально-бытовая ориентировка» требует от учителя, осуществляющего педагогическую деятельность по этому направлению, *разнообразных знаний* и *специальных профессиональных умений.* При этом система знаний должна включать в себя: 1) знания, обеспечивающие предметную подготовку; 2) психолого-педагогические знания, позволяющие учитывать структуру дефекта, типологические особенности умственно отсталых детей в учебном процессе; 3) методические знания, позволяющие методически грамотно организовать коррекционно-образовательный процесс, направленный на социально-бытовую ориентировку умственно отсталых школьников. В качестве специальных умений выступают умения, призванные обеспечить коррекционную направленность обучения умственно отсталых школьников по соответствующему направлению. Однако ГОС ВПО (2000, 2005) не предусматривает целенаправленной подготовки студента к осуществлению данного направления работы, что затрудняет деятельность начинающих олигофренопедагогов и не способствует эффективному решению проблем социализации учащихся специальной школы.

Как правило, начинающие учителя СБО затрудняются в составлении перспективных планов, дифференцирующих содержание урочной и внеурочной работы; в структурировании специальных коррекционных занятий, имеющих свои особенности; не владеют спецификой применения различных методов и приемов обучения на занятиях по СБО; не всегда могут трансформировать психолого-педагогические и методические знания для решения профессиональных задач, направленных на социально-бытовую ориентировку школьников.

Для подтверждения сведений, полученных в процессе эпизодических опросов молодых учителей СБО, нами было организовано и проведено констатирующее исследование. В нем участвовали 50 студентов выпускного курса факультета коррекционной педагогики МГПИ им. М. Е. Евсевьева. Для проведения исследования был разработан компьютерный тест, включающий 47 тестовых заданий. 30 заданий были нацелены на выявление знаний, необходимых олигофренопедагогу для осуществления социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника, 17 — на изучение состояния сформированности умений, необходимых для реализации этого направления работы.

Анализ полученных экспериментальных данных свидетельствует, что студенты-выпускники действительно не

обладают достаточным уровнем знаний, необходимых для осуществления подобной работы. Результаты количественного анализа, представленные на рис. 1, характеризуют состояние сформированности знаний студентов по трем содержательным блокам (линиям): I — процесс социализации: понятия, механизмы, факторы, институты социализации; II — психолого-педагогические основы подготовки студента к осуществлению социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника; III — система работы олигофренопедагога по социально-бытовой ориентировке воспитанников.



Р и с. 1. Уровень сформированности знаний студентов, необходимых для осуществления социально-бытовой ориентировки умственно отсталых школьников (% к общему числу информантов)

Наиболее успешно выпускники справились с заданиями первой содержательной линии. Они показали владение терминологическим аппаратом, раскрывающим сущность процессов социализации и социальной адаптации; охарактеризовали механизмы, факторы и институты социально-бытовой адаптации. Достаточно высокий уровень сформированности знаний по этой содержательной линии мы объясняем тем, что подобную информацию студенты получали и рассматривали с разных точек зрения при изучении социологии, психологии, общей и специальной педагогики. Поэтому в данном случае многие выпускники продемонстрировали свои возможности трансформировать имеющиеся знания в новой ситуации.

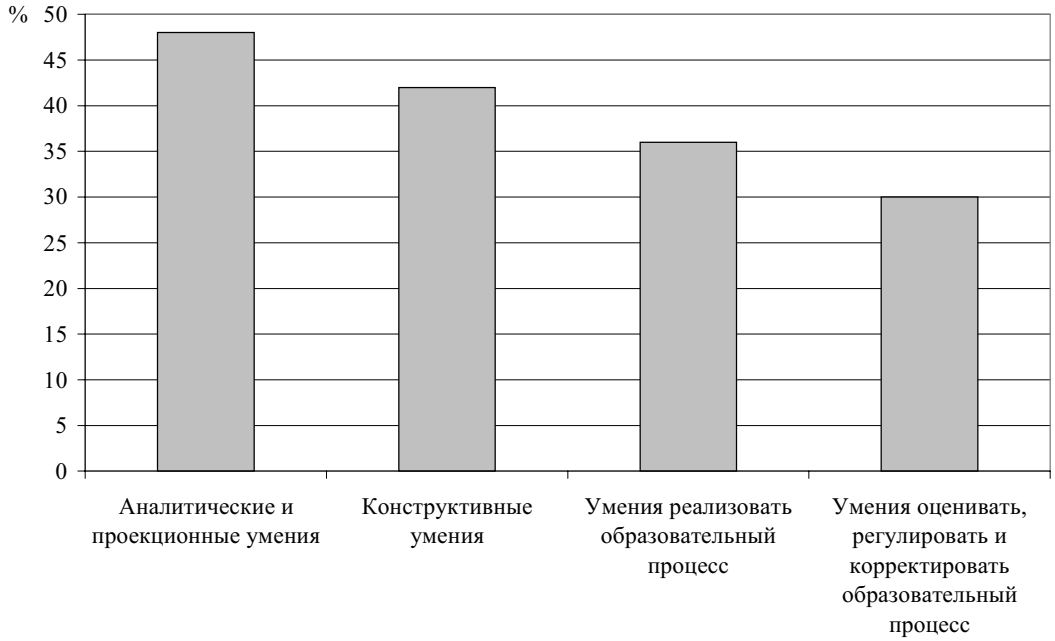
Несколько хуже студенты справились с заданиями второго содержательного блока, где следовало показать сформированность психолого-педагогических знаний, с одной стороны, а с другой — возможность применять эти знания в работе по социально-бытовой ориентировке учащихся специальной школы. Результаты говорят о том, что за годы обучения студенты получили хорошую психолого-педагогическую подготовку, продемонстрировав высокий уровень владения вопросами формирования интереса и мотивации к деятельности социально-бытового характера, однако серьезные проблемы у них возникали в использовании этих знаний в ситуациях, направленных на социально-бытовую ориентировку школьников. Так, затруднения вызва-

ли вопросы, требующие раскрыть основные этапы формирования понятий курса «Социально-бытовая ориентировка», включения их в систему социально-бытовых знаний; методику работы над умениями, необходимыми в социально-бытовой деятельности. Показав хорошие психолого-педагогические знания, студенты продемонстрировали слабое владение предметными сведениями по курсу «Социально-бытовая ориентировка»; они не всегда могли перенести имеющуюся информацию в новую ситуацию.

Самые серьезные проблемы у испытуемых возникли при выполнении тестовых заданий третьей содержательной линии. Как оказалось, выпускники не владеют теорией вопроса, не знают направлений основных исследований в этой области, не могут раскрыть специфику технологии социально-бытовой ориентировки умственно отсталых школьников, не дифференцируют функциональные обязанности учителя СБО и воспитателя, затрудняются в организации внеурочной деятельности по этому учебному предмету.

Таким образом, за период обучения в вузе у студентов сформировалась система естественно-научных и психолого-педагогических знаний, необходимых для организации профессиональной деятельности олигофренопедагога в специальной (коррекционной) школе VIII вида, однако отсутствие целенаправленной подготовки к осуществлению социально-бытовой ориентировки воспитанников привело к дефициту предметных и методических знаний по этому направлению педагогической деятельности.

На рис. 2 в графическом виде представлен анализ сформированности у студентов специальных профессиональных умений, реализующихся в следующих общепедагогических умениях: I — аналитических и проекционных; II — конструктивных; III — исполнительских; IV — контрольно-оценочных.



Р и с. 2. Уровень сформированности умений студентов, необходимых для осуществления социально-бытовой ориентировки умственно отсталых школьников (% к общему числу информантов)

Качественный анализ показал, что наиболее успешно у студентов сформирована первая группа умений, а среди них — умения анализировать педагогические задачи, выделяя педагогически целесообразные действия, необходимые

для их решения; определять эффективные средства и методы педагогического воздействия на школьников с целью достижения выдвинутых задач; видеть конечную цель деятельности и находить способы ее достижения. Из-за недостаточной сформированности специальных умений студенты не смогли проанализировать план совместной работы учителя СБО и воспитателя, не предложили варианты его совершенствования; проанализировав несколько характеристик ребенка, не выделили основные критерии уровня сформированности социально-бытовых знаний и умений.

Несколько хуже оказались сформированными конструктивные умения. Вместе с тем и в данных результатах прослеживается такая закономерность, как отсутствие своеобразия общепедагогических умений за счет несформированности специальных, присущих педагогической деятельности социально-бытового характера. Так, выпускники успешно моделировали процесс развития личности умственно отсталого ребенка, отмечая периоды, наиболее эффективные для организации работы по социально-бытовой ориентировке. В то же время они затруднялись в моделировании уроков СБО, внеурочных занятий по учебному предмету и образовательной развивающей среды для целенаправленной организации этой работы, в конструировании диагностического инструментария.

Третью позицию по уровню сформированности заняли исполнительские умения. Выпускники продемонстрировали хорошее владение общепедагогическими умениями (в частности, умением выполнять педагогически целесообразные действия, отвечающие цели и задачам конкретного занятия). Они не только знали приемы активизации внимания детей для восприятия нового материала, но и умели использовать их для решения педагогических задач. Однако пятикурсникам было сложно внести коррективы в структуру урока СБО в соответствии с неожиданно возникающими обстоятельствами; методически грамотно и обоснованно применять методы обучения на уроке СБО согласно поставленным задачам; регулировать социально-бытовую деятельность детей с учетом изменяющихся социально-бытовых условий. Это свидетельствует об отсутствии специальных умений по данному направлению профессиональной деятельности.

Хуже других оказались сформированными контрольно-оценочные умения. Студенты затруднялись в подборе диагностического инструментария, выделении критериев оценки сформированности социально-бытовых знаний и умений; свою готовность к осуществлению социально-бытовой ориентировки школьников многие оценили на «удовлетворительно» (при этом отсутствовали требуемые комментарии). В качестве основных задач для собственного профессионального становления обозначали «углубление практической подготовки», «непосредственное общение с умственно отсталыми детьми», «закрепление на практике собственных знаний».

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что за период обучения в вузе у будущих олигофренопедагогов сформировались как научные знания (общественно-политические, психолого-педагогические, биолого-медицинские, методические), так и основные умения, необходимые для реализации профессиональной деятельности учителя и воспитателя специальной (коррекционной) школы VIII вида. В то же время отсутствие целенаправленной подготовки к осуществлению социально-бытовой ориентировки умственно отсталых школьников не позволило студентам сформировать систему предметных и методических знаний и специальных умений. Поэтому мы пришли к выводу о необходимости разработки дидактической системы подготовки студентов, обучающихся по специальности 031700 — «Олигофренопедагогика», к осуществле-

нию данного направления в педагогической деятельности олигофренопедагога. В качестве основных компонентов данной системы могут выступать целевой, проектировочный, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный. Дидактическая система может быть реализована на всем протяжении обучения студентов в педагогическом вузе в рамках традиционных и авторских курсов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Назарова Н. М.* Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки / Н. М. Назарова. М., 1992.

[2] См.: Основы управления специальным образованием / Н. Н. Малофеев, Э. Н. Макшанцева, Н. М. Назарова и др. ; под ред. Д. С. Шилова. М., 2001.

[3] Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Специальность 031700 — Олигофренопедагогика. М., 2005. С. 2.

Поступила 21.06.06.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ИСТОРИЧЕСКИЙ ГОРОД В «ДУХОВНОМ СТРАННИЧЕСТВЕ» П. П. МУРАТОВА: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

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

В статье предпринята попытка культурологической реконструкции концепции восприятия исторического города, прочитываемой в книге П. П. Муратова «Образы Италии». Рассматриваются оригинальная классификация старинных культурных центров, выявляются сущность и современное предназначение феномена исторического города. Подчеркивается образовательное значение исследования Муратова.

В отечественной культуре рубежа XIX — XX вв. духовное странничество было одним из определяющих явлений не только искусства, но и жизни творческого человека в целом. Своеобразные маршруты, пролагаемые им в различных художественных хронотопах и уводящие от современной «механической жизни», способствовали стремлению к новым познавательным открытиям, их глубокому осмыслению и чувственному переживанию. Погружение художника в мир собственных увлечений влекло за собой осознание ключевых культурных феноменов.

Результатом «паломничества души» Павла Павловича Муратова (1881 — 1950) стала книга «Образы Италии» (М., 1911), являющаяся сегодня библиографической редкостью и воспринимающаяся высшим литературным достижением известного критика и историка искусства Серебряного века. В объемном трехтомнике, написанном в оригинальном жанре искусствоведческих воспоминаний, автор познакомил «тысячи русских людей» с ценностями европейского искусства. Посредством собственных конкретных впечатлений он сформировал особую художественно-научную концепцию отношения к историческому городу, повлекшую за собой понимание его сущности и современного предназначения.

Выбранное для «паломничества» пространство — Италия — традиционно осознавалось в отечественной культуре «эпохальным перекрестком», было центром притяжения русских живописцев, писателей, поэтов начиная с XVIII в. «Никогда и никакая другая страна, никакое другое искусство не скажут нам столько о бесконечности и разнообразии человеческих судеб, вдохновений и сил»[1], — объяснил свой выбор Муратов. Изучение богатейшего художественного наследия эмоционально совпадало у искусствоведа с восприятием времени, характерным для творческих кругов России конца XIX — начала XX в. Основополагающим культурным этапом мыслилось прошлое. Только оно было способно раскрепостить «духовный взор» и стать неким иллюзорным прибежищем, ограждающим человека от преследующего его негатива повседневности.

С искусствоведческой точки зрения нет ничего необычного в том, что целью муратовского исследования стали древнейшие города — хранители художественных богатств Европы. Тем не менее в нем специфично и ново прозвучала сама идея культурной персонификации исторического города, который привлек внимание писателя как реальный деятель, исторический герой со своей «сложной и превратной судьбой», веками формирующимся характером и уникальным обликом, «великолепной жизнью и… славой… бесчисленных гробниц» (с. 101).

Выбранная Муратовым образная линия, обращенная в далекое прошлое, ярко очерчивает не только всемирно известные культурные центры Италии — Венецию, Рим, Флоренцию, Милан, — но и направляет взгляд читателя на некогда процветавшие, а затем утратившие свое значение небольшие исторические поселе-

© Н. Ю. Лысова, 2006

ния. «Мне было особенно приятно думать, что образы маленьких городов Тосканы, Умбрии и долины верхнего Тибра вызовут в ком-нибудь желание увидеть эти чудесные места»[2], — отмечал искусствовед в предисловии. Заявленный исследовательский ракурс лежит в основании проблемы малых исторических городов как основных хранителей культурных ценностей и традиций — проблемы, стоящей перед современной гуманитаристикой.

Описание старинных поселений Италии, по которым путешествует Муратов, не подчинено строгой научной логике. Это, скорее, «тончайшая душевная пряжа», истинно романтическое размышление о пережитом. Тем не менее подобный характер изложения материала не лишает его научной масштабности и объективности, обоснованных утверждений и неожиданных гипотез. Отметим, что на протяжении всего повествования искусствовед не обращается к привычному в современном архитектуроведении понятию «исторический город», заменяя его синонимическими выражениями, широко употребляемыми в то время, — «старинный город», «старое поселение», «древнее место».

В тексте «Образов» легко прочитывается своеобразная классификация исторических городов. Малые, большие и средние, они рассредоточиваются Муратовым в три основные группы. Двум из них даются оригинальные и точные названия, общепринятые в современном искусствознании и культурологии: умершие города и города-музеи. Те и другие имеют общие и специфические черты одновременно.

Среди давно умерших итальянских поселений называются Феррара, Пиза, Равенна. Современная жизнь в этих городах далека от их исторической судьбы и мыслимого при основании предназначения. Поэтому они похожи «на кладбище, и между рядами… гробниц хочется проходить благоговейно, с непокрытой головой» (с. 72). Смерть города, по Муратову, связана не с уходом из него населения, заброшенностью, запустением, а с духовным равнодушием к ценностям былого, утратой исторического «духа места». Так, Равенна «умерла уже слишком давно, ее мавзолеи окружены теперь суетой провинциального зажиточного городка» (с. 72).

В городах-музеях жизнь продолжается за счет сохранившихся прославленных памятников, но современного развития город не получает, живя «полужизнью» вокруг своих святынь. К данному типу исторических мест Муратов относит прежде всего Венецию, называя ее призраком былой жизни. Проникновение в атмосферу города-музея дается не многим, поэтому «вечный праздник на Пьяцце — только пир чужих людей на покинутом хозяевами месте» (с. 9).

«Благородным зрелищем естественного умирания вещей» (с. 72) в современной среде наделен третий тип исторического города, которому не дано символического названия. Однако его черты отчетливо обрисованы в контексте искусствоведческих описаний. В подобном рукотворном пространстве современность не искажает «лицо города», сформировавшееся в веках, а лишь подчеркивает его своеобразие. Прошлое навсегда становится главной темой в зримой городской полифонии. Так, в маленьком умбрийском Фолиньо «есть заводы и торговые склады, но почему-то здесь не помнишь ни о трубах, ни о витринах, а все только о романских кампаниле, старинных церквах и капеллах» (с. 368), — отмечает Муратов.

Старина не противостоит развитию города в настоящем, но осознается его естественным культурным фундаментом. Поэтому все вновь возникшее в городской среде воспринимается результатом исторически последовательного генезиса. В старинном городе «современное… не враждебно прошлому, и жизнь в прошлом так легка, так естественна здесь, так полна всем цветом настоящей жизни» (с. 185).

Взаимовлияние различных хронотопов — одна из основных особенностей, закодированных в архитектурной ткани исторического поселения. Накопления «различных исторических эпох, то резко отрицающих друг друга… то странно примиренных» (с. 107), зримо фиксируют его жизненные этапы. Визуальная многослойность свойственна образу «благороднейшего тосканского города» Сьены. Хорошо сохранившаяся средневековая архитектура, целые улицы, построенные во времена треченто и кватроченто, не производят впечатления кладбища, мертвого города. Напротив, жизнь течет в его стенах стройно и гармонично. Муратов объясняет это естественной преемственностью, характерной для самой жизни в историческом месте. Дух старого города обитает всюду: «внутри домов, в скромных выбеленных комнатах с каменными узорными полами и выцветшей живописью на потолке, в маленьких садиках, где в старинных фаянсовых вазах вызревают померанцы, в благородном рисунке каждой двери, каждого окна, каждой оконной решетки» (с. 186).

Подлинность сохраненной исторической среды и естественность существования в ее контексте эмоционально воздействуют на современного человека. Ощущение реальности прошлого, возникающее благодаря общению с подлинным памятником, обязывает «к каким-то нестерпимым чувствованиям… к какому-то выходу из своего Я и из своего века» (с. 430), осознанию собственной жизни в масштабе жизни человечества. Идея подлинности, и сегодня одна из самых актуальных в контексте изучения исторического города, рассматривается Муратовым также в связи с реставрацией наиболее известных архитектурных памятников. Подобная охранная мера лишает исторический текст восстановленного в Милане собора подлинности, безвозвратно стирая часть его фактологического и эмоционального содержания. «Камни восстановленных стен и башен, поучая многому ум, ничего не говорят сердцу» (с. 458), — считает искусствовед.

Памятники архитектуры, «потемневшие камни» которых производят впечатление «глубокой исторической святости», осознаются главной достопримечательностью города, наделяя его пространство чертами своеобразия. «Исторический характер» места по-особому ощущается в старинных романских соборах Феррары и Пизы, ренессансных палаццо Флоренции и Венеции, «великих храмах» Милана и Рима. «Подробности зданий» способны сохранить «весь вкус и дух того времени, все спиритуальное начало той жизни» (с. 415), которую они представляют сегодня.

Исторический город ценен для культуры не только отдельными выдающимися творениями зодчества, но целостной подлинной городской средой, хранящей как уникальные сооружения, так и их архитектурное окружение. Муратов писал об этом в начале XX столетия, фиксируя впечатления от посещения Сьены. Сердце города «раскрывается путешественнику не только перед картинами в музее, не только в соборе, в архиве, в палаццо Публика, но и в часы бездействия, проведенные на тихих площадях пред церквами, на городском бульваре Лицца или на маленькой солнечной террасе одного из пансионов, соседних с церковью Сан Доменико… Все здесь участвует в сложении того образа, каким запоминается Сьена» (с. 186). Только через полвека в архитектуроведении (Венецианская хартия) будет узаконен подобный взгляд на сохранение наследия прошлого, включающего наряду с важнейшими памятниками и рядовую застройку города.

Подлинные памятники архитектуры и искусства, музеи, «величавые исторические тени» деятелей культуры, свершившиеся события — основные, но далеко не все представленные в «Образах Италии» слагаемые поэтики исторического города. В муратовской презента-

ции старинного поселения особую роль играет пейзажное окружение. По мнению искусствоведа, благодаря историческому природному ландшафту общение путешественника с городом происходит «на языке простом и понятном, как язык родины» (с. 104). Исторические города невозможно воспринимать отдельно от их окрестностей, от насыщенной рукотворными воспоминаниями земли. Городское пространство естественно и гармонично продолжается, растворяясь в природной среде, активно участвующей в формировании его облика. Так, «Неаполь никогда нельзя представить без классической панорамы гор и моря» (с. 309), Флоренцию и Прато — без «отрогов Апеннин», Монтефалько — без «соколиного взора на Умбрию» (с. 371), Рим — без его окрестностей, Кампаньи.

Историческому образу вечного города посвящена большая часть второго тома муратовского сочинения. Именно на этих страницах впервые в отечественной культуре было введено специфическое понятие, применяемое современным искусствознанием при выявлении индивидуальности старинного поселения, — «дух места». Термин и само понимание феномена «Genius Loci» были заимствованы Муратовым у английской писательницы Вернон Ли, из ее книги «Италия», предисловие к русскому изданию которой он написал в 1914 г. Оба писавших о городах Италии сходились в том, что дух места — «это сущность нашего сердца и ума», его видимое воплощение — «сам город, сама местность… черты, речь его»[3], эмоционально сильнее ощутимы в культурных памятниках и чертах пейзажного ландшафта.

Историческое и художественное наследие древних городов Италии, выросших на античном римском «прахе», позволило ученому осознать современное предназначение старинного поселения. Эмоционально рожденный вывод, постоянным смысловым рефреном сопровождающий авторские размышления на страницах «Образов Италии», акцентирует духовную ценность рассматриваемого феномена. В историческом городе, писал Муратов на примере Рима, «формы жизни найдены и много раз повторены в веках. Материальное значение вещей изжито, освобождена их духовная сущность. Все, на чем останавливается здесь взор, — гробницы, но так долго обитала здесь смерть, что этот старейший и царственнейший из ее домов стал, наконец, самим домом бессмертия» (с. 221). Иначе говоря, сохраненный исторический город «знаменует счастливейшую победу человечества, победу над смертью» (с. 107), заставляя современников вновь и вновь испытывать чувства искренней благодарности к прошлому и особой ответственности перед будущим.

«Образы Италии» П. П. Муратова сразу после издания стали знамениты и имели глубокое образовательное воздействие на русскую интеллигенцию. Чтение книги воспринималось обязательной ступенью в постижении итальянского искусства и приобщении к его духовным ценностям. «Едва ли среди интеллигенции была семья, на книжной полке которой не стояли бы муратовские „Образы Италии“»[4], — вспоминал писатель А. Бахрах. А. Блок записал в дневник 23 января 1912 г.: «Вчера на ночь — увлекательное чтение книги Муратова»[5]. Художник К. А. Сомов оставил подобную пометку в 1925 г.[6]

В книге, выдержавшей с 1911 по 1917 г. три издания, прочитывается оригинальная педагогическая программа, рассчитанная на самую широкую читательскую аудиторию. «Книга Муратова — не предмет легкого чтения. Ее текст очень насыщен. И не столько обилием фактов, сколько смысловым содержанием, эмоциональным богатством»[7], — отметил в послесловии к современному изданию В. Н. Гращенков. Расширение интеллектуального культурно-исторического кругозора, формирование способностей художественного вос-

приятия, воспитание эстетического вкуса и развитие эмоционально-образного мышления — главные ракурсы муратовской «программы». Воспитание чувств в ее смысловом контексте совмещено с воспитанием историей. Образы старинных городов Италии, обладающих богатейшим культурным потенциалом, заставляют путешественника, по словам Муратова, иначе радоваться, иначе грустить и иначе любить. Благодаря «Образам Италии» «тысячи русских экскурсантов… по смехотворно удешевленным тарифам ездили обозревать памятники итальянского Возрождения, не только бродили по Риму и Флоренции, но и бороздили городки Умбрии и Тосканы, о которых услышали впервые от Муратова»[8], — свидетельствовал А. Бахрах. Итальянское путешествие становилось для каждого не просто познавательной экскурсией, но «решительным душевным опытом», закладывающим основу в восприятии отечественных культурных ценностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Муратов П. П.* Образы Италии / П. П. Муратов. М., 1994. С. 479. Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием номера страницы в скобках.

[2] *Муратов П. П.* Образы Италии / П. П. Муратов. М., 1993. Т. 1. С. 7.

[3] *Вернон Ли.* Италия / Вернон Ли. М., 1914. С. 17.

[4] Цит. по: *Толмачев В. М.* Образ красоты / В. М. Толмачев // Муратов П. П. Образы Италии. М., 1994. С. 564.

[5] Цит. по: *Соловьев Ю. П.* Очерк жизни и творчества Павла Павловича Муратова / Ю. П. Соловьев // Муратов П. П. Ночные мысли. М., 2000. С. 11.

[6] *Сомов К. А.* Письма. Дневники. Суждения / К. А. Сомов. М., 1979. С. 282.

[7] *Гращенков В. Н.* П. П. Муратов и его «Образы Италии» / Гращенков В. Н. // Муратов П. П. Образы Италии. М., 1993. Т. 1. С. 299.

[8] Цит. по: *Толмачев В. М.* Указ. соч. С. 565.

Поступила 20.01.06.

РОЛЬ ЭТНОЭТИКИ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ

Е. Н. Ломшина, *докторант кафедры философии для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева*

Модернизация современного образования направлена не только на совершенствование общепрофессиональной подготовки студентов, но и на формирование у них наряду с профессиональными качествами общечеловеческих и национальных нравственных ценностей. В данной статье рассматривается роль этноэтики в подготовке кадров сферы культуры.

Экономические, социально-политические, культурологические и другие процессы, происходящие в настоящее время в нашем полиэтническом обществе, во многом объясняются подъемом национального самосознания народов, населяющих Россию. В современном обществе все более отчетливо проявляются тенденции самосознания, самоидентификации и самоутверждения. В поле притяжения оказываются как индивиды, так и целые народы, этносы. Изучение нравственной культуры этносов, определение соотношения моральных универсалий и национально-специфических нравственных представлений и норм, особенностей преломления в них общечеловеческих моральных требований, выяснение роли нравственной культуры в совершенствовании подготовки кадров сферы культуры представляются особо актуальными и значимыми.

Требования к общепрофессиональной подготовке студентов сегодня обусловливаются формирующейся новой системой образования, которая направлена на удовлетворение образовательных потребностей личности обучаемого. При

© Е. Н. Ломшина, 2006

этом особое внимание уделяется развитию у студентов наряду с профессиональными качествами общечеловеческих и национальных нравственных ценностей.

Одним из существенных факторов совершенствования современного российского образования является повышение роли этнокультурного компонента образовательного процесса. Важная роль этноэтики как в общекультурной, так и в профессиональной подготовке будущих специалистов не подлежит сомнению. ГОС ВПО второго поколения этику как учебный предмет в перечень дисциплин федерального и регионального компонентов не включил. Однако на факультете национальной культуры МГУ им. Н. П. Огарева использовались имеющиеся возможности для компенсации данного недостатка. Осознавая роль этноэтики в формировании нравственных и ценностных ориентиров подрастающего поколения, учебно-методическое объединение факультета включало этот предмет в блок дисциплин и курсов по выбору, а также в число факультативных дисциплин по специальностям «Актерское искусство», «Дирижирование», «Библиотековедение и библиография», «Народное художественное творчество».

Благодаря активной работе Учебно-методического объединения по образованию в области народного художественного творчества, социально-культурной деятельности и информационных ресурсов (г. Москва) появилась возможность включить этноэтику в блок дисциплин национально-регионального компонента. Такой подход не случаен, так как этноэтика играет важную роль в воспитательном процессе и системе подготовки кадров сферы культуры. В связи с процессами интеграции образования в Мордовском государственном университете в последнее время происходят динамичные преобразования: факультет национальной культуры в июне 2006 г. был преобразован в институт национальной культуры; в сентябре того же года начал работу центр финно-угорской культуры. Эти меры призваны способствовать гуманизации современного образования, воспитанию студентов в духе толерантности, взаимоуважения, открытой коммуникации, диалога культур, уважения не только к своей, но и к чужой культуре, в том числе религии, традициям, образу жизни других этносов.

Обратимся к определению некоторых аспектов этноэтики как культурного и социального феномена. Этноэтика зарождается на пересечении культурологии, этнографии, этики и социологии. Предмет ее изучения — история нравов народа на любой из фаз его развития. Эта отрасль этического знания находится пока на стадии формирования.

В мировой науке существовали определенные школы и направления, которые внесли существенный вклад в становление этноэтики. К ним можно отнести этнопсихологическую школу американской культурной антропологии, сформировавшуюся в США в начале XX в. Предпосылки этноэтики мы находим в произведениях Н. Я. Данилевского, О. Шпенглера, А. А. Потебни, Н. А. Бердяева, Л. Н. Гумилева и др.

Этноэтика представляет собой специфическую разновидность моральной теории, совокупность типичных элементов морального сознания и стереотипов практического поведения как однородных, так и разнородных исторических общностей в процессе их жизнедеятельности. Она фокусирует свое внимание на выяснении соотношения моральных универсалий и национально-специфических нравственных представлений и норм, особенностей преломления в них общечеловеческих моральных требований.

Первостепенными задачами этноэтики можно назвать определение структуры ценностных ориентаций, обеспечивающих этническое своеобразие нравственности, выявление акцентировки основных ценностей в рамках целостной культуры, введение утраченных традиций в современный культурный контекст.

Мораль имеет общечеловеческий смысл, но тем не менее существуют разные типы моральной культуры, в рамках

которых формируются этнокультурные ценности, дающие конкретное содержание моральным нормам и императивам. Нравственная культура как предмет этноэтики может быть представлена через систему ценностных отношений ко времени, пространству, человеческим качествам и позициям, фундаментальным связям между людьми и выражающим их символам. «Для успешного конкретно-исторического изучения нравственности существенное значение имеет ценностная взаимосвязь субъектов морали», — считал О. В. Брейкин[1].

С точки зрения исторического генезиса нравственной культуры этносов можно выделить две основы этноморали: во-первых, традицию; во-вторых, ценностное отношение к предкам — в темпоральном плане, ценностное отношение к своей родине, отечеству, земле — в плане локальном. Человеческой проекцией нравственной культуры этносов в ее генетических основаниях выступают мифологические образы Ильи Муромца, Тюшти, Сияжара, Гильгамеша и др., которые соединяют в себе силу, необходимую для защиты родового коллектива, и постоянную готовность использовать ее в соответствующем направлении. Сила, коренящаяся в связи со своим народом и своей землей и направленная им во благо, — вот что есть духовность в ее исходно-мифологической форме.

Термин «духовность» многозначен, многоаспектен и находится «по ту сторону научности», он с трудом может быть концептуализирован. Поэтому в научной среде до сих пор нет единого мнения относительно определения этого понятия: «Одни под духовностью понимают историческое сознание; другие — целостность психической деятельности человека; третьи — синтез этизма, эстетизма и теоризма; четвертые — целостное единство Истины, Добра и Красоты; пятые — единство всех нравственных сил человека; шестые связывают ее с миром „высших чувств личности“; седьмые — с ориентацией на сциентизм, т. е. на научное знание; восьмые — с абсолютизацией красоты и т. д.»[2]

Термин *духовность* происходит от слова *дух*. «Понятия *душа* и *дух* восходят от индоевропейского корня *dheus* // *dhus* — „разлетаться, рассеиваться“ (об искрах, пыли, дыме, а также о дыхании). В старославянском имеется еще и *дъхъ* „дыхание, запах“, а в старославянском и древнерусском — глаголы **дъхнѫти** „дохнуть, дыхнуть“, *дъхати* (ст.-сл.), *дыхати* (др.-рус.). Слово *духъ* представляет тот же корень, что и *дъх*, но в полной степени гласного, и значит „дуновение, ветер; испарение; дух, жизненное начало; дух, бесплотная сущность“»[3]. Слово *душа* произведено от *духъ* (*дух-і-а*). *Дух* — слово мужского рода, а *душа* — женского, и в соответствии с общим правилом индоевропейской грамматики первое означает нечто основное, доминирующее, а второе — нечто производное, частное и подчиненное[4].

В финно-угорских языках *дух* (фин. *loyly*, эст. *leil*, удм. *лол*) переводится как «пар, дыхание». В мордовских языках нет слова для обозначения понятия *дух,* точнее различия между душой и духом в них не зафиксировано. Для обозначения того и другого выработались термины *ойме* (э.), *вайме* (м.).

По представлениям древних, вместилищем души была птица: ср. и.-е. **and* «утка», рус. *утка*, но и.-е.**and* «дышать»; англ. *duck* «утка», но рус. *дух*; англ. *chough*, э. *чавка* «галка», но нем. *Hauch* «дух»; брет. *lapous* «птица», но латыш. *elpt* «дышать», англ. *Bird* «птица», но англ. *breathe* «дышать»; гот. *ahaks* «голубь», но гот. *ah-ma* «дух, душа» (относительно второй части рассматриваемого слова ср. др.-инд. *mad* «дух, разум»; др.-англ. *mod* «дух, разум», др.-англ. *oedm* «дыхание»; рус. *удод*, но осет. *Udd* «душа»[5].

Согласно М. М. Маковскому, душа могла пребывать также и в воде: ср. лат. *amnis* «река, водный поток», но лат. *anima* «душа»; и.-е. **dhog* «влага», но рус. *дух*; м. *вайме* «душа», но м., э. *ведь*

«вода». Духовность осознавалась не как дух, а как материально действующее и существующее вещество. Первобытная душа воспринималась как некое не-я, перед которым человек иногда испытывал такой же страх, как и перед неуправляемыми природными стихиями. Поэтому первоначально в сознании мордвы родилось понятие *вий* («сила»). В дни великого поста преобладали обряды и песни *вий-анамат* (*вий* — «сила», *анама* — «просить»), т. е. песни просьбы силы, бодрости.

В качестве основного источника формирования нравственных ценностей можно определить мифологию, поскольку она была первоначальной формой духовной культуры, особой формой мироощущения и миропонимания. Мифы были связаны с заветными племенными традициями, утверждали принятую в данном обществе систему ценностей, устанавливали и поддерживали определенные нормы поведения.

Система моральных ценностей у каждого народа включает набор универсальных общечеловеческих ценностей: почтительное отношение к старшим, родителям, гостеприимство, понятие чести, достоинства, скромность, толерантность, благожелательность и др. Однако иерархия ценностей, культивируемых и традиционно поддерживаемых в том или ином обществе, как правило, имеет свои особенности. Так, принцип гостеприимства входит в моральный кодекс любого народа, но далеко не у всех он стоит на первом месте. Почитание родителей занимает одну из верхних строк в мусульманской системе моральных ценностей и весьма слабо выражено у европейских народов. Исследователи украинской национальной культуры, ее ментальности, архетипов отмечают софийное мировосприятие, акцентированно-позитивное отношение к природе, антропоэтикоцентрическую ориентацию, демократизм брачных отношений. У мордовского этноса принята акцентировка таких ценностей, как доблесть, толерантность, почтительность.

Исторически реально принимаемая мораль варьировалась достаточно широко от эпохи к эпохе и от общества к обществу, однако если отклонение принимаемой морали от, скажем, десяти заповедей было слишком велико, это приводило к общественному упадку, причем не только моральному, но и экономическому и политическому.

Нормативная часть оптимальной этики практически инвариантна в отношении параметров существования человеческого общества, которые с ходом истории меняются (экономическая формация, строй, технологический уровень и др.), и практически совпадает с десятью заповедями (за исключением, конечно, «Возлюби Господа своего»). Эта, инвариантная, часть является общечеловеческой и входит неизменяемой составной частью в любую национальную этику. Но степень предпочтительности разных моральных норм, а тем более оценка влияния обстоятельств на степень осуждения нарушения тех или иных норм морали варьируются, базируясь на различии национальных характеров разных народов.

В своей совокупности культурные, политические и социально-экономические условия жизни образуют иерархическую структуру черт этнического характера. С одной стороны, в числе позитивных черт национального характера всегда присутствуют патриотизм, трудолюбие, мужество и т. д., а с другой — они различаются степенью своего проявления. Даже когда речь идет о наличии одного и того же нрава, его ценностная наполняемость у различных народов неодинакова. Об этом писал Л. Н. Толстой, сравнивая русскую и французскую храбрость. Поэтому так важно в курсе преподавания этноэтики избегать абсолютизации и идеализации нравственных норм и представлений какого-либо этноса, так как своеобразие нравственной культуры определяется не существованием каких-то уникальных, неведомых другим этносам моральных ценностей, а особой акцентировкой некоторых ценно-

стей и различной степенью ценностной наполняемости. В свою очередь, это предполагает корректировку существующих мнений о моральном превосходстве того или иного этноса, что влечет за собой последовательную толерантность к различным ценностным мирам.

Изучение соотношения культурных миров и моральных универсалий, особенностей возникновения нравственных ценностей, механизмов их передачи от одного поколения к другому важно для определения направлений в воспитательных и образовательных стратегиях высшей и средней школы.

Этноэтика, изучая своеобразие моральных идеалов, обычаев и нравов, доминирующих в культуре отдельного народа, углубляет представление об этносфере общества в целом, способствует формированию нового образа аксеобытия людей. Поэтому так велика ее роль в образовательном процессе и подготовке кадров сферы культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Брейкин О. В.* Мораль древнего Рима (VIII—I вв. до н. э.) / О. В. Брейкин. Саранск, 1990. С. 6.

[2] *Александрова Р. И.* Россия : Духовность, философия любви / Р. И. Александрова, Е. А. Курносикова. Саранск, 1992. С. 13.

[3] *Срезневский И. И.* Материалы для словаря древнерусского языка / И. И. Срезневский. СПб., 1893. Т. 1. Стб. 748.

[4] См.: *Степанов Ю. С.* Константы : словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. М., 2001. С. 716.

[5] См.: *Маковский М. М.* Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках : Образ мира и миры образов / М. М. Маковский. М., 1996. С. 14.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

Я з ы к и: англ. — английский, брет. — бретонский, гот. — готский, др.-англ. — древнеанглийский, др.-инд. — древнеиндийский, др.-рус. — древнерусский, и.-е. — индоевропейский, лат. — латинский, латыш. — латышский, м. — мокшанский, нем. — немецкий, осет. — осетинский, рус. — русский, ст.-сл. — старославянский, удм. — удмуртский, фин. — финский, э. — эрзянский, эст. — эстонский.

Поступила 05.10.06.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УЧИТЕЛЬСКАЯ СРЕДА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИЙСКИХ ГУБЕРНИЯХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

В. И. Первушкин, *доцент кафедры новейшей истории России и краеведения Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского*

В статье впервые представлен анализ социального состава, образовательного и культурного уровней провинциального учительства как особой общественной среды и показана его роль в становлении исторического краеведения в Пензенской и Тамбовской губерниях во второй половине XIX — начале XX в. Данный процесс проиллюстрирован историко-педагогической деятельностью В. Х. Хохрякова, В. А. Ауновского и П. И. Пискарева.

Грандиозные реформы, произошедшие в России в 1860—1870-х гг., не могли не затронуть и образовательную систему. Устав 1864 г. сделал российскую школу всесословной. В нее допускались дети всех сословий независимо от звания и вероисповедания. Университетская аудитория, ранее замкнутая, стала доступна для всех и наполнилась самым разнообразным составом слушателей.

Видная роль выпала с 1860-х гг. на долю той пестрой общественной группы, которую называют разночинской. Она начала задавать тон в среде русской интеллигенции, вовлекая в сферу своего идейного влияния выходцев из других слоев общества.

Основная масса людей, затронутых модными тогда радикальными идеями нигилизма, не пошла в экстремизм (к народовольцам, нечаевцам), а стала активно работать на благо народа, просвещение которого считалось делом насущно необходимым. Состав учительства России значительно пополнился талантливой, думающей молодежью.

Мы должны отчетливо представлять, что количество качественных школ — государственных гимназий и прогимназий России того времени — было невелико для огромной империи. Например, с 1882 по 1895 г. оно выросло с 133 до 167 при уменьшении числа учащихся с 65 751 до 62 863 чел. В реальных же училищах к 1882 г. учились лишь 17 674 чел.[1]

Наиболее образованная часть учительства, окончившая университеты и подготовленная к научно-исследовательской работе, преподавала в гимназиях. Именно на преподавателей гуманитарных предметов гимназий опирались в своей работе провинциальные краеведческие учреждения — губернские статистические комитеты (ГСК) и губернские ученые архивные комиссии (ГУАК).

Требования к учителям начальных школ и сельских училищ были незначительны, им соответствовали успехи учеников. По свидетельству Л. Д. Гошуляк, автора ряда работ по народному образованию Пензенской губернии, уровень обучения в народных училищах был весьма примитивен. Образование в большинстве случаев сводилось к обучению грамоте, причем лишь немногие учащиеся могли читать, а с пониманием читали единицы. Каждый учитель вел обучение «по своему разумению», не подозревая о существовании каких-либо дидактических и методических правил, обязательных для учителей. Такие выводы были сделаны выдающимся русским педагогом П. Ф. Каптеревым в результате анализа работы начальных школ и сельских училищ в Тамбовской губернии. Они применимы и к Пензенской губернии. Например, по данным Нижнеломовской земской управы, в 1857—1867 гг. в уезде обучались 4 490 детей, из которых на момент сбора сведений умели читать и писать

© В. И. Первушкин, 2006

317 чел., только читать — 335, или 14,5 % учившихся. Следовательно, для оставшихся 85,5 % пребывание в школе прошло почти бесследно[2].

Как правило, учителя были неспособны к составлению элементарных исторических и этнографических описаний. Правда, уже к 1890-м гг. в уездах появились хорошо образованные учителя, успешно занимавшиеся краеведческой работой. И тем не менее ряды активных исследователей истории, археологии, этнографии родного края формировались в основном из учителей губернского центра.

Важную роль во многих ГСК играли инспекторы начальных училищ (входившие в их состав по должности) и директора гимназий. Нередко они увлекались краеведческой работой. Ярким примером может служить инспектор начальных училищ Пензенской губернии Владимир Харлампиевич Хохряков (1828—1916). Он родился в г. Вятке, окончил там гимназию и поступил в Казанский университет. Проработав три года преподавателем в Нижнем Новгороде, в 1854 г. В. Х. Хохряков был переведен на должность старшего учителя русской словесности и истории в Пензенский дворянский институт. В Пензе он сразу же начал активную краеведческую работу, и в частности стал первым собирателем сведений, касающихся жизни и творчества М. Ю. Лермонтова. Со временем у него образовалась большая коллекция неоценимых материалов о жизни поэта.

Работая инспектором начальных училищ Пензенской губернии, а затем директором основанной им же учительской семинарии, Владимир Харлампиевич одновременно был помощником председателя Пензенского губернского статистического комитета (ПГСК) и редактировал многие адрес-календари, памятные книги Пензенской губернии. Он возглавлял Пензенскую ученую архивную комиссию (ПУАК) с момента ее основания (1901) до 1911 г., а также приложил немало сил, чтобы открыть в Пензе историко-археологический музей и начать издание «Трудов ПУАК». При этом В. Х. Хохряков сыграл значительную роль в деле просвещения мордовского народа: увеличил число семинаристов из мордвы для преподавания в инородческих школах, ввел преподавание их языка, переводил на мордовский русские учебники для начальной школы, разрабатывал методические рекомендации.

В. Х. Хохряков вел активную исследовательскую работу. Его перу принадлежат богатые историческими фактами с тщательным комментированием использованных источников труды: «Материалы по истории г. Пензы», «Строельная книга г. Пензы», «Открытие, упразднение и восстановление Пензенской губернии», «О сторожевых чертах в Пензенской губернии (в XVI—XVII вв.)», «Материалы для истории города Пензы».

Благодаря таким организаторам народного просвещения, как В. Х. Хохряков, для образованных талантливых учителей занятия краеведением давали возможность служебного продвижения. Вместе с тем частные, любительские занятия научной работой становились делом престижным, общественно значимым. Развертывание системы научных обществ в России второй половины XIX в. означало создание параллельно с официальной университетской наукой системы и инфраструктуры общественной науки. Рядовыми (низовыми) сотрудниками в этой системе стали многие провинциальные учителя.

В Пензенской и Тамбовской губерниях значительное количество краеведов-любителей составляли учителя. Многие из них сегодня незаслуженно забыты и ждут своего исследователя. В это число входят В. А. Ауновский и П. И. Пискарев.

Владимир Александрович Ауновский (1835 — 1875) родился в г. Вытегора Олонецкой губернии (ныне Вологодская область), окончил Вытегорское училище, а затем Новгородскую гимназию. В 1853 г. поступил, а в 1858 г. успешно окон-

чил физико-математический факультет Главного педагогического института в Петербурге, после чего был назначен учителем естественных наук в Пензенский дворянский институт. Здесь он проработал до 1862 г. Обладая острым умом и педагогическими способностями, молодой Ауновский быстро выдвинулся в число лучших учителей этого учебного заведения. В Пензе он начал заниматься этнографическими исследованиями, проводил археологические раскопки в районе с. Рыбкина Краснослободского уезда (ныне Республика Мордовия).

Из Пензы Владимир Александрович переехал в Симбирск, служил инспектором гимназии, исполнял обязанности секретаря ГСК, также был членом статистических комитетов нескольких губерний. В 1870 г. он был избран делегатом Всероссийского съезда секретарей ГСК и Международного статистического съезда. В 1872 г. возглавил учительскую семинарию в с. Порецком Симбирской губернии (ныне Республика Чувашия).

В свободное от службы время В. А. Ауновский писал корреспонденции и статьи по проблемам этнографии в местные и центральные издания. Так, в «Пензенских губернских ведомостях» и «Симбирском сборнике» были опубликованы статьи: «Краткий этнографический очерк Мещеры», «Село Промзино в 1739 году по отказным книгам Алатырского уезда и сравнение его с нынешним», «Инородческие населенные места Симбирской губернии». Опираясь на собственные исследования, проведенные в Пензенской и Симбирской губерниях, краевед опубликовал большую статью «Этнографический очерк мордвы-мокши». В ней описаны свадебные обряды, посиделки, колядки, проводы весны, приведены тексты песен, дан «Краткий словарь мордвы-мокши и параллели со словарем мордвы-эрзи».

В 1874 г. Владимир Александрович был назначен директором вновь открываемой учительской семинарии в Пскове, однако проработав там всего несколько месяцев, безвременно скончался от подтачивавшей его болезни 23 февраля 1875 г.

Известный тамбовский краевед П. И. Пискарев (1821—1904) родился в с. Благодать Ефремовского уезда Тульской губернии. По окончании Полтавской духовной семинарии поступил в Петербургский университет, который спустя два года из-за недостатка средств был вынужден оставить. В 1844 г. начал служебную деятельность в качестве учителя русского языка в уездном училище г. Макарьево Нижегородской губернии, затем г. Арзамаса той же губернии (ныне Нижегородская область). В 1849 г. он переехал в Нижний Новгород, где познакомился с известным русским писателем, исследователем мордовского народа П. И. Мельниковым-Печерским и составителем знаменитого словаря русского языка В. И. Далем. По свидетельству А. А. Щеголева, значительная часть материала, положенного в основу словаря, была предоставлена автору Пискаревым[3]. В 1850 г. П. И. Пискарев был избран членом-сотрудником комиссии для разбора и публикации древних актов Нижегородской губернии. Не получив удовлетворения от канцелярской работы, в 1851 г. он вернулся на педагогическое поприще в качестве смотрителя уездных училищ в г. Лебедяни, Козлове и Темникове Тамбовской губернии (ныне Липецкая, Тамбовская области, Республика Мордовия) и одновременно продолжил краеведческую деятельность. Результаты своих исследований автор иногда публиковал в памятных книжках Тамбовской губернии под псевдонимами Н. Рейтаров и А. Киреев.

В 1874 г. П. И. Пискарев вышел в отставку и поселился в Тамбове, целиком посвятив себя разбору документов губернских архивов. С открытием Тамбовской ученой архивной комиссии (ТУАК) он стал одним из наиболее активных ее членов. Основную задачу местного научного общества краевед видел в сохранении губернских архивов,

однако принимал участие и в археологических исследованиях. Результаты своей работы он публиковал в Нижегородских и Тамбовских губернских ведомостях, «Тамбовских епархиальных ведомостях», «Известиях ТУАК». Одной из лучших работ П. И. Пискарева стало «Собрание материалов для истории западного края Тамбовской губернии и епархии».

Деятельность видного провинциального архивиста не осталась не замеченной центральными научными учреждениями. В 1853 г. Академия наук выразила П. И. Пискареву признательность за собранные образцы русской народной словесности. В 1892 г. за усердие и труды в пользу науки он был награжден двумя орденами Станислава.

Рассматривая учительскую среду второй половины XIX — начала XX в. как источник формирования краеведческих кадров, мы можем сделать следующий вывод: учительство дало немалое число краеведов-исследователей, совершенствовавшихся в течение многих лет в своей научной работе. Лучшие из них стали историками-профессионалами — пусть не по роду своей основной служебной деятельности, а в силу личной увлеченности, талантливости и многолетнего самообразования. Но в основной своей массе они все же оставались историками-любителями. Краеведов этого поколения отличали альтруизм и огромное трудолюбие, бескорыстие и горячая увлеченность историей родного края, интерес к крестьянству, которое они под влиянием народничества несколько идеализировали. Во всей их деятельности ощущалась просветительная направленность. Занятия наукой не являлись для них самоцелью, а были ценны тем, что могли помочь просвещению многомиллионного и неграмотного крестьянства России. Из вышеизложенного вытекают многие особенности работ местных историков.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения / С. В. Рождественский. СПб., 1902. С. 643.

[2] См.: *Гошуляк Л. Д.* Становление и развитие системы народного образования в Пензенской губернии / Л. Д. Гошуляк // Очерки истории народного образования Пензенского края. Пенза, 1997. С. 140—141.

[3] См.: *Щеголев А. А.* Материалы для библиографии Тамбовской губернии / А. А. Щеголев. Тамбов, 1900 — 1901. Вып. 1—2. С. 82.

Поступила 07.07.06.

НАЧАЛЬНОЕ КООПЕРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОРДОВИИ В 1975—1990 гг.

(обучение, практика, воспитание)

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

В статье раскрывается опыт начальной профессиональной подготовки и повышения квалификации работников массовых профессий, накопленный кооперативной школой Мордовии. Доказывается, что этот опыт может быть переосмыслен и творчески использован в современный период реформирования образования.

В истории российского образования накоплен значительный опыт начальной профессиональной подготовки и повышения квалификации работников массовых профессий, в частности на территории Мордовии. Этот опыт нуждается в переосмыслении, особенно сегодня, когда система образования в очередной раз

© О. Б. Кевбрина, 2006

переживает период реформ, эффективность которых будет сомнительна без глубокого анализа и учета ошибок и достижений прошлого.

Подготовка кооперативных кадров массовых профессий для системы потребительской кооперации в Мордовии в 1975—1990 гг. осуществлялась в Саранском кооперативном профессионально-техническом училище Мордовпотребсоюза.

Коллектив кооперативного училища стремился прививать будущим специалистам рабочей профессии следующие качества: широту и гибкость профессиональной подготовки, позволяющие переходить от одного вида трудовой деятельности к другому; способность достигать высоких показателей производительности труда; глубокие теоретические знания в профессиональной области, а также умение применять их на практике; чувство личной ответственности за свой труд; политическую и социальную зрелость, умение согласовывать личные интересы с интересами коллектива; инициативу и творческое отношение к выполнению функциональных обязанностей и общественных поручений.

Основным направлением в работе педагогического коллектива училища было совершенствование учебно-воспитательного процесса на базе эффективных форм и методов обучения.

В целях совершенствования педагогического процесса в училище работали три цикловые комиссии: общественно-экономических дисциплин, товароведных дисциплин, технологии торговых процессов и производственного обучения. На их заседаниях наряду с организационными заслушивались вопросы, касавшиеся рубежного контроля, деятельности предметных кружков, кабинетов, повышения идейно-теоретического уровня и деловой квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, некоторых направлений производственной работы, преподавания отдельных тем, дисциплин и др.

В 1970-х гг., несмотря на принятые со стороны Центросоюза и Роспотребсоюза меры (постановление Правления Центросоюза от 22 сентября 1977 г. и постановление Правления Роспотребсоюза от 22 февраля 1978 г. «О дальнейшем совершенствовании подготовки и воспитания кадров массовых профессий»), подготовка кадров в кооперативном профессионально-техническом училище не восполняла потребность в них предприятий системы. В целях устранения данного недостатка руководство Мордовпотребсоюза разработало комплексный план мероприятий по развитию профессионального образования на 1979—1985 гг. Осуществление этого плана позволило обеспечить в целом подготовку кадров массовых профессий.

Вышеуказанным постановлением Правления Роспотребсоюза были утверждены плановые задания на 1978—1980 гг. по приему молодежи в кооперативное профессионально-техническом училище — 810 чел. (ежегодно план набора составлял 270 чел.). Мордовпотребсоюз дал право училищу контролировать работу предприятий-школ в районах республики, оказывать им методическую помощь и обеспечивать учебными пособиями. В 1978 г. здесь обучались только продавцы (242 чел.).

Проводилась работа по повышению квалификации и организации экономической учебы среди материально ответственных работников. В этих целях при Саранском кооперативном училище были открыты постоянно действующие курсы повышения квалификации продавцов. Во всех райпо были созданы экономические школы. За 1978 г. на базе кооперативного училища прошли курсы повышения квалификации 204 чел., в экономических школах — 4 435 чел.

Принятые меры позволили улучшить качественный состав материально ответственных лиц. К 1 января 1979 г. профессиональную подготовку прошел 5 631 чел. (92,8 %), это число увеличилось по сравнению с 1977 г. на 177, а по сравнению с 1970 г. — на 3 964 чел.

В 1979 г. в связи с вводом в крупные магазины кассовых машин в училище

было открыто отделение по подготовке контролеров-кассиров.

В 1980-е гг. потребительская кооперация Мордовии добилась значительных успехов в развитии всех отраслей деятельности, что было отмечено в постановлении XI съезда потребительской кооперации МАССР, состоявшегося 13 октября 1984 г. В эти годы реализовались целевые программы комплексной рационализации, увеличивались товарные ресурсы, сокращалось применение ручного труда, повышалась культура торговли. Дальнейшее развитие в системе получили общественное питание, производство товаров на кооперативных предприятиях, хлебопечение.

ПТУ готовило кадры с учетом специализации розничной торговой сети, заготовительной и производственной деятельности. Большое внимание в училище уделялось производственному обучению и производственной практике. Во всех торговых группах были организованы занятия по закупкам лекарственно-технического сырья и излишков сельскохозяйственных продуктов.

Постановлениями правлений Центросоюза от 30 ноября 1982 г. и Роспотребсоюза от 27 мая 1982 г. «Об организации совместной работы организаций профессионального технического образования и организаций потребительской кооперации по вовлечению учащихся в реализацию Продовольственной программы» предписывалось значительно увеличить сбор и заготовку дикорастущих плодов, ягод, грибов, лекарственных растений. Эта задача была возложена на коллектив училища. В период летних каникул из числа учащихся создавались отряды и бригады, руководителями которых были преподаватели и мастера производственного обучения. Учащиеся были вовлечены в ежегодный всесоюзный конкурс по сбору лекарственного сырья и дикорастущей продукции.

Большая роль в формировании профессионального мастерства учащихся кооперативного ПТУ отводилась мастерам производственного обучения и наставникам. Они непосредственно отвечали за организацию, содержание и качество подготовки учащихся согласно требованиям учебных планов и программ, развитие у них умения творчески применять полученные знания. На протяжении всего периода учебы мастер поддерживал тесную связь с рабочими-наставниками, получая сведения о прилежании учащихся, характере выполняемой ими работы и т. д.

В целях создания благоприятных условий для наиболее эффективного прохождения практики в 1988/89 учебном году был открыт кондитерский цех-кулинария «Смаковинка». 50 % его штата составляли учащиеся ПТУ, работавшие под руководством мастеров производственного обучения. Месячный товарооборот предприятия достигал 12 тыс. руб.

На базовом предприятии в учебно-производственном магазине «Дом торговли» (п. Николаевка) было создано «Бюро добрых услуг»; учащиеся помогали торговому предприятию обслуживать инвалидов и участников Великой Отечественной войны, ветеранов труда, больных и престарелых людей.

Предвыпускная производственная практика проходила на лучших предприятиях системы потребсоюза — в основном по месту жительства учащихся. Она завершалась приемом комиссией пробных работ на производстве. В состав комиссии входили заместители председателей райпо по кадрам, мастера, практические работники, заместитель директора училища. По результатам пробных работ на производстве и сдачи квалификационных экзаменов учащимся присваивались соответствующие разряды.

Несмотря на существенные положительные сдвиги в деле подготовки и воспитания кадров массовых профессий, системе потребительской кооперации по-прежнему не хватало квалифицированных сотрудников для отдельных отраслей деятельности. На 1 апреля 1988 г. вакантными были 288 мест продавцов, 52 — пе-

карей, 48 — заготовителей, 37 — поваров. За неимением продавцов закрылись 24 магазина. Мордовпотребсоюз систематически не выполнял планы по повышению квалификации кадров массовых профессий. Так, в 1986 г. было обучено 560 чел. (93,3 %), в 1987 г. — 568 чел. (94,7 %) при плане 600 чел. В целях исправления ситуации с 1988 г. потребсоюзом при подведомственных учебных заведениях организовывались курсы по повышению квалификации.

Мордовпотребсоюз участвовал в реализации реформы общеобразовательной и профессиональной школы. В 1988 г. специалистами потребительской кооперации профессии пекаря были обучены 25 школьников 9—10-х классов средней школы № 2 Чамзинского района, профессии продавца — 27 учащихся старших классов Ковылкинского межшкольного учебно-производственного комбината.

Мордовпотребсоюз пытался расширить в училище подготовку продавцов, продавцов-заготовителей с умением водить автомобиль или мотоцикл, поваров и других работников массовых профессий.

Проводимая в Саранском кооперативном училище политико-воспитательная работа согласовывалась с идеями марксизма-ленинизма, что было свойственно всем учебным заведениям того периода. Регулярно составлялся перспективный комплексный план по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, улучшению качества подготовки и воспитания кадров массовых профессий в свете решений XXV, XXVI и XXVII съездов КПСС, постановлений ЦК КПСС и Совета Министров СССР. В этой системе воспитания сейчас многое оценивается как негативное, сверхидеологизированное, но в ней присутствовало немало позитивного. Например, каждый новый учебный год начинался с урока мира. На него традиционно приглашались ветераны войны и труда, выпускники училища.

Активно велась работа по трудовому воспитанию, которое основывалось на требованиях реформы общеобразовательной и профессиональной школы и заключалось в выполнении обязанностей по самообслуживанию в учебном корпусе и общежитии, оказании помощи в сельскохозяйственных работах, участии в сборе лекарственно-технического сырья. Во время коммунистических субботников учащиеся работали на закрепленной территории, в аудиториях учебного корпуса, фрукто- и овощехранилище. Оказывалась помощь районным заготовительным конторам республики в отправке картофеля на экспорт, сборе дикорастущих грибов и ягод, переработке плодов.

Педагоги активно занимались пробуждением в воспитанниках интереса и любви к избранной профессии. С этой целью организовывались беседы, лекции, конференции, встречи с работниками потребительской кооперации, а также выпускниками училища; проводились диспуты типа «Гордись профессией продавца», классные часы «Престиж работника торговли», конкурсы «А ну-ка, девушки!», «А ну-ка, парни!», связанные с особенностями будущей работы.

В мае 1983 г. была подготовлена телевизионная передача «Наш труд нужен людям», в которой учащиеся рассуждали о роли и значении профессии продавца и заготовителя. В мае 1984 г. на базе производственного обучения было проведено мероприятие «Любовь к профессии — путь к мастерству». В нем приняли активное участие работники «Дома торговли».

Актуальными моментами в деле нравственного воспитания являлись беседы, лекции «Человек, общество, коллектив», «Долг человека — долг гражданина» и др.

В 1985 г. в училище, как и по всей стране, усилилась антиалкогольная пропаганда. При кинотеатре «Октябрь» был организован кинолекторий «Пьянство — социальное зло». В учебное заведение приглашался врач-психиатр для разговора о наркомании и токсикомании. Была проведена экскурсия в анатомический

музей, во время которой учащиеся прослушали лекцию о влиянии алкоголя на женский организм. В группах также устраивались диспуты на эту тему, обсуждались статьи о пьянстве и алкоголизме, опубликованные в газетах и журналах.

Работа по физическому воспитанию проводилась в арендуемом спортивном зале и на стадионе «Светотехника». Сборные команды училища принимали участие в соревнованиях ВДФСО профсоюзов.

Военно-патриотическое воспитание осуществлялось на основе перспективного плана воспитательной работы. В группах проводились уроки мужества «Не померкнет эта слава», «Великий подвиг великого народа» и др., обсуждались художественные фильмы и произведения художественной литературы о Великой Отечественной войне. Библиотека организовывала тематические книжные выставки. Учащиеся принимали активное участие в праздновании Дня Победы. Организовывались встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и воинами-интернационалистами. Устраивались торжественные проводы в ряды Советской Армии.

Активно работала комсомольская ячейка. В рядах ВЛКСМ состояли 290 комсомольцев, работал кружок «Наш Ленинский комсомол», целью деятельности которого была подготовка несоюзной молодежи к вступлению в молодежную организацию. Комсомольский и профсоюзный актив провел операцию «Детский дом — теплый дом». В результате воспитанники Ардатовского дома малютки получили к новогоднему празднику подарки. Было организовано шефство над детьми из Рузаевского детского дома.

Члены комитета ВЛКСМ и профкома устраивали рейды в общежитии по проверке санитарного состояния комнат, соблюдения учащимися режима дня. За членами комитета ВЛКСМ и профкома закреплялись трудные подростки.

Большая работа проводилась с молодыми кадрами в райпо: организовывались соревнования, конкурсы «Лучший по профессии». Важная роль в усилении воспитательной и организационно-массовой работы отводилась советам молодых специалистов.

Таким образом, образовательная и воспитательная работа, проводимая педагогическим коллективом Саранского кооперативного профессионально-технического училища, несмотря на отдельные недостатки, осуществлялась на высоком общественно-политическом уровне. Опыт такой работы, при условии критического его переосмысления, может и должен использоваться современной системой образования.

Поступила 16.10.06.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТАФИЗИКА ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЯ ИЛИ СЦИЕНТИЗМ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ?

(К вопросу о гуманитаризации технического образования)

С. Н. Волков, *зав. кафедрой гуманитарных наук Пензенской государственной технологической академии, доцент,*

Е. Ю. Райкова, *психолог-консультант Пензенской городской эниологической ассоциации «ЛОГОС»*

Статья посвящена проблемам соотношения философского и научно-технического аспектов в высшем техническом образовании. Авторы поднимают вопросы, связанные с разграничением научного и метафизического знания и последствиями этого для специалиста негуманитарного профиля, попадающего в социальную среду, где может возникнуть выбор между научно-теоретическим и обыденно-практическим познанием окружающего мира.

Современная ситуация в высшем техническом образовании требует обращения к проблеме «демаркации», которая волновала философов науки на протяжении практически всего XX столетия. В настоящее время эта проблема обостряется в связи с назревшими и видимыми процессами гуманитаризации образования вообще и технического в частности. Суть проблемы «демаркации» в понимании К. Поппера состоит в поиске критерия, «который дал бы нам в руки средства для выявления различия между эмпирическими науками, с одной стороны, и математикой, логикой и „метафизическими" системами — с другой»[1]. Что касается процесса гуманитаризации образования, то налицо недостаток научно-философского компонента в преподавании многих специальных дисциплин. Традиционная философия (метафизика) имеет тенденции выхода за границы науки. Это стало предпосылкой того, что именно метафизику научное сообщество попыталось обозначить как оппозиционную форму по отношению к науке.

Гуманитаризация технического образования предполагает понимание самого термина «гуманитарный». В этой связи В. В. Ильин подчеркивает три наиболее типические интерпретации данной категории. По его мнению, «первая — этимологическая — отождествляет гуманитарное с человеческим. Вторая… полагает центральным процесс секуляризации духовной жизни человечества… связывает определенность первого (гуманитарного. — *Авт.*) с широко понятой „светскостью". Третья основывается на сопоставлении гуманитарного с альтернативным ему естественным; сущность первого в отличие от второго она сближает не с materia naturata, но с materia humana»[2]. Наиболее приемлемой для настоящей статьи становится третья интерпретация. Исходя из такого понимания гуманитарного знания мы и будем рассматривать гуманитаризацию образования вообще.

Сторонники идеи «демаркации» видят некую угрозу проникновения в науку вместе с метафизикой иррационального, мистического и демагогического. Однако конфликт между философией и наукой не может не отражаться на образовательном процессе в высшей школе. Предпосылку такого конфликта можно охарактеризовать как форму защиты культуры со стороны рационального знания и «не позволения» внедрения в нее оккультных теорий и магических доктрин. Тем не менее исходный посыл, отмечаемый как «благородное» деяние хранителей строгой науки, имеет некоторые перегибы.

В настоящее время вытеснение философско-гуманитарных дисциплин в высшем техническом образовании (за счет сокращения часов, объединения родственных социально-гуманитарных

© С. Н. Волков, Е. Ю. Райкова, 2006

предметов) приводит к созданию некой ниши специфического знания у будущих специалистов, где главенствующую роль занимает сциентизм. Высшее техническое образование имеет тенденцию не только критически подходить к пониманию многих процессов и явлений, но и предельно рационально объяснять необходимость того или иного бытийного факта. Отсюда можно выделить ориентиры на сциентизацию образования. Крайне логические умозаключения в любом случае имеют свои негативные аспекты. Внедрение во все сферы жизни математического и технического знания не будет способствовать получению ответов на социальные и политические вопросы. Решение многих спорных вопросов, связанных с направлениями жизнедеятельности, требует духовно-культурного обогащения из областей метафизического и вненаучных форм знаний.

Пафос антиметафизических лозунгов, как отмечает В. Н. Порус, обосновывается задачей «изменить саму природу философствования, приблизить занятия философией к научной деятельности, внедрив в них критерии оценки последней: строгость, логичность, точность выводов, семантическую определенность языка, опору на эмпиризм»[3]. Подчеркнем, что категорию духовности описать математическим или иным эмпирическим языком сложно, а в большинстве случаев — практически невозможно. Научное познание в первую очередь складывается из рационального знания и рациональной рефлексии, но не сводится к этому. За рациональной частью исследования стоит интуиция, которая одаривает ученых и специалистов новыми открытиями и таит в себе их творческую силу. Подготовка сознания к внезапному беспонятийному восприятию реальности — главная цель различных школ метафизических и вненаучных форм знаний (в том числе восточного мистицизма). Это необходимо понимать и принимать специалисту, ориентированному решать все предельно «холодно» и «сухо». Иррациональность также способствует решению ряда задач эвристически (например, методом «мозгового штурма»).

Одновременно следует отметить и возможность «развести» некоторые понятия, лежащие в основе приобретения знания только с позиций философии. Так, в техническом образовании отождествляются понятия «гносеология» и «эпистемология». Однако если первая есть общая теория познания как раздел философии, то вторая представляет собой знание в виде доказанного утверждения. Гносеология отталкивается от принятых исходных философских установок по вопросам соотношения бытия и сознания (материализм, идеализм, дуализм), чувственного и рационального (сенсуализм, рационализм, иррационализм), познания и практики (созерцательность, деятельность), отражения и творчества (детерминизм, конструктивизм). Эпистемология «тяготеет» к поиску критериев истинности знания через эмпиризм, рассудок, дедукцию, мысленное конструирование. Она не стремится к познанию вообще и не ориентирована на миропонимание в целом. Эпистемологическое знание рождается в рамках тех правил, которыми оперирует исследователь (методология, приемы, техники). Гносеология шире охватывает спектр познания и в этой теории находят свое место «доосмысляемые» вненаучные формы знания. Исходя из такой интерпретации философских категорий можно заявлять о том, что техническое образование ориентировано на эпистемологический подход и со временем специалист непременно испытает недостаток представлений об окружающем мире и бытийных процессах в нем.

Поскольку образование есть сфера социально-культурной деятельности, целью которой являются хранение и воспроизводство накопленных человечеством знаний, а также умений и навыков в различных областях, будущее общество должно иметь специалистов с систематизированным знанием. Наука не

может существовать в отрыве от философии, а представления последней не должны формироваться в одном каком-то русле.

Принципы «демаркационизма» начинают проявляться тогда, когда нарушаются правила логики и грамматики языка. В этом процессе обнаруживают себя метафизические проблемы. Элемент иррационального, безусловно, присущ метафизическому освоению мира, но понимание иррационального для любого специалиста, даже ориентированного на строго логическое и детерминированное восприятие окружающего мира, также необходимо.

Специалист с высшим техническим образованием как личность находится в социуме, где обнаруживает себя не только научно-теоретическая, но обыденно-практическая форма сознания. Именно в последней находит отражение иррациональное, без философского понимания которого невозможно принять многие жизненно необходимые положения. В связи с этим представления о вненаучных формах знания должны стать необходимым компонентом в образовании и подготовке специалистов технического направления. Обыденное сознание, сопутствующее человеку по жизни, было, есть и останется навсегда. По мнению М. Миронова, «…большой устойчивостью в структуре обыденного сознания отличаются верования, фетишистские представления, иллюзии, заблуждения и другие формы духовной деятельности. Характерной особенностью структуры обыденного сознания являются рост влияния в ней рациональных элементов, качественное изменение и обогащение ее по мере совершенствования общественной практики…»[4] Поскольку этот уровень есть первичная форма понимания природного и социального миров, на нем наиболее контрастно проявляются экзистенциальные потребности индивида. Они выражаются человеческим осознанием своего места в окружающем мире, духовными ориентациями на аксиологические составляющие (отношение к добру, злу, прекрасному, безобразному и т. д.), а также отношением к жизни и смерти, поиску смысла своего существования и ответственности за совершаемые поступки.

Метафизическое освоение мира, как отмечалось выше, тесно соприкасается с вненаучными формами знаний. Интересную и содержательную классификацию таких форм приводят Т. Г. Лешкевич и Л. А. Мирская:

— ненаучное знание, понимаемое как разрозненное, несистематизированное, которое не формализуется и не описывается законами;

— донаучное, выступающее прототипом, предпосылочной базой научного;

— паранаучное как несовместимое с имеющимся гносеологическим стандартом;

— лженаучное как сознательно эксплуатирующее домыслы и предрассудки;

— квазинаучное, ищущее сторонников и приверженцев, опираясь на методы насилия и принуждения;

— антинаучное как утопическое и сознательно искажающее представления о действительности;

— псевдонаучное, представляющее собой интеллектуальную активность, спекулирующую на совокупности популярных теорий[5].

Встает вопрос о месте вненаучного знания в панораме духа. По всей видимости, владение техническим специалистом такими культурно-духовными знаниями, как герметические эзотерические, библейские и восточно-философские (буддизм, даосизм, конфуцианство), но не уход в них (!), позволит приблизить его «от науки» к проблемам социума. Речь идет не о синтезе научного и вненаучного знаний, тем более научного и религиозно-мистического. Наука должна оставаться наукой, так же как и религия должна оставаться религией. Но при помощи научно-философского аппарата, владения им и знания метафизических основ

бытия в голове индивида как человека мыслящего и социального может происходить объединение научно-сциентистского и метафизически-антисциентистского. Для этого современному техническому специалисту требуются знания, и такие знания на уровне факультативного преподавания или преподавания курса по выбору студента могут сыграть позитивную роль для «смягчения» сциентистских установок.

Философское понимание социума для специалиста с техническим образованием — одна из главных задач для дальнейшей полноценной деятельности. Философские воззрения позволяют критически подойти к возникающим проблемам и оценить происходящее в мире с позиций здравого смысла. Даже бытовые представления, граничащие с вненаучными формами знания и суевериями, философское мышление оценивает адекватно.

По Э. Гуссерлю, философское мышление не позволяет принимать на веру ни одну традицию и ни одно готовое мнение. Для специалиста, окончившего технический вуз, немаловажным фактором в успешной жизнедеятельности становится философское теоретизирование. «…Это происходит в форме новой практики — универсальной критики всей жизни и всех жизненных целей, всех порожденных жизнью человечества культурных образований и систем культуры, тем самым критики самого человечества и руководящих им отчетливо или неотчетливо выраженных ценностей…»[6] Философская критика в рефлексии является элементом антисциентизма в случае глубокого «погружения в сухую науку» и одновременно элементом антидевиантности в случае, когда не обогащенный философией способ мышления технического специалиста принимает догматично обыденно-бытовые представления. В. М. Розин отмечает, что «…рефлексия в философии связана не только с критической позицией, она способствует также построению общих схем онтологии, причем в универсальной и нормативной формах. Другими словами, философ не только старается понять и объяснить мир, но трактует свои построения и рефлексию как всеобщие нормы и идеал…»[7] В этой связи философский компонент в высшем техническом образовании должен не сокращаться, а, напротив, расширяться.

Современность порождает абсолютно новые подходы в миропонимании и жизнеустройстве. Противопоставления эволюционирования и спонтанности, закономерности и непредсказуемости, динамичности и стагнации способна обосновать только философия. «Несовершенство мировоззренческих оснований классического естествознания стало ощущаться при соприкосновении с гетерогенными, полиморфными системами, состоящими из разнородных, порой несопоставимых элементов. К их числу можно отнести социально-экономические в период коренной ломки, экологические, многоуровневые живые и другие сверхсложные объекты…»[8] Исходя из социума, научно-технического прогресса мир предстает открытым, нестабильным, становящимся. Для полноты приятия этого мира сциентизм требует «духовного оплодотворения» метафизическими составляющими, в чем и состоит проблема противостояния сциентизации технического образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Поппер К.* Логика научного исследования // Поппер К. Логика и рост научного знания : избр. раб. М., 1983. С. 55.

[2] *Ильин В. В.* Философия : учеб.: в 2 т. / В. В. Ильин. Ростов н/Д, 2006. Т. 1. С. 689.

[3] *Порус В. Н.* «Проблема демаркации» в культурном контексте эпохи / В. Н. Порус // Полигнозис : науч.-филос. и культурол. журн. М., 2001. № 3. С. 6.

[4] *Миронов М. Е.* Обыденное сознание и современность (философский анализ) / М. Е. Миронов. М., 2002. С. 123.

[5] См.: *Лешкевич Т. Г.* Философия науки: интерпретация забытой традиции / Т. Г. Лешкевич, Л. А. Мирская. Ростов н/Д, 2000. С. 144—145.

[6] *Гуссерль Э.* Кризис европейского человечества и философия / Э. Гуссерль // Вопр. философии. 1986. № 3. С. 107.

[7] *Розин В. М.* Путешествие в страну непривычного знания / В. М. Розин // Знание за пределами науки. Мистицизм, герметизм, астрология, алхимия, магия в интеллектуальных традициях I — XIV вв. / сост. и общ. ред. И. Т. Касавина. М., 1996. С. 12.

[8] Реалистическая философия / под ред. В. Л. Обухова, В. П. Сальникова. СПб., 1999. С. 455.

Поступила 15.03.06.

МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЛОСОФИИ ТОМИЗМА

А. К. Ерохин, *докторант кафедры философии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*

Цель статьи — представить влияние томизма на содержательную сторону философии образования. Для томизма важно утвердить Божественную сущность человека, поэтому в томистской модели образования самое пристальное внимание уделяется подбору таких предметов, как теология, этика и эстетика, воздействующих не столько на разум ученика, сколько на чувственную составляющую разума.

Томизм, сочетающий в себе принципы ортодоксального христианства и философии Аристотеля, строит собственную концепцию философии образования. Концепция основателя томизма Фомы Аквинского преследует одну цель: показать, что мир и все существующее в нем движутся навстречу судьбе. Божественность созданной природы вещей тяготеет к полноте, т. е. к актуализации их уникальной потенциальности. Человечество является особым бытием в этом всеобщем плане. Характерные черты физической стороны человеческого бытия повторяют характерные черты бытия высших животных, но рациональные и духовные аспекты существования человека ведут его к судьбе, более высокой, чем у других созданных Богом вещей. Ее суть заключается в обогащении личностного бытия через сопричастность Богу.

Главная цель человечества состоит в познании природы и структуры вещей в этой сложной системе. Соответственно данной цели и строится система образования. Экклезиастское крыло томизма, представленное Жаком Маритеном и Джоном Г. Ньюманом, рекомендует к изучению дисциплины, имеющие дело с теистическими проблемами и христианскими доктринами. Исторически это составило основы католического образования в целом. Роберт Хатчинс и Мортимер Адлер как представители другого крыла томизма считают целесообразным отдавать предпочтение не религиозным дисциплинам, а светским, дающим знание о природе космоса и человека. Они предлагают, как и рационалисты, сделать акцент в образовании на логике, математике, языках и философии.

Томистская теория знания создает ряд плодотворных подходов к преподаванию и обучению. В частности, Маритен провозглашает основной целью образования развитие сущностной природы индивида, составляющей суть человеческого бытия[1]. Если исходить из того, что только наличие интеллекта позволяет человеку быть человеком, то образование является по преимуществу почвой, поддерживающей и питающей его интеллектуальные силы. Как говорит М. Адлер, «человеческий разум от природы тяготеет к учебе, пополнению знаний, подобно тому как земная природа стремится поддержать вегетацию»[2]. В томистской традиции истина — это соотношение мысли и реального хода вещей. Данная идея базируется на понимании того, что вся организованная устойчивая реальность, в которой мы живем, соотносится с требованиями разума. Обучение абстрактным идеям и принуж-

© А. К. Ерохин, 2006

дение разума к духовным поискам истины есть единственно верный метод, ведущий нас к цели.

С точки зрения томизма задача всех педагогических методов заключается в повышении рационального потенциала обучающихся. Решение данной задачи возможно лишь тогда, когда преподаватель тщательно составляет набор предметов, через изучение которых учащийся подготавливается к пониманию основных принципов или логических связей, а впоследствии и к пониманию структуры реальности. Ф. Аквинский признавал за человеком множество возможностей приращения знания, в том числе использование чувственного опыта для пересмотра научного знания. Истинные знания свидетельствуют о включенности чувственного опыта в процесс познания. Помимо него есть интуиция, ведущая к неизменному, абсолютному знанию (например, знанию первопричины). Истинные знания, получаемые с помощью интуиции или чистой внутренней рациональности, являются, по убеждению Ф. Аквинского, наиболее важным типом знания, который мы можем рассматривать как самоочевидность и «самосвидетельство».

В данном пункте томистская теория образования явно наследует концепцию образования Аристотеля и его идею о единой реальности, познаваемой прежде всего чувствами. В понимании Аристотеля актуальное развитие и приращение нового знания в основном происходят благодаря индукции. Поэтому процесс обучения является созданием в разуме картины реальности, корреспондирующей с реальным миром за пределами разума. Наш разум при рождении подобен чистой грифельной доске, на которой со временем остаются впечатления от внешнего мира. Роль учителя состоит в оказании помощи ребенку при организации обширного эмпирического опыта и структурировании всех его разрозненных элементов.

Удивительно, что ролевая модель учителя, созданная Аристотелем, актуальна и поныне. Маритен, следующий в философии установкам томизма, подчеркивает равную значимость для образования как скрупулезной работы преподавателя по формированию учебных планов и содержательной наполненности предметов, так и формальной дисциплины, которую школьный ментор обязан поддерживать. Только в таком случае хорошо дисциплинированный разум будет готов к управлению жизненными ситуациями, включая и те, что побуждают или вынуждают человека к продолжению обучения. Но дисциплина не может превращаться в самоцель, подчеркивает Маритен. Обучение должно проходить в атмосфере любви, творчества и достаточной свободы, приучающей разум к постоянной духовной работе.

Теория образования Маритена сфокусирована на роли интеллекта и волеизъявления в образовании. Аналогичное требование предъявляется к этическому и эстетическому образованию. Маритен уверен в способности и готовности разума формулировать точные моральные оценки. Эта готовность включает не просто возможность познания универсальных моральных законов, без которых Маритен и томизм в целом не мыслят гармонии общественной жизни и культуры, но и приложение их к конкретным ситуациям, рационально упорядоченным по принципу иерархической структуры реальности, созданной Ф. Аквинским. По убеждению последнего, размещение ценностей в иерархической последовательности детерминируется соотношением их актуальности и потенциальности. Актуальные ценности являются частью бытия, мерой реальности, согласованной с чем-либо, имеющим единичную природу; потенциальность же означает готовность ценностей к изменению в определенных тенденциях. Природа ценностей позволяет им одновременно быть тем, что они есть, и тем, чем они могут быть. В соответствии с данным принципом на одном уровне мы говорим об изучении интеллектуальных процедур, на другом —

о развитии способности воли следовать суждениям разума.

Следуя логике Ф. Аквинского, Маритен отводит разуму рациональную креативную роль. Разум задает индивиду цели и порядок моральных действий, а воля, подчиняющаяся интеллекту, ориентируется на директивы ценностной сферы (в данном случае этической), помогающие рациональному субъекту видеть эти цели. В любом акте жизненной ориентации личности интеллект призван руководить волей, находиться с ней в единстве. Таким образом, постижение морали является интеллектуальным актом, в котором воля играет не последнюю роль. Моральная ошибка происходит по причине либо игнорирования интеллекта, либо слабости воли. Две главные цели морального образования состоят в следующем: во-первых, подготовить человека к тому, чтобы его интеллект признал, что́ правильно и что неправильно, во-вторых, принудить волю делать то, что признал разум.

Маритен защищает идею детерминированности поступков и настаивает на привлечении наилучших методов для воспитания воли в юных душах через показ одобряемого и неодобряемого, награждаемого и наказываемого и т. д. Цель методов заключается в подготовке молодого человека к ответственной взрослой жизни, к поступкам, мотивируемым доброй волей и моралью. Человечество, замечает Маритен, ищет истинные знания для того, чтобы определить не только природу мира, но и природу добра и красоты. Сказанное не означает, что каждый индивид всегда поступает согласно тому, что он знает как образец добра или красоты. Это лишь означает, что человеческое бытие тяготеет к ценностям, потенциально стремящимся, в свою очередь, к актуализации.

В иерархическом порядке вещей, согласно концепции томизма, существует превосходство одних видов красоты и добра над другими. Роль рационального субъекта состоит в том, чтобы понять иерархические образцы добра и прекрасного и соотнести с ними свою деятельность. Интеллект распознает добро и зло через понимание ценностей, существующих в реальности, а роль учителя заключается в тактичной подсказке при выборе таковых, разъяснении их значимости и постоянной тренировке следования им. В этом смысле Ф. Аквинский замечает, что воля может быть привычкой подчиняться добру. Постоянно следуя хорошим примерам и действуя в согласии с тем, что называется добром, ученик усваивает знания и превращает их в привычки. Сами привычки определяются как склонность или предрасположенность человека поступать и реагировать подходящим образом в определенных обстоятельствах. Культивирование моральных склонностей поддерживается «добродетелью».

Хотя Ф. Аквинский признает важность изучения, обсуждения и преподавания моральных правил и принципов, он все же видит моральную жизнь на более глубоком уровне, т. е. как бытие человека, формирующего и развивающего в себе и других людях такие добродетели, как справедливость и умеренность. Внутренний мир личности с точки зрения томизма обретает гармонию лишь в совокупности интеллектуальных и нравственных качеств. Поэтому образование должно в своих целях, программах обучения связать субъекта образования с «градом Божьим» и способствовать воплощению абсолютных ценностей в «граде земном».

Развивая идеи Ф. Аквинского, Маритен рассматривает доктрину грехопадения, в рамках которой допускается мысль о том, что интеллект и воля первых людей были весьма слабы. Однако он пытается доказать, что, несмотря на ошибки, вызванные недостатком воли, наше разумное и моральное бытие является достаточным вкладом в целостное бытие мира. Этот вклад усиливается с помощью Божественной благодати.

Вопрос о благодати в философии Маритена восходит к учению Ф. Аквинского об откровении как источнике зна-

ний. Это означает, что любое знание (в том числе и моральное) может быть добыто не только в результате активного напряжения наших собственных интеллектуальных сил, но и по инициативе Бога. Мы можем получить его как всеобщее знание путем откровения. Причем одни истины, обнаруженные нами таким путем, могут быть знанием разума (к числу таких истин относится знание о существовании Бога). Другие же истины, полученные через откровение (такие как структура Божественной Троицы), не могут быть познаны человеческим разумом. Согласно Ф. Аквинскому, истинное знание, достигаемое разумом, совместимо с истинным знанием, данным откровением.

Комментируя концепцию томистской этической системы, американский неотомист Вильям Мак-Гаккен определяет три области моральных обязательств, следующих в восходящем порядке: 1) по отношению к самому себе, 2) по отношению к человечеству и 3) по отношению к Богу[3]. Далее он конкретизирует эти обязательства внутри указанных областей. Важно понять, замечает он, что моральные ценности в системе не зависят от предпочтений человека, но коренятся в природе реальности.

Развитие интеллекта является, по мнению томистов, основной целью и в эстетическом образовании. Хотя для многих людей искусство ассоциируется с выражением чувств, Маритен считает, что в создание красоты и эстетических оценок вовлечен разум. Он пишет: «Творчество… не принадлежит только материальным организмам, это есть также знак и привилегия жизни в духовных вещах. Наш интеллект стремится к порождению. Это не что иное, как беспокойное стремление к творчеству, не только остающееся внутри нас, во внутреннем мире, но и переливающееся из нашей души во внешний мир. Поэтому интеллект работает и как материальное, и как духовное. Через природное сверхизобилие интеллект стремится выразить наружу все, что может творить, он стремится провозгласить себя в работе»[4]. Таким образом, разум в искусстве лишь отражает природные тенденции, его роль в человеческом бытии состоит в том, чтобы творить красоту.

Интеллект учащихся должен быть подготовлен к полноценной эстетической деятельности, к ясному пониманию процесса создания совершенства и красоты. Маритен поясняет различие между видами эстетического творчества на примере двух сфер: высокого и прикладного искусства. Художники, творящие реальность высокого искусства (в музыке, живописи, скульптуре и т. д.), создают красоту ради нее самой. Те, кто работает в сфере прикладных искусств (ткачестве, гончарстве и др.), имеют своей целью создание полезных предметов, которые также могут считаться с точки зрения интеллекта прекрасными или, по крайней мере, приятными. Но поскольку прикладные искусства лишь дополняют чистое выражение красоты, они второстепенны по сравнению с высоким искусством.

В обоих видах искусства творческий интеллект создает эстетические суждения, являющиеся основой для создания концепции совершенства. «Красота высвечивает интеллект… потому что она, в сущности, означает определенное превосходство в отношении вещей к интеллекту»[5]. Среди особых критериев для суждений превосходства находятся целостность, гармония и ясность.

Преподаватель должен взращивать интуитивное восприятие и творческую направленность своих учеников. Их интуитивные способности позволяют исследовать технику искусства, а творческие возможности — обнаруживать его внутреннюю природу.

Маритен настаивает на необходимости введения в программы образования эстетических занятий как соответствующих природе человека: люди имеют врожденное стремление к творчеству, к знанию красоты, производству предме-

тов искусства. Именно поэтому они получают наслаждение от созерцания природы и умеют ценить прекрасное.

В качестве оценки обозначенных выше томистских идей следует отметить следующее.

Во-первых, некоторые исследователи считают, что в целеполагающем теологическом мире томизма нет места для свободы. Свободный выбор человека невозможен, если все делается автоматически навстречу тому, что уже предопределено. Подобный тезис, по-видимому, недостаточно обоснован. Из суждений Ф. Аквинского вытекает иной вывод, а именно: свобода человека выражается в его волеизъявлении применить на практике директивы интеллекта. Это значит, что человеческое бытие может быть изменено в определенных обстоятельствах и человек волен поступать случайным образом, т. е. делать то, что было бы невозможно при других обстоятельствах. Свободная воля также предполагает готовность идти против созданного людьми морального порядка.

Американский исследователь Дж. Герберт считает, что томистская эпистемология более адекватно выражает процессы и связи реальности, чем рационализм или натурализм, так как опирается на значимость эмпирического опыта и когнитивность абстрактных знаний[6]. По убеждению Ф. Аквинского, большинство истинных знаний, которыми мы обладаем, рождается в чувственном опыте, а затем концептуализируется в виде теории. Например, идея вещи рождается в нашем сознании лишь после того, как мы соприкасаемся с материальными вещами. Это и есть природный порядок человеческого знания.

Во-вторых, проблема томистской философии состоит в утверждении реального наличия универсальных ценностей, существование которых уходит корнями в устойчивую природу вещей. Признание взаимоотношений между концептуальным и эмпирическим, между абсолютным и реальным позволяет нам понять, как абстрактные и универсальные принципы могут быть применены к многовариантным конкретным жизненным ситуациям, с которыми человеку придется столкнуться в повседневной жизни.

В философии образования томизм имел множество последователей. В XII столетии томисты подвергли критике ортодоксальный католицизм, апеллируя к иным системам философии (например, аристотелизму). В настоящее время Маритен обрушивается с резкой критикой на рационалистическую и натуралистическую системы образования. Философ пытается доказать, что образование развивает природную силу разума, который единственно отличает людей от всех других видов живого. Следовательно, он отдает предпочтение воспитанию интеллекта и интеллигентности как основам человеческого достоинства.

Некоторые критики считают, что преподаватели, придерживающиеся томистских взглядов, являются сторонниками «калистенической» и «шпинатной» концепций обучения[7]. «Калистеническое» образование предполагает систему обучения, построенную на упорной зубрежке, тренировке интеллектуальных способностей обучающегося. Роль преподавателя при данном обучении сводится к выполнению функции надзирателя. «Шпинатный» имидж системы обучения возникает благодаря поддержанию жесткой самодисциплины учащегося, за счет чего формируются его интеллект и характер. Что бы ни изучал ученик в школе, все изучаемые предметы полезны для его развития (как шпинат для здоровья). Уинстон Черчилль однажды заметил, что до тех пор, пока мальчику не нравится учиться, можно учить его всему, чему угодно. Парадоксальность его высказывания содержит здравую идею о расстановке приоритетов в образовании и прежде всего о приоритетности наиболее трудных предметов. Их упорное изучение приносит наибольшую пользу как в плане формирования навы-

ков самодисциплины, так и в плане повышения уровня образованности.

В основном томисты отказываются от так называемого «дисциплинарного образования». Они полагают, что в классах и аудиториях преподаватель должен нацеливать слушателей не на дисциплину, а на тяжелую интеллектуальную работу. Образование должно побуждать учеников и студентов к творческому и свободному самовыражению, поскольку Бог как абсолютный свет мотивирует их в образовании к актуализации данного им гуманитарного потенциала.

Мы имеем только одного учителя — Христа, говорит Библия, и только он, находящийся внутри нас, может нас учить. Учитель имеет право лишь указать ученику на некоторые вещи, сформулировать понятия, о которых он должен составить представление, прежде чем будет судить о чем-либо. Но судить обо всем человек должен сам. Роль учителя заключается в том, чтобы научить учеников следовать тому Божественному, что есть в них как в людях.

Томистская концепция образования теологична. Она построена как система, призванная в первую очередь подтвердить Божественную сущность мира и человека. В связи с поставленной целью в томистской модели образования самое пристальное внимание уделяется подбору таких предметов, как теология, этика и эстетика, воздействующих не столько на разум ученика, сколько на его чувственную составляющую. Поэтому для томистской системы обучения так важны дисциплина, повторение нравственных правил, контроль над разумом и волей ученика. С помощью данных методов вырабатываются привычки поступать нравственным способом и следовать только тем ценностным образцам, которые наставниками были объявлены наилучшими. В результате главная цель томистской модели образования заключается в подготовке человека к творческой моральной жизни, представляющей собой нечто большее, чем простое абстрактное знание того, что́ есть добро или зло. От человека требуется действование в соответствии с моральным знанием. Моральная жизнь в конечном счете становится той сутью, которая определяет человека как личность.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Maritain J.* Education at the Crossroads / J. Maritain. New Haven, 1943. P. 1—2.

[2] *Adler M.* In Defense of Philosophy of Education // Philosophies of Education / ed. by N. B. Henry. Chicago, 1942. P. 1.

[3] См.: *McGucken W.* Philosophy of Catholic Education / W. McGucken // Philosophies of Education. P. 221.

[4] *Maritain J.* Creative Intuition in Art and Poetry / J. Maritain // Bollingen Series 35. N. Y., 1953. № 1. P. 161.

[5] Там же.

[6] См.: *Johnston H.* A Philosophy of Education / H. Johnston. N. Y., 1963. P. 47.

[7] См.: *Peterson M. L.* With All Your Mind. A Christian Philosophy of Education / M. L. Peterson. Notre Dame, Indiana, 1993. P. 48.

Поступила 22.08.06.

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ЦЕННОСТЕЙ АКСИОЛОГИИ ВСЕЕДИНСТВА В. С. СОЛОВЬЕВА И РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А. Ю. Горин, *первый зам. руководителя отдела религиозного образования и катехизации Нижегородской епархии, протоиерей*

Статья посвящена проблемам поиска прочных ценностных оснований для модернизации системы образования и воспитания в современной России. Автором сделан акцент на многоаспектности ценностей аксиологии всеединства В. С. Соловьева.

Аксиология — философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. Аксиологическое звучание философской мысли не беспричинно, а производно от кризиса духовно-нравственных ориентиров и шаткости устоев традиционной культуры. Аксиология есть действенный механизм, актуализирующий потенцию неудовольствия, критического отношения человека к изменившейся в худшую сторону действительности. Это психотерапевтический и потому антропологически акцентированный, персоналистически сконструированный ответ на экзистенциональный невроз человека, потерявшего мировоззренческие ориентиры в поиске своего жизненно значимого смысла жизни. Энциклопедический ум Аристотеля, встраивающего антропологический пафос Сократа и очевидные истины объективного идеализма Платона в широкий и богатый контекст философской культуры античности, дал этому явлению метафизически значимое имя — *энтелехия*. «Энтелехия» в переводе с греческого означает «законченный, завершенный, находящийся в состоянии полной завершенности, осуществленности». Это понятие, отражающее актуальную действительность предмета, акта в отличие от его потенции, возможности бытия, — неологизм Аристотеля.

Всеединство — синоним абсолютной полноты бытия. В философии всеединства В. С. Соловьева, с ее особым интересом к онтологии сверхсущего как посредству оправдания персоналистических обретений и падений человека, энтелехия созвучна идее развития индивидуальных сущностей бытия — это одно из ключевых понятий, названное В. И. Моисеевым витологией. «В русской философии всеединства очень сильны идеи витализма — первичности живого, жизни как концентрированнейшей формы бытия… Витология — так можно обозначить учение о живом вообще, включающее в себя возможность существ быть вопрошенными в разных телах и разных онтологиях. Витология в своем философском и методологическом звучании приводит к витализму»[1].

Методология витализма в философии Соловьева, примененная как средство нравственного оправдания духовно-личностных удач и поражений мыслителя, становится аксиологическим стилем, сущностным звучанием его философии — энтелехией его философского разума. Аксиологический дискурс привносит в теоретические построения автора весьма заметные трансформации.

В онтологии бытие трактуется как ценность, мыслится как единство противоположностей: подлинного и неподлинного бытия. Подлинное бытие, истолкованное как сущий источник силы совершенства, бессмертия, славы и спасения человеческой жизни из ада неподлинного бытия, представляется наивысшей ценностью для человека, причастность к которой наделяет его спасительным смыслом жизни. Бытие, понятое таким образом, обладает очень сильным цен-

© А. Ю. Горин, 2006

ностным потенциалом, огромной мотивирующей силой, воздействующей на поведение человека, на мотивы и оценки его деятельности.

Статус ценности бытия определяется Соловьевым неоднозначно в пространстве границ от сверхсущего бытия триединого Бога до теософски понятого нравственного всеобщего закона жизни в аспекте софийной данности мира. (В этих ценностных нюансах и состоит своеобразие соловьевского понимания объективного бытия ценности.) Бытие рассматривается не только в статике, но и в жизненной динамике его развития. Для философского сознания Соловьева, живущего пафосом самоутверждения, динамикой саморазвития, диалектический взгляд на действительность более чем характерен. Усвоив для себя революционный, бунтарский, характер диалектики Гегеля, русский мыслитель придает идее развития бытия витологический, иррационально-мистический характер.

Аксиологическое действие всеединого бытия у Соловьева неоднозначно. И это одна из главных проблем его теоретического сознания, не решение или недостаточно ясное решение которой порождает множество производных от нее проблем. Суть обозначенной проблемы в том, что закон развития всеединого бытия явлен нам в превращенной форме. Всеобщее, необходимое действие закона развития всеединого универсума, ценностно-близкое к бытию повелевающего нами Бога, осуществляется объективно, отчужденно, независимо от нас. В необходимом, отчужденно-объективном действии мирового закона скрыт мотив должного, телеологически целесообразного и даже теологически произвольного, самоуправного его действия. Это сложное действие всемирного закона трудно оценить однозначно. И не оценить нельзя, ибо от определенности данной оценки зависит определенность всего нашего жизненного пути в его сути и в его житейских мелочах.

В чем же состоят проблемы оценки ценности сверхсущего бытия всеединого мира?

Первая проблема связана с логической априорной очевидностью мысли о ценности сверхсущего бытия. Для соловьевского сознания, усвоившего дух критического трансцендентализма философии И. Канта, ценность сверхсущего бытия идеальна, а императив этой сущей ценности соотносится с мотивами человеческого сознания, действующего на уровне трансцендентальной апперцепции. Этика Канта дает нашему практическому разуму для управленческого действия, нашему жизненному, творческому сознанию альтернативу двух мировоззренческих принципов, опираясь на которые можно управлять этическим поведением. Это принцип гедонизма (удовольствия) и принцип долга, требующего жертвенного, аскетического служения абстрактному идеалу родового интереса человечества. Роль мировоззренческих принципов — в том, что они должны дать нам систему аргументации, которая, в свою очередь, придаст легитимность, законность, нашему эгоистично окрашенному мотиву поведения, даст ответ на вопрос, ради чего я это совершаю, с позиции ценности других, жизни.

Сложность кантианского понимания ценности как долга с ее кажущейся эффективностью и доступностью каждому заключается в том, что существование ценностей духовной культуры выводится философом в ноуменальный мир умозрения, в мир представления. Соловьев не избежал соблазна трансцендентальной диалектики и сполна отдал ему дань трудами своей жизни. Однако цена этой умозрительной свободы слишком высока, ибо она уводит нас в мир грез, отвлекает от проблем ответственного отношения жизненной воли к проблемам и трудностям жизни человеческого тела в обстоятельствах природного мира. Выразив императивную силу ценности сверхсущего бытия в духе императивной этики Канта, в духе гностицизма, Соло-

вьев стал решать проблему имманентности этого трансцендентного начала для реальной этической жизни человека.

Между идеалом и действительностью необходимо построить мост. Мост нельзя построить над бездной, если зримые берега, оформляющие эту бездну с двух сторон, не будут соразмерными в сопричастности друг другу. Берег трансцендентного бытия ценности должен иметь отзывчивость на человеческую оценку, мотив, жизненный порыв, душевную интенцию человека. И наоборот, архитектоника человеческой души должна быть соразмерна ладу всеединого триединства сущего.

Ценность как данность и фактичность духовной иерархии мира существует объективно, поэтому ее не надо изобретать, к ней надо должным образом отнестись. Ценности как сущности открыты чувству, ибо чувство интенционально, интуитивно разумно. К ценности сверхсущего бытия можно подойти по методу православной аскезы, через овладение искусством умного делания. Этот путь доказал свою практическую эффективность, дав миру множество действительно святых людей.

Вторая проблема — это первичное различение посредством умудренного, апофатического неведения и катафатического знания. С одной стороны, бытие всеединого универсума ценностно, с точки зрения приоритета, первичной значимости определено как подлинное, как сверхсущее бытие, которое есть сосредоточие нашего жизненного пути. Если сверхсущее есть всё, то и все познавательные душевно-духовные усилия человека должны быть направлены в сторону этого сверхсущего бытия. С другой стороны, подлинное сверхценное для нас бытие дано в смешении с неподлинным бытием, в неясной, антиномичной форме проявления. Мы знаем, что бытие сверхценности есть, но что́ оно есть, мы не знаем. Однако в незнании заложено знание того, что это бытие абсолютно. «По смыслу слова абсолютное (absolutum от absolvere) значит, во-первых, отрешенное от чего-нибудь, освобожденное, и во-вторых, завершенное, законченное, полное, всецелое. Таким образом, уже в словесном значении заключаются два определения абсолютного»[2]. Смысл слова «абсолютное» требует от нас отрешенности от суеты мира во имя жертвенного служения абсолютной сути мира. Ценностная определенность абсолюта дает аксиологическую определенность нашему поведению. Но знание этой общей определенности нашего отношения к ценности абсолютного бытия не снимает вопроса о мировоззренческом характере отношения к абсолюту.

Неясность, непонятность превращенной формы сущего бытия порождает ряд мировоззренчески значимых вопросов. Как отнестись к объективно закономерному развитию мира: атеистически, гностически, религиозно или теософски?

Творческое воображение Соловьева черпало свое вдохновение из источников традиции гностического, каббалистического, теософского сознания, из врожденной предрасположенности к визионерству, мистике, которая позволяла ему легко входить в состояние трансового медиумического сознания. Плоды творческого воображения мыслитель упорядочивал в систему всеединства по логике христианского учения о Христе как Богочеловеке. Суть христианского вероучения Соловьев выразил для себя через идею богочеловечества. Используя регулятивную силу этой идеи, он попытался прояснить «темный», тайный, смысл Божественного закона развития универсума.

История в очередной раз ставит перед нами все те же извечные вопросы о смысле бытия, о добре и зле, о нравственном и безнравственном. От того, какой мы сегодня дадим на них ответ, во многом зависит дальнейшая судьба нашей Родины и каждого из нас. Поэтому приобщение к богатейшему наследию религиозно-философской и богословской

отечественной мысли через научную и образовательную деятельность сегодня становится, как никогда, актуальным.

После краха коммунистической идеологии в нашем обществе возник определенный идеологический вакуум, произошел духовный кризис, связанный с отсутствием прочных аксиологических оснований. Многое из того, что происходит сегодня в российском обществе, подтверждает, что большинство граждан России остро ощущают необходимость возвращения к традиционным для нашей страны духовно-нравственным ценностям, корнями своими уходящим в православную культуру. Однако для успешного интегрирования этих ценностей в светскую, к тому же в постатеистическую, социальную среду нам необходимы своего рода «проводники» между светским обществом и православной культурой. Наша страна и наше общество сегодня остро нуждаются в теологах, ученых, педагогах, специалистах в области межконфессиональных и межнациональных отношений.

Современная Россия — это светское государство, поэтому закон гарантирует гражданам свободу выбора того, какими этическими нормами им руководствоваться в жизни. Однако в применении законодательства, регулирующего взаимоотношения церкви и государства в области образования, существуют разночтения. Подобные разночтения вызваны тем обстоятельством, что закрепленный конституцией светский характер государства понимается различным образом. Для одних «светскость» — это противоположность церковности, а свобода совести — свобода от церкви. Для других «светскость государства» определяется возможностью для его граждан свободного выбора духовной позиции. Задачей государства в этом случае является создание условий для реализации такого выбора.

Согласно Конституции РФ светскость понимается как право граждан исповедовать любую религию или не исповедовать никакой. В связи с этим тезисом светскость образования состоит не в недопущении религиозных организаций в сферу образования, а в возможности для каждого получать то образование, которое соответствует его мировоззрению и мировоззрению его семьи.

Важнейшей проблемой современного российского общества является острая необходимость в формировании успешной и одновременно высоконравственной личности. Как достигать жизненного успеха и приносить пользу обществу, не жертвуя своими моральными устоями? Эта проблема в области образования выражается в противоречии между запросом общества на качественное духовно обоснованное образование и слабой способностью нынешней системы образования реализовать этот запрос. Для разрешения этого противоречия необходимо использовать возможности духовного образования.

Очевидно, что только активная и комплексная работа в сфере создания, укрепления и развития системы православно-теологического образования, творческое взаимодействие и сотрудничество светской и церковной систем образования и воспитания в области науки, богословия (теологии) и народного просвещения смогут обеспечить возрождение в нашем обществе традиционных духовно-нравственных ценностей, его консолидацию и развитие.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Моисеев В. И.* Логика всеединства / В. И. Моисеев. М., 2002. С. 45.

[2] *Соловьев В. С.* Философское начало цельного знания / В. С. Соловьев. Минск, 1999. С. 312.

Поступила 12.09.06.

ХРИСТИАНСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ОСНОВА РАННЕВИЗАНТИЙСКОЙ ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

А. В. Булавин, *аспирант кафедры философии для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева*

Автором рассматривается византийская этико-педагогическая концепция, сформированная в результате синтеза методов античного образования и идей христианского воспитания, направленных на духовное становление личности. В контексте проблемы формирования концепции развития российского общества представлена современная интерпретация отдельных нравственных принципов, мировоззренческих установок, идеалов, социальных и духовных ценностей византинизма.

Осуществляемое в России глубокое и всестороннее реформирование общества предполагает наличие механизмов регулирования всего многообразия интересов и функциональных особенностей его членов. На наш взгляд, принципиально важными являются методы, с помощью которых государство осуществляет данное регулирование. Современные модели, концепции развития российского общества должны включать традиционные формы, способствующие укреплению нравственных устоев общественной жизни и расширению диалога, основанного на синтезе самосознания и полиэтнической самоидентификации.

Становление самосознания человечества как единого и целостного социального организма происходит на протяжении всей его культурной истории. Каждая цивилизация или эпоха вносит свою деталь в общую структуру человеческого существования. Педагогика как элемент системы духовного производства не является исключением. Мировоззренческие основы педагогики связывают ее с целостной жизнью, так как личность не замкнута в себе, а входит в систему мира и подчинена его законам.

Именно в контексте личностного фактора с учетом нравственных ориентиров «человека эпохи» авторами предполагаются использование и современная интерпретация отдельных нравственных принципов, мировоззренческих установок, идеалов, элементов социальных и духовных ценностей византинизма. Мерилом нравственности при этом служит регулятивная идея (в данном случае христианская идеология), идущая со стороны социума и присущая самой личности, что выводит личность на уровень культуры.

Философское знание с момента возникновения и до наших дней стремилось решать двоякого рода проблемы, обусловленные необходимостью осмысления существующих систем образования и воспитания, а также определения и формулирования новых ценностей и идеалов обучения. В этой связи безусловно важным фактором представляется то, что ранневизантийские философы и богословы заложили основы религиозной педагогики, оказавшей сильное воздействие на педагогическую мысль всего средневекового мира. Византийский феномен образованности включал в себя следующие элементы: античное миросозерцание; богатое наследие педагогической мысли, подкрепленное христианским вероучением, проводниками которого выступали эллинистически воспитанные мыслители; престижность светского образования. Специфика византийской педагогической мысли заключалась в тесном слиянии и переплетении античных педагогических идей с представлениями о воспитании в восточной православной церкви. Своеобразие византийской образованности как культурно-исторического феномена состояло в том, что, в сущности, византиец олицетворял собой наследие античной образованности и христианского миропонимания.

Античная система образования строилась на идеях рациональности и гражданственности, примата общественно-

© А. В. Булавин, 2006

го начала, развития личности и знания как добродетели. Основой педагогики была полисная идеология гражданской общины. В центр образовательного процесса ставились риторика, логика и философия. Данная система была направлена на формирование личности, способной к практическому решению проблем внешнего мира.

Византийцы унаследовали от античности классическую систему образования. Христианские мыслители ранневизантийского периода имели высшее эллинистическое образование, полученное в лучших школах Малой Азии, Сирии, Афин и Константинополя. Василий Великий, Сократ Схоластик и другие раннехристианские писатели указывали на необходимость получения христианами светского образования. По их мнению, оно заключало в себе много ценного: подтверждало основные положения христианства и способствовало лучшему пониманию Священного Писания и истолкованию его с помощью существующих приемов и практик античного знания. Изучение языческих авторов, особенно философов, во многом предвосхитивших христианство и подготовивших умы к его восприятию, подкрепляло религиозные догматы и снабжало материалом для опровержения язычников и еретиков.

Несмотря на религиозность византийского общества и отрицательное отношение церкви ко многим античным авторам как источнику «ошибок и заблуждений», именно произведения античных авторов были положены в основу образования.

Синтез ближневосточной педагогики и греческой логико-философской образованности значительно обогатил раннехристианскую культуру. Если античная образовательная модель была направлена на достижение новых результатов в поисках истины, то христианская — на прояснение и истолкование уже явленной и открытой людям истины, ее познание через обучение. Именно эта сторона привлекала внимание римлян в период упадка империи. Традиционное классическое образование стало недостаточным. Человеку не хватало внутренней наполненности. Новая педагогика обращала свой взгляд внутрь человека, чем в значительной степени превосходила античную. По мнению В. В. Зеньковского, «надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности — в системе христианской антропологии»[1].

Ранневизантийская эпоха имела свою особенную шкалу ценностных ориентаций на учебно-воспитательных занятиях. Акцент делался не на светском рациональном научном знании, а на «спасении души» и ее нравственном формировании, на добродетели и мудрости, объединившей разум, волю и веру. Вместо воспитания способности погружаться в собственную жизнь доминировала погруженность в Бога, ибо исторический опыт педагогики показывает, что положительные результаты в воспитании и обучении далеко не всегда достигаются постановкой человека в центр мироздания, отделением его от мира и противопоставлением его личной сущности всей Вселенной.

Следует отметить, что первоначально христианство полагало лишним обучение «мирским» знаниям, живя эсхатологическими предчувствиями, и отношение к знаниям было двойственным. Византийское общество уважало умственный труд, но вместе с тем побаивалось больших знаний, усматривая в них источник гордыни и ересей. С расширением христианских общин и популяризацией движения возникла необходимость открытия специальных церковных школ. Туда поступали люди, уже имеющие какое-либо светское образование и потому не требовавшие обучения иным предметам, кроме необходимых для принятия таинства крещения.

На данном этапе произошло как бы разделение знаний на истинные и ложные: первые шли от Бога и гармонично сочетались с добродетелью благочестия, вторые обычно ассоциировались с «эллинской премудростью» и осуждались писателями-богословами.

Тем не менее главной особенностью системы образования в ранней Византии было сохранение в значительных масштабах античных традиций. Программы обучения как в высшей, так и в начальной школе, выработанные в предшествующие столетия, еще не подверглись коренной ломке, что для переходной эпохи явилось безусловным благом, позволившим постепенно сформировать новую педагогическую систему.

До первой половины VII столетия сохраняли свою былую славу византийские школы философии и естественных наук в Александрии и Антиохии, ораторского искусства в Кесарии, Газе, Никомидии и Анкире, философские школы в Афинах, Пергаме, Эфесе, Сардах. Но в так называемый период торжества христианства (в конце IV столетия) авторитет школ стал заметно ослабевать.

Унаследовав от греко-римского мира не только классическое образование, но и «заботу о грамотности своих граждан», народное образование византийской империи «стояло на поразительной высоте по сравнению со средневековым Западом», а всеобщая грамотность являлась отличительной чертой средних классов городского населения[2].

Языческие традиции поддерживались воспитанием, ибо система воспитания вытекала из мировоззрения, складывавшегося веками. Сменить ее должна была система, созданная на новых основах жизни. В святоотеческих творениях ранневизантийского периода встречается много рассуждений по вопросам воспитания и образования. Это объясняется тем, что, во-первых, христианству была необходима систематизация унаследованных философских знаний, а во-вторых, достаточно остро стоял вопрос о создании образованного и сведущего в теологии духовенства. Иными словами, классическое образование в Византии все более подвергалось воздействию новой религии и становилось ареной борьбы античных традиций и христианской идеологии.

Возникающие противоречия проявлялись прежде всего в крупных городах, хотя именно здесь античная культура имела наиболее прочную базу и самых горячих поклонников. В результате обозначилась одна из самых характерных черт интеллектуального развития Византии: противопоставление светской науки науке «священной». Отношение представителей церкви к философскому образованию было двояким. С одной стороны, они опасались чрезмерного увлечения философией, что часто вело к появлению ересей, а с другой — признавали значимость философского знания при подготовке образованных служителей церкви. При этом истинным знанием являлось Священное Писание, светская же наука считалась «служанкой» Божественной мудрости. Возникавшие в то время богословские школы, которые иногда именовались академиями и были тесно связаны с православными патриархиями Востока, представляли собой центры, где закладывались основы религиозного образования. Наряду с теологией большое внимание уделялось здесь светским наукам.

В Византии за светским обучением признавалась огромная практическая ценность. Получение классического образования открывало дорогу к служебной карьере, изменению социального статуса, к богатству. И светская, и церковная администрация, как правило, набиралась из тех, кто окончил школу. По сравнению со средневековой Западной Европой византийцы, несомненно, были более образованны. Школу посещали дети не только богатых родителей и аристократов, но и все те, кто был в состоянии платить за обучение. Признание полезности классического образования для христиан церковными деятелями предопределило судьбу эллинистической школы. Она существовала и после победы христианства и превращения его в государственную религию.

Стройная и законченная теоретическая система христианского воспитания

окончательно сложилась к IV—V вв. — времени первых Вселенских соборов. В святоотеческих творениях указанного времени догматическое и нравственное учение раскрыто со всей полнотой и основательностью, представлены многие педагогические принципы. Причем педагогические наставления направлены не столько на решение различных частных вопросов из той или иной области воспитания, сколько именно на принципиальное установление христианского понимания самих задач воспитания. Эти задачи образуют одно целое, потому что все они одинаково подчиняются требованиям того христианского идеала, к которому должно стремиться воспитание.

Отметим, что теоретической педагогики в первые века христианства не существовало. Размышления святых отцов и учителей церкви о воспитании не составляли строгой законченной системы. Это были отдельные требования и пояснения о сущности воспитания. В целом все отцы церкви говорили о приоритете воспитания над обучением и о необходимости *воспитывающего обучения.* В формирующейся святоотеческой системе образования обучению наукам, философии и искусствам отводилась вспомогательная, пропедевтическая, роль. Создавалась новая шкала ценностной ориентации образования, где основной акцент делался на религиозно-нравственном воспитании, или «воспитании духа». Все другие виды воспитания (умственное, эстетическое, трудовое, физическое) считались значимыми настолько, насколько подчинялись христианским идеалам. Тем не менее светское классическое образование не утратило своего значения в контексте гармоничного объединения с духовным обучением и воспитанием молодежи, ориентированным на высший, духовный, мир вечных ценностей. Таким образом, формировалась идея воспитания «нового» человека, способного к духовному самосовершенствованию и добродетельной жизни.

Итак, в основе ранневизантийских этико-педагогических концепций лежит принцип совершенствования человека в свете понятия евангельской добродетели. Осмысление сегодня данного уникального опыта, свидетельствующего о возможности становления духовно-нравственных ценностей на уровне школьного образования, на наш взгляд, поможет избежать европоцентристских и других односторонних взглядов на отечественное образование.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. М., 1996. С. 9.

[2] См.: *Рудаков А. П.* Очерки византийской культуры по данным греческой агиографии / А. П. Рудаков. СПб., 1997. С. 113.

Поступила 02.10.06.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О. Г. Хмелева, *доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Барнаульского государственного педагогического университета,*

М. Г. Кудрявцева, *аспирант кафедры педагогики и психологии начального образования Барнаульского государственного педагогического университета*

Авторами анализируются понятия «пространство», «образовательное пространство», «аксиологическое пространство», «образовательная среда». Доказывается, что интеграция образовательных сред аксиологического пространства вуза позволяет познающему субъекту выстраивать собственную индивидуальную траекторию развития и осуществлять образовательный процесс в логике движения от информационного канала отражения ценностей будущей профессиональной деятельности к смыслообразующему.

«Образовательное пространство» — одна из недостаточно разработанных категорий педагогической науки, которая находится на стадии накопления представлений.

Пространственность дает возможность охватить те слои человеческого существования, где миру придается человеческий смысл, разные способы полагания которого отражаются в структуре меняющегося мира. В категории пространства фиксируется мера соответствия мира человеку и человека миру. Все это актуализирует использование сегодня пространственных представлений в образовании.

Проблема аксиологического пространства высшего педагогического образования и общего пространства его действия еще не решена и не ставится на концептуальном уровне. В связи с этим представляется актуальным рассмотрение качественных характеристик, структурных элементов, конкретных показателей, раскрывающих сущность аксиологического пространства высшего педагогического образования в новых социокультурных условиях и важных для его теоретического определения.

Поскольку в методологическом аппарате педагогики отсутствуют понятие «аксиологическое пространство образования» и его определение, свои предположения мы будем строить, отталкиваясь от семантики слов-понятий.

В философии пространство рассматривается как форма координации сосуществующих объектов, состояний материи. Структуру пространства образует порядок сосуществования объектов, расположенных вне друг друга (рядом, сбоку, внизу, вверху, внутри, сзади, спереди и т. д.) и находящихся в определенных количественных отношениях. Пространство имеет три измерения: длину, ширину и высоту. Его сущностные математические характеристики определяют структурность и протяженность материальных систем. Универсальными свойствами являются протяженность, единство прерывности и непрерывности. Приведенные характеристики пространства в нашем исследовании приняты как исходные.

При определении понятия «образование» мы опирались на концепцию проектной культуры В. Ф. Сидоренко. В ней достаточно четко обозначены особые цели образования на современном этапе, в том числе и педагогического: «„Для себя” образование — образ культуры, а „для культуры” оно — новое рождение, образование культуры, точнее ее воспроизведение через систему образования»[1].

Кроме того, в ходе исследования нами были сформулированы некоторые

© О. Г. Хмелева, М. Г. Кудрявцева, 2006

характеристики педагогического образования: его предметность составляет универсальное отношение человека к миру (к природе, истории, социуму, к самому себе); педагогическое образование проблемно, обязательно исторично, рефлексивно (субъект учения осознает траекторию движения в материале культуры), принципиально ценностно. Последняя характеристика педагогического образования подтверждает наличие в нем аксиологического смысла. Отсюда пространство высшего педагогического образования не может не быть аксиологическим, так как нечто внешнее для учащегося, становясь носителем ценностей и смысла, «вписывается» в образ мира, расширяя жизненное пространство. При этом следует отметить, что «аксиологичность» пространства высшего педагогического образования сама по себе, без целенаправленной организации ценностно-смысловых сред в нем, функционировать не будет.

Аксиологическое пространство мы рассматриваем как упорядоченную особым образом систему образовательных сред, реализующуюся через ценностные отношения субъектов целостного педагогического процесса, а также организованную в соответствии со спецификой и особенностями педагогического вуза. Следует отметить, что система ценностных отношений выстраивается в аксиологическом пространстве в виде интеграции образовательных сред.

Единство истоков «образовательного пространства» и «образовательной среды» позволяет говорить об идентичности природной сущности рассматриваемых явлений. В то же время среда — это лишь «механизм» развития. Есть основания утверждать, что образовательное пространство выступает в качестве «места действия» таких механизмов. Тем более что речь идет о множестве взаимопересекающихся сред.

Методологической ценностью в данном контексте обладает выделение компонентов аксиологического пространства высшего педагогического образования. По своей сути аксиологическое пространство образования — это пространство отношений внутри образовательных сред. Так как любое пространство складывается из трех (трехмерное) или более (n-мерное) составляющих, в качестве его компонентов могут выступать реальности, объекты, состояния материи, его измерения и, как уже было отмечено, среды.

Изучаемое нами пространство многомерно и включает в себя четыре аксиологические образовательные среды: объективную (предметную), субъективную (личностную), когнитивную (знаниевую) и конативную (поведенческую). Исходя из философского толкования пространства в нем должны быть отношения, сходные по своей структуре. Аксиологическое пространство выстраивается нами через ценностные отношения по каждому вектору многомерной реальности.

Процесс ценностного отношения внутри любой среды раскрывается через взаимосвязь и взаимодействие ее основных составляющих: оценивающих субъектов и объекта — носителя ценности, в качестве которого выступает каждая из четырех аксиологических реальностей. Например, структура конативной образовательной среды представляет собой взаимосвязь между субъектами целостного педагогического процесса, позволяющую осуществлять их взаимодействие с той деятельностью, которую они реализуют, проявляя при этом определенное к ней отношение (ценностное отношение).

Взаимодействие оценивающих субъектов характеризуется особыми отношениями между ними. Специфика заключается в том, что интерес преподавателя, занимающего профессиональную позицию субъекта педагогического процесса, связан со становлением студента как личности-профессионала. Условно назовем этот интерес «интересом развития». К сожалению, студент

вуза в силу слабо сформированного профессионального самосознания живет и действует исходя из «ситуативного интереса», интереса типа «хочу здесь и сейчас». Отсюда «ситуативный интерес» студента противостоит предъявляемой преподавателем социокультурной ценности, которая должна быть принята обучающимся в «интересах развития». Так как деятельность преподавателя направлена на достижение интересов студента и ориентирована на его развитие, то вся работа преподавателя должна быть перенесена в поле интересов студента. Только в таком случае последний будет адекватно воспринимать и принимать ценности (ценностные отношения), транслируемые преподавателем.

Для нашего исследования особую значимость представляет теория М. С. Кагана, так как в ней зафиксирован процесс освоения ценностей человеком. «Ценности, — пишет он, — обретаются человеком только в процессе очеловечивания, окультуривания, социализации, в процессе превращения в личность»[2]. Согласно теории М. С. Кагана *ценностное отношение* существует не в некоем безвоздушном пространстве, «в себе» и «для себя», каким нередко представляют его теоретики: оно *возникает в реальной социокультурной среде*, в ней живет, функционирует и изменяется, на нее же оказывает определенное воздействие.

Осмысление роли идей и ценностей в формировании и развитии образовательной среды позволяет нам перейти к исследованию ее базовых компонентов, аксиологически обусловленных и взаимодействующих друг с другом.

Сущность ценностного отношения в нашем исследовании состоит в том, что между двумя контрагентами (объектом и субъектом) существует связь, которая прослеживается по нескольким траекториям. Во-первых, объект — носитель ценности (каждая из указанных образовательных сред-реальностей), воздействуя на субъект педагогического процесса, вызывает определенный эмоциональный отклик (положительные или отрицательные эмоции). Эта траектория взаимосвязи представляет собой эмоциональный компонент ценностного отношения. Во-вторых, субъект, оценивая предмет, устанавливает его ценность (здесь оценка имеет аксиологический характер), т. е. определяет социальное значение этого объекта. Реализацию данной связи отражает когнитивный компонент ценностного отношения. В-третьих, происходит ценностное осмысление субъектом предмета — носителя ценности, в процессе которого устанавливается личностное значение (смысл) объекта для субъекта. «Смысл — это субъективное бытие ценностей, т. е. это ценности, как бы помещенные в субъект посредством переживания и опыта и включенные в его жизнь и деятельность…»[3] Ценностное осмысление объекта является побудителем к действию, поступкам, общению, деятельности в целом. Такая связь объекта с субъектом отражает содержание поведенческого компонента ценностного отношения.

В нашем проекте ведущей деятельностью выступает учебная деятельность, которой отведена роль посредника между субъектом целостного педагогического процесса и различными формами занятий, способствующих интериоризации социокультурных ценностей во внутренний план личности будущего профессионала. Поэтому образовательная среда, в которой выстраивается ценностное отношение студентов, имеет невозрастной характер. Другими словами, представленный механизм функционирования образовательных сред в аксиологическом пространстве вуза будет реализоваться одинаково вне зависимости от возраста студентов и от ступени обучения. Это утверждение, на наш взгляд, правомерно и для рассмотрения аксиологического пространства образования вообще. Как только учебная деятельность появляется в жизнедеятельности субъекта и превращается в ведущую,

становятся возможными организация образовательных сред и существование аксиологического пространства в любом учебном заведении, на любой ступени обучения в рамках данной ведущей деятельности.

Очень важно, чтобы учебная деятельность осуществлялась в указанных выше образовательных средах. Переход от одной возрастной ступени к другой — возрастной кризис — облегчается за счет ведущей деятельности, общей для разных возрастов и характерных для невозрастных образовательных сред и невозрастного аксиологического пространства. Невозрастная образовательная среда не содержит никаких социально и предметно выраженных возрастных различий и регламентации. В ней совместная деятельность преподавателей-профессионалов и обучающихся выступает со стороны причастности и продуктивности.

Обозначим некоторые принципиальные для развития аксиологического пространства высшего образования моменты.

Во-первых, гуманитарный характер организации аксиологического пространства определяет необходимость преодоления внешней предзаданности структуры в пользу того, чтобы степень свободы познающего субъекта позволяла выстраивать собственную индивидуальную траекторию профессионального развития.

Во-вторых, при сохранении определенных рамок аксиологического пространства и общей динамики потенциального изменения всей архитектуры образовательных сред как оснований совместной жизнедеятельности субъектов целостного педагогического процесса каждый из них может и должен иметь возможность индивидуального разрешения и переоформления этого основания с позиций определения собственного «вопроса о ценностях профессиональной деятельности» и средств обнаружения достоверного ответа на него. Таким образом открывается и осваивается способ организации деятельности (познавательной, оценочной, преобразовательной) в аксиологическом пространстве высшего образования. Образование же как процесс через знаниево-информационный канал отражения ценностей будущей профессиональной деятельности обретает свою предназначенность в качестве смыслообразующего действия.

В-третьих, модус развития аксиологического пространства связан с тем, что при его локализации в заданных рамках (образовательного учреждения, комплекса или других организационных форм) сохраняются вся полнота структуры и универсальность образовательных сред.

В-четвертых, одним из важнейших условий развития аксиологической пространственной организации выступает разнообразие включенных в нее образовательных сред (от овеществленной и материализованной среды обитания до среды духовного общения), которые объединены вокруг содержательного ядра аксиологического пространства, позволяющего удерживать всю полифонию разнообразных взаимодействий субъектов целостного педагогического процесса и обеспечивать заданную динамику изменений в личностном развитии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сидоренко В. Ф.* Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества : автореф. дис. … д-ра искусствоведения / В. Ф. Сидоренко. М., 1990. С. 31.

[2] *Каган М. С.* Эстетическая и художественная ценности в мире ценностей / М. С. Каган // Проблема формирования эстетической ценности. М., 1981. Вып. 30. С. 92.

[3] *Петров И. Г.* Парадоксы состояния как реальности и понятия / И. Г. Петров // Мир психологии. 1998. № 2. С. 16.

Поступила 19.09.05.

ИЛЛЮЗОРНОЕ СОЗНАНИЕ И ЕГО ФУНКЦИИ

Л. В. Шукшина, *докторант кафедры философии для естественно-технических специальностей МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье анализируются место и функции иллюзорного сознания в системе общественного сознания и социума. Доказывается, что обыденное и иллюзорное сознание дополняют, преображают друг друга, находятся в тесном взаимодействии.

Современная культура, наука, философия открывают для себя множество реальностей. Многообразие форм культуры, человеческого творчества всегда было самоочевидным фактором. Однако во второй половине XX в. их множественность стала рассматриваться в контексте проблемы реальности. Сегодня ясно, что существует вовсе не одна, а много реальностей. Это и реальность, с которой имеет дело наука, и реальность повседневной жизни, обыденного знания. Фактом нашего культурного самосознания стало то, что на один и тот же социальный процесс или историческое событие можно смотреть с разных позиций. Среди множества точек зрения лишь одна может быть верной, а остальные — это исторические, социальные иллюзии, заблуждения. Поэтому актуальность рассмотрения особенностей иллюзорного сознания и его функций очевидна.

Иллюзорное и общественное сознание соотносятся как часть и целое, особенное и общее. В то же время способ функционирования иллюзорного сознания во многом определяет характер общественного сознания. На ранних этапах человеческой истории общественное сознание полностью определялось иллюзорными формами: мифологическое и религиозное сознание были доминирующими типами сознания человеческой общности. Несмотря на потерю приоритетного положения, иллюзорное сознание продолжает активно функционировать во всех сферах и на всех уровнях общественного сознания, латентно присутствуя в той или иной мере фактически во всех структурных элементах и проявляясь подчас самым неожиданным образом. Сегодня оно даже пытается расширить сферу своего существования и влияния.

При рассмотрении проблемы иллюзий необходимо учитывать, что ясного и общепринятого употребления понятий, выражающих неадекватность отражения действительности массовым субъектом в вышеизложенном контексте, нет. Огромное количество существующих интерпретаций данного явления как бы спонтанно порождает необходимость появления все новых понятий, почти не оставляя надежды на достижение единства среди исследователей. Ложное, извращенное, превратное, отчужденное, фетишистское и мифологическое в самых широких смыслах, мнимое, аффективное, маргинальное, а также обманывающееся, перевернутое — это лишь наиболее часто употребляемые в нашей литературе синонимы.

При всем разнообразии смысловых оттенков вышеперечисленных понятий в них можно выделить общее, что и дает основание исследователям употреблять их как взаимозаменяемые. Они употребляются в смысле «обманывающегося» сознания, неадекватного представления о воспринимаемом объекте, выходящего за границы обычных ошибок восприятия, по преимуществу неосознанного, не поддающегося произвольной коррекции духовного явления. Это такое «изображение» действительности, обоснованного подтверждения которому в данный момент нельзя найти ни в привычном чувственном опыте, ни в логических заключениях. Но его невозможно и опровергнуть теми же методами достаточно убедительно для самих агентов-субъектов, потому что в нем отражена какая-то часть полной (многогранной) истины.

© Л. В. Шукшина, 2006

Истины, которая включает в себя преодоление собственной односторонности. Это то, что по форме и содержанию не реально и в известном смысле не научно, но по сути может оказаться ближе к реальности, чем иная научная абстракция. Более приемлемым для обозначения такого рода духовных феноменов является, на наш взгляд, понятие «иллюзорное сознание». Под иллюзорным сознанием подразумевается один из способов освоения действительности общественным сознанием, который корнями уходит в человеческую субъективность, принявшую объективированную форму (мифов, религий, утопий, стереотипов и др.).

Иллюзорное сознание — это внутренне двойственный социокультурный феномен, позволяющий Человеку (массовому субъекту) непосредственно, органично и непрерывно включаться в противоречивую ткань реальных отношений, укореняться в разные онтологические слои мироздания, сохраняя при этом свою целостность и целостность воспринимаемого бытия. Это такое состояние массового сознания, которое дает возможность переживать внешний мир как свой, как мир обжитой. Человек живет здесь и сегодня и активно осваивает мир, пытаясь уловить неисчерпаемое многообразие его свойств и связей теми средствами и способами, которые доступны, по силам и находятся «под рукой». Причем Человек неспособен понять и признать иллюзорный характер своего сознания.

Иллюзорное сознание, «как и любой другой тип сознания, „говорит“ на многих „языках“ — на „языке“ искусства, науки, философии... — словом, на „языках“ культуры, каждый из которых имеет свои особенности, детерминированные как спецификой находящегося в поле зрения объекта сознания, так и традиционно отложившимися в данной сфере культуры приемами творчества»[1]. Партнерские отношения установились у иллюзорного сознания с искусством, художественным творчеством. Мифология изначально содержала в себе возможности их развертывания из структур мифологического сознания благодаря своему эмоционально-образному, аллегорическому, бессознательно-художественному характеру. Так появились сказки, легенды, исторические предания, героический эпос, в центре которых часто находятся образы героев, заимствованные из мифологии. С мифом их также объединяет коллективный характер творчества, посредством которого выражаются чаяния и настроения людей. Через фольклор с мифологией будет генетически связана вся последующая литература.

В дальнейшем другие формы иллюзорного сознания оказали существенное воздействие на форму и содержание основных видов искусства. Религиозные идеи выразились не только в сюжетах повествовательной литературы и картин, но и в скульптуре, архитектуре, музыке. Утопии как жанр литературы развились из народного утопического сознания. Специалисты отмечают пересечение в определенные периоды мифологического и утопического сознания с архитектурой.

Удачным симбиозом можно назвать взаимоотношения иллюзорного сознания и обыденного, которые в структуре общественного сознания дополняют и преображают друг друга. У них есть общее основополагающее свойство — стремление освоить действительность с помощью доступных средств, приспособиться к ней, естественно включиться в реальные отношения бытия. Это дает основание некоторым исследователям рассматривать их как тождественные.

Таким образом, в структуру обыденного сознания помимо иллюзорных входят рациональная, практическая, социально-политическая, бытовая и другие формы довольно разрозненных знаний. Это сознание более атомарно, индивидуализировано, в нем трудно выделить общее содержание. Иллюзорное сознание придает обыденному целостный характер, мировоззренческий смысл, т. е. бе-

рет на себя осуществление функции духовного жизнеобеспечения социального субъекта, возвышает обыденное сознание новыми смыслами, верой, убеждениями, традициями.

Многие авторы считают мифотворчество неотъемлемой характеристикой обыденного сознания, а последнее — питательной почвой для ремифологизации: «…оно содержит в себе духовные образования мифологической природы и способно пустить их в рост»[2]. Задачей обыденного сознания является построение личностных мифов, которые призваны обеспечить автономность, целостность и абсолютность отчужденной личности, создать мифологическую иллюзию ее свободы. Иллюзорное сознание способствует выполнению им позитивных задач сохранения и возрождения живого, личностного, творческого потенциала человека.

Сегодня складывается тенденция считать науку всегда правой, а иллюзии — всегда заблуждениями, несовместимыми с ней. Однако факты не подтверждают этого, самые великие умы человечества не были чужды иллюзорному сознанию. Сама наука на ранней стадии формирования развивалась в русле сначала мифологического, а затем религиозного сознания. Многие исследователи выводят науку из структур иллюзорного сознания — магии, мифа, ритуала или архетипов коллективного бессознательного. Ученые подчас не могут объяснить сложные естественно-научные явления, не прибегая к иллюзорным смыслам. Все чаще философы науки, когнитивные социологи (возвращаясь к идеям Р. Декарта, И. Канта) говорят о том, что рациональное знание, наука не свободны от влияния феноменов иллюзорного сознания — мифов, веры, стереотипов, догматизации, воображения, утопий, ценностных установок. Сам наукоцентризм (сциентизм) — не более чем проявление стереотипа общественного сознания, сформировавшегося во времена Просвещения, который человечеству никак не удается преодолеть. Гносеология сбилась с пути: она выбрала путь, который казался самым легким, а оказался тупиковым. Но и иллюзорное сознание должно считаться с иными формами постижения реальности. Иначе возможно принесение в жертву будущего ради ежеминутных целей.

Иллюзорные формы сознания, исторически более древние, реликтовые, глубоко укорененные в культуру, несмотря на все перипетии своего исторического существования, продолжают занимать прочное место в структуре общественного сознания. И если они дожили до сегодняшнего дня, не потеряв своего значения, значит, общество и человечество нуждаются в них.

Амбивалентная природа и характер иллюзорного сознания подразумевают неоднозначное отношение к нему со стороны общества и исследователей. Однако в реальности традиционным стало негативное отношение к этому своеобразному духовному феномену. Его рационалистически-критическая оценка основана на том, что это — неадекватное восприятие действительности, которое уводит сознание в сторону от научной истины, формирует «ложную» действительность. В самом деле, часто различные формы иллюзорного сознания, будучи глубинными и укорененными в эмоционально-чувственной сфере, претендуют на роль политического и социального императива. Если от таких иллюзий вовремя не избавиться, они спровоцируют целую серию ошибочных решений, постановку сомнительных целей, все новые предрассудки.

Подобная точка зрения будет односторонней, если не учитывать высокий онтологический смысл существования иллюзорного сознания, который часто упускается из виду не только социологами, но и философами. Он заключается в восстановлении субъектом иллюзорным способом своей целостности, целостности многообразного бытия и своего восприятия жизни, без которых теряются

представление о собственном месте в происходящем и высокий смысл существования. С другой стороны, иллюзорное сознание выступает способом самовыражения Человека, проявлением его творческого потенциала, без которых он не может ощутить полноту своей субъективности.

Учитывая все вышеприведенные моменты, коротко остановимся на основных функциях иллюзорного сознания как необходимого элемента в структуре общественного сознания и социума.

Смыслообразующая (мировоззренческая) — одна из специфических функций иллюзорного сознания, одухотворяющего человеческое существование. В каких бы отношениях социума или структурах общественного сознания оно ни проявлялось, всегда окружающее удивительным образом наполняется смыслом. Ведь иллюзорное сознание есть постижение реальности в глубинных, наиболее сущностных для человека основах через призму ценностей, эмоционально окрашенных образов, идеалов. Оно может возвысить или низвести в глазах массового субъекта любое деяние, любой объект или явление. Иллюзорное часто невольно принимает на себя аксиологическую функцию — служит формированию ценностных установок в общественном сознании, чем привлекает внимание идеологов и политиков.

С предыдущей тесно связана *компенсаторная* функция. Иллюзии не просто утешают, они вселяют надежду, наделяя, казалось бы, потерявшее смысл существование новым смыслом. Символическая насыщенность иллюзорных образов обладает потенциально неиссякаемой смысловой глубиной, никогда не исчерпывающейся той или иной фиксированно данной интерпретацией. Иллюзии как бы компенсируют, дополняют ущербный мир, позволяя совершить и обрести в воображении то, что невозможно обрести в реальности. В этом смысле они являются «актом милосердия судьбы», специфическим иллюзорным способом преодоления всех видов отчуждения «саморазорванного» индивида, носителя «несчастного» сознания.

Объединительно-идентифицирующая функция выражается в том, что мифы, религия, утопические идеи становятся незаменимыми тогда, когда общество испытывает потребность в солидарности его членов, осознании ими своего «мы». Формы иллюзорного сознания есть проявление специфической духовно-практической связи между людьми на основе признаваемых ими наиболее важными смыслов и ценностей.

Духовная эмоциональная связь между людьми может представать в образе материальной силы, способной оказывать активное воздействие на реальный ход событий. Речь идет о *регулятивно-побудительной* функции. Ее можно было бы назвать конструктивной, но необходимо иметь в виду, что иллюзии могут подталкивать общество к деструктивным действиям.

Иллюзорное сознание, осваивая пласты противоречивой действительности, помогает субъекту непосредственно и органично включаться в реальные отношения, сохраняя свою целостность. Оно обладает *адаптивным* механизмом приобщения все новых и новых индивидов к определенным способам восприятия мира через обычаи, символические образы, стереотипы и т. д. Необходимо иметь в виду следующее обстоятельство. Поскольку такие эмоции, как страх, неуверенность, тревога, создающие предпосылки стрессорного давления на человека, снижают вероятность быстрой и адекватной реакции в условиях постоянно изменяющейся среды, постольку снимающие их явления иллюзорного сознания, функционирующие в сообществе, способствуют повышению его адаптивно-приспособительных возможностей и оказываются селективно ценными.

В процессе освоения действительности иллюзорное сознание выполняет в определенной степени *эвристическую* (познавательную) функцию, в которой

ему часто отказывают. Оно не просто дополняет научное знание о мире целостным (неаналитическим) восприятием бытия, обогащая наши представления. «Трудно представить себе художника или мыслителя, — пишет Э. Я. Баталов, — сознание которого было бы лишено мифологического измерения, который не пытался бы прочувствовать жизнь в ее нерасчленимой, невыразимой полноте»[3]. Кроме того, подчас только через феномены иллюзорного сознания общественность знакомится (через парадоксы, постановку предельных вопросов и т. д.) с пока еще скрытыми от науки смыслами: бытия, закодированного в магистральном течении культуры, — и готовится к их восприятию.

Как выражение определенных чаяний, настроений, представлений, социального опыта и культурно-исторической памяти массового субъекта феномены иллюзорного сознания могут выполнять определенную *коммуникативную* функцию.

Приоритеты той или иной функции могут изменяться в зависимости от исторических условий и конкретных обстоятельств. Часто «общественные функции некоторых явлений сознания и культуры… определяются не только теми значениями, которые выражают их подлинную сущность, но и мнимыми значениями, закрепляющимися за ними в силу каких-то внешних обстоятельств»[4]. Речь идет о *дезориентирующей* функции, когда понятия и феномены иллюзорного сознания используются в целях манипулирования массовым сознанием, а также об «*ограничительной*», когда они применяются для нерепрессивного блокирования определенных форм материальной и духовной деятельности как заведомо «утопичных», «мифических» и т. д.

Таким образом, иллюзорное сознание — необходимое, но неоднозначное явление в структуре общественного сознания, которое может играть исторически различные роли.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Баталов Э. Я.* Современное капиталистическое общество и утопическое сознание / Э. Я. Баталов // Вопр. философии. 1973. № 10. С. 84.

[2] *Насонова Л. И.* Мифотворчество обыденного сознания / Л. И. Насонова // Филос. исследования. 1993. № 1. С. 46.

[3] *Баталов Э. Я.* Указ. соч. С. 79.

[4] *Уайтхед А. Н.* Религия и наука / А. Н. Уайтхед // Заблуждающийся разум? : Многообразие вненаучного знания. М., 1990. С. 142—147.

Поступила 22.03.06.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ

Т. А. Серебрякова, *доцент кафедры психологии Волжского государственного инженерно-педагогического университета*

В статье интегрируются философские, психологические и педагогические подходы к рассмотрению проблемы ценностей. На основании проведенного исследования автор приходит к выводу, что формирование ценностного отношения к окружающей действительности должно осуществляться уже на начальных этапах развития личности.

Коренные преобразования в различных сферах жизнедеятельности людей, произошедшие в нашей стране в последнее десятилетие, привели к изменению не только экономических и политических условий жизнедеятельности общества, но и социокультурной ситуации в целом. Многое подверглось переоценке. По мнению В. А. Кутырева, между естественным и искусственным миром все сильнее обостряется противоречие, результатом которого являются «экспансия искусственного и вытеснение им естественных форм бытия»[1]. В итоге многие духовные, нравственные ценностные ориентиры и установки, которые на протяжении не одного столетия обусловливали гармонизацию жизни и деятельности людей, всю систему взаимоотношений человека с миром, оказались утраченными. Не случайно в основополагающих государственных документах, касающихся сферы образования, — Национальной доктрине образования Российской Федерации, Концепции модернизации российского образования до 2010 г., Законе Российской Федерации «Об образовании» — одним из приоритетов образования называются общечеловеческие ценности.

Необходимо отметить, что проблема становления ценностных аспектов личности является проблемой междисциплинарной.

Методологической основой построения системы работы по формированию ценностей личности по праву считается тот опыт, который накоплен философией.

Проблема духовности, нравственности человека, его ценностных ориентиров — одна из вечных проблем, порожденных самим ходом исторического развития цивилизации. Еще древнегреческие мыслители, философы поднимали вопросы о воспитании духовного начала в каждом человеке. Основополагающими для многих наук стали сократовские рассуждения о смысле жизни, добре, красоте, истине; высказывания Платона о духовном как наивысшем в человеке; мысли Аристотеля о том, что духовное, а не материальное является истинным содержанием жизни человека; размышления Демокрита о ценности природы и жизни в целом. Идеи самоутверждения жизни и ответственности личности высказывались выдающимися мыслителями эпохи Возрождения (В. де Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мором и пр.). Большое внимание проблеме ценностей уделяли и мыслители эпохи Просвещения. Центральную позицию в их учении о ценностях занимают идеи свободы личности, которая обусловливается моралью и разумом. И не случайно именно разум рассматривается базовой, отправной точкой этики, морали и ценностей.

Во второй половине XIX в. появляется особый раздел философии — *аксиология*. Учение о ценностях становится центральным учением философии как науки. В основе ценностного отношения к окружающему миру, по мнению одного из ярчайших представителей философии того времени — В. Виндельбанда, лежит «идеальное долженствование», под которым мыслитель понимает специфическое

© Т. А. Серебрякова, 2006

идеальное нормативное сознание. По убеждению ученого, всю деятельность человека обусловливают определенные обществом нормативы.

Дальнейшую разработку теория ценностей находит в работах современных философов (В. А. Василенко, П. С. Гуревич, О. Г. Дробницкий, М. С. Каган, В. П. Тугаринов, В. Н. Шилов и др.). Обращаясь к понятию «ценности», они в первую очередь пытаются определить его сущность и содержание. Так, О. Г. Дробницкий вслед за немецким философом Г. Лотце под ценностью понимает значимость чего-либо. С. Ф. Анисимов, П. С. Гуревич, А. Г. Здравомыслов и др. ценностями называют явления природы и общества, которые полезны, нужны людям исторически. Ученые рассматривают ценности как компонент культуры, всеобщую категорию, представляющую собой единство, синтез объективного и субъективного.

Раскрывая сущностные особенности, характеристики понятия «ценности», философы прослеживают его связь с понятием «оценка». В процессе установления значимости предметов, явлений окружающей действительности человек саму ценность подвергает оценке, т. е. он осознает степень соответствия данного предмета в первую очередь своим потребностям и определяет возможность их удовлетворения в конкретной ситуации. Эта оценка может меняться в связи с теми изменениями, которые происходят в потребностной сфере человека. Следовательно, возможна переоценка ценностей человеком, в ходе которой и устанавливается их истинность. В результате многократных, многоразовых оценок складываются нормы и принципы жизнедеятельности определенной социальной группы или даже всего общества.

Ценность и оценка как две категории, выражающие практическое взаимодействие субъекта и объекта, взаимообусловливают, взаимоопределяют друг друга. В их взаимодействии и рождается оценочное суждение как установление ценности. Приобщившись к культурно-историческому наследию, культурно-историческому опыту, человек может найти уже готовую, исторически сложившуюся систему ценностей и, оценив ее, принять как данное. Однако в процессе активной жизнедеятельности происходят переосмысление этой системы, ее трансформация.

Понятие «ценности» философы связывают и с понятием «ценностные ориентации», под которыми понимается перспективное отражение в психике и сознании человека социальных потребностей общества на конкретном этапе его развития. Именно ценностные ориентации, представленные в сознании человека идеалами, целями, интересами, потребностями, убеждениями, находят воплощение в поступках, определяют избирательность отношения человека к материальным и духовным ценностям, характеризуют жизненную позицию личности, направленность ее поведения.

В исследованиях философов также раскрывается и вопрос о классификации ценностей. Так, О. Г. Дробницкий выделяет две основные категории ценностей: материальные и духовные[2].

С. Ф. Анисимов предлагает следующую классификацию ценностей[3]:

1) человечество и человек;

2) природные ресурсы, труд, орудия и продукты труда, необходимые для существования человечества и его воспроизводства, — ценности материальной жизни;

3) различные общественные образования, возникающие в ходе прогрессивного развития человечества, общественные институты, необходимые для жизнедеятельности общества (семья, нация, класс, государство), — ценности социальной жизни;

4) научные знания, философские, нравственные, эстетические и другие представления, идеи, нормы и идеалы, призванные удовлетворять духовные потребности людей, — ценности духовной жизни и культуры.

При исследовании базовых основ ценностного отношения человека к окружающей действительности ряд философов (М. С. Каган, Т. В. Сохраняева, С. Г. Спасибенко и др.) обращаются к проблеме эмоционального и рационального компонентов ценностей. Так, М. С. Каган рассматривает вопрос о взаимосвязи ценностного отношения к окружающей действительности и знаний человека о мире. Ссылаясь на аксиологию, которая теоретически исследовала качественное отличие ценностного отношения к миру от отношения познавательного, автор отмечает: «…от знания нет практического пути к действию. Мотивационную роль в практическом поведении индивида могут играть только переживание, эмоциональное влечение, чувство»[4].

Таким образом, исследования философов представляют собой не что иное, как методологическую основу последующего изучения данной проблемы, в частности психологами и педагогами.

Психологические аспекты вопроса о необходимости и возможностях формирования ценностных ориентиров личности находят отражение в работах таких известных западных ученых, как А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др. В их исследованиях ценности рассматриваются как необходимое условие самоактуализации личности, оптимизации межличностных отношений и, как следствие, гуманизации образования в целом.

Отечественные психологи (А. М. Архангельский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.) раскрепощение духовных сил человека, воспитание личности, ценящей любое проявление жизни и активно участвующей в ее переустройстве, выделяли как центральную задачу работы с подрастающим поколением. По мнению С. Л. Рубинштейна, ценности «производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека»[5]. Ценности — это не то, за что платим, а то, ради чего живем.

Подобной точки зрения придерживается и А. М. Архангельский. Он отмечает, что люди ценят в предметах природы и культуры то, чем они служат человеку. Следовательно, в основе ценностного отношения лежит значимость объекта для субъекта. Субъективное отражение значимости фиксируется как польза, удовольствие, наслаждение, восхищение. Все это формы эмоционально-чувственной или рациональной оценки субъектом объекта удовлетворения потребностей, которая при всей ее объективности имеет и субъективный момент[6].

Ценность есть материальный или идеальный предмет, представляющий значимость для человека, объект или предмет, способный удовлетворять потребности личности, отвечать ее интересам. Ценности непосредственно включаются в жизнедеятельность человека, становятся частью его внутреннего мира. Не случайно категорию «ценности» ученые тесно связывают с категорией «отношение», употребляя понятие «ценностное отношение» (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, Б. Ф. Ломов и др.). Ценностное отношение рассматривается ими как отношение значимости объекта относительно потребностей и интересов субъекта. В свою очередь, отношение к миру является важным компонентом сознания, оно взаимодействует со знаниями и деятельностью человека, в которых сознание формируется и находит непосредственное отражение.

Специфической особенностью ценностных проявлений отношения человека к миру ученые рассматривают его направленность на окружающий мир. Так, С. Л. Рубинштейн центральной проблемой считал проблему бытия, сущего и места в нем человека. По мнению ученого, необходимо с первых лет жизни учить человека жить «в ладу» с окружающим миром, как жили наши предки, которые живо воспринимали и переносили его красоту в свой быт, обычаи, мысли, ритм жизни и труд.

Исследователями также доказывается, что система отношений человека

к окружающему миру характеризует внутренний мир личности и является интегративным, комплексным, образованием. Отношение ученые определяют как сплав аффекта и интеллекта, подчеркивая, что процесс познания невозможен без связи с эмоциями и чувствами. От знания нет прямого пути к действию. Мотивационную роль в практическом поведении индивида могут играть только переживание, эмоциональное влечение, чувство.

Как полагают современные ученые, эмоции и чувства выполняют функцию специфических регуляторов поведения и деятельности, а способность человека управлять своим поведением, своим взаимодействием с окружающим миром служит основой его ценностного отношения к действительности.

Установлена связь между уровнем знаний об окружающей действительности и характером отношения к ней. Отмечается, что накопление представлений, расширение личного поведенческого и оценочного опыта способствуют углублению нравственных представлений.

В психологических исследованиях становление ценностных компонентов личности рассматривается как процесс, непрерывно происходящий на протяжении всей жизни человека. «Постоянная в ходе жизни переоценка ценностей является закономерным результатом диалектики жизни человека, изменения, перестройки его взаимоотношений с миром, прежде всего с другими людьми, с обществом», — отмечает С. Л. Рубинштейн[7]. При этом основы ценностного отношения к миру необходимо формировать уже на начальных этапах жизни человека.

Опираясь на выделенные выше философские и психологические позиции, педагогическая наука определяет технологические подходы к организации работы по формированию ценностей на разных этапах жизни человека.

Вопрос о сущностных характеристиках ценностей поднимался в трудах таких классиков педагогической мысли, как В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов, К. Д. Ушинский и пр. Последний в основе становления системы ценностей человека видел нравственные ценности и духовное воспитание. В его трудах именно нравственное воспитание рассматривается как база, основа развития личности. По мнению К. Д. Ушинского, воспитание у подрастающего поколения ценностного отношения к окружающей действительности должно опираться на историю народа, его традиции, национальный характер, язык и культуру.

Если в работах философов определены методологические подходы к рассмотрению обозначенной проблемы, а в исследованиях психологов раскрыты психологические механизмы формирования ценностного отношения как качества личности, то с педагогических позиций значимым аспектом исследуемой проблемы является разработка технологии формирования ценностей.

Вариативность образования, законодательно зафиксированная в Законе Российской Федерации «Об образовании» и положенная в основу модернизации всей системы образования, обеспечивает интенсификацию процесса технологического обновления этой системы. Максимально приближенными к задаче формирования ценностного отношения человека к миру выступают личностно ориентированный и гуманно-личностный подходы, а также технология сотрудничества. Ориентация в данных технологиях на ребенка как субъекта развития позволяет обеспечить условия для формирования у него социально значимых потребностей, интересов, взглядов и убеждений, социальных установок и мировоззренческих позиций, ценностных ориентаций личности. Данные идеи нашли отражение в гуманно-личностной технологии Ш. А. Амонашвили, технологии авторской школы самоопределения А. Н. Тубельского, авторской школе В. А. Караковского и школе воспитания духовности Т. И. Власовой. Определен-

ное значение для формирования ценностных ориентаций личности имеют и педагогические технологии, базирующиеся на активизации и интенсификации деятельности учащихся, а также некоторые технологии развивающего обучения (В. Ф. Шаталова, Н. А. Зайцева, К. В. Маховой, Л. В. Занкова).

В педагогических исследованиях наблюдается тенденция синтеза понятий «ценности», «ценностное отношение» и «ценностные ориентации». Так, В. И. Корсунов отмечает: «Ценностная ориентация — это установка личности на социальные ценности, достижение которых невозможно без плана действий на будущее, без целеполагания… Благодаря ценностной ориентации человек имеет программу на будущее, личностный, социально обусловленный, осознанный план действий… Ценностная ориентация личности, вбирая в себя лишь предпочтительные отношения личности, оказывает влияние на формирование отношения к тем или иным ценностям»[8].

Учеными также разрабатывался вопрос генезиса ценностного отношения личности к окружающему миру (работы Г. Н. Авхач, В. Я. Кисленко, Е. В. Субботского и др.). Результатом таких исследований явилась идея о том, что становление духовно-нравственного потенциала личности, развитие ценностных ориентаций осуществляются на протяжении всей жизни человека. Вместе с тем основы ценностного отношения личности к окружающей действительности должны формироваться уже на начальных этапах жизни, когда происходит становление нравственных, этических, эстетических качеств личности, ее ценностных ориентиров и смыслов жизни, развиваются эмоции и чувства человека.

Таким образом, теоретический анализ философских и психолого-педагогических исследований позволяет отметить, что учеными рассматриваются различные аспекты проблемы ценностей. Вместе с тем лишь комплексный подход к решению проблемы ценностей может обеспечить позитивные результаты ее решения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кутырев В. А.* Духовность, экономизм и «после»: драма взаимодействия / В. А. Кутырев // Вопр. философии. 2001. № 8. С. 4.

[2] См.: *Дробницкий О. Г.* Мир оживших предметов. Проблемы ценности и марксистская философия / О. Г. Дробницкий. М., 1967.

[3] См.: *Анисимов С. Ф.* Ценности реальные и мнимые / С. Ф. Анисимов. М., 1970.

[4] *Каган М. С.* Философия культуры / М. С. Каган. СПб., 1996. С. 236.

[5] *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир: проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; под ред. Е. В. Шорохова. М., 1946. С. 359.

[6] См.: *Архангельский Л. М.* Социально-этические проблемы теории личности / Л. М. Архангельский. М., 1956.

[7] *Рубинштейн С. Л.* Указ. соч. С. 370.

[8] Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности : сб. науч. тр. / под ред. В. С. Мухиной. М., 1981. С. 105.

Поступила 20.03.06.

ДЕВИАНТНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ КОМПЕНСАЦИИ ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Н. Б. Назарова, *доцент кафедры педагогики МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются детерминанты девиантной виктимности современного подростка, причины конфликтов, возникающих в группах несовершеннолетних. Предпринята попытка интерпретации основных индикаторов виктимной личности.

Виктимология (от лат. victima — «жертва» и греч. logos — «понятие, учение») — новая отрасль психологии, исследующая феноменологию, закономерности и механизмы деформирующего влияния на человека культурной среды,

© Н. Б. Назарова, 2006

в результате чего личность становится жертвой социальных воздействий. О виктимологии как отрасли науки и практики заговорили недавно, поэтому она находится на стадии обретения своего научного статуса. Публикации как зарубежных, так и отечественных ученых по проблемам виктимологии и виктимности немногочисленны.

Под *виктимностью,* или *виктимогенностью,* понимаются приобретенные человеком физические, психические и социальные черты и признаки, которые могут сделать его предрасположенным к превращению в жертву. Ряд ученых отмечают, что сложившаяся объективная ситуация социального развития личности подростка на междисциплинарном уровне может быть названа системно-виктимогенной и раскрыта посредством таких индикаторов, как аномия — социологического, культурошок — культурологического, стресс психологической аккультурации — психологического, маргинализация — социально-психологического, анапсихоз — психопатологического, инфантилизм — педагогического характера.

Известный американский психотерапевт С. Карпман — автор чрезвычайно эффективной схемы для анализа неконструктивных взаимоотношений «драматический треугольник» — доказывает, что, вступая в болезненные взаимоотношения, люди играют одну из социальных ролей: *преследователя, спасителя* или *жертвы*. Преследователь — это человек, который унижает других людей, видит их стоящими ниже себя. Спаситель тоже относится к другим людям как к стоящим ниже себя, однако предлагает им помощь исходя из своего более высокого положения. Жертва ощущает свое приниженное положение и считает себя неблагополучным человеком, а обстоятельства — ужасными. Из анализа поведения людей в «драматическом треугольнике» следует, что «исполнение» ролей имеет *девиантную* окраску, поскольку первые две роли (преследователя и спасителя) мотивированы только удовлетворением потребности признания и самоутверждения, а третья роль (жертвы) имеет в своей основе мотив удовлетворения потребности в безопасности, уважении, обеспечении покоя.

Для уяснения того, как разворачивается процесс мотивации, каковы его логика и составные части, обратимся к изучению современных школьных коллективов.

Данные проведенного в 2004/05 учебном году исследования показывают, что на сегодняшний день в школьных классах наблюдаются сильная разобщенность, отчуждение (до 7—8 микрогрупп и более). Уровень конфликтности почти сравнялся с уровнем сплоченности, а нередко даже превышает его.

Одной из важных причин возникновения конфликтов является положение подростка в школьном коллективе. Было выявлено, что около 60 % подростков с девиантным поведением пользуются явным авторитетом среди одноклассников, не чувствуя своей изолированности и отчужденности; около 40 % из них удовлетворены своим положением в коллективе, 25 % — удовлетворены частично. Подростки с девиантным поведением становятся популярными в коллективах сверстников, так как лучше других могут реализовать свои устремления. Конфликты для них носят самоценный характер, поскольку помогают в этой реализации.

В последнее время прослеживается тенденция обострения конфликтов подростков с девиантным поведением с учителями. Если за период 1991 — 1994 гг. 75 % конфликтов возникали между подростками и 25 % — между подростком и учителем, то за период 2004—2005 гг. это соотношение составило 52 : 48.

Анализ экспериментальных данных дает основания утверждать, что в большинстве случаев конфликты между подростками и взрослыми провоцируют сами взрослые. Подросток с девиантным поведением не может опровергнуть

взрослого, следовательно, психологическая незащищенность подростка служит еще одной причиной проявления конфликтности. Незащищенность создает состояние тревожности, напряженности, что приводит в последующем к снижению контроля за своим поведением и довольно часто к проявлению агрессии. Установлено, что свою защищенность подростки видят в учителях — 12 %, родителях — 38, старших товарищах — 45, в животных — 5 %. Под тяжестью незаслуженных упреков и обвинений они утрачивают активность, замыкаются в себе. К сожалению, нередко взрослые позволяют себе по отношению к детям оскорбления, насилие, унижение и т. п. Около 70 % подростков с девиантным поведением признали, что учителя нередко называют их «дебилами», «балбесами», «тунеядцами», «тугодумами» и др.

Следующая причина конфликтных ситуаций — педагогическая неграмотность и непрофессионализм воспитателей, учителей, незнание ими индивидуальных особенностей, семейного положения, интересов и склонностей подростков. 69 % педагогов лишь частично знают, какой статус в межличностных отношениях имеют в классе подростки с девиантным поведением, 26 — совсем этого не знают и только 5 % знают в силу своего большого стажа работы. Процесс воспитания выходит из-под контроля подчас по вине педагога, когда его отношение к тому или иному воспитаннику жестко запрограммировано. Усматривая в любом поступке подростка умышленное нарушение дисциплины, нежелание выполнять распоряжения старших, хулиганство, воспитатель занижает оценку поведения с целью принуждения к нужным действиям или мщения за поступки, либо прибегает к помощи дирекции, т. е. самоустраняется от управления деятельностью воспитанников. В таких случаях конфликт, как правило, приводит к нарушению внутренних взаимоотношений, возникновению антипатий не только с отдельными подростками, но и всей группой или классом. 95 % учителей и воспитателей не проводят социально-психологическое изучение подростков и их групп для более профессионального использования полученных данных в учебно-воспитательном процессе.

А. К. Маркова считает, что учителя больше внимания обращают на процесс обучения, а не на воспитание и общение[1]. Свои педагогические воздействия в 85 % случаев они осуществляют через авторитарные требования, приказ и лишь в 15 % — через совет, просьбу. По утверждению В. А. Кан-Калика, общение преимущественно организуется учителем сверху вниз, т. е. «по вертикали»[2]. В последнее время очень часто наблюдается ситуация, когда в конфликт учителя с подростком вмешиваются другие преподаватели и воспитатели, поддерживая учителя даже в тех случаях, когда тот не прав. Такое «объединение» учителей против подростка с девиантным поведением только усугубляет ситуацию.

Немаловажным фактором роста конфликтности подростков с отклонениями в поведении является, на наш взгляд, кризис семьи. Изучение личных дел школьников показало, что 95 % из них в возрасте от 11 до 14 лет выросли в крайне неблагополучных семьях, где конфликты были постоянными. В результате у детей выработалась склонность к своеобразной форме самозащиты: ответным эмоциональным взрывам, упрямству, грубости, жестокости, драчливости. Повторяясь, такая форма конфликтного поведения со временем становится рефлекторной, обычной. Подросток обманывает, притворяется, совершает кражи, побеги из дома.

Причиной возникновения конфликтных ситуаций при определенных обстоятельствах могут послужить и хорошие материально-бытовые условия. Так, у 16 % подростков с девиантным поведением родители своей главной задачей по отношению к детям считают их материальное обеспечение: создание материального благополучия, предоставление

неограниченного свободного времени для отдыха и удовлетворения потребностей. Многие родители освобождают детей от всякого труда и трудовых усилий. Свободное время в таких семьях подростки проводят в безделье, любой труд является для них тяжелым бременем. Всеми силами они стараются избавиться от трудовых усилий сначала дома, затем в школе. По данным анкетного опроса, конфликты по поводу неуспехов в труде у 27 % подростков наблюдаются часто, у 60 — редко, у 13 % таких конфликтов не бывает.

Есть и другой тип ложного благополучия, где родители постоянно заняты приобретением вещей и устройством личной жизни. Воспитанием детей в таких семьях серьезно никто не занимается. Интересам и потребностям подростка не придается значения, внутренний мир сына или дочери кажется родителям не заслуживающим серьезного внимания. В семьях этого типа взрослые и дети существуют изолированно друг от друга, у подростков часты внутриличностные конфликты, стрессовые и депрессивные состояния.

К проблемным относятся и такие семьи, где к подростку не предъявляется никаких требований, где удовлетворяются все его капризы. Это создает основу для формирования эгоизма, высокомерия, неуважения к окружающим. В семье растят человека, не желающего ни с кем считаться, в том числе с собственными родителями.

Изучение причин возникновения конфликтов среди подростков с девиантным поведением подтвердило справедливое утверждение А. С. Макаренко, что «...успешное воспитание детей невозможно, если нарушена система средств и методов педагогического воздействия. Семья может располагать идеальными условиями для воспитания и вместе с тем поставлять конфликтных детей с девиациями в поведении»[3].

Причиной конфликтов могут послужить и некоторые индивидуально-личностные особенности подростков. Для определения ведущих недостатков личности подростков с девиантным поведением, способствующих конфликтному поведению, мы воспользовались схемой-характеристикой, разработанной Л. М. Зюбиным[4]. Она учитывает наиболее значимые достоинства и недостатки нравственной структуры личности: умственное развитие, психологические и коммуникативные особенности, отношение к труду, недостатки эмоционального развития, патологические проявления, а также реакцию учащегося на ласку, одобрение, порицание, замечание, поощрение, наказание.

Полученные по схеме-характеристике данные свидетельствуют, что личность подростка с девиантным поведением отличается низким интеллектуальным уровнем, задержкой психофизического развития, индивидуалистической направленностью, пониженной самокритичностью, импульсивностью, корыстолюбием, невниманием к окружающим, неспособностью к сопереживанию, отдельными отклонениями в психике. Такие дети честолюбивы, враждебны, упрямы, обидчивы, подозрительны. Эта группа подростков плохо управляема, вербально и физически непредсказуема, враждебно демонстративна, а следовательно, конфликтна. Для некоторых характерны агрессивные состояния, что наряду с другими факторами обусловливает совершение ими хулиганских и иных общественно опасных действий. В подобных случаях необходимо тесное взаимодействие учителя с медицинским персоналом и в первую очередь с врачом-психиатром. Из-за неумения оценить ту или иную критическую обстановку подростки стремятся к быстрой реализации побудительного мотива. Решение пойти на конфликт, совершить преступление возникает внезапно, в результате сложившейся ситуации. Часто такую ситуацию дети ищут сами, причем проявляют высокую активность в поиске или создании предпосылок для этого и стремятся реализовать в ней свои антиобщественные устремления.

Подростковый возраст совпадает с периодом полового созревания, часто протекающего бурно и дисгармонично. Этим объясняется высокая раздражительность и возбудимость детей данного возраста. У подростков наблюдается повышенный интерес к лицам противоположного пола, к сексуальным отношениям. Как правило, он подогревается негативным отношением взрослых, всякими запретами, насмешками, умышленным опошлением отношений между полами. С другой стороны, сегодня имеется свободный доступ к различной эротической литературе, просмотру телепередач и видеофильмов на соответствующую тему. Все это действует на несформировавшегося в морально-половом отношении подростка как катализатор для искаженных в его сознании действий. Типичными чертами подростка с девиантным половым поведением являются отсутствие у него необходимых моральных устоев и в то же время наличие собственной морали в половом вопросе. В кругу своих сверстников такой подросток начинает проявлять себя как большой знаток в области секса. Любое несогласие с ним со стороны других подростков вызывает конфликт. «При всех таких условиях подросток подвергается сексуальной стимуляции, но никак не разряжает возникшего напряжения, которое при длительном накоплении может реализоваться в тех или иных сексуальных затруднениях или отклонениях в последующей жизни»[5].

Конфликтные отношения как среди подростков, так и между ними и взрослыми могут возникнуть и при условии психофизических отклонений у детей. У 35 % обследованных нами подростков, состоящих на учете ОППН, наблюдаются различные психические аномалии; олигофрения, психозы, неврозы. Отмечены случаи заболевания эпилепсией. У таких лиц без видимых причин наступает изменение настроения, возникает повышенная взрывчатость, склонность к дракам. Такие подростки отличаются особой жестокостью, неадекватной бурной реакцией на мелкие школьные неудачи, конфликты.

По мнению большинства российских и зарубежных ученых, сложные жизненные обстоятельства, неправильное семейное воспитание, низкий образовательный и культурный уровень окружающих влияют на многих детей, однако далеко не все поставленные в эти условия становятся наркоманами или алкоголиками. Неблагоприятные психофизиологические предпосылки не являются фатальными сами по себе и не могут стать детерминантом девиантной виктимности.

Наша точка зрения полностью совпадает с мнением Ю. А. Клейберга в отношении интерпретации детерминантов ювенальной девиантной виктимности и определяется следующими позициями:

— девиантность возникает как механизм компенсации виктимности личности;

— она является следствием социально-психологической деформации личности, ведущей к утрате механизма интра- и интерсубъективной регуляции социального функционирования личности;

— девиантность программируется в процессе нарушения культурогенеза в семейной и образовательной системе развития личности;

— это единый комплекс подсознания, психомоторики и сознания, направленный на демонстрацию своей оппозиционности социальным нормам, установкам и стереотипам как отдельного человека, так и разных социальных образований, в которые он включен.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Маркова А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. М., 1993.

[2] См.: *Кан-Калик В. А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопр. психологии. 1985. № 4. С. 17.

[3] *Макаренко А. С.* Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 7 т. Т. 5. М., 1958. С. 68.

[4] См.: *Зюбин Л. М.* Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы / Л. М. Зюбин. М., 1984. С. 11.

[5] *Исаев Д. Н.* Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. М., 1994. С. 84.

Поступила 11.09.06.

ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

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

Г. К. Бисерова, *преподаватель Елабужской школы милиции (г. Елабуга),*

А. Ш. Яруллина, *старший преподаватель Елабужского государственного педагогического университета*

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной идентичности у будущих специалистов как субъектов интеграции личностных и профессиональных качеств. Представлена модель формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: студентов педагогического университета и курсантов школы милиции.

В настоящее время актуализируются вопросы интегрированного подхода в системе подготовки будущих специалистов. В первую очередь это связано с преобразованиями во всех сферах жизни и ломкой стереотипов относительно роли специалиста-профессионала в социуме. Обостряется проблема складывания новой стратегии и тактики формирования профессиональной идентичности будущего специалиста.

Система эффективной профессиональной подготовки должна опираться на стратегию личностно ориентированного образования, основанную на принципах интегративного и субъектно-деятельностного подходов. Становление будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности можно рассматривать в качестве идеала образовательной системы, конкретизируемого относительно ее главного субъекта. Им является развивающаяся личность профессионала, в которой интегрированы личностные и профессионально значимые качества специалиста. Следовательно, в основе интегративного и субъектно-деятельностного подходов к процессу профессиональной подготовки будущих специалистов находится личность, выступающая как субъект становления профессиональной идентичности.

Становление профессиональной идентичности у студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности понимается нами не как стремление к определенному идеалу, а как стратегия по формированию образа личности профессионала, в которой интегрированы его личностные и профессиональные качества. Такое продвижение обусловлено интересами студента, его социальным окружением, а также интересами студенческого коллектива. Данный процесс будет протекать более успешно, если будут созданы педагогические условия для становления студента как субъекта деятельности. Однако в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов потенциал этой стратегии используется недостаточно.

Очевидно, что в системе профессионального обучения необходимо уделять как можно больше внимания проблеме интеграции личностных и профессиональных качеств будущих специалистов как основы процесса формирования профессиональной идентичности. В результате должно произойти складывание адекватной самооценки, образа Я в профессии, а также саморазвитие студентом наиболее значимых для него личностных и профессиональных качеств как субъекта учебной и профессиональной деятельности.

Теоретический анализ концепции личностно ориентированного образования и опыт работы, накопленный в системе среднего специального и высшего про-

© Ф. Г. Мухаметзянова, Г. К. Бисерова, А. Ш. Яруллина, 2006

фессионального образования (на примере Елабужской средней специальной школы милиции и Елабужского педагогического университета) позволили нам разработать модель формирования профессиональной идентичности будущего специалиста (специалистов в системе МВД и системе образования). Модель строилась с учетом важнейших психологических механизмов формирования профессиональной идентичности будущих специалистов и создания на этой основе педагогических условий ее формирования как у будущего сотрудника МВД, так и у будущего педагога в качестве субъектов учебно-профессиональной деятельности. В целом данный процесс базируется на акмеологических принципах и подходах к профессиональному обучению: личностно ориентированном, профессионального развития, субъектно-деятельностном.

Формирование профессиональной идентичности будущего специалиста мы рассматриваем как непрерывный структурно-динамический процесс, имеющий свои состав, содержание и структуру, причем структура выступает как инвариант для подготовки различных специалистов. Из множества структурных компонентов в качестве узловых можно выделить три: мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и субъективно-деятельностный. Причем каждому компоненту соответствуют определенные критерии и отдельно взятые показатели. Кроме того, модель включает в себя условия и средства реализации этих компонентов, критериев и показателей, а также предполагаемый результат и критериальные показатели его достижения. Рассмотрим каждый компонент в отдельности, акцентируя внимание на его обосновании.

Процесс формирования профессиональной идентичности будущего сотрудника МВД будет более успешным при учете и развитии прежде всего *мотивационно-ценностной сферы* личности курсанта. Мотивы выбора профессии определяют ценностные ориентации и потребности как курсантов школы милиции, так и будущих педагогов. В понимании психологических особенностей взаимосвязи ценностных ориентаций и мотивов выбора профессиональных предпочтений будущих специалистов мы исходили из того, что ценности и ценностные ориентации участвуют в процессе формирования структуры личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Мотивационно-ценностный компонент как сфера личности будущего профессионала — это совокупность сформировавшейся системы устойчивых мотивов, осознанных потребностей (имеющих определенную иерархию и определяющих направленность), а также доминирующих ценностей личности.

Формирование мотивационно-ценностной сферы личности является сложным динамическим процессом, требующим учета психологических механизмов, педагогических условий, факторов и средств развития данного психологического феномена. Основным критерием данного компонента служит *достижение мотивации успеха* в учебно-профессиональной деятельности. Оно представляет собой совокупность устойчивых мотивов, рассматриваемых как самостоятельное побуждение курсанта и студента педагогического вуза к учебно-профессиональной деятельности.

В достижении мотивации успеха в учебно-профессиональной деятельности участвуют как внутренние, так и внешние мотивирующие показатели. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека. Другими словами, человек, будучи существом социальным, должен быть уверен в полезности своей будущей работы и готов принять ее нормы и ценности. Он также должен осознавать личностную ценность в профессиональной подготовке. Внешняя мотивация содержит такие мотивы, как заработок, стремление к престижу, одобрение родителей, друзей и т. д.

Как правило, у некоторой категории курсантов школы милиции, в отличие от студентов педагогического вуза, наблю-

даются недостаточное соподчинение мотивов при выборе профессии и невысокий уровень ценностного отношения к профессии. В качестве детерминанта этого явления у них выступает механизм насильственной персонификации профессии со стороны родителей, т. е. «навязывание» родителями семейных традиций службы в МВД. В таком случае обучение в школе милиции рассматривается как временный этап, позволяющий с наименьшими социальными и материальными издержками решить жизненные задачи. Студенты педагогического вуза более осознанно относятся к выбору профессии, вероятно, в силу профильного обучения, ранней профориентации, а также повышения статуса педагога в обществе.

В процессе организации обучения курсантов школы милиции с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала в конкретной учебно-пространственной среде происходит сдвиг учебно-профессионального мотива на цель профессиональной деятельности. Эти показатели достижения успеха могут быть реализованы лишь при условии субъектного принятия курсантами норм и ценностей будущей профессии. Причем идентификация выступает как процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включения в свой внутренний мир и принятия как собственных профессиональных, этических, нравственных и других норм, ценностей, образцов. Средствами реализации субъектного принятия норм и ценностей будущей профессии служат такие методы, как беседы, микропрактикумы по овладению мотивацией достижения успеха в профессиональной подготовке и сама практика в системе МВД.

У студентов педагогического вуза наблюдается более быстрое достижение профессиональной идентичности, что может быть связано с расширением возможностей для творческой реализации своих способностей и проявления индивидуальной и коллективной субъектности. У курсантов школы милиции становление субъектности ограничивается системой уставных отношений, должностных инструкций, приказов и стереотипов поведения.

Другим определяющим фактором формирования профессиональной идентичности будущих специалистов является *рефлексивно-оценочный компонент*. Рефлексия — это способность осознавать и оценивать собственный процесс обучения, занимать активную позицию в личностном становлении.

Рефлексивно-оценочный компонент имеет особую значимость при формировании профессиональной идентичности и выполняет интегрирующую роль в структуре личности будущего сотрудника МВД. У студентов педагогического вуза он тесно связан с развитием критического мышления. Этот компонент может опираться на оценочно-образный критерий, посредством которого курсанты формируют образ Я как субъекта собственной профессиональной деятельности.

Образ Я является показателем самоопределения личности, устойчивого положительного отношения к профессии и самооценки себя как будущего сотрудника МВД, так и будущего педагога. Он видоизменяется, совершенствуется, глобализируется через ценностно-смысловой стержень Я, в результате чего и происходит сознательное саморазвитие социально и профессионально значимых личностных качеств. На основе постоянного саморазвития формируется потребность в самоактуализации, самооценке и самоотношении будущего специалиста-профессионала. Эти понятия особенно четко характеризуют рост внутренней активности курсанта школы милиции. Потребность в таких показателях растет вместе с расширением знаний курсантов и студентов о мире, о себе, вместе с ростом субъектных возможностей и усложнением задач, стоящих перед человеком.

Показатель самоотношения служит действенным началом самоосуществле-

ния-саморазвития человека и реализации его самости как определяющей его сущностную характеристику. Самость может быть определена как уникальное свойство — способность самоосуществления, самоизменения человека в воспроизводстве и расширении-росте своих человеческих возможностей-способностей-потребностей в созидаемом и преобразуемом им мире.

Наиболее актуальным понятием в последнее время является самоактуализация, предполагающая полное использование и реализацию способностей, таланта, потенциальных возможностей личности. Такие личности реализуют все, на что способны, развиваются до состояния, адекватного их возможностям. В процессе профессиональной подготовки необходимо стремиться к тому, чтобы будущие специалисты получали возможность проявлять свои способности, склонности и потребности, чтобы тенденция к самоактуализации стала для них устойчивой, осознанной, смысло-жизненной потребностью.

Третьим компонентом в формировании профессиональной идентичности выступает *субъектно-деятельностный*. Система профессионального обучения, определяемая новой стратегией личностно ориентированного образования, строится на принципах субъектно-деятельностного подхода. Целостный философский образ человека можно рассматривать как идеал образовательной системы, конкретизируемый относительно ее главного субъекта — развивающейся личности. Следовательно, в центре внимания субъектного подхода к воспитанию и образованию находится личность, являющаяся субъектом своего собственного развития. Субъектность выступает как интегрирующая человеческую психику функция, обеспечивающая адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа Я. Субъектность представляет собой постоянно разворачивающийся во времени двухфазный процесс, в котором фаза адаптации сменяется фазой развития человека по направлению от детерминации к свободе, от неосознанности к осознанности, от диффузности к целостности, от культуры к смыслу; затем снова возвращается к адаптации, но уже на качественно новом уровне. Субъект понимается не как идеал достигнутого, а как активный творец, постоянно движущийся к идеалу. Такое продвижение обусловлено интересами человека, его желаемого окружения, коллектива и общества в целом.

Основным критерием субъектно-деятельностного подхода является *социально-профессиональная субъектность* с показателями субъектной активности, личностно-профессиональной идентичности, субъектной включенности в профессиональную подготовку. Если рассматривать субъектность как высший уровень субъективности в ее внутреннем и внешнем выражении, где субъективность обозначает многообразный состав сознания и подсознания, то критерий социально-профессиональной субъектности может быть представлен как «рефлектированный на себя, т. е. обращенный на себя, самонаправленный, самоустремленный, как самопроектируемый и самоконтролируемый, как сам себя усиливающий».

Субъектная активность личности — необходимое условие успешного профессионального самосохранения с целью прогрессивного развития субъекта профессиональной деятельности. Показатель субъектной включенности в профессиональную подготовку выражается в личностно-смысловом отношении курсанта школы милиции к процессу учебно-познавательной деятельности, самостоятельно выработанном им способе учебной работы, владении метазнаниями и логикой предметного знания. Личностный уровень характеризуется включенностью субъективного опыта в содержание образовательного процесса и согласованностью этого опыта с норма-

тивно задаваемым социокультурным опытом.

Субъективный опыт студента — это приоритетная, интегративная, социокультурная система качеств личности, включающая в себя жизненные, образовательные и профессиональные модели. Как структурная целостность субъективный опыт представляет собой совокупность знаний, умений личности, детерминированных этими моделями, выполняющих мотивирующую, операциональную, корректирующую и оценочную функции. В формировании личностно-профессиональной идентичности наиболее важной выступает корректирующая функция, так как она позволяет личности выступать субъектом осваиваемой деятельности при активном использовании видоизмененных и обогащенных имеющихся знаний, умений и навыков.

Важнейшим средством реализации субъектной включенности в формирование профессионально-личностной идентичности сотрудника МВД и будущего педагога является психолого-педагогическое сопровождение процесса профессиональной подготовки. Оно понимается как создание разносторонних условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагогов и психологов с курсантами и студентами педагогического вуза, которое направлено на разрешение возникающих проблем развития личности. Предполагаются также диагностика существа проблемы, ее причин и выбор наиболее эффективных способов решения. С этой целью эффективно применение и использование в образовательно-воспитательном процессе школы милиции и педагогического вуза психолого-педагогических консультаций, психотренингов, направленных на развитие и коррекцию профессионально важных качеств, формирование профессиональной идентичности и т. д. Процесс воспитания в школе милиции нацелен на обеспечение социально-профессионального становления будущего сотрудника МВД и будущего педагога, актуализацию индивидуально-психологического потенциала, удовлетворение потребности в социальном и профессиональном самоопределении.

Опыт по использованию разработанной нами модели позволяет утверждать, что и курсанты школы милиции, и студенты педагогического вуза начинают выступать не только объектами, но и субъектами учебно-профессиональной деятельности, которые способны самостоятельно осуществлять интеграцию личностных и профессиональных качеств в процессе формирования профессиональной идентичности.

Поступила 07.09.06.

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Лузина, *старший преподаватель кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита Набережночелнинского филиала Института экономики, управления и права (г. Казань)*

Автором представлена модель формирования познавательной активности у студентов экономического факультета вуза. В основу модели легла теория контекстного обучения. Результатом ее успешного внедрения в учебный процесс должен стать высокий уровень сформированности познавательной активности студентов.

Наибольшую актуальность в сфере высшего образования в настоящее время имеют инновационные профессионально ориентированные технологии, направленные на формирование личности профессионала, развитие у обучаемого

© Т. В. Лузина, 2006

способности к инновационной деятельности, накопление профессионального опыта, переориентацию приоритетов на процесс самообучения.

Профессионально ориентированная технология в системе высшего профессионального образования рассматривается учеными как система психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей, нацеленная на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей деятельности и профессионально важным качествам специалистов. Профессионально ориентированный подход к образованию осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности и предполагает овладение полем профессиональной активности. Знакомство с данным полем позволяет увидеть панораму профессиональной деятельности, ощутить личностные перспективы, осуществить прогноз; наглядно представить возможные варианты воплощения замыслов в результатах профессиональной деятельности, определить стратегию профессионально-личностного поведения после прохождения того или иного этапа обучения.

Познавательная активность в студенческом возрасте обусловлена социально-андрагогической спецификой обучения. Необходимость непрерывного обновления системы знаний связана с постоянным появлением в жизни взрослого человека проблем, решение которых требует от него дополнительного, часто самостоятельного приобретения знаний, умений, навыков, опыта деятельности, смены установок.

И. А. Колесниковой представлена классификация приобретаемых студентами знаний. Автор выделяет знания фундаментальные, прикладные, опережающие, сопровождающие, компенсирующие, корректирующие, развивающие, поддерживающие, дополняющие[1].

Контекстный подход к обучению, технология которого была разработана А. А. Вербицким, предполагает переход знаний, умений и навыков, полученных в процессе обучения, с предметов, на которые направлена активность студента, в средства решения задач профессиональной деятельности[2].

При разработке модели формирования познавательной активности нами учитывалась необходимость «встроенности» образования в содержание жизнедеятельности студента, что ставит его в активную позицию субъекта обучения.

Применительно к образованию свойство субъектности у взрослого человека выражается в способности самостоятельно формировать информационный запрос; возможности выбора модели обучения; осознанном принятии позиции в процессе обучения; опоре на способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно-потребностной саморегуляции в сфере образования; в стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного опыта в содержание обучения.

Основными показателями, характеризующими позицию субъекта в процессе обучения, являются осознанность информационного запроса; ангажированность; способность к саморефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения; критичность мышления; открытость и децентрированность мышления; интерпретативная культура; самостоятельность в достижении образовательных результатов; умение учиться в системе межсубъектных отношений.

При формировании познавательной активности у студентов необходимо учитывать то, что дело приходится иметь с группой. Наиболее благоприятные возможности для достижения профессионально-личностной компетентности в вузе появляются в условиях становления совокупного субъекта образовательного процесса.

По мнению И. А. Колесниковой, в современной образовательной практике встречаются следующие совокупные субъекты: групповой, корпоративный, фронтальный, интегративный, сетевой[3].

Познавательная активность является частью профессиональной познавательной активности. Как отмечает В. А. Сластенин, главную цель высшего образования составляют профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста. Он должен стать активным субъектом, быть готовым доопределять задачи, принимать на себя ответственность за их решение, раздвигать рамки деятельности[4].

В процессе разработки системы формирования познавательной активности мы учитывали, что студенты должны иметь общее ценностно-смысловое поле; опыт, приобретенный в совместной деятельности; сходные эмоциональные состояния; единство или согласованность цели.

При моделировании системы формирования познавательной активности у студентов мы опирались на логику проектирования педагогических систем, представленную О. Е. Ломакиной, и на следующие принципы педагогического проектирования: полноты; человеческих приоритетов; интердисциплинарности; оптимизации; независимости; реализуемости; диагностируемости; завершенности; конструктивной целостности[5].

Моделирование системы включает в себя 4 этапа: инициирующий, основополагающий, прагматический, заключительный.

Характеризуя понятие «педагогическая система», все авторы выделяют такой ее признак, как единство компонентов. В то же время подходы ученых к раскрытию сущности данного понятия различны. Так, И. Н. Гофманом под педагогической системой понимается совокупность форм, методов, видов деятельности, их содержание, которые согласуются между собой и опираются на самостоятельность, инициативу и активность образовательного коллектива. В. С. Ханчин указывает, что система — это комплекс элементов, состав и взаимосвязь которых призваны обеспечить реализацию образовательных целей. Ф. Ф. Королев называет системой диалектико-противоречивое единство множества компонентов, сторон, связей, отношений, взаимодействие которых является условием существования и развития системы в целом и отдельных ее компонентов[6].

С учетом вышеизложенного система формирования познавательной активности представлена нами в виде структурной модели, в основу построения которой лег контекстный подход, разработанный А. А. Вербицким (рисунок).

Параметрами данной модели выступают ее цель, задачи, принципы соответствующей деятельности; содержание и формы организации учебно-познавательного процесса; методы и средства обучения.

Целью является формирование познавательной активности будущих экономистов.

Для реализации данной цели необходимо решить ряд задач. Основные из них таковы: вооружение студентов системой теоретических знаний о познавательной активности, путях и способах ее повышения; выработка у студентов умений и навыков самостоятельного формирования познавательной активности; формирование положительного эмоционально-ценностного отношения к познавательной деятельности; формирование мотивационной сферы личности студентов; организация самостоятельной работы студентов; внедрение в учебный процесс форм, методов и приемов, способствующих развитию познавательной активности студентов; стимулирование познавательной деятельности студентов; всемерное развитие научно-методической работы в вузе, усиление внимания к психолого-педагогической и методической подготовке преподавателей и т. д.

В своем исследовании мы руководствовались принципами активизации учебно-познавательной деятельности студентов, выделенными на основе анализа работ С. С. Кукушина, В. Г. Каташева, В. Г. Мануйлова, И. И. Федорова, М. М. Благовещенской, А. А. Вербицкого и др.: целостности, научности, опти-

Модель системы формирования познавательной активности студентов экономического факультета вуза

мальности, связи теории с практикой, активности и сознательности, индивидуального подхода, проблемности, профессиональной направленности обучения и др.

Исходными данными при проектировании модели выступили образовательные и профессиональные стандарты с учетом целей и содержания обучения. Были проанализированы требования Государственного стандарта высшего профессионального образования к подготовке специалистов по специальностям 080108 — Финансы и кредит и 080109 — Бухгалтерский учет, анализ и аудит. В результате было установлено, что специалисты этих профилей должны обладать

способностью к ведению исследовательской работы; уметь выявлять и преодолевать проблемы в незнакомых условиях; обладать навыками критического анализа, сформированностью абстрактного и логического мышления, способностью адаптироваться к новому, а также уметь решать нестандартные задачи, прогнозировать экономические процессы в сфере денежных, финансовых и кредитных отношений.

Таким образом, Государственный образовательный стандарт определяет достаточно высокий уровень сформированности познавательной активности.

Формированию познавательной активности в большей степени способствует использование активных методов обучения. В данном случае формировать познавательную активность можно безотносительно к содержанию изучаемой дисциплины.

Особое внимание в ходе формирования познавательной активности у студентов экономического факультета уделяется выбору оптимальных форм и методов обучения и воспитания. Учитывается, что формы организации учебно-познавательной деятельности студентов должны быть адекватны формам профессиональной деятельности специалиста.

В научно-педагогических исследованиях представлены различные трактовки понятия «организационная форма обучения». Вслед за С. А. Смирновым под формой обучения мы понимаем способ организации деятельности обучающихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения[7].

При выборе форм обучения учитывались следующие характеристики вузовской лекционно-практической системы образования: в качестве основы обучения выступает самостоятельная деятельность студента; учебная группа представляет собой центральную форму организации студентов; каждый семестр завершается сдачей экзаменов и зачетов.

Под методом обучения понимается система действий педагога, организующего практическую и познавательную деятельность обучающегося, которая устойчиво ведет к усвоению содержания образования[8]. Из всех существующих методов обучения решению проблемы формирования познавательной активности студентов больше всего способствуют методы проблемного изложения; частично-поисковые; исследовательские; методы преподавания; методы учения. В ходе эксперимента использовались методы проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский.

Из всех средств обучения для решения проблемы формирования познавательной активности у студентов экономического вуза были выделены следующие: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования; учебные планы и учебные программы; графические (рисунки, схемы, диаграммы, таблицы и др.); технические (проекционная и звукозаписывающая аппаратура, аудио- и видеозаписи); учебники и учебные пособия; устройства для контроля знаний и умений (диагностические материалы, компьютерные обучающие программы); познавательные задачи и задания; учебные кинофильмы, диафильмы, телепередачи и др.

Таким образом, автором разработана модель формирования познавательной активности у студентов экономического факультета вуза, в основу которой легла теория контекстного обучения. Результатом ее успешного внедрения в учебный процесс вуза является достаточно высокий уровень сформированности познавательной активности студентов-экономистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Основы андрагогики / под ред. И. А. Колесниковой. М., 2003. С. 44.

[2] См.: *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М., 1991. С. 35.

[3] Основы андрагогики. С. 54.

[4] См.: *Сластенин В. А.* Основные тенденции модернизации высшего образования / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука. 2004. № 1. С. 43.

[5] См.: *Ломакина О. Е.* Этапы проектирования деятельности / О. Е. Ломакина // Высш. образование в России. 2003. № 3. С. 129.

[6] См.: Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. М., 1985. С. 166.

[7] См.: Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. М., 1999. С. 281.

[8] См.: *Лернер И. Я.* Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. М., 1976.

Поступила 22.09.06.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ С УЧЕТОМ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАЦИЕНТОВ

(на примере изучения индивидуальных семантических пространств)

Е. Ю. Устина, *старший лаборант кафедры поликлинической терапии и функциональной диагностики, соискатель кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева,*

К. М. Романов, *профессор кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева*

В современной программе подготовки студентов медицинских специальностей и послевузовской подготовки значительное место уделяется освоению дифференцированного подхода к назначению лечения с учетом личностных особенностей больного. Авторами статьи исследовались особенности влияния соматического заболевания на характер и профиль изменения семантических пространств у терапевтических больных с целью выявления условий формирования у них более адаптивной внутренней картины болезни.

На протяжении жизни нескольких поколений врачей в нашей стране особенностью медицинского образования была его оторванность от психологии. Пациент рассматривался лишь как биологический объект, а не как человек с его проблемами, страхами, особенностями характера, т. е. всем тем, что составляет неповторимую индивидуальность каждой человеческой личности. Сейчас ситуация меняется: в современной программе подготовки студентов медицинских специальностей и послевузовской подготовки значительное место уделяется освоению дифференцированного подхода к назначению лечения с учетом личностных особенностей больного.

Болезнь оказывает серьезное влияние на человека. Его душевная жизнь и поведение в условиях болезни претерпевают значительные изменения, хотя меняются не сами психические процессы, а вызванные наличием болезни условия их протекания. Болезнь при этом выступает в качестве биологической предпосылки, вызывающей изменение привычного образа жизни, отношения к окружающему миру, работе, близким людям, самому себе и, как следствие, переоценку личностных смыслов и изменение сознания больного[1].

В 1957 г. А. Р. Лурией был предложен термин «внутренняя картина болезни» (ВКБ). Образование ВКБ является результатом адаптационной реакции человека на изменившиеся условия его существования. Внутренняя картина болезни характеризуется прежде всего интеллектуальной интерпретацией диагноза заболевания, когнитивной оценкой его тяжести и прогноза, а также формированием эмоционального и поведенческого паттерна.

© Е. Ю. Устина, К. М. Романов, 2006

Для пациента ВКБ складывается из понимания механизмов возникновения неприятных и болезненных ощущений, оценки их значения для будущего, а также реагирования на болезнь в виде эмоциональных переживаний, выбора действий и поведения в изменившихся для него условиях. Изучением реагирования на то или иное заболевание соматических больных разной нозологии с учетом их характерологических черт занимаются как психологи, так и врачи в русле «интегративных моделей» психосоматических расстройств.

Согласно Б. В. Зейгарник, в выполнении любого экспериментально-психологического задания проявляются личностные особенности больного, поэтому они должны изучаться не только специальными направленными на них методами, но и через учет их влияния на поведение и познавательную деятельность. «О патологическом изменении личности мы говорим тогда, когда под влиянием болезни у человека скудеют интересы, мельчают потребности, когда у него проявляется равнодушное отношение к тому, что его раньше волновало, когда действия его лишаются целенаправленности, поступки становятся бездумными, когда человек перестает регулировать свое поведение, не в состоянии адекватно оценивать свои возможности, когда меняется его отношение к себе и окружающему. Такое измененное отношение является индикатором измененной личности»[2].

Происходящие изменения затрагивают и смысловые составляющие сознания. Изучение репрезентативных особенностей смысловых пространств больных с помощью метода семантического дифференциала (Ч. Осгуд, В. Ф. Петренко) позволяет отметить и зафиксировать эти процессы, что важно для выявления особенностей субъективной картины болезни и для оказания помощи больному в формировании у него более адаптивной ВКБ[3].

Цель нашего исследования состояла в определении особенностей влияния соматического заболевания на характер и профиль изменения семантических пространств у терапевтических больных для выявления условий формирования у них более адаптивной внутренней картины болезни.

Исследование проводилось в два этапа. На первом данные, полученные у группы пациентов стационара, сравнивались с результатами здоровых испытуемых. На следующем этапе экспериментальная процедура у второй группы пациентов стационара проводилась дважды: в начале и в конце лечения — для сравнения изменений смысловых пространств в процессе лечения.

В качестве экспериментальной методики применялся метод семантического дифференциала (СД, построения субъективных семантических пространств), который широко используется в наше время как психологами, так и социологами. Этот метод позволяет выявлять и исследовать малоосознаваемые человеком аффективные структуры, не существующие в словесной форме, в языковых системах. Они имеют психологическую природу, связаны с личностным смыслом, который всегда сугубо индивидуален. Язык же — это надындивидуальное образование. Добиваясь от испытуемого информации с аффективного уровня, мы, как правило, получаем ее с когнитивного. Когнитивная информация имеет совершенно другую природу. Она рациональна, непсихологична (описывает объект), нормативно окрашена и зависима от социального окружения. Когнитивный компонент находится под непосредственным, наиболее сильным давлением событий и их массовой интерпретации. Ситуация опроса вносит довольно значительные изменения именно на этом уровне осознания индивидом каких-либо явлений, поэтому соответствующая информация может быть весьма неопределенной.

Метод СД был предложен в 1955 г. группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом как метод измерения прагматического или коннотативного значения. Под прагматическим значением понимается поведенческая реакция на

слово, которое условно-рефлекторно связано с общей реакцией на объект, обозначенный этим словом, т. е. психологическое значение идентифицируется с репрезентативными опосредованными процессами.

Экспериментальная процедура для получения данных методом вербального семантического дифференциала (ВСД) заключалась в следующем: пациенты стационара и здоровые испытуемые с помощью 41 пары антонимичных прилагательных давали оценку 6 заданным понятиям по 7-балльной шкале (от –3 до +3 включая 0). Полученные результаты подвергались процедуре факторного анализа. В результате их обработки были выделены факторные структуры и нагрузки по факторам на основе индивидуальных данных (табл. 1, 2).

Таблица 1

Распределение факторов, полученных при определении заданных понятий группой пациентов стационара (с указанием коннотативных значений)

Номер фактора	Здоровье	Болезнь	Я	Обида	Мечта	Свобода
1	Оценка 11,00	Оценка 11,30	Оценка 8,09	Оценка 13,76	Стабильность 3,86	Оценка 4,32
2	Значимость 3,19	Стабильность 2,81	Динамичность 5,84	Активность 3,45	Оценка 5,00	Активность 2,54
3	Комфортность 2,41	Сложность 3,22	Сложность 3,33	Сила 3,26	Качество 5,25	Упорядоченность 5,55
4	Стабильность 2,41	Упорядоченность 1,87	Качество 2,89	Обычность 2,73	Обычность 2,43	Качество 3,32
5	Упорядоченность 2,22	Отношение 2,21	Активность 1,92	Комфортность 3,64	Сила 2,73	Стабильность 2,32
6	Энергичность 1,99	Комфортность 2,18	Комфортность 1,92	Сложность 1,95	Активность 3,28	Постоянство 3,31
7	Активность 2,48	Динамичность 2,96	Энергичность 2,05		Сложность 2,61	Динамичность 2,51
8	Определенность 1,77	Активность 2,65	Устойчивость 2,75		Динамичность 1,96	Отношение 3,81
9					Единство 2,24	Сложность 1,75

Результаты, представленные в таблицах, свидетельствуют о заметных отличиях в определении заданных понятий группой пациентов стационара и здоровыми испытуемыми. Это выражается как в количестве выделенных факторов для одинаковых понятий, так и в их смысловой окраске. В определении тех или иных понятий здоровыми был выделен набор факторов, стандартный для данного набора шкал. Определение этих же понятий группой пациентов стационара отличалось образованием новых факторов и соответственно большей субъективной значимостью.

Наиболее интересными для нас были семантические особенности определения понятий «я», «здоровье» и «болезнь» как важнейших для отражения сути процесса болезни и формирования ВКБ. Обращает на себя внимание существенная разница в степени коннотативной оценки этих понятий, величина которой зависит от значимости конкретного понятия для данной группы, от места в структурно-функциональной организации когнитив-

Таблица 2

Распределение факторов, полученных при определении заданных понятий группой здоровых испытуемых (с указанием коннотативных значений)

Номер фактора	Здоровье	Болезнь	Я	Обида	Мечта	Свобода
1	Оценка 9,56	Оценка 6,91	Активность 8,11	Оценка 9,05	Оценка 6,45	Оценка 8,78
2	Активность 3,89	Упорядоченность 3,39	Оценка 7,27	Активность 3,93	Активность 3,62	Упорядоченность 4,66
3	Сила 4,41	Сложность 3,15	Сила 3,02	Отношение 2,64	Динамичность 2,37	Активность 3,39
4	Сложность 2,63	Активность 5,31	Упорядоченность 3,84	Сложность 2,42	Сложность 1,99	Динамичность 3,37
5	Комфортность 3,90	Сила 2,93	Сложность 3,40	Обычность 2,56	Обычность 2,20	Сложность 2,12
6	Обычность 2,92	Энергичность 3,12	Важность 2,81	Комфортность 2,90	Сила 2,62	Комфортность 2,83
7	Упорядоченность 2,34	Отношение 2,38	Качество 2,39	Сила 2,57	Качество 5,97	Энергичность 2,06
8		Комфортность 1,71		Качество 2,37	Упорядоченность 2,40	Обычность 2,21

ных структур испытуемых, входящих в ту или иную группу. При высоком ресурсе семантической активности понятия происходят снижение предметной отнесенности (денотативной значимости) и возрастание роли эмоционально-оценочной значимости.

Специфика выражалась в разной степени как коннотативной нагрузки, полученной для исследуемой группы понятий, так и значимости понятий в зависимости от наличия или отсутствия у испытуемых соматического заболевания.

Вторым этапом исследования было определение степени изменения семантических пространств у пациентов стационара, происшедшего в процессе лечения. Было отмечено изменение смысловой оценки заданных понятий у второй группы пациентов. Отличие заключалось в разной коннотативной значимости одних и тех же понятий в зависимости от времени пребывания пациентов в стационаре, неодинаковом числе выделенных факторов, а также в заметном качественном своеобразии полученных для заданных понятий факторов.

Сравнивая результаты всех трех групп испытуемых, можно отметить, что наблюдаются субъективные особенности в определении заданных понятий, присущие каждой группе. Общим в определении заданных понятий пациентами стационара обеих групп являлось однородное формирование смыслового пространства понятий. Другими словами, для этих двух групп были получены факторы со сходными смыслом и содержанием наряду с факторами, выделенными только для одной группы пациентов. Например, факторы «стабильность», «значимость» и «постоянство» были выделены лишь для групп пациентов стационара и не были получены для здоровых испытуемых. Таким образом, семантические пространства заданных понятий имели больше общего для пациентов стационара и отличались от семантических пространств, полученных для группы здоровых испытуемых.

Наблюдалось также некоторое сближение смыслового определения заданных понятий и степени коннотативной оценки, характерных для второй группы пациентов стационара по результатам на момент выписки, с оценкой заданных понятий группой здоровых испытуемых. Следовательно, можно говорить о динамике семантических структур сознания, происшедшей в процессе проведенного терапевтического лечения.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. В процессе лечения соматических заболеваний (в условиях пребывания в стационаре) у больных происходят количественные и качественные изменения структурных составляющих семантических пространств.

2. Динамика изменения семантических пространств заданных понятий у испытуемых пациентов стационара выражается в преобразовании их смысловой ориентации относительно выделенных осей-факторов, формирующих индивидуальные семантические пространства.

3. Изменение семантических пространств, происходящее в процессе лечения, может служить одним из критериев комплексной оценки эффективности лечения, а также характеризовать особенности формирования внутренней картины болезни.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. М., 2003.

[2] *Зейгарник Б. В.* Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психол. журн. 1989. Т. 10, № 2. С. 122.

[3]. См.: *Лурия А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия. М., 1979.

Поступила 31.10.06.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЦЕССА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

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

В статье приведены результаты диагностического исследования по выявлению психологических особенностей процесса самоактуализации личности студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью. Автором выявлены структурные составляющие модели самоактуализации и составлен психологический портрет данного студента.

Студенческая научная работа становится в последние годы объектом различных педагогических и психологических исследований. Сложность и многогранность данного объекта, а также сравнительно небольшой период его исследования (от 16 до 21 года) порождают множество малоизученных и неизученных проблем. Исследование этой проблематики, особенно разработка ее прикладного аспекта, является важным условием решения основной задачи современного вуза, заключающейся в развитии творческого потенциала студентов. В сложившейся ситуации усиливается значимость научно-исследовательской деятельности (НИД) студентов как важнейшего фактора формирования творческого специалиста, способного к саморазвитию.

Образование, ориентированное на педагогическое стимулирование всех видов «самости», в том числе самоактуализацию, — вот формула новой, только зарождающейся сегодня, педагогики высшей школы. Приходится удивляться, что эти идеи многие годы были не востребованы при разработке дидактических систем. Очевидно, что в процессе развития высшего образования в

© Н. А. Гордеева, 2006

России принцип творческого саморазвития должен стать одним из приоритетных и системообразующих, открыть новые педагогические стратегии.

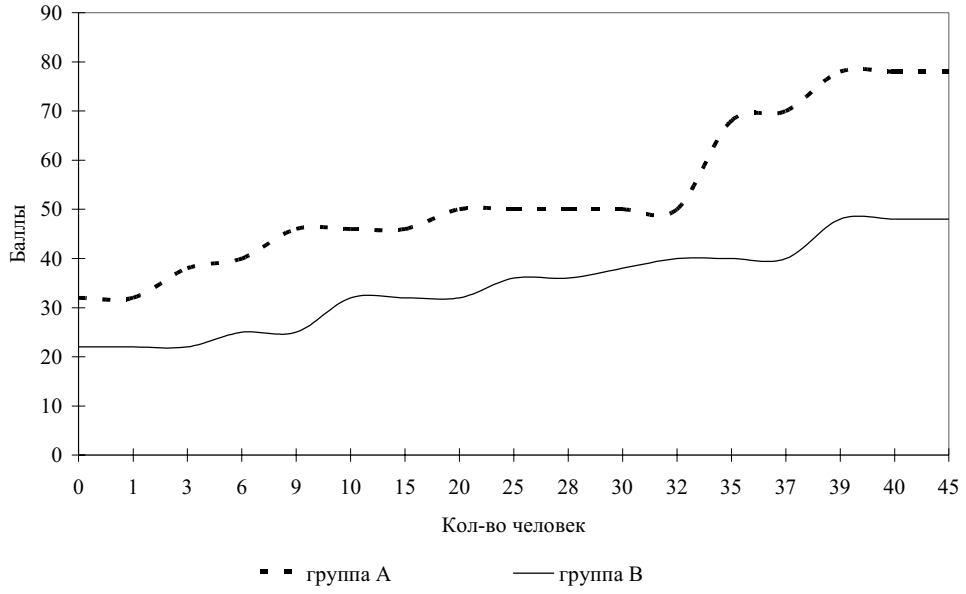
Долгое время процессы «самости» в становлении развивающейся личности считались прерогативой философии и психологии. Педагогика рассматривала эти процессы как не заслуживающие внимания и не была готова дать по поводу них какие-либо рекомендации. Между тем подлинное развитие личности возможно только в процессе ее самоактуализации посредством интеграции ее противоположных полюсов (сильных и слабых сторон ее натуры), когда студент становится и педагогом, и психологом для самого себя.

Студенческий возраст можно определить как сенситивный для самоактуализации личности будущего творческого специалиста. Именно в это время проявляется способность к рефлексии — знанию о границах собственного знания и умению выходить за них. Преобразующая активность студента протекает в виде умственных действий, поиска наиболее рациональных и эффективных способов достижения намечаемых результатов.

В процессе самоактуализации происходит максимально возможное сближение «реального Я» и «идеального Я», т. е., по Л. С. Выготскому, пропадает ощущение дисгармонии от внутренней несогласованности того, чем человек является, с тем, чем он хочет быть. В этом узловом моменте отражается гармоничная связь моральной составляющей гуманистической психологии и педагогики с ее собственно психолого-педагогическим и социальным базисом.

Проведенное нами в 2003—2004 гг. психолого-педагогическое исследование проходило в контексте негомеостатической модели функционирования личности, основу которой составляет развитие личности, что, в свою очередь, выступает основным показателем ее самоактуализации. Объектами исследования стали студенты Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Результаты проведенного со студентами «Самоактуализационного теста» (САМОАЛ) были проанализированы и представлены графически. При этом группу А составили студенты, занимающиеся НИД, группу В — студенты, не занимающиеся ею (обычные).



Общее стремление к самоактуализации студентов (по результатам САМОАЛ)

Нами была выявлена значительная разница в стремлении к самоактуализации у студентов двух групп: средний балл общего стремления к самоактуализации у студентов группы А был равен 68; у студентов группы В — 45. В процентном соотношении это выглядит так: группа А — 30,6, группа В — 20,2 %.

Для студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью и обладающих признаками самоактуализирующейся личности, характерны такие качества, как спонтанность, индивидуальность, воображение, доверие к себе, открытость опыту и знание опыта, независимость, автономность, тенденции создавать немногочисленные, но глубокие дружеские отношения, «философское» чувство юмора, тенденции противостояния внешнему давлению и общего превосходства над окружением.

Проведенное исследование позволяет предположить, что педагогическое стимулирование процесса самоактуализации личности студента есть фактор психолого-педагогического воздействия на эффективность научно-исследовательской деятельности.

Поступила 13.11.06.

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЖУРНАЛИСТОВ

Ю. В. Андреева, *доцент кафедры теории и практики электронных СМИ Казанского государственного университета*

В статье отражены результаты исследований по проблеме интеграции компетентностного и акмеологического подходов в профессиональном обучении и саморазвитии конкурентоспособности студентов-журналистов. Выделены соответствующие педагогические условия и этапы указанной интеграции.

Для педагогической системы профессионального обучения журналистов, ориентированной на саморазвитие конкурентоспособности, важна интеграция компетентностного и акмеологического подходов. Каждый из них имеет свою концептуальную базу и технологическую составляющую, особенную практику применения в профессиональном обучении. Ориентация на формирование ключевых, базовых, профессиональных компетенций должна подразумевать развитие у студентов стремления к наивысшим профессиональным достижениям, которое стимулирует непрерывность процесса развития и саморазвития профессиональной компетентности. Как полагает А. А. Деркач, в центре акмеологических исследований находится прогрессивно развивающаяся зрелая личность, которая самореализуется, главным образом, в профессиональных достижениях.

В разные годы проблемами акмеологии занимались такие выдающиеся ученые, как Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, О. С. Анисимов, А. А. Асеев, А. А. Бодалев, А. К. Маркова, Н. Н. Зазыкин, И. Н. Степанов, Е. А. Яблокова и др. Известный российский ученый А. А. Бодалев определяет «акме»-уровень с позиции условных временных характеристик как высший для каждого человека уровень развития его физического здоровья, ума, чувства, воли, взаимодействующих таким образом, что он добивается наивысшего результата, проявляя себя как индивид, как личность и как субъект деятельности.

Наши исследования показывают, что профессионально-творческие компетен-

© Ю. В. Андреева, 2006

ции — это синтез знаний, умений и профессионально-творческих способностей эффективно решать профессионально-творческие задачи. Другими словами, это знание на уровне практического умения, интегративная способность к творческому переносу знаний, умений в конкретную профессионально-творческую ситуацию или задачу.

Обобщив мнения ученых относительно интеграции компетентностного и акмеологического подходов и данные собственного исследования сформированности профессионально-творческих компетенций студентов факультета журналистики, мы выделили пять основных этапов процесса развития и саморазвития конкурентоспособности журналиста. Ниже приводится содержание этих этапов.

1. Профессиональное самоопределение. Исследование мотивационных установок личности, ценностных ориентиров и уточнение соответствующих им профессиональных целей. Самопознание своих индивидуальных профессиональных способностей и выявление резервных возможностей и ограничений, определение области возможной профессиональной самореализации.

2. Профессиональная грамотность. Определение индивидуальных нравственных профессиональных норм и соотнесение их с этическим кодексом отечественной и мировой журналистики.

Знание и умение использовать базовые элементы журналистского творчества.

Овладение базовыми навыками профессиональной деятельности (умение выстроить отношения с информатором, взять интервью и др.). Первоначальное развитие индивидуального набора умений и способностей (например, литературных) до уровня профессиональных качеств.

3. Профессиональная адаптивность. Корректировка и саморазвитие полученных навыков и умений с учетом специфики и условий профессиональной деятельности. Развитие профессионального мастерства: оптимизация (часто ограничение) времени и личных усилий для создания журналистских произведений. Самоадаптация к особенностям журналистской деятельности.

4. Профессиональная компетентность. Ориентация на саморазвитие индивидуальной культуры журналистского творчества.

Самосовершенствование индивидуальных профессиональных качеств личности и способностей.

Расширение круга профессиональных интересов и умений. Систематический поиск новых, современных решений в профессионально-творческой деятельности. Ориентация на высокий уровень профессиональной самостоятельности и независимости.

5. Профессиональная конкурентоспособность. Ориентация на профессиональные достижения «акме»-уровня.

Максимальное саморазвитие лидерских и иных профессиональных качеств, способствующих успеху в профессиональной конкуренции.

Непрерывное самосовершенствование качеств успешности, признанных профессиональной средой индивидуального творческого стиля.

Предложенные этапы развития и саморазвития профессиональной компетенции свидетельствуют о том, что профессиональная конкурентоспособность становится в журналистике «профессиональной вершиной» — областью акме. Следует также отметить, что вряд ли возможно разработать и описать единую унифицированную модель формирования профессиональной компетентности для журналистов в силу ряда причин. Одну из них составляет разнообразие индивидуальных особенностей. Другая причина заключается в наличии разных профессиональных направлений в журналистской деятельности. Так, для тележурналиста профессиональной компетентностью будет грамотная вербализация (правильное произношение, «раскрытый», поставленный голос), для журналиста пишущего эта компетенция не столь важна.

Поступила 13.11.06.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОСВОЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В МОРДОВСКИХ ЯЗЫКАХ

Н. В. Бутылов, *доцент кафедры немецкой филологии МГУ им. Н. П. Огарева*

В настоящее время в мордовских языках наблюдается интенсификация процесса заимствования иноязычной лексики. Автором определены основные проблемы, связанные с освоением этого пласта лексики указанными языками.

Новые общественно-политические и социально-экономические условия не могли не найти своего отражения в языке, которым пользуется данный языковой социум. Изменения в условиях функционирования языка, в основном коммуникативно-прагматического характера, особенно ярко проявились в лексике как самом динамичном уровне языка. Характерной чертой современного языкового развития является интенсификация процесса заимствования лексических единиц из других языков, прежде всего из английского.

В большинстве функциональных стилей языка наблюдаются рост числа новых заимствований; увеличение в текстах количества варваризмов, лишь часть из которых подвергается дальнейшему освоению; деэкзотизация и активизация экзотизмов, именующих частные реалии; увеличение числа узуальных иноязычных вкраплений и активизация использования окказиональных иноязычных вкраплений; появление незначительного числа квазианглицизмов. Все эти факторы при условии стилевой мобильности лексических единиц создают общую картину перенасыщения текстов лексикой иноязычного происхождения.

В современных мордовских языках процесс заимствования иноязычных единиц является неотъемлемой чертой языковых изменений. Заимствованная и заимствуемая лексика как результат этого процесса включается наряду с исконной лексикой во все семантические процессы, активно протекающие в языке. Интенсификация процесса заимствования заставляет обратиться к рассмотрению критериев освоения иноязычной лексики и отметить возрастание роли основного из них: семантического освоения иноязычного слова. Особенно интенсивно протекает семантическое освоение слов, обладающих высокой коммуникативной актуальностью. Чем актуальнее понятие, именуемое словом, тем выше его употребительность и тем быстрее осуществляется его семантическая ассимиляция. При этом в отдельных случаях стабилизация в фонетико-графическом оформлении заимствования не достигается, что подтверждается вариантным представлением слова не только в текстах, но и в словарях: иностранных слов и толковых.

Интенсификация процесса заимствования приводит к еще большей размытости границ, отделяющих варваризмы, адаптируемые и интегрированные языковые единицы. Варваризмы определяются нами как один из разрядов окказиональных иноязычных вкраплений и понимаются широко, независимо от оригинального или транслитерированного представления. Современные тексты характеризуются высокой насыщенностью как варваризмами, так и окказиональными иноязычными вкраплениями.

Материалы исследования показывают, что в настоящее время отмечается активизация как прямого заимствования, так и калькирования. Но если результаты прямого заимствования очевидны и во многих случаях сопровождаются метатекстовыми оценочными комментариями, то кальки, представляя собой «скрытые заимствования», не воспринимаются носителями языка как заимство-

© Н. В. Бутылов, 2006

вания и гораздо реже сопровождаются метатекстовой оценкой. Выделяются общие черты у калек и прямых заимствований: критерии и этапы освоения, словообразовательная активность и семантическая деривация. В то же время если прямым заимствованиям свойственна первичная вариативность как признак недостаточной графическо-фонетической освоенности, то у калек может развиваться и «вторичная вариативность», обусловленная стремлением разнообразить текст и избежать штампов и повторений. В случае прямого заимствования происходит формирование словообразовательного гнезда на основе заимствованного слова и новых однокоренных заимствований. При калькировании процесс может идти в двух направлениях: создания новых слов на основе кальки и переноса нового значения на уже имеющиеся лексемы в словообразовательном гнезде, к которому относится калька.

Активизация процесса заимствования в современных мордовских языках понимается нами и как расширение иноязычной лексики, и как ускорение ассимиляции иноязычных слов к новой языковой системе. Свидетельством последнего является активное участие иноязычной и заимствованной лексики в основных семантических процессах, характерных для мордовских языков. Результатом вовлечения иноязычной лексики, находящейся на стадии освоения, в основные семантические процессы служит появление у иноязычного слова полисемантической структуры к моменту достижения им статуса заимствованного/интегрированного слова. Во многих случаях слово начинает проникать в язык-реципиент в одном значении, но по мере освоения этого слова у него развиваются и другие значения.

Таким образом, в настоящее время часть слов окончательно заимствуется не в единственном значении, с него они лишь начинают свое вхождение в язык. Это подтверждается и возможностью создания классификации неозаимствований, базирующейся на количественно-качественном соотношении значений в семантической структуре заимствованного слова и его прототипа. В данную классификацию вошли и неозаимствования, в семантической структуре которых отмечаются два и более значений. Слова, имеющие более двух значений, единичны среди неозаимствований и многочисленны среди старых заимствованных слов, имеющих свою историю развития в мордовских языках. По-прежнему верным остается тезис о том, что слово обычно заимствуется в более узком значении, чем у его прототипа. В редких случаях совпадения в объеме соотносимых слов их значения имеют коннотативные и сигнификативные отличия при более узком значении слова в языке-реципиенте.

Активизация процесса заимствования характеризуется дальнейшим освоением словообразовательной модели Nattr + N, свойственной английскому языку, из которого поступает основная часть заимствований, созданных по этой модели. Мы рассматриваем данную словообразовательную модель как находящуюся на втором этапе ее освоения мордовскими языками ввиду ограниченности ее лексического наполнения. Образования по данной модели с исконным словом в качестве первого атрибутивного компонента являются в основном окказиональными и стилистически маркированными.

В дальнейшем изучении и теоретическом осмыслении нуждаются калькированные единицы, прототипы которых в английском языке представляют собой слова-фразы. В английском языке выделяется модель, по которой словообразование идет особенно активно, — Vimp&Vimp. Хотя это сложные слова, по существу они относятся к фразеологизмам. Кальки с подобных образований в мордовских языках, как правило, являются окказиональными. Преимущественный способ заимствования данных единиц — прямой, что обусловлено самим строем мордовских языков. Окказиональная калька, вводимая в художественный или публицистический текст,

служит раскрытию нового понятия или реалии через дословный перевод номинации. Одновременно в публицистических текстах отмечаются собственные образования — от ассоциативных субстантивных и глагольных биоминов до сложных разноструктурных производных, оформляемых через дефис. Представляется, что увеличение числа подобных (обычно окказиональных) образований служит проявлением тенденции к аналитизму и заслуживает более подробного описания.

Новые условия жизни общества характеризуются возникновением большого числа реалий и понятий, заимствованных данным социумом. Наименования некоторых реалий, существовавшие ранее в мордовских языках как экзотизмы либо заимствуемые одновременно с вхождением реалии или понятия, составляют значительную часть активной лексики иноязычного происхождения. Некоторые из таких слов, обладавшие невысокой частотностью употребления, в новых условиях их функционирования воспринимаются как неозаимствования. Слова, относившиеся ранее к разряду экзотизмов, переходят в разряд обычных заимствований. Многие из них перемещаются с языковой периферии к центру, что в большинстве случаев сопровождается изменением их коннотации и сигнификативного значения. Такому переосмыслению подвергаются не единичные экзотизмы, а большой пласт лексики, что дает основание рассматривать это явление как характерный для настоящего времени процесс деэкзотизации. Таким образом, можно говорить о качественном и количественном изменении состава экзотизмов, из числа которых исключаются слова, именующие частные реалии.

К числу основных активно действующих процессов в современных мордовских языках относятся процессы образования метафорических и метонимических значений, семантического сужения и расширения значения, детерминологизации. Вовлечение в эти процессы заимствованной и осваиваемой иноязычной лексики осуществляется очень интенсивно, что, с одной стороны, свидетельствует об интеграции лексики иноязычного происхождения в мордовскую языковую систему, а с другой — служит проявлением современных языковых тенденций: стремления к более экономичному использованию языковых ресурсов и предпочтительности образного наименования.

Универсальность семантических законов осложняет разграничение новых значений как результата самостоятельного развития в заимствующем языке и как следствия воздействия языка-источника. Специфическое в области лексической семантики данного языка является отражением особенностей существования языкового социума, его ментальности и взаимодействия исконной и заимствованной лексики в пределах единой языковой системы. Интенсификация процесса заимствования и активность семантических процессов на данном этапе развития мордовских языков, стилевая мобильность лексических единиц, активизация окказионального и узуального словообразования обусловливают огромное внимание к языковому знаку со стороны коммуникантов и увеличение числа метатекстовых комментариев по его поводу. Чаще всего объектом языковой рефлексии становится заимствованная и сниженная лексика, используемая в публицистическом дискурсе. Выделяется определенный круг лексических единиц, которые неоднократно были объектом метатекстовых комментариев и негативной оценки их функционирования в мордовских языках. Многие оценки являются весьма субъективными, что объясняется не свойствами конкретного языкового знака, а языковой ситуацией в целом. Изучение метатекстовых комментариев и оценок, их классификация представляют несомненный интерес для лингвистов и социологов.

Все указанные выше вопросы могут послужить предметом дальнейших исследований в области заимствованной лексики.

Поступила 05.10.06.

СВЯЗЬ РОДНОГО ЯЗЫКА С ИНОСТРАННЫМ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В ЭРЗЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

О. Г. Бутяева, *соискатель отдела филологии и финно-угроведения НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ,*

Л. П. Водясова, *зав. кафедрой мордовского языка МГПИ им. М. Е. Евсевьева, профессор*

Статья посвящена исследованию теоретико-методологических аспектов прагматики профессиональной лексики с учетом принципа интеграции родного и иностранного языков, что объясняется появлением новых сфер, ограничивающих употребление разговорной лексики по профессиональному параметру.

В последнее время в практике развития образования особенно актуальным стал вопрос об интегративных подходах к преподаванию различных дисциплин, определенных Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. в качестве основополагающих. Интеграция рассматривается как один из важнейших способов оптимизации учебного процесса в высшей школе. Она возникла на фоне получившей широкое распространение дифференциации наук и их отраслей, которая ведет к увеличению количества учебных дисциплин, углублению специализации внутри науки, к сужению круга профессиональных интересов.

В области образования интеграция обусловлена постоянным увеличением объема знаний имеющимся в практике преподавания дублированием учебного материала и, в не меньшей степени, стремлением педагогов установить *системные, содержательные отношения* между изучаемыми дисциплинами. Не секрет, что знания, получаемые студентом в вузе, часто представляют собой отрывочные сведения из разных наук, не связанные в единое целое. Для прочного усвоения знаний, для глубокого интеллектуального развития чрезвычайно важно ориентироваться на установление широких связей как между разными разделами знаний, так и между разными предметами, что способствует выработке целостной системы знаний. Значение таких связей для развития интеллектуальных творческих способностей возрастает с усилением в современной науке тенденций к синтезу знаний, к формированию нового, интегративного мышления.

Интегративный подход оказался особенно важным в подготовке студентов-филологов, так как современное состояние гуманитарного образования определяется прежде всего уровнем филологической, профессиональной, подготовки учителя, его методологической и методической эрудицией, личностными характеристиками.

Вопросы сопоставительного изучения разносистемных языков становятся актуальными и в практическом (методическом), и в научном (лингвистическом) плане. Практическое сопоставление зиждется на том общеизвестном факте, что родной язык является базой для изучения неродного. Л. В. Щерба отмечал: «…изгнать родной язык из голов учащихся… невозможно»[1]. Исходя из этого, А. В. Исаченко указывает: «…в сущности, всякая методика преподавания иностранных языков всегда была и не могла не быть в какой-то степени сопоставительной»[2].

Все вышесказанное убеждает нас, что при изучении иностранного языка необходимо учитывать межпредметные связи с родным языком, находить возможности для интеграции знаний. Продемонстрируем это на примере изучения

© О. Г. Бутяева, Л. П. Водясова, 2006

прагматики профессиональной лексики в английском языке.

В группу профессионализмов входят единицы, являющиеся по своей природе идентифицирующими (называющими), т. е. гетеросемными; в значении таких слов эксплицитно выражен набор признаков денотата, по которым он определяется. В. И. Заботкина считает, что «если предписывающие компоненты входят в ядро значения (интенсионал), то прагматические ограничения на употребление эксплицитно выражены через тематические слова словарной дефиниции, т. е. прагматическая информация вклинивается в семантическую зону словарной статьи»[3]. Сюда относятся слова, ограниченные по социальному и профессиональному параметрам, что согласуется со стратификационной вариативностью языка (классовая и слоевая принадлежность, принадлежность к социальным институтам, профессиональным общностям). Они, как правило, употребляются в определенных, узкоспециальных конкретных сферах. Иными словами, носители языка, оперирующие этой лексикой, должны обладать фоновыми знаниями. Эта подразумеваемая информация, называемая фоновой, известна всем членам данного сообщества и находится как бы в свернутом виде в сознании и подсознании. Фоновое знание — это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения»[4].

Профессиональный параметр в последние годы стал чрезвычайно активным фактором, конституирующим прагматику слова как в эрзянском, так и в английском языках. Например, в современном эрзянском языке слова типа *валъюр* «корень слова», *валбе* «окончание», *валмельгакс* «послелог», *валрисьме* «предложение», *валзюлмавкс* «словосочетание» ограничены рамками лингвистики. Употребляя подобные слова в повседневной речевой ситуации, участники которой не обладают необходимыми фоновыми знаниями, говорящий рискует быть вообще непонятым, что затрудняет собственно процесс коммуникации. Например: *Неть* ***валмельгакстнэсэ*** *вадрясто неяви* ***валъюрось****, кона евтави кода существительной* (Эрзянь кель. Морфемика, валонь теевема ды морфология) «В этих послелогах легко выделяется корень, который является (букв.: произносится) существительным».

Словарный состав каждого языка находится в постоянном развитии, и это необходимо учитывать в процессе обучения. Студентам следует сообщить, например, что основными видами ремесел в хозяйстве мордвы с древних времен были домашнее изготовление ткани, вышивание, плетение лаптей. Ремесла и определяли состав лексики (нужно было квалифицировать предметы, явления окружающего). Особенно большое количество профессионализмов было связано с обработкой растительного волокна для изготовления одежды, вышивания. В настоящее время их значения известны в основном людям старшего поколения: *варяв пря* «пришва», *каямо перть* «носки челнока (по обоим концам)», *пакарь* «деревянный гребень, на который надевается кудель», *сурбонат* «нитченки» (часть ткацкого стана), *чалгамо* «прялка» и т. д. Вследствие совершенствования орудий производства, развития науки и техники, культуры в мордовские языки стали проникать профессионализмы из русского языка и через него. Сейчас они воспринимаются как родные слова. Мордовские слова, связанные с изготовлением холста в домашних условиях, пчеловодством и т. п., выходят из употребления: *карень артнема* «починка, обновление лаптей», *кодамонь салмукс* «спица», *мекшень кундамо* «роильник», *мушконь тапамо* «станок для обработки кудели» и т. д.

Устаревшие слова исчезают, но в то же время язык пополняется новыми единицами. Одним из важнейших и самых продуктивных путей обогащения лексики считается морфологический, или суф-

фиксальный. Этот способ встречается при образовании разных частей речи, но чаще всего имен существительных, имен прилагательных и глаголов. Однако носитель языка должен обладать определенными фоновыми знаниями, поскольку есть суффиксы, которые образуют новые слова строго определенного типа. К таковым, например, в эрзянском языке относятся *-чи, -пель/-бель, -пуло/-було*.

Суффикс *-чи* образует слова с абстрактным значением: *паро* «хороший» — *парочи* «добро», «богатство», «доброта», *сыре* «старый» — *сыречи* «старость», *нузякс* «ленивый» — *нузяксчи* «лень» и т. д. Например: *Прокопыч... евтась* ***шумбрачи*** *сыця шабрантень* (В. Коломасов) «Прокопыч… пожелал здоровья прибывшему соседу».

Посредством суффикса *-пель/-бель* создаются слова со значением средства для действия, обозначенного производящей основой, от инфинитива на *-мо/-ма*: *уштома* «топить» — *уштомапель* «топливо», *ярсамо* «есть» — *ярсамопель* «еда», «кушанье», *оршамо* «одеваться» — *оршамопель* «одежда» и т. п. Например: *Эрьва валскестэ эрявсь... анокстамс* ***ярсамопель*** (В. Коломасов) «Каждое утро надо было… готовить еду».

Суффикс *-пуло/-було,* обозначающий место, где что-либо произрастает или водится, сочетается в основном со словами, обозначающими названия деревьев и кустарников: *каль* «ива» — *кальбуло* «ивняк», *вирь* «лес» — *вирьбуло* «окраина леса, опушка», *пиче* «сосна» — *пичепуло* «сосняк» и т. д. Например: *Олгосо вельтязь кудотнень томбале рауждсь чирькекс мендявозь* ***вирьбуло*** (А. Доронин) «За покрытыми соломой домами чернел изогнутый дугой лесок».

В ряде говоров центрального и северо-западного диалектов имена существительные, обозначающие группу плодовых деревьев и кустарников, образуются при помощи суффиксов *-ина/-р'ина*: *умар'* «яблоко» — *умар'ина* «яблоня», *чевгел'* «калина» — *чевгел'ина* «калина» (дерево), *сл'ива* «слива» — *сл'ивар'ина* «слива» (дерево), *пешт'е* «орех» — *пешт'ер'ина* «орешник». При этом слово *умарина* достаточно часто употребляется и в литературном языке, образуя синонимический ряд со словом *умарькс:* — *Исень чиде икеле... монь оно колмо* ***умаринат*** *порнесь* [*сеясь*] (В. Коломасов) «— Позавчера… у меня вон три яблони обгрызла [коза]».

Подобным же образом дело обстоит и в английском языке. Так, производные слова *formedness-as-a-whole*, *sentenceness, textless* и др. ограничены рамками регистра научного изложения в области лингвистики. Однако степень узуальности терминов различается. Подчеркивая необычность, индивидуальность своих терминов, авторы нередко заключают их в кавычки («scare quotes»), что свидетельствует о необходимости их особого просодического выделения в речи: *Words are kept distinct from word-combinations because they are monolythic, global units, possessing what may be described as* ***„whole-formedness“ or „formedness-as-a-whole“*** (O. S. Akhmanova) «Слова рассматриваются отдельно от словосочетаний, так как они являются целостными, глобальными единицами, обладающими таким свойством, которое может быть определено как „целостность“».

Кроме того, некоторые из терминов, созданных автором для оптимизации высказывания, могут отличаться мотивированностью морфологической структуры: подчеркивая своеобразие термина, автор подает его расчлененно — как основу и суффикс (*sentence-ness*): *A minor sentence displays functional characteristics normally associated with a major sentence — non-dependence and graphological or prosodic features of* ***sentence-ness*** (D. Crystal) «Второстепенное предложение выражает те функциональные характеристики, которые обычно связаны с главным предложением, — независимость и графические или просодические особенности предложности».

Лексика быстро реагирует на все изменения, происходящие в жизни общества. Так, денотативная специфика слов типа *bio-computer* «компьютер шестого поколения», *multy-user* «компьютер, способный обслуживать одновременно нескольких пользователей» ограничивает их употребление рамками ситуаций, связанных с использованием компьютеров. Рамками телевизионного жаргона ограничены слова *docudrama* (комбинация драмы с документальным фильмом), *Kidvid* время для детских телепрограмм с 7 до 11 вечера (самое дорогое время для реклам).

Основным средством обогащения лексики всегда было использование словообразовательных ресурсов. В английском языке, как и в эрзянском, морфологический способ является одним из самых продуктивных способов образования новых слов. Однако следует учитывать и то, что знание словообразовательных моделей ни в коей мере не приравнивается к умению использовать реальные потенции и «продуктивность» данной словообразовательной модели. Например, известно, что в английском языке суффикс *-er* образует от основ глагола основы имен существительных, обозначающих лицо, выполняющее определенное действие (a human performer of action): writer «писатель», *worker* «рабочий», *fisher* «рыбак», *singer* «певец» и т. д. Например,: *In the thirties Dreiser became one of the leading figures among the progressive* ***writers*** *of the day* (N. G. Guterman etc.) «В тридцатые годы Драйзер стал одним из ведущих фигур среди прогрессивных писателей того времени».

Производные с суффиксом *-itis* являются наименованиями болезней, и рамки их употребления ограничены соответствующей ситуацией общения. Это такие лексические единицы, как *arthritis* «артрит», *bronchitis* «бронхит», *laryngitis* «ларингит», *neuritis* «неврит»: *Father had a touch of* ***bronchitis*** (A. Hailey) «У отца был легкий приступ бронхита».

Суффикс *-ette* (встречается и упрощенное написание *-et*) — французского происхождения и имеет два значения. В отдельных случаях он используется для указания на принадлежность к женскому полу: *farmerette* «фермерша», *conductorette* «кондукторша», *usherette* «девушка-капельдинер» и др. Например: *I mean I'm going to stay here, you know I'm a good* ***farmerette*** (D. Martin) «Я хочу сказать, что я намереваюсь остаться здесь, ты же знаешь, я хорошая фермерша». Наряду с этим *-ette* (*-et*) используется и как уменьшительный суффикс, преимущественно в словах, обозначающих малогабаритные или миниатюрные помещения: *kitchenette* «кухонька», *roomette* «небольшое купе на одного человека», *luncheonette, dinette* или *dinerettee* «названия небольших закусочных или столовых» и т. д. Например: *I saw your wife with him in a small* ***dinette*** (D. Martin) «Я видел твою жену с ним в небольшой закусочной».

Возросшая профессиональная дифференциация языка, как эрзянского, так и английского, объясняется тем, что за последние десятилетия появились новые сферы, ограничивающие употребление разговорной лексики по профессиональному параметру.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. М., 1947. С. 57.

[2] *Исаченко А. В.* Сопоставительное изучение языков как особая лингвистическая дисциплина / А. В. Исаченко // Вопросы преподавания русского языка в странах народной демократии. М., 1961. С. 274.

[3] *Заботкина В. И.* Семантика и прагматика нового слова (на материале англ. яз.) : дис. ... д-ра филол. наук / В. И. Заботкина. М., 1991. С. 64.

[4] *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. М., 1966. С. 498.

Поступила 21.06.06.

КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В ГЕРМАНИИ

Г. В. Захарова, *доцент кафедры немецкой филологии Волгоградского государственного педагогического университета*

Конструктивистская теория познания, согласно которой учебная деятельность учащихся представляет собой создание субъективных конструкций действительности, оказала значительное влияние на развитие образования в Германии.

Возросшее влияние западных исследований на отечественную теорию и методику обучения иностранным языкам обусловливает актуальность рассмотрения педагогических, психологических и философских основ, на фоне которых зарубежные исследователи решают те или иные методические проблемы. Поскольку дидактика иностранных языков в Германии в посткоммуникативной фазе своего развития испытывала значительное влияние конструктивистской теории познания, представляется важным проанализировать теоретические основы обучения иноязычной лексике в рамках данного подхода.

Прежде всего остановимся на ключевых положениях конструктивистской теории познания, которые легли в основу конструктивистской концепции обучения. С этой точки зрения познание представляет собой комплексную самоорганизующуюся деятельность, в процессе которой учащиеся конструируют действительность. Подчеркивая конструктивистский характер восприятия и познания, представители данного направления утверждают, что созданные конструкции не отражают зеркально внешнюю реальность. Следует отметить, что при этом отрицается не объективная действительность, которая существует независимо от субъектов, а ее познаваемость. По отношению к обучению указанный тезис обозначает, что познание в учебном процессе является не простым отражением изучаемого материала, а комплексной самоорганизующейся деятельностью, в процессе которой учащиеся конструируют действительность, так что для них она вариативна.

Рассматривая когнитивный аппарат как закрытую систему, не подверженную прямому влиянию окружающей среды, конструктивисты отклоняют тезис о необходимости иерархически управляемого накопления знаний, которые потом с помощью аппарата регуляции могут быть отозваны. Другими словами, они подчеркивают невозможность влияния извне на процессы познания при помощи управления и тем самым отвергают предопределенность усвоения знаний. Положением о том, что обучение постоянно исходит из созданных учащимися конструкций действительности, а индивидуальный процесс создания промежуточных знаний непредсказуем, ставится под сомнение необходимость детально спланированных инструкций и иерархически организованной системы языковых знаний.

В русле конструктивистского подхода конструкцией является и язык учащихся, который рассматривается не как отрезок целевого языка, соответствующего реальности, а как продукт, приближенный к нему. Это утверждение примыкает к разработанной в рамках контрастивной психолингвистики *промежуточной языковой модели учащихся*. Изучение иностранного языка, согласно этой концепции, предлагается рассматривать как креативно-конструктивистское развитие индивидуального промежуточного языка учащихся (interlanguage), приближающегося к норме целевого языка при обеспечении достаточного числа речевых контактов. Он вариативен, поскольку на определенном этапе обучения высказывания учащихся базируются на вариативных правилах промежуточного

© Г. В. Захарова, 2006

языка, что обусловливает соответствующие ошибки, которые допускаются учащимися не хаотично, а на основе этих временных правил.

Ошибки учащихся, зависящие от уровня обученности, предлагается рассматривать как временные, которые исчезнут после предоставления соответствующего базиса. Под сомнение ставится необходимость профилактики ошибок. Считается более правильным работать с теми ошибками, которые возникают в конкретный момент высказывания учащихся на уроке. При этом учащимся предоставляется возможность учиться на своих ошибках, что в конечном счете должно привести к требуемой иноязычной компетенции. Преподавателям предлагается различным образом реагировать на ошибки, исходя из ситуации применения языка. Во время спонтанного высказывания учащихся рекомендуется проявлять к ним терпимость, поскольку отклонение от нормы рассматривается как проявление промежуточной компетенции. При оценке успехов в продуктивной деятельности большее внимание следует обращать на взаимопонимание, содержательную и коммуникативную корректность.

Процесс изучения иностранных языков в рамках конструктивистского подхода базируется на механизмах конструирования действительности, согласно которым путем выдвижения гипотез создаются временные конструкции действительности, проверяемые индивидом на их «жизнеспособность» (Viabilität), т. е. на внутреннее и внешнее соответствие. При этом «жизнеспособные» временные конструкции сохраняются в памяти, а нежизнеспособные отклоняются, давая тем самым повод для создания новых временных конструкций. Именно в случае отклонения временных конструкций действительности, как полагают исследователи, необходимо обучение.

Рассмотрим, каким образом данные положения повлияли на методику обучения иноязычной лексике. Отметим, что сближение временного языка учащихся и нормативного целевого языка предлагается осуществлять путем проверки гипотез или путем проб и ошибок. Владение языком, таким образом, связывается с постоянной проверкой созданных разумом конструкций на их приемлемость в жизненном мире.

Проверка временных конструкций языка на жизнеспособность предполагает проверку на внутреннее соответствие, что означает соответствие уже имеющемуся опыту индивида, в том числе и языковому. Это обусловливает обращение методистов при работе над новым разделом к интернациональной лексике, имеющей лишь незначительные отличия в произношении и значении от существующего варианта в родном языке. Эта группа слов, встречающаяся как в родном, так и в иностранном языках, достаточно многочисленна. Она характеризуется значительным фонологическим и морфологическим сходством и не представляет особых трудностей для понимания. Кроме того, конструктивисты не только допускают, но и приветствуют использование родного языка как посредника в усвоении иностранного языка на фазе семантизации лексических единиц, аргументируя это тем, что у учащихся существует потребность обращаться к системе уже имеющихся понятий на родном языке.

Проверка человеком конструкций действительности на их «жизнеспособность» осуществляется преимущественно *в коммуникативных процессах*. При изучении иностранных языков учащийся не только создает новую языковую систему, но и программирует осуществление речевых высказываний, поэтому изучение языкового материала имеет значение только при использовании его в дальнейшем в речи. С целью стимулирования речевой деятельности конструктивистская методика обучения иностранным языкам разработала многообразные «поводы» (Anlässe) для конструкций действительности: ассоциограммы, открытые ситуации и ролевые игры, — которые увеличивают потребность в до-

полнительных речевых средствах и требуют расширения возможностей выражения мыслей при реальной необходимости коммуникативной деятельности. Большие возможности активизации речевой деятельности предоставляют также билингвальное преподавание различных предметов и разнообразные формы обучения в команде.

Временные конструкции языка предлагается проверять на соответствие не только опыту учащихся, но и реальной действительности. В качестве одного из ведущих принципов обучения конструктивисты выдвигают требование *создания* по возможности *аутентичной языковой среды*. Они полагают, что наиболее аутентичным было бы внешкольное долгосрочное пребывание за границей, во время которого возможно исключительно «естественное» взаимопонимание на иностранном языке. В школьных условиях в отдалении от страны изучаемого языка аутентичность ограничивается, по мнению конструктивистов, целостным аффективным, самоуправляемым включением учащихся в подготовленную преподаванием учебную среду. При этом более аутентичными считаются высказывания учащихся, осуществляющиеся без языковой заданности.

Аутентичность предполагает также деятельность по решению проблем, участие в коммуникации с носителями языка, ориентацию учебной деятельности на задачи. Внимание учащихся в высказываниях должно быть обращено в большей степени на содержание, чем на форму. Желание высказаться связано с постановкой коммуникативной задачи, причем ожидается, что учащиеся в отдельных случаях будут проявлять также интерес и к формальным заданиям. Таким образом, предполагается смена фаз самоуправления и управления со стороны учителя. Достаточно высокую степень аутентичности при ориентации на коммуникативные задачи имеет проектное преподавание.

Поскольку проверка временных конструкций действительности на «жизнеспособность» и коррекция знаний осуществляются как самим индивидом, так и в результате его взаимодействия с другими людьми, познание в процессе коммуникации рассматривается конструктивистами одновременно и как индивидуальный, и как социальный процесс.

Тезис о том, что познание представляет собой *субъективный процесс*, проецируется и на учебную, и на речевую деятельность учащихся. Так, согласно конструктивистскому анализу знаковых систем, знаки указывают не на определяемые объекты, а только на представления о них. Понимание трактуется не как заимствование смысла, а как наделение смыслом, базирующееся на значениях, сконструированных с опорой на опыт, т. е. на коннотативных значениях. Исходя из этого, методисты полагают, что лексика иностранного языка лишь в том случае станет личным достоянием учащегося, если она будет лично коннотирована, связана с внутренними переживаниями и приобретет тем самым для него значение. Подобная связь осуществляется только путем осознания важности производимых коммуникативных действий. Считается, что традиционное изучение лексики с денотативной семантизацией слов приведет к достигаемому успеху автоматизации лишь тогда, когда будут обеспечены коннотативные ассоциации.

Введение и тренировка лексики в контексте или ситуациях придают ориентированную на учащихся значимость учебному материалу, что облегчает понимание, стимулирует создание ассоциативных связей и является важной предпосылкой для запоминания. Наиболее плодотворным считается предоставление раскрытия значений слов самим учащимся, так как это способствует установлению связи между формой слова, с одной стороны, и контекстом и имеющимися знаниями — с другой. При этом усвоение языка связывается также с проблемной деятельностью, предполагающей открытия. Далее учащимся предлагается проверить правильность понимания при по-

мощи словаря. Рекомендации обращения к словарю обусловлены тем, что при проверке коннотативных значений слов на жизнеспособность большую помощь оказывают денотативные значения слов, разработанные обществом. Значения слов, которые находятся в словарях, появляются, таким образом, в конце длинной цепи процессов согласования. Они рассматриваются как социальные конструкты, которые могут быть узнаны большинством членов языкового общества и показывают, что понимание гарантировано независимо от учета индивидуальных коннотаций.

Цель *тренировки* лексического материала конструктивисты видят в создании прочных ассоциаций между формой слова и его содержанием, при этом лексика должна закрепиться в памяти в системе парадигматических, синтагматических и коннотативных ассоциативных связей. Вариативная тренировка и применение должны привести не только к возникновению ассоциаций по отношению к новой изучаемой лексике, но и к активизированию части уже изученных слов. Новая лексика должна быть различным образом вплетена в имеющуюся лексическую структуру знаний. Примером могут служить тренировочные упражнения по коннотативному построению лексических связей, которые предоставляют учащимся возможность создавать в заданных рамках индивидуальную структуру значений. Наиболее часто применяемым приемом является также ассоциограмма, когда учащиеся к картинке или ключевому слову предлагают свободные ассоциации. Этот прием активизирует имеющиеся знания содержательного и языкового плана по той или иной теме. На основе индивидуальных ассоциаций активизируются коллективные предварительные знания группы учащихся, т. е. те слова и выражения, которые отдельные учащиеся еще не знают или уже успели забыть.

В рамках конструктивизма *учебная деятельность* также рассматривается как автономный, индивидуальный, конструктивный процесс, поскольку право на субъективность включает право на индивидуально коннотативное обучение. Осуществление конструктивистских принципов при обучении иностранным языкам исключает формы организации обучения, допускающие доминирование учителя, манипуляции с языком и центрированность на учебниках. Считается, что на познание в учебном процессе может быть оказано влияние извне преимущественно путем целенаправленного стимулирования использования собственных техник и стратегий обучения. Но и такая помощь в обучении со стороны учителя или соучеников может быть предложена лишь в виде обмена опытом.

Акцентируется значение автономного, самоуправляемого обучения, предполагающего изменение отношения учащихся к знаниям. Знание, согласно конструктивизму, должно быть значимым для учащихся и готовым к переносу, поскольку осознание различий имевшегося опыта и оценка того, имеет ли преодоление этих различий значение лично для учащегося, обусловливают конструкции гипотез, подтверждение их жизнеспособности и модификацию конструкций действительности.

В рамках данного концепта предметом обучения становится само обучение. Учащиеся организуют собственное обучение самостоятельно под свою личную ответственность, на место контроля со стороны учителя приходят самоконтроль и контроль в социальном контексте учебных групп. Конструктивисты предлагают обучать учащихся самостоятельному выбору целей и предмета обучения, поиску и оценке подходящих ресурсов знаний, организации процесса обучения и управления им, оценке его результатов. В качестве результатов обучения ожидаются деятельностная компетенция и способность нести ответственность за собственные знания и деятельность. В функции учителя входят побуждение к деятельности и поддержка учащихся. Он

подготавливает учебные средства, объясняет приемы обучения, дает советы группе, предоставляет каждому возможность выбора упражнений с учетом своего типа и стиля учения, корректирует учащихся и поощряет их.

Учение как «саморазвитие когнитивных систем», служа индивидуализации, получает свою общую ориентацию путем стремления к *социализации.* Конструктивисты подчеркивают необходимость учета социального контекста для учения, которое предполагает признание учащимися жизнеспособности своих гипотез об окружающем мире и достижение консенсуса по поводу способа его конструирования. Это обусловлено тем, что окружающие нас люди, конструируя ментальную действительность, которую они часто озвучивают, дают нам повод проверить наши собственные конструкции действительности на «жизнеспособность» и при необходимости изменить их. Если мнение индивидов приблизится к господствующему мнению в обществе или группе, то возникнут межиндивидуальные конструкции действительности и коллективные «образцы толкования», т. е. действительность будет «социально сконструирована».

Социализация учебного процесса предполагает обращение к кооперативным формам обучения. В рамках кооперативного обучения в предварительных беседах с учащимися, которые уже имеют жизненный опыт и опыт изучения языка, определяются учебные цели, методы, знания в области культуры и языка. Обучение языку в таких группах ориентируется на задачи, а необходимые языковые средства выводятся из больших коммуникативных контекстов и усваиваются как средства решения проблем. Определение проблем, выбор ресурсов, распределение ролей, дискуссии и презентация результатов осуществляются кооперативно. При этом учащиеся отвечают не только за себя, но и за других, их поведение влияет на учебный процесс всей группы. Они перенимают задачи и ответственность, которые традиционно связывались с ролью учителя.

Таковы основные положения конструктивистской теории обучения, которые изменили не только подход к обучению лексическому аспекту иноязычной речи, но и оказали значительное влияние на развитие теории и методики обучения иностранным языкам в Германии в целом.

Поступила 15.03.06.

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В МОРДОВСКИХ ЯЗЫКАХ: СТРУКТУРНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ

Н. С. Алямкин, *докторант кафедры финно-угорского и сравнительного языкознания МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья посвящена исследованию структурных и коммуникативных особенностей современных мордовских (мокшанского и эрзянского) языков. Определяется соотношение предложения и высказывания, решается вопрос о конструктивном центре предложения.

Изучение структурного аспекта предложения в мордовских языках имеет свою историю, а вот исследование коммуникативных особенностей синтаксиса мордовских языков по существу только начинается. Между тем коммуникативный аспект предложения является важнейшей составной частью теоретического курса грамматики мордовских языков, он необходим для широкого применения в преподавании мокшанского и эрзянского языков, для теории и практики перевода.

© Н. С. Алямкин, 2006

Предложение (м., э. *валрисьме*) — это минимальная единица человеческой речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов или слово, обладающее смысловой и интонационной законченностью. В понятие грамматической организации включаются основные признаки предложения как синтаксической единицы: предикативность, модальность и интонационная законченность. Грамматической основой предложения служит предикативность, которая состоит из категории времени, категории лица, категории модальности и интонации сообщения, «ибо каждое предложение с грамматической точки зрения представляет собой внутреннее единство словесно выраженных его членов, порядка их расположения и интонации»[1].

В языкознании существует множество определений предложения. Это говорит о том, что предложение — сложная по своему устройству единица, которая должна исследоваться в разных направлениях. Отсутствие единого определения предложения объясняется в первую очередь тем, что у языковедов имеются различные теоретические взгляды на язык и его связь с процессами мышления.

В современной науке о языке предложение рассматривается в трех аспектах: структурном, семантическом и коммуникативном.

В структурном аспекте предложение изучается и описывается с точки зрения построения его предикативных основ. Данный аспект включает теорию структурных схем предложений. Каждый язык имеет свою систему структурных образцов предложения. Одни образцы в разных языках совпадают, другие — различаются. Например, в мордовских языках является необязательным наличие связки между подлежащим и именным сказуемым, так как последнее оформляется при помощи аффиксов сказуемости местоименного происхождения: м., э. *мон коммерсант-ан* «я коммерсант», *тон коммерсант-ат* «ты коммерсант». Подобное явление наблюдается и в некоторых уральских и алтайских языках. Отмечая эти и другие общие в своей основе синтаксические особенности в вышеуказанных языках, известные тюркологи Дж. Г. Киекбаев и М. З. Закиев указывают на родство уральских и алтайских языков.

Специфическую особенность предложения в мордовских языках составляет то, что любая часть речи, принимая особые сказуемостные окончания, выступает в роли сказуемого, изменяется по лицам, числам, временам и передает целое законченное предложение. Такая конструкция оформлена как сказуемое (с сказуемостным окончанием), выражая тем самым и подлежащее, а особые суффиксы выступают в функции выразителей второстепенных членов предложения. Например: м. *кудсонзотама,* э. *кудсонзотано* «мы находимся в его доме»; м. *нилецеселень,* э. *нилецелинь* «я четвертым был»; м. *оттоледе,* э. *одтолиде* «вы были молодыми».

Следует отметить большую распространенность в мордовских языках предложений, в которых подлежащее не выражено отдельным словом, так как включается в формы сказуемого в первом и во втором лице, генетически восходящие к основам личных местоимений. Например: м. — *Тувоня ялгай, ков* ***молят?*** — ***Молян*** *церенянь базару* (мокшень фольклор) «— Приятельница свинка, куда ты идешь? — Я иду на желудевый базар»; э. *Ва* ***прядсынек*** *сокамотнень ды* ***сыргатано*** (К. Абрамов) «Вот кончим мы пахоту и тронемся».

Если же сказуемое выражается переходным глаголом в объектном спряжении, то в нем получают свое оформление не только субъект, предикат, но и объект предложения. Следовательно, сказуемое уже само по себе является законченным высказыванием, несмотря на то что в нем отсутствует как подлежащее, так и прямое дополнение. Например: м. *васьфтьсамак,* э. *вастсамак*

«ты меня встретишь»; м. *васьфтте,* э. *васттан* «я тебя встречу»; м. *васьфтьса,* э. *вастса* «я его встречу» и т. д.

У лингвистов, рассматривающих структуру предложения в языках различных типов, нет единого мнения по вопросу о том, который из главных членов предложения служит его центром. Одни исследователи господствующим компонентом считают подлежащее, другие — сказуемое, третьи, не отдавая предпочтения ни тому ни другому, утверждают, что только совместно они организовывают основной стержень предложения.

М. Н. Коляденков, исследуя структуру простого предложения в мордовских языках, приходит к выводу, что сказуемое, выраженное глаголом, является самостоятельным, не зависящим от подлежащего членом: его формы служат не формами согласования сказуемого с подлежащим, а средством выражения субъекта: в пределах первых двух лиц — конкретного, а в третьем — отвлеченного, конкретизируемого подлежащим. И если под согласованием сказуемого с подлежащим понимать несамостоятельность, зависимость первого, то такого согласования в мордовских языках не наблюдается[2].

Нам представляется, что в мордовских языках подлежащее и сказуемое всегда включаются (формально или потенциально) в состав предложения как два основных самостоятельных компонента, связанных между собой синтаксической связью по способу соответствия. Соотнесенность их форм осуществляется в лице и числе.

В реальной организации предложения тех языков, для которых характерна двусоставность предложения, подлежащее и глагольное сказуемое формально синтаксически равноправны. Они устремлены друг к другу и связаны обязательной сочетаемостью, которая сама по себе не подчиняет подлежащее сказуемому, а сказуемое подлежащему.

Если в предложении имеются второстепенные члены, то, группируясь вокруг главных, они образуют состав подлежащего и сказуемого.

Таким образом, подлежащему и сказуемому принадлежит важнейшая роль как в грамматической и смысловой организации предложения, так и в процессе упорядочения его компонентов.

В практике школьного и вузовского преподавания используется классификация, согласно которой все предложения делятся на следующие группы:

1) по характеру выражаемого в предложении отношения к действительности: утвердительные и отрицательные;

2) по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные, каждое из которых может стать восклицательным, если придать ему особую интонацию и эмоциональную окраску;

3) по составу, в зависимости от количества предикативных единиц в предложении (одной или двух и более): простые и сложные;

4) по наличию одного или двух главных членов как организующих центров предложения: односоставные, которые имеют только один состав, и двусоставные, в которых представлены состав подлежащего и состав сказуемого;

5) по наличию или отсутствию второстепенных членов предложения: распространенные и нераспространенные;

6) по признаку представленности всех или только некоторых необходимых членов данной структуры предложения: полные и неполные.

Коммуникативный аспект предусматривает изучение функционирования предложения в языке и речи как средствах общения людей и находит свое выражение в актуальном членении предложения. Коммуникативная устроенность предложения рассматривается в синтаксисе высказывания. Высказывание — это предложение в аспекте его коммуникативной структуры, т. е. в аспекте его актуального членения. Сам термин «высказывание» вызывает представление о чем-то звучащем, говори-

мом, а теория высказывания базируется на интонационном оформлении предложения, хотя высказывание в равной степени является коммуникативной единицей как устной, так и письменной речи.

«Предложение — это та языковая форма, в которой живет и развивается мысль человека. Форма малоподвижна, вложенная в эту форму мысль — изменчива и динамична»[3]. Одна и та же словесно-грамматическая структура (предложение как конструктивная единица) может иметь разную информативную направленность или содержать в себе разную информацию. В зависимости от коммуникативной установки говорящего предложение может быть повествовательным или вопросительным. Например: м. *Тя минь марлювоньке панжихть* «Это наши яблони цветут»; э. *Ломанесь вансь виренть пелев* «Человек смотрел в сторону леса» — повествовательные предложения, содержащие определенную информацию; м. *Тя минь марлювоньке панжихть?* «Это наши яблони цветут?»; э. *Ломанесь вансь виренть пелев?* «Человек смотрел в сторону леса?» — вопросительные предложения, побуждающие собеседника к ответу.

Коммуникативная функция предложения, которая состоит в передаче и приеме мыслей об объектах и явлениях действительности, реализуется благодаря предикативности и интонационной оформленности предложения.

Поскольку предложение является исходной и основной языковой формой выражения мысли, его построение и смысл требуют обращения к логическому анализу, к логике как науке, изучающей законы построения мысли. Именно в коммуникативном синтаксисе непосредственно прослеживаются взаимосвязь и соотношение мышления, языка, речи и их единиц. При этом предложение подвергается не просто синтаксическому разбору по членам, а членению по смыслу, по важности подачи информации[4]. Такое членение получило название актуального, т. е. действительного, первичного, смыслового.

Труды отечественных и зарубежных синтаксистов последних лет свидетельствуют о значительном повышении их интереса к исследованию предложения с точки зрения его коммуникативной направленности. Интенсивное развитие такого подхода к изучению вызвано стремлением объяснить многие языковые явления, выходящие за пределы конструктивно-синтаксического уровня анализа предложения. Так, только на коммуникативном уровне анализа можно изучать порядок слов и интонацию высказывания. В аспекте коммуникативного синтаксиса могут быть решены и вопросы о предикативности, членах предложения, о детерминантах.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Виноградов В. В.* Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения / В. В. Виноградов // Вопр. языкознания. 1954. № 1. С. 3.

[2] *Коляденков М. Н.* Структура простого предложения в мордовских языках / М. Н. Коляденков. Саранск, 1959. С. 199, 238.

[3] *Головин В. Н.* Введение в языкознание / В. Н. Головин. М., 1973. С. 206.

[4] *Ившин В. Д.* Синтаксис речи современного английского языка / В. Д. Ившин. Ростов н/Д, 2002. С. 10.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

м. — мокшанский язык; э. — эрзянский язык.

Поступила 07.10.05.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ЛЕКСИКАЛИЗОВАННЫХ СОЧЕТАНИЯХ ЭРЗЯНСКОГО ЯЗЫКА

А. М. Гребнева, *доцент кафедры эрзянского языка МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются лексико-семантические отношения в лексикализованных сочетаниях эрзянского языка, которые являются основополагающими при построении семантической характеристики словарных статей и вызывают определенные трудности при их изучении студентами-филологами.

Для лексикализованных сочетаний эрзянского языка характерны такие лексико-семантические явления, как полисемия, омонимия, антонимия, синонимия и вариантность. Рассмотрение системных отношений в этих сочетаниях дает возможность, с одной стороны, раскрыть их сущность, а с другой — выявить характер системной организации лексико-семантического уровня в диалектной форме национального языка.

Лексикализованные сочетания-термины всегда однозначны. Однако многие из них обладают свойством многозначности. Например, в ЭРВ лексикализованное сочетание *ожа пе* имеет следующие дефиниции: а) «обшлаг», «манжеты (напр. сорочки, блузки)», б) «опушка на рукавах (напр. шубы, пальто)», в) этн. «вышивка по краю рукава женской рубашки» (букв. «конец рукава»). Приведенный буквальный перевод составителями словаря дан не случайно. Для носителя эрзянского языка подобного рода образы, которые отражаются в предметах или явлениях (в данном случае в вышивке) в виде единичного, целого, воспроизводятся как готовые клише. При воспроизводстве таких контекстов, как *mako-s'v'etkat* ***ožа-p'еп'***[1] «маковые цветочки концы рукава (мои)» и *Виряз атя, панар* ***ожа песэ*** *чаманзо нардтнезь, апак капша ютась тарвазонзо марто ума пес…*[2] «Старик Виряз, вытирая лицо концом рукава, со своим серпом не спеша прошел к концу загона», разница между лексическими единицами очевидна.

Примеры такого порядка многочисленны. Приведем некоторые из них: 1) *морго варя:* а) «свищ», б) «отверстие от сучка (на бревне)»; 2) *кедь кундо:* а) «внутренняя сторона локтя», б) «локтевой сгиб», в) «охапка»; 3) *мастор ланго*: а) «поверхность земли», б) «материк», в) «мир», г) «свет», д) «земной шар»; 4) *качо пе:* а) «вертлюг», б) «нога», в) «сустав (у животного)»; 5) *сельме эрьге:* а) «ирис (растение)», б) «радужная оболочка», в) «зрачок» и др.

В диалектных подразделениях эрзянского языка отмечается расширение многозначности, которая не является избыточностью, а, наоборот, увеличивает возможности для синонимии. Так, номинант *ожо цеця* кроме значений «одуванчик», «лютик едкий» имеет и другое — «мать-и-мачеха» (ч.прм.), а *пиче умарь* — не только «сосновая шишка», «толокнянка обыкновенная», но и «брусника» (ч.прм.). Разнообразие значений номинантов говорит о том, что в каждом языке имеются свои индивидуальные особенности сочетаемости слов друг с другом. В подобных ситуациях для выявления определенного значения необходимо обращаться к контексту: *Сееде таркасо пичетне сэрейть ды видеть, алост а касы тикшеяк, сон вельтязь кеверезь коське салмукссо ды* ***пиче умарьсэ***[3]. «В частых местах сосны высокие и прямые, под ними даже и трава не растет, она покрыта упавшими сухими сосновыми иголками и еловыми шишками» или [*m'ečin' purnaz'* ***p'ičumar'es'*** *ul'n'es' p'id'ez' var'en'ijaks*] (ч.прм.) «Из сегодняшней собранной брусники было приготовлено варенье».

Согласно общепринятому определению, омонимия — это совпадение по звучанию двух или более слов, имеющих

© А. М. Гребнева, 2006

разное значение. Четкую границу между полисемией и омонимией очертить очень сложно. В мордовских языках эта сложность усиливается, так как вопрос об омонимах в целом не изучен. Затруднения, видимо, связаны с тем, что обособление отдельных значений многозначной лексемы может быть или незаконченным, или, наоборот, полностью законченным процессом. Так, например, *art-pac'a*[4] — одновременно и «модель, образец, набросок», и «выкройка сапожника». Приведенный пример, как и многие другие, свидетельствует о том, что номинанты-омонимы являются следствием распада полисемантического слова. Выделение обособленного значения в том или ином лексикализованном сочетании говорит о завершенном процессе образования многозначного номинанта.

В фонде лексикализованных сочетаний широко представлена антонимия, хорошо заметны основные семасиологические противопоставления обычных понятий. Подавляющее большинство антонимических лексикализованных сочетаний образуется в области:

1) цветового спектра: *ашо варака* «ворона серая» (досл. «белая ворона») — *раужо варака* «грач» (досл. «черная ворона»), *ашо нартемкс* «полынь» — *раужо нартемкс* «чернобыльник» (досл. «черная полынь») и др.;

2) качественно-оценочной характеристики: *верек суреть* «суровые нитки» (досл. «сырые нитки») — *пидезь суреть* «отбеленные нитки» (досл. «вареные нитки»), *вишка карво* «мошка» (досл. «маленькая муха») — *покш карво* «слепень» (досл. «большая муха»), *од пинге* «молодость» (досл. «новый век») — *сыре пинге* «старость» (досл. «старый век») и др.;

3) координационно-пространственной семантики: *ало кардо* «стойло» (досл. «нижний двор») — *вере кардо* «клеть» (досл. «верхний двор»), *икельга таргавкс* «продольная полоса узора в передней части женской рубашки» (досл. «впереди-вытаскивание») — *удалга таргавкс* «вышивка в виде полос, идущих от подола вверх по обеим сторонам спины женской рубашки и „руци“» (досл. «сзади-вытаскивание») и т. д.;

4) образной характеристики: *превей куяр* «огурец посевной» (досл. «умный-огурец») — *дурак куяр* «тыква» (досл. «дурак-огурец»), *сееде човонь* «плотная вышивка крестом шерстяными нитками на задней части женского головного убора» (досл. «частый-затылок») — *чуро човонь* «вышивка (в виде мелкой клетки на головном уборе „панго“ у старухи)» (досл. «редкий-затылок») и др.

Как мы убедились, элементы, участвующие в образовании лексикализованного сочетания, находятся в определенных отношениях между собой. Наиболее отчетливо это проявляется в области синонимии. Наличие синонимов в языковой системе объясняется тем, что одно обозначаемое, т. е. реалия (или предмет), может иметь несколько разных означающих. Например, для понятия «подорожник» в эрзянском языке отмечаются такие обозначения: *туво нар* (э.л.), *боярынь кибитка* (э.диал., Евсевьев), *верень лоткафтума тикше* (Евсевьев), *ava lopa* (клд.), *c'ir'ej lopa* (во многих говорах), *k'iskan' k'el' lopa* (дрк.), *bojar lokšo* (нпл.), *buka lokšo* (м.рмз.), *baran lopa* (ст.нмн.), *l'aga lopa* (кчн.), *vatrakš lopa* (трс.), *targi lopa* (плс., анд.), *k'iska lopa* (врм.), *v'er'in' pot'i lopa* (отр., клм.), *ki krajga kasiç'a t'ikše* (пртс.), *dar'a lopa* (урс.), *tuvun' s'ukor lopa* (шгр.), *narmut' lopa* (ивнц.), *orvo t'ikše* (кбв.). Все приведенные лексикализованные сочетания соотносятся с одним понятием, раскрывая его с разных сторон (место произрастания, применение в народной медицине, образные ассоциации и др.).

Многообразие синонимических единиц в структуре лексикализованных сочетаний обусловлено прежде всего «самой природой языкового знака, совмещающего функции различения и отождествления»[5]. В силу названной функции явление синонимии получает широкое распространение в сфере номинантов и объединяет многие тематические группы лексики.

Одну из важнейших задач синонимов любого языка составляют пополнение, расширение и обогащение данного языка лексемами с разными значениями, в том числе и лексикализованными сочетаниями, проникающими в литературный язык из диалектных подразделений. Использование исконно эрзянских номинантов вместо эквивалентных им по значению, например русских, заимствований служит обогащению словарного состава.

Для обозначения одного и того же понятия, явления действительности в эрзянских диалектных подразделениях иногда функционируют более десятка лексикализованных сочетаний. Смысловая общность, объединяющая номинанты, обозначающие одно понятие, образует синонимический ряд. Смысловая основа, которая содержится в том или ином синонимическом ряду, является одним из главных критериев для его выделения.

Большинство синонимичных номинантов в эрзянском языке создается в результате:

1) различного обозначения одного и того же понятия. Например, для обозначения понятия «кромка лаптя, ушко лаптя (оборник)» в ВБТВ приводятся такие названия, как *карьгулькс — карьгурвокс — карькурокс — карьпилекс*, а мифологическое понятие «хранительница двора, скота» передается названиями *кардаз-кирди — кардазсярко — кардосярко*;

2) калькирования или прямых заимствований интернациональных и русских лексикализованных сочетаний, иногда в этот процесс вступает гибридное образование: «белый гриб» *ашо панго — дорогой гриб*; «вишня (дерево)» — *вишня чувто — viešn'a kal'* (ивнц.) — *viešn'a sad* (ст.ард.); «зверобой» *čaj tikše* (дрк.) — *si̯raboj tikše* (сбв.); «орешник» — *пеште чувто — pešt'e sad* (ст.ард.);

3) сохранения в диалектных подразделениях индивидуальных номинантов. Для иллюстрации приведем тематическую группу дендронимов: э.л. *умарь чувто* «яблоня» — *jabluk čuvto* (во многих эрзянских говорах) // *jabluk čuvtə* (дрк.) — *umar' sad* (б.кмн., ст.ард.) — *umar' undo* (пртс., чкл.игн., врм., анд.игн.) // *umar' ondo* (отр., чкл.ич.) — *umar' unka* (ст.ивнц., ивнц.) — *umar' kal'* (лбс.ич.); э.л. *пизёл чувто* «рябина» // *p'iz'el čuvtə* (дрк.) — *p'iz'ol sad* (б.кмн., ст.ард.) — *p'iz'ol undo* (пртс., чкл.игн., врм., анд.игн.) // *p'iz'ol ondo* (отр., чкл.ич.) — *b'iz'ol unka* (ст.ивнц., ивнц.) — *p'iz'ol kal'* (лбс.ич.); э.л. *слива чувто* «слива» // *s'l'iva čuvtə* (дрк.) — *s'l'iva sad* (б.кмн., ст.ард.) — *s'l'iva undo* (пртс., чкл.игн., врм., анд.игн.) // *s'l'iva ondo* (отр., чкл.ич.), *s'l'iva unka* (ст.ивнц., ивнц.), *s'l'iva kal'* (лбс.ич.); э.л. *акация чувто* «акация» — *kuft'ol čuvto* (ппл.) — *sručka kal'* (лбс.ич.) — *moramo čuvto* (н.прм.) — *čik'i soroka* (ивнц.); э.л. *бояронь чувто* «бузина» — *саразонь кулома чувто* (ЭРВ) — *ruzavan' jagudat* (лбс.ич.) — *sarazon' s'el'me* (прм.) и т. д.

Во всей системе наименований дендронимов на роль обобщающих названий претендуют слова: *чувто* «дерево», *сад* «сад», *каль* «ива», *ундо // ондо* «дупло», которые, в свою очередь, синонимичны в тех диалектных подразделениях, где наблюдается их функционирование.

Лексема *чувто* «дерево» восходит к финно-пермскому периоду к форме **čuvota* «ствол дерева», которую можно сопоставить с фин. *huhta* «поджог, подсека», *tehdä* «выжигать под пашню», эст. *uht* «подсека», мар. *шувын*, *шубын* «кол, рычаг» (ЭВ, 216).

Слово *sad* «сад» заимствовано из русского языка и выполняет функцию обобщения в названиях деревьев и кустарников в единичных эрзянских говорах Ардатовского района РМ, а также в говоре с. Большая Каменка Красноармейского района Самарской области. Подобная роль отводится и слову *kal'* «ива», на долю которого выпадает говор с. Лобаски Ичалковского района РМ.

Из рассмотренных лексем самой древней является *undo* // *ondo* // *unka*

«дупло». Она возводится к финно-угорскому периоду и имеет следующие соответствия: мокш. *унда*, мар. *вондо* «тростина, стебель», *вондер* «кустарник, заросли», фин. *ontelo* «полость, дупло», эст. *õõs* «полость, дупло», венг. *odu* «отверстие» (ЭВ, 195). Вероятно, это слово можно также сопоставить с данными из хантыйского языка, где в говорах наличествуют *āηkəл*, *äηкл* «пень», «столб»[6]. Указанная лексема характерна для части северо-западных говоров Мордовии и отдельных говоров Нижегородской области.

Функционирование синонимичных лексикализованных сочетаний наблюдается в разных тематических группах.

Среди лексикализованных сочетаний эрзянского языка отмечается вариантность, которая возникает вследствие «смягченной» передачи тех или иных признаков номинанта. Рассмотрим это на примере понятия «клубника». В ЭРВ приводятся два варианта: *нормаль* (< *нор* // *нар* «трава» + *маль* // *умарь* «ягода») и *мастумарь* (< *мастор* «земля» + *умарь* «ягода»), которые в результате морфофонологических процессов перешли в разряд сложных слов. В эрзянских диалектных подразделениях имеется вариант *садовой умарь* (ард.дбн.) и параллельно сохранен вариант *мастор умарь* (чкл.ард.). Исходным семантическим вариантом является *нормаль* (досл. «трава-ягода»), который сохранился и в эрзянских фольклорных текстах, промежуточным — *мастор умарь*, а лексикализованное сочетание *садовой умарь* — современное, вновь образованное. В некоторых эрзянских диалектах (например, в говоре с. Дюрки Атяшевского района РМ) *мастор умарь* > *mastumar'* обозначает не клубнику, а землянику. В дальнейшем, в результате действия социальных факторов конкретно на территории данного говора, в лексикализованном сочетании *мастор умарь* выпадает атрибут и употребляется только лексема *умарь* в значении «земляника». Для названия клубники используется русский эквивалент.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Paasonen H.* Mordwinisches Wörterbuch. Suomalais-ugrilainen seura / H. Paasonen. Helsinki, 1994. Vol. 3. S. 1493.

[2] Сятко (Искра) : лит.-худож. журн. 2003. № 7. С. 4.

[3] *Абрамов К.* Исяк якинь Найманов : роман. Кн. 1. 2-е изд. Саранск, 1987. С. 122.

[4] *Paasonen H.* Op. cit. Vol. 3. S. 1493.

[5] *Даниленко В. П.* Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. М., 1977. С. 29.

[6] *Шал Э.* Лексика / Э. Шал // Основы финно-угорского языкознания: марийский, пермские и обско-угорские языки. М., 1976. С. 333.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

Языки: венг. — венгерский, мар. — марийский, мокш. — мокшанский, фин. — финский, э.л. — эрзянский литературный, э.диал. — эрзянский диалектный, эст. — эстонский.

Источники: ВБТВ — Вейсэ, башка, тешкс вельде (Слитно, раздельно, через дефис). Саранск, 2002; Евсевьев — Архивный материал М. Е. Евсевьева, ЦГА РМ; ЭВ — Цыганкин Д. В. Этимологиянь валкс / Д. В. Цыганкин, М. В. Мосин. Саранск, 1998; ЭРВ — Эрзянь-рузонь валкс. М., 1998.

Говоры населенных пунктов: анд. — Андреевка Атяшевского р-на РМ; анд.игн. — Андреевка Большеигнатовского р-на РМ; ард.дбн. — Ардатово Дубенского р-на РМ; б.кмн. — Большая Каменка Красноармейского р-на Самарской обл.; врм. — Вармазейка Большеигнатовского р-на РМ; дрк. — Дюрки Атяшевского р-на РМ; ивнц. — Иванцево Лукояновского р-на Нижегородской обл.; кбв. — Кабаево Дубенского р-на РМ; клд. — Кельвядни Ардатовского р-на РМ; клм. — Кульмино Чамзинского р-на РМ; кчн. — Кученяево Ардатовского р-на РМ; лбс.ич. — Лобаски Ичалковского р-на РМ; м.рмз. — Малые Ремезенки Чамзинского р-на РМ; нпл. — Напольное Порецкого р-на Республики Чувашия; н.прм. — Новая Пырма Кочкуровского р-на РМ; отр. — Отрадное Чамзинского р-на РМ; плс. — Пилесево Атяшевского р-на РМ; ппл. — Папулево Ичалковского р-на РМ; прм. — Пермиси Большеберезниковского р-на РМ; пртс. — Протасово Большеигнатовского р-на РМ; ст.ард. — Старое Ардатово Ардатовского р-на РМ; сбв. — Сабаево Кочкуровского р-на РМ; ст.ивнц. — Старое Иванцево Лукояновского р-на Нижегородской обл.; ст.нмн. — Старые Найманы Большеберезниковского р-на РМ; трс. — Тарасово Атяшевского р-на РМ; урс. — Урусово Ардатовского р-на РМ; чкл.ард. — Чукалы Ардатовского р-на РМ; чкл.игн. — Чукалы Большеигнатовского р-на РМ; чкл.ич. — Чукалы Ичалковского р-на РМ; ч.прм. — Черная Промза Большеберезниковского р-на РМ; шгр. — Шугурово Большеберезниковского р-на РМ.

Поступила 06.06.06.

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

В данной рубрике приводятся материалы круглого стола, проведенного редакцией журнала в рамках юбилейных мероприятий, посвященных 75-летию Мордовского государственного университета. Ключевой проблемой данного мероприятия стали интеграционные процессы в образовании. Основными участниками круглого стола явились молодые ученые — представители вузов и научных учреждений Мордовии: МГУ им. Н. П. Огарева, МГПИ им. М. Е. Евсевьева, Саранского кооперативного института РУК, НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. Заочное участие в развернувшейся дискуссии приняли ученые из Москвы, Санкт-Петербурга, Пензы, Кирова, Барнаула, Ельца, Еревана.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ДЕПУТАТОВ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (образовательный аспект)

Н. А. Федякова, *преподаватель кафедры теории и истории государства и права МГУ им. Н. П. Огарева*

Создание субъектами Российской Федерации эффективного законодательства, адекватно отражающего интересы общества, государства и личности, предполагает наличие достаточно высокого уровня профессионализма депутатов в области законотворчества. Недостаточный уровень компетентности депутатов ведет к несовершенству законодательного процесса. Это проявляется в неправильном выявлении объекта правового регулирования, противоречивости законов, их неувязке со стратегическими задачами экономического и социального развития.

В научной литературе высказывается мнение о существовании нескольких путей обеспечения профессионализма деятельности депутатов: создание эффективного механизма «отбора» будущих парламентариев; повышение правовой и иной профессиональной подготовки депутатов путем специального обучения, использования навыков и опыта законотворчества; рациональное использование вспомогательного аппарата парламента, рабочих и экспертных групп из юристов и иных специалистов[1].

Профессиональный уровень членов законодательного (представительного) органа государственной власти субъектов Российской Федерации в значительной степени зависит от порядка его формирования.

Формирование депутатского корпуса в субъектах Российской Федерации осуществляется по принципу выборности. Избирательное право субъектов Российской Федерации (так же как и Российской Федерации) не содержит профессиональных требований к уровню правовых и иных профессиональных знаний и опыта кандидатов в депутаты законодательных (представительных) органов государственной власти, поскольку они не могут быть облечены в законодательную и иную нормативную правовую форму (это будет идти вразрез с демократическими принципами избирательного права). Повышению профессионального уровня депутатского корпуса в субъектах Российской Федерации может способствовать решение двух задач: повышение правовой культуры избирателей, переориентация критериев их выбора, убеждение в важности для народных избранников обладания определенными профессиональными качествами и знаниями; оказание помощи избирателю в определении кандидатов, действительно

© Н. А. Федякова, 2006

обладающих необходимыми для деятельности в законодательном (представительном) органе качествами и знаниями, путем предоставления объективной информации (в том числе и негативно характеризующей кандидата).

Законодательные (представительные) органы субъектов Российской Федерации имеют сложную организационную систему, особую структуру, которую каждый субъект устанавливает самостоятельно с учетом своих исторических, национальных и иных традиций.

Современный парламент отличается многофункциональностью, под которую трудно подвести образовательную базу, что является объективно тормозящим фактором на пути формирования профессионализма его членов. Затрудняет введение профессионального обучения депутатов также ограниченный сроком легислатуры период времени для овладения необходимыми знаниями и навыками в сфере парламентской деятельности[2].

Росту профессионального уровня депутатов способствуют семинары, лекции, дискуссии, деловые игры, круглые столы, проводимые ведущими специалистами. Однако краткосрочные курсы обучения большой пользы принести не могут.

По нашему мнению, повысить уровень профессиональных знаний депутатов законодательных (представительных) органов субъектов Российской Федерации способна организация целостной системы обучения. В ее рамках особое внимание следует уделить основам законодательного процесса, освоению процедур подготовки и принятия правовых актов, методике подготовки и оформления проектов законов и иных нормативных актов, составлению программ законотворчества, планированию законотворческой деятельности, разъяснению и толкованию актов и их норм, ознакомлению с опытом развития законодательства других стран. Данное обучение должно проводиться ведущими учеными, причем набор учебных дисциплин, сроки прохождения обучения, форма и порядок контроля результатов усвоения материала, вопросы оплаты труда преподавателей должны быть зафиксированы в специальном нормативно-правовом акте. Это будет гарантией получения депутатами определенного минимума знаний, необходимых для полноценной законотворческой деятельности.

Немаловажную роль в повышении профессионального уровня депутатов законодательных (представительных) органов субъектов Российской Федерации играют опыт законодательной деятельности и приобретенные навыки. Депутаты приобретают опыт депутатской деятельности, исполняя ее на постоянной или непостоянной основе.

В соответствии со ст. 4 Федерального закона от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» субъекты Российской Федерации самостоятельно устанавливают количество депутатов законодательного (представительного) органа, а также число депутатов, работающих на постоянной основе. Депутатская работа на постоянной основе предполагает достаточную компетентность депутатов в области законодательной деятельности и рассмотрение их как профессионалов. Связано это с тем, что депутатская работа на постоянной основе обусловливает недопустимость ее совмещения с другой оплачиваемой деятельностью, кроме научной, преподавательской и иной творческой деятельности. Проблема в данном случае состоит в том, что законодательные (представительные) органы государственной власти субъектов Российской Федерации при этом не получают талантливых депутатов, не желающих на время осуществления депутатских полномочий прекратить занятия основного рода.

Особую роль в повышении депутатского профессионализма играет аппарат законодательного (представительного)

органа субъектов Российской Федерации.

Депутат в процессе осуществления законодательной деятельности нуждается в помощи профессионального аппарата, включающего в себя квалифицированных специалистов разного профиля, в доступе к точной информации и ее квалифицированном анализе. Для этого существует аппарат помощников, задача которых заключается в выполнении отдельных служебных поручений депутата, помощи при приеме избирателей, консультировании депутата в тех вопросах, где помощник является специалистом. Депутат сам подбирает своих штатных и общественных помощников, распределяет между ними обязанности и контролирует их работу. К сожалению, ряды помощников не всегда заполняются достойными людьми, поэтому была бы полезна нормативная регламентация критериев набора и требований, предъявляемых к данным работникам.

Назначение аппарата состоит в том, чтобы информировать депутата. Принятие же окончательного решения — это прерогатива депутата. Для того чтобы оценить предлагаемые экспертами варианты, депутат должен обладать необходимым багажом знаний. Благодаря постоянному выполнению подготовительной работы и специализации помощники часто обладают более высокой квалификацией по сравнению с депутатом, поэтому особенно важно, чтобы недостаточная квалификация депутата не привела к его подмене помощником депутата.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Законодательный процесс. Понятие. Институты. Стадии : науч.-практ. пособие / отв. ред. Р. Ф. Васильев. М., 2000.

[2] Там же.

Поступила 20.11.06.

КОНЦЕПТ «ДУША» В АНГЛИЙСКИХ, РУССКИХ И ЭРЗЯНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Л. В. Варданян, *аспирант кафедры английского языка МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации важной составляющей современного образования является его нацеленность на обучение и воспитание разносторонне развитой личности, способной к сохранению, распространению и развитию национальной культуры, для которой характерны уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, целостное миропонимание и культура межэтнических отношений. Достижение подобных результатов возможно в том случае, когда образовательные задачи включают в себя подготовку подрастающего поколения к условиям реальной действительности, т. е. к жизни в многонациональном обществе с поликультурными традициями. В связи с этим важно, чтобы дети и молодежь умели понимать, принимать и уважать достижения своей и другой (неродной) культуры, обладали терпимостью к этническим, расовым и прочим различиям.

Одним из эффективных путей решения данной проблемы может стать привлечение учащихся и студентов к анализу концептов, которые являются своеобразными звеньями культуры, отражающими самобытные черты и менталитет народа. Концепт находится в центре внимания многих исследователей и трактуется по-разному.

В нашем понимании концепт — это ментальное образование, имеющее высокую или предельную степень абстрактности, обладающее лингвокультурной

© Л. В. Варданян, 2006

спецификой и выражающее культурологические особенности и менталитет личности определенной этнокультуры.

Концепт «душа» первоначально был создан человеческим воображением, мысленным абстрагированием, верой. Войдя в человеческую культуру и прочно закрепившись в ней, он стал ее неотъемлемой частью, частью ментальной картины мира. Отсутствие точных и неоспоримых сведений о душе подталкивает нас к поиску необходимой информации путем анализа человеческих представлений о ней, выраженных средствами языка разных народов. Большинство исследователей признают, что картины мира в разных языках имеют свои характерные особенности. Факты, которыми располагает современная наука, подтверждают, что даже среди родственных языков имеются различия в восприятии, концептуализации и репрезентации мира языковыми средствами, которые могут быть достаточно существенными.

В языке отражена вся картина мира, присущая определенному народу, и в первую очередь в тех аспектах языка, которые отражают выкристаллизовавшиеся на протяжении веков представления народа. Одним из них является фразеология, составляющая неотъемлемую часть любого языка. Слово «душа» ярко представлено во фразеологизмах, в которых находят свое отражение народная мудрость и смекалка, нравственные ценности и идеалы, способы мышления и выражения созданных образов, специфика чувствования и посвящения окружающих в содержание переживаний.

На примере сравнения английских, русских и эрзянских фразеологизмов рассмотрим, как соотносится понимание концепта «душа» в разных культурах.

Традиционно в английском, русском и эрзянском языках содержательное наполнение исследуемого концепта охватывает не только целостное обозначение внутреннего психического мира, но и проявление его составных компонентов (характера, воли, эмоций, чувств и др.), для обозначения чего используется целая группа слов, значения которых покрывают эту семантическую область.

1. Для *целостного обозначения внутреннего психического мира* используются слова со значением «душа»: *soul = душа = ойме (another person's soul is a mystery = чужая душа — потемки = ломанень оймесь чопода)*.

2. Для передачи *свойств и качеств личности* наряду с непосредственным использованием слов *soul = душа = = ойме* в номинативном значении «душа» используются слова *heart = сердце = = седей* в переносном значении «душа».

При обозначении *черт характера* там, где в русской традиции используется слово *душа* в своем номинативном значении, в английской культуре преобладает слово *heart = сердце* (в переносном значении «душа») (ср.: *big hearted = = великодушный; with an open heart = = с открытой душой; whole-hearted = = вкладывающий душу)*. В эрзянском языке свойства человеческого характера раскрываются при помощи слова *ойме* в значении «душа» *(паро ойме = добрая душа, ванькс ойме = чистая душа)* и слова *седей* в значении «сердце как символ души» (в выражениях *чевте седей = доброе сердце — калгодо седей = черствое сердце)*. Подобное явление наблюдается и в английской фразеологии *(a heart of gold = золотое сердце — a heart of stone = каменное сердце)*.

Описание *положительных качеств* личности рассмотрим на примере понятий милосердия и отзывчивости: *to pull at smb's heartstrings = брать за душу, one's heart goes out to smb. = от души сочувствовать = седей путомс; чутко относиться к людям = седейшкава кортнемс ломантнень марто; разжалобить кого-либо = седей калавтомс*. Как показывает анализ, в русском языке понятие «душа» выступает мерилом нравственности. В английском и эрзянском языках проявление указанных нравственных качеств в основном соотносится с понятием «сердце».

Отрицательные качества описываются следующим образом: *to take a sin upon one's soul = взять грех на душу; to spit upon smb's soul = плевать в душу; to climb into someone's soul = лезть в душу; to have no soul = быть бездушным; to lose one's soul = загубить душу = маштомс оймень; кривая (мохнатая) душа = пондакш ойме*. Как видим, во всех рассмотренных примерах в трех сопоставляемых языках используются слова со значением «душа».

3. В *волевой сфере* в английском языке для выражения желаний по преимуществу используется слово *heart* в значении «душа»: *from the heart = от всей души; one's heart goes out of smth.= душа не лежит к чему-либо; whatever one's heart desires = все, что душа пожелает; set one's heart on smth. = страстно желать чего-либо.* Слово *soul* (в номинативном значении «душа») используется реже (как правило, для обозначения волевых качеств личности): *possess one's soul = владеть собой, сохранять хладнокровие; possess one's soul in patience = запастись терпением.* Аналогично в эрзянском языке для характеристики волевой сферы употребляется и *ойме* (в значении «душа»), и *седей* (в значении «сердце») *(оймем пись = вкладывать всю душу; оймесь а кирдеви (душа не удержалась) / седеесь а кирди (сердце не терпит) = не терпится что-либо сделать)*. Как показывает анализ приведенных примеров, в русском языке, напротив, все эти качества описываются словом *душа*.

4. Мир *эмоций и чувств* очень богат, разнообразен и включает в себя следующее:

— настроение *(after one's heart = по душе = седейга савсь; не по душе = = седеем а сы; расстроиться = токамс седей)*;

— аффекты и страсти *(smb's heart is heavy = камень на душе; smb's heart burns = душа горит; it wrings one's heart = душа перевертывается; душа болит = седеем середи; кошки скребут на душе = седеем сянгорды; душа ноет = седеем ризны; душа не на месте = седеем а таркасонзо)*;

— чувства *(have a soft corner in one's heart = испытывать душевное влечение; to go deep into smb's soul = = западать в душу; dear heart = душа моя = оймином монь; души не чаять = = седейга вечкемс киньгак; кто-либо опротивел = седеем кельмесь)*.

Как видим, в русской культуре средоточием эмоций и чувств является душа. Именно в ней происходят различные волнения и переживания: *душа болит, горит, надрывается, не лежит к чему-либо*… Однако если говорить о чувствах, существуют случаи, когда в русском языке слова *душа* и *сердце* используются как равнозначные *(душа ноет / сердце ноет; душа не на месте / сердце не на месте; душа моя / сердце мое; западать в душу / западать в сердце)* или слово *сердце* используется в переносном значении *(сердце жалеет, сердце понимает)*.

Анализ показывает, что в приведенных примерах слово *сердце* используется не в прямом значении — как «центральный орган кровеносной системы», а в переносном — *как «символ души, переживаний, чувств, настроений»* (С. И. Ожегов). В рассмотренных примерах словом *сердце* (в значении *душа*) обозначен орган определенных чувств (любви, тревоги и др.). Душа, таким образом, приобретает статус еще одного органа чувств, невидимого, не имеющего определенного местонахождения в человеческом теле, выполняющего, однако, функции, присущие другим органам чувств. В сфере эмоций в английском и эрзянском языках также используются слова *душа = soul = ойме* в номинативных значениях *(to harrow smb's soul — надрывать душу; оймень пес покордавомс — оскорбиться до глубины души)*.

В процессе исследования обнаружен интересный пример, когда в русском языке употребляется слово *«душа»*, в эрзян-

ском — *«седей»* (*«сердце»*), а в английском — *«mind»* (*«разум»*) *(отвести душу = седей петемс = disburden one's mind)*. Этот пример убедительно показывает разницу в психологии трех народов и указывает на то, что, несмотря на наличие многих общих черт, национальные языки осуществляют концептуализацию разных языковых картин мира.

Поступила 03.10.06.

КРИТЕРИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ИМЕННЫХ КОМПОЗИТОВ И ИМЕННЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В ЭРЗЯНСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Е. А. Кукушкина, *ассистент кафедры иностранных языков Саранского кооперативного института РУК*

С проблемой разграничения сложного слова и словосочетания сталкивается любой исследователь словосложения при отборе и определении объема своего материала. Эта проблема вызвана тем, что существует ряд образований, не поддающихся четкому разграничению. Отдельные сложные номинативные единицы относятся то к словосочетаниям и рассматриваются в синтаксических исследованиях, то к окказиональным образованиям и входят в состав сложных слов.

От языка к языку острота проблемы разграничения сложных слов в значительной мере варьируется, что обусловлено структурно-типологическими особенностями того или иного языка. Нашей задачей было выделить ряд признаков, позволяющих отграничить сложные слова от других образований в двух сопоставляемых языках — эрзянском и немецком. Для решения данной задачи было необходимо выделить целую совокупность формальных и содержательных критериев разграничения сложного слова и словосочетания, а также рассмотреть возможные наборы этих критериев и определить их относительную ценность в типологическом аспекте.

В каждом языке имеются разнообразные по своим формам композиты и определенные признаки как сложного слова, так и словосочетания. Этими признаками могут быть специфические схемы ударения, слитное или раздельное оформление компонентов и др.

Обычно между компонентами композита существует определенная синтаксико-семантическая связь. В немецком языке компоненты сложного слова могут быть соединены по типу подчинения (первый компонент определяет, конкретизирует второй), например: *Schulhof* «школьный двор», *Schreibtisch* «письменный стол», *Tischlampe* «настольная лампа», но могут быть соединены по типу сочинения (ни один из компонентов не определяет другой), например: *Dichterkomponist* «поэт-композитор», *Strumpfhose* «колготки», наконец, компоненты могут составлять целое предложение, например: *der Spring-ins-Feld* «ветрогон», *das In-den-April-Schicken* «первоапрельская шутка» и т. п. Эти конструкции представляют собой как бы застывшие предложения, оформленные по правилам современной немецкой грамматики.

В эрзянском языке, как и в немецком, компоненты сложных слов находятся в сочинительном или подчинительном отношении друг с другом. В отличие от немецкого в эрзянском языке имеется большое количество парных слов. Их компоненты равноправны и независимы, поэтому для данного типа образований характерно сочинительное отношение

© Е. А. Кукушкина, 2006

компонентов, например: *ovvt -v'er'g'izt* «звери» (*ovvt* «медведи» и *v'er'g'izt* «волки»), *k'edt'-p'il'gt'* «конечности» (*k'ed'* «рука» и *p'il'g'e* «нога»).

Однако наличие семантической связи между компонентами сложного слова не дает права для того, чтобы считать сложные слова словосочетаниями. Мы считаем, что во всех случаях композиты в структурном и семантическом отношении выступают значительно более тесными единствами, чем словосочетание.

В немецком языке важным признаком, разграничивающим слово и словосочетание, служит цельнооформленность, имеющаяся у слова и отсутствующая у словосочетания (ср.: *Schlafwagen* и *Wagen für den Schlaf* «спальный вагон»).

Поскольку композит, как и слово, является одним из способов обозначения новых предметов и явлений, то рассмотрение этой главной, номинативной, функции композита также способствует решению проблемы разграничения сложного слова и словосочетания.

В. Фляйшер, указывая на необходимость различения композита и словосочетания, предлагает следующие способы их формального разграничения в немецком языке:

— композит, как правило, пишется слитно, как одно слово;

— главное ударение падает в основном на первый непосредственный конституент именного композита, а в словосочетании оно колеблется;

— последовательность непосредственных конституентов не меняется, определяющий компонент всегда стоит перед определяемым, в словосочетаниях же последовательность конституентов варьируется без особого изменения значения;

— употребление композита приводит к упрощению флексий, так как изменению подлежит только второй конституент сложного слова[1].

Выделение и научная характеристика сложных слов остаются одной из трудных и не до конца разработанных проблем не только в мордовском языке, но и в современном языкознании в целом. Некоторые лингвисты склонны вообще отрицать наличие универсальных признаков сложного слова. Особенно трудным оказывается решение этой проблемы в отношении агглютинативных языков, в которых сложные слова материально мало чем отличаются либо от словосочетаний, либо от суффиксальных образований.

М. А. Келин, специально исследовавший сложные слова в мордовских языках, выдвигает следующие признаки, отличающие сложные слова от словосочетаний:

— обособление значения сложного слова от суммы значений его компонентов;

— семантическое единство составляющих слово элементов;

— невозможность замены абсолютной формы первого компонента словоизменительным суффиксом;

— твердый порядок составных частей;

— объединяющее ударение[2].

Первый критерий, как отмечает М. А. Келин, применим только к устойчивым сложным словам. К таким словам он относит образования типа *vajg'elb'e* «верста» (*vajg'el'* «голос» и *p'e* «конец»). Сложные слова, подобные произведенному, формируются на базе словосочетаний с переносным, образным значением, которое с течением времени утрачивает эту особенность: постоянное употребление словосочетания с одним и тем же значением приводит к его лексикализации.

Следующий отличительный признак сложных слов — семантическое единство составляющих элементов. Однако семантические критерии без опоры на формальные признаки не могут быть достаточными для того, чтобы отличить сложное слово от словосочетания.

Одним из формальных признаков считается невозможность замены абсолют-

ной формы первого компонента формой со словоизменительным аффиксом. Указанный признак может быть характерен для таких композитов, которые образовались из имен существительных, например: *v'ed'g'ev* «водяная мельница» (*v'ed'* «вода», *k'ev* «камень, жернов»), *s'el'm'ev'ed'* «слеза» (*s'el'm'e* «глаз», *v'ed'* «вода»). В этих эрзянских сложных лексических образованиях в отличие от сходных словосочетаний невозможно изменить грамматическую форму первого компонента и сказать, например, *v'ed'en' k'ev, s'el'm'en v'ed'*. В немецком же языке компоненты сложного существительного могут объединяться соединительными элементами, которые связывают первый компонент со вторым, например: *Tageslicht* «дневной свет», *Lieblingsbuch* «любимая книга». Однако первый компонент сложного слова в немецком языке тоже не изменяется: *Tagebuch* «дневник, журнал» — *Tagebücher* «дневники, журналы», *Kinderarzt* «детский врач» — *Kinderärzte* «детские врачи».

Следующим формальным признаком считается твердый порядок составных частей сложного слова, а вернее лексическая неразрывность компонентов сложного слова. Суть ее заключается в том, что между ними (компонентами сложного слова) нельзя вставить какое-либо слово и при наличии определительного слова последнее относится ко всему композиту как к единому целому, например: эрз. *vadr'a azorava* «хорошая хозяйка», *mazyj od'ir'va* «красивая невеста»; нем. *die vollendete Tatsache* «свершившийся факт», *der blühende Apfelbaum* «цветущая яблоня».

Очень важной является фонетическая организация сложного слова, в частности наличие одного главного ударения и невозможность паузы между компонентами. При сочетании двух знаменательных слов оба компонента обладают словесным ударением, между ними возможна небольшая пауза (эрз. *moda mar'*). В сложном слове имеется только одно главное ударение и паузы между компонентами сложного слова нет, причем место ударения зависит от фонематической структуры всего композита, как и в обычном слове (эрз. *modamar'*).

Формальным фонетическим признаком композита в немецком языке служит объединяющее ударение. У немецких сложных существительных возможно появление в одном и том же слове, при наличии единого главного ударения, второстепенных ударений различной силы (например, *´Regen,bogen,,glanz* «сияние радуги», *´Schreib,tisch* «письменный стол», *´Tisch,tuch* «скатерть», *´Sonnen,schein* «солнечный луч»). Главное (централизующее) ударение объединяет весь комплекс в фонетически целостную единицу языка.

Таким образом, для различения сложных слов и словосочетаний очень важны формальные признаки, а содержание слов или словосочетаний не является достаточно показательным.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Fleischer W.* Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. Leipzig, 1974. S. 54—55.

[2] См.: *Келин М. А.* Сложные слова в мордовских (мокшанском и эрзянском) языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. А. Келин. Тарту, 1968. С. 6.

Поступила 02.10.06.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЗАИКАЮЩИХСЯ

В. П. Мерзлякова, *старший преподаватель кафедры логопедии дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета*

В соответствии с теоретическими концепциями отечественной психологии речь является важнейшей психической функцией человека. Она формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами, эмоционально-волевой сферой, личностью.

Лица, страдающие заиканием, лишены возможности нормального речевого общения с окружающими, что приводит к некоторым нарушениям их личности: изменению потребностно-мотивационной сферы, формированию пассивно-оборонительного поведения и др.

Неудачные попытки устранения заикания приводят к тому, что стойкая мотивация к излечению отмечается только у 10 % заикающихся. В связи с этим логопедическая работа с данным контингентом является наиболее сложной в плане достижения продуктивно стойких результатов. Выход из этой ситуации лежит в изучении факторов, способствующих формированию и развитию мотивации достижения.

Нами было проведено исследование мотивационной сферы заикающихся посредством методики Х. Д. Шмальта «МД-решетка», в котором приняли участие 59 заикающихся подростков и взрослых. Анализ экспериментальных данных позволил сделать вывод о преобладании у большинства заикающихся (79,6 %) негативной мотивационной тенденции «избегания неудачи», представляющей собой страх перед социальными последствиями неудачи, ожидание негативной оценки со стороны социума, что отрицательно сказывается не только на личных достижениях заикающихся, но и на процессе их социально-психологической адаптации. Это можно проиллюстрировать некоторыми высказываниями пациентов: *«В школе на уроке литературы, когда меня вызывали рассказать стихотворение, я иногда говорил, что не выучил его, хотя на самом деле я его выучил»; «Я стараюсь не вступать в споры, мне тяжело отстаивать свою точку зрения, стараюсь избегать таких ситуаций, но, однозначно, это очень мешает мне в жизни».*

В ходе реабилитации чрезвычайно важной задачей является создание условий, необходимых для актуализации мотивации достижения успеха, что способствовало бы более активному и сознательному включению пациентов в процесс коррекционного обучения. Это можно сделать с помощью приемов, направленных на формирование интереса к процессу коррекционной деятельности, внимания к полученным позитивным результатам и стремления к их улучшению, а также на осуществление контроля за ходом коррекционной работы:

1. Создание интриги и загадочности ситуации, что способствует формированию положительного настроя на предстоящую деятельность: нами использовалась специально придуманная психотерапевтическая сказка, в содержании которой зашифрованы все направления коррекционной работы. По аналогии со сказкой коррекционный курс рассматривался как путь к вершине правильной речи со своими трудностями и препятствиями. На каждом занятии зачитывался новый отрывок из сказки с последующим отгадыванием зашифрованных в нем символов.

© В. П. Мерзлякова, 2006

2. Использование метода библиотерапии как средства поддержания интереса к коррекционным занятиям. Специальная подборка литературных произведений позволяла опосредованно обосновать некоторые этапы работы с заикающимися, способствовала повышению интереса к процессу занятий и давала дополнительный мотивационный стимул для соблюдения всех «речевых» правил (например, соблюдение медленного темпа речи — «Приключения голубой искорки» Джойс Миллс, преодоление страха речи — русская народная сказка «У страха глаза велики» и др.).

3. Сообщение исторических справок, сведений о знаменитых людях, известных ораторах, которые ранее страдали заиканием и смогли избавиться от него путем кропотливой работы над собой. Этот прием являлся мощным мотивационным стимулом, побуждал к упорным занятиям в работе над речью и вселял веру в успех. Кроме того, обязательно давались разъяснения о необходимости того или иного вида упражнений, цели их выполнения.

4. Сообщение на занятии о своих речевых победах и достижениях в работе над собой. Участники коррекционного курса получали задание ежедневно отмечать в своих «речевых» дневниках даже малейшие успехи в речи, фиксировать те ситуации, когда они смогли справиться с трудностями, возникшими в процессе коммуникации, используя при этом правильную технику речи. Затем об этих ситуациях рассказывалось на занятиях. Важно, чтобы каждый поверил в собственные силы, пережил состояние успеха.

5. Организация открытых занятий, которые проводились с целью демонстрации результатов, полученных за определенный промежуток времени. Демонстрация «речевых» результатов перед «зрителями» способствовала повышению уверенности в себе, позволяла испытать положительные эмоции и стимулировала мотивацию к совершенствованию усвоенных речевых навыков.

6. Использование оценок-символов как средства контроля за ходом коррекционной деятельности (за правильное выполнение техники речи — с изображением губ; за «контакт глаз» при разговоре — с изображением открытого глаза; за добросовестное выполнение домашнего задания — с изображением книги и др.). При оценивании участников группы необходимо рассматривать их достижения по отношению с предыдущими результатами, а не с уровнем достижений всей группы. Это позволяет обратить внимание каждого на то, за что он не получал оценок-символов, т. е. на свои слабые места. Символические оценки являлись стимулом для осознания и понимания как своих достижений и успехов, так и тех задач, над которыми надо более интенсивно работать.

Таким образом, учитывая сложную структуру дефекта при заикании, мало владеть только логопедическими технологиями для его устранения. Использование знаний по психологии и педагогике наряду с логопедическими технологиями позволяет создать единую интегрированную программу реабилитации заикающихся, включающую в себя не только работу над речью, но и психолого-педагогическую работу над повышением мотивации достижения успеха в лечении. Именно интегрированное использование в ходе коррекционного обучения логопедических, педагогических и психологических приемов и технологий позволяет существенно повысить его эффективность.

Поступила 17.10.06.

РОЛЬ КУРСА «ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ФИЛОЛОГОВ

(на материале немецкого языка)

А. В. Нуждина, *старший преподаватель кафедры теории речи и перевода МГУ им. Н. П. Огарева*

Лингвистическая интерпретация текста является одним из самых сложных и необходимых курсов в подготовке будущих филологов, так как предполагает систематизацию теоретических знаний, полученных в ходе обучения иностранному языку (по теоретической грамматике, лексикологии, стилистике и истории современного немецкого языка), и выработку умений применять данные знания на практике при анализе текста.

Если до недавнего времени интерпретация текста понималась как стилистический анализ с комментированием использования стилистических и выразительных средств разных уровней, то современное состояние лингвистической науки делает акцент на лингвистике текста с позиции человеческого фактора, когда любой текст рассматривается как речевой акт, выражающий явные и скрытые интенции, цели говорящего субъекта и воспринимающего адресата[1].

Среди различных подходов к интерпретации текста (информационный, когнитивный, антропоцентрический, лингвокультурологический) ведущим для германистов признается прагматический подход, базирующийся на методике прагматического анализа текста, предложенного К. Бринкером[2].

Прагматический анализ текста предполагает определение и описание коммуникативной функции и типа текста, коммуникативной формы текста и функционального стиля, к которому он относится, основных признаков и параметров, предопределяющих эту форму и соотносящихся с названным стилем; определение и описание модели реализации коммуникативной интенции текста параллельно с определением и описанием пропозиции каждого коммуникативного отрезка; описание модели тематического развертывания текста, временной и модальной организации текста, а также языковых (лексических, грамматических и стилистических) средств, подчиненных реализации коммуникативного намерения автора.

Преимуществом данного подхода является возможность использования в качестве практического материала текстов различной функционально-стилевой принадлежности, которые имеют те же конститутивные свойства текста, что и произведения художественной литературы.

Вслед за К. Бринкером *текст* будет пониматься и как языковое, и как коммуникативное единство, как некоторая последовательность языковых знаков, которая когерентна, выполняет определенную коммуникативную функцию и является частью дискурса («речь, погруженная в жизнь»)[3].

В данной статье для интерпретации предлагается *метафора-текст* — речевое произведение, представляющее собой в рамках микро- и макроструктуры синтез лингвокогнитивных функций и свойств метафоры и текста. Метафора и текст изначально рассматриваются нами как дискурсивные феномены, отличающиеся своей величиной: максимальная длина характерна для текста, который может быть целым произведением, а минимальная — для метафоры, которая может быть выражена одним словом (сконцентрирована в одном слове), т. е. текст и метафора соотносятся соответственно как макро- и микроструктуры дискурса, которые, несмотря на количе-

© А. В. Нуждина, 2006

ственное различие, имеют качественно аналогичное ядро. При исследовании имеется в виду, прежде всего, «живая» метафора, непосредственно связанная с ситуацией, в которой она возникла, т. е. с дискурсом.

Теоретической базой, позволившей выделить понятие «метафора-текст», послужили работы Л. С. Билоус, И. Г. Ольшанского, П. Рикера, О. А. Рыковой, В. П. Скибы, О. А. Староселец. Объяснение и понимание метафоры в них используется как парадигма для объяснений и интерпретации текста.

Коммуникативная природа метафоры заключается не только в том, что она производна от текста, но и в том, что она представляет собой свернутый текст как форму общения. Метафора-текст структурно может быть выражена словом, словосочетанием, предложением, сверхфразовым единством и целым текстом. В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что метафоре присущи такие текстовые категориальные значения, как предикативность (суждение), модальность, аффирмативность / негативность, персональность, темпоральность, дейксис, абстрактность, которые позволяют нам считать метафору текстемой.

Метафора, охватывающая весь текст и способная сконденсировать в себе все его функции и свойства, обозначается нами как *глобальная метафора*. Метафора при этом не разрушает текст, а позволяет разнообразить его системой дополнительных ассоциаций.

Таким образом, метафора-текст — это единое структурное, семантическое, синтаксическое, ментальное и коммуникативное целое. Данной единице свойственны семантическая инновация, творческая роль воображения, особый вид понимания, высказывание истины. Основными категориями метафоры-текста являются целостность, связанность (преимущественно посредством образной и ассоциативной когезии), высокая компрессия информации (преобладание имплицитной и содержательно-подтекстовой информации); коммуникативно-прагматическая направленность высказывания, формирующаяся различными видами субъективной модальности: эпистемической, деонтической, аксиологической, алетической модальностью.

Различия между понятиями «метафорический текст» и «метафора-текст» мы видим в том, что в первом тексте употребляются единичные метафоры как орнаментальные средства, тематически не связанные между собой и не создающие целостного метафорического образа. Так, в тексте гороскопа в описании взаимоотношений между мужчинами-«овнами» и женщинами, принадлежащими к различным знакам Зодиака, в тексте употребляются отдельные метафорические выражения:

«Die Gefahr, dass der robuste Widder-Mann die zartführende Fische-Frau, die ja oft ***eine richtige „Mimose“*** *ist, verletzt oder verkennt oder ihr sonstwie unrecht tut, ist latent vorhanden».*

Если метафорический текст характеризуется вкраплениями отдельных метафор, то метафора-текст представляет собой целостный метафорический образ, который разворачивается на весь текст и полностью поглощает его. Примером может служить текст, где описывается возможность существования союза между двумя «овнами» — мужчиной и женщиной. Их взаимоотношения представлены как мгновенно возгорающийся и так же быстро гаснущий огонь:

«Das könne ein tolles Feuer geben! Einen Riesenbrand! Und Widder-Frau wie Widder-Mann, die einander in eben entflammter Leidenschaft begegnen, fühlen sich im wahrsten Sinn des Wortes „in ihrem Element“. Schnell stellt sich Vertrautheit ein, und das heftige sexuelle Verlangen beider Partner heizt die Beziehung mächtig an. Doch das allein genügt eben doch nicht — zumindest nicht der Widder-Frau. So wird in vielen Fällen aus dem herrlichen Brand nach einiger Zeit ein richtiges Schadenfeuer».

Типичным примером метафоры-текста служат загадки, большинство которых имеет метафорический характер:

*«**Ich weiß** ein Ding / Wie'n Piperling, / Kann gehn, kann stehn, / Kann auf dem Kopf nach Hause gehen...»* (Schuhnagel).

Среди художественных текстов метафора-текст, охватывающая большое по объему произведение (роман, повесть), встречается довольно редко.

Большее распространение метафора-текст получила среди небольших рассказов, например H. Böll «Weggeflogen sind sie nicht». Метафорический образ охватывает всю структуру данного произведения, поэтому текст обладает сразу двумя планами повествования: с одной стороны, описываются события, которые происходят с главными героями — писатель навещает в зоопарке свою старую знакомую Schnee-Eule, с другой стороны, весь данный текст представляет собой образное переосмысление.

В тексте «Weggeflogen sind sie nicht» автор рассуждает о жизни своих соотечественников, именуя их Schnee-Eule, Pelikanen, Kondoren. Метафора выступает здесь как сигнал другого пласта знаний. Информативная функция метафоры тесно взаимодействует с кодирующей, суггестивной и конспирирующей, что делает текст недоступным для понимания непосвященных людей. Таким образом, для раскрытия смысла метафоры-текста всегда необходима опора на пресуппозицию, т. е. дополнительные, дотекстовые, знания о писателе, времени написания рассказа, исторической обстановке в стране, а также на фоновые, более обширные знания (поведение птиц и людей).

В ходе рассказа автор рассуждает о понятиях формы и содержания свободы. «Schnee-Eule» считает, что быть вне клетки еще не значит быть на свободе. Птицам, которых выпускают из зоопарка, обрезают крылья, чтобы они не смогли улететь. Потенциальная, внутренняя свобода (наличие крыльев) предпочтительнее, чем внешняя, видимая, что заставляет эту «птицу» оставаться в зоопарке.

Итак, для интерпретации метафоры-текста кроме собственно текстовых категорий необходимо иметь фоновые знания, послужившие основой для формирования вторичного метафорического концепта.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Никонова Ж. В.* Рабочая программа и методические материалы по лингвистической интерпретации текста / Ж. В. Никонова. Н. Новгород, 2005. С. 3.

[2] См.: *Brinker K.* Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden / K. Brinker. Berlin, 2001.

[3] Ibid. S. 17.

Поступила 17.10.06.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОДИДАКТИКИ XVIII — ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX в.

(по материалам «Архива князя Воронцова»)

Е. В. Барсукова, *старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева*

Тексты персональной переписки из архива Воронцовых подвергаются культурологическому анализу с той целью, чтобы сформулировать существенную, на наш взгляд, мысль: осознание образованными людьми XVIII в. того, что язык является основным компонентом культуры. Посредством и через посред-

© Е. В. Барсукова, 2006

ство языка воспринимается, осваивается и развивается заимствованная, «чужая» (по М. М. Бахтину) культура на русской национальной почве. В силу такого понимания освоение французской культуры начинается с изучения языка, который выступает одним из важнейших компонентов национальной культуры (и средством овладения ею). Лингводидактика рассматриваемой эпохи была направлена на выполнение индивидом всех возможных речевых действий: говорения, чтения, письма и аудирования в разных сферах общественной и частной жизни, т. е. обучали всем видам речемыслительной деятельности.

Главная задача овладения языком в коммуникативном плане — научиться говорить (писать) так, как говорят или пишут образованные носители языка (или, по крайней мере, стремиться к этому), т. е. научиться осуществлять речевую ориентировку в процессе коммуникации так, как ее осуществляют носители языка.

Александр, Семен и Екатерина (будущая княгиня Дашкова) Воронцовы дома получили французское воспитание и образование. Обучение языкам у них началось с самого раннего детства. Благодаря удачно подобранным гувернерам язык они выучили незаметно и уже с 6 лет имели наклонность к чтению. Два раза в неделю дети посещали придворный театр, французские комедии. Из Голландии для них была выписана хорошо составленная библиотека. В 12 лет Воронцовы были знакомы с произведениями Вольтера, Расина, Корнеля, Буало и других французских авторов. Братья учились и русскому языку и благодаря этому избежали той индифферентности, даже презрения, к России, которая нередко являлась результатом чисто французского воспитания в аристократических семьях последующего времени.

Рано овдовев, Семен Романович поставил себе целью не только дать детям (Михаилу и Екатерине) универсальное европейское образование, но и выдержать его насколько возможно в русском духе. С. Р. Воронцов серьезно и целенаправленно отдался делу воспитания своих детей и аккуратно следил за исполнением плана систематического привития им вкуса, знаний и понимания нравственных обязанностей человека. Здесь видна педагогическая сторона языковой личности: передать как можно больше знаний детям. В письме брату А. Р. Воронцов от 1784 г. отмечает: «Я радуюсь особливо для Мишеньки, что вы в Англию едете… И так все то, что вы для себя умеете теперь, может быть обращено на пользу впредь для воспитания детей»[1].

У Михаила Семеновича были образцовые гувернеры и учителя (например, Лафермьер). Он владел русским, французским, английским, итальянским, немецким, латинским и греческим языками, в его образовании не были забыты математика, политические науки и литература, что следует из письма С. Р. Воронцова брату от 1792 г.: «Страна (Англия), где я нахожусь, представляет благоприятные условия для воспитания моих детей. Не бойся, что Миша не будет знать русского языка или усвоит в нем неправильное произношение: он иначе не говорит, как по-русски, со мной, Назаревским (переводчиком посольства) и Смирновым (священником); много читает на русском языке и каждодневно переводит с английского на отечественный, чтобы выработать свой письменный русский слог… Назаревский, отлично знающий родной язык, поправляет переводы моего Миши и читает вместе с ним переводы Ломоносова, а вскоре будет читать с ним же наши церковные книги, в которых заключается коренное основание нашего языка. С гувернером Жоли (швейцарец из Лозанны) сын мой прочел Илиаду, Энеиду, а также некоторые лучшие французские оригинальные сочинения. Немецкого учителя у него пока нет, но временно займется с ним по-немецки тот же гувернер Жоли. Через год я заставлю сына учиться латинскому языку, а по-

том и греческому. Ученье дается ему легко, и он очень любит читать»[2].

Гувернер «победил школу» не столько потому, что был носителем языка, сколько потому, что был носителем иноязычной культуры. Образованные русскоязычные люди того времени знали иностранные языки и вполне могли бы быть учителями, однако, зная лишь иностранные языки, они не воспринимались адекватно в русском обществе и не могли быть прямыми проводниками иноязычной культуры. Волею судеб Михаил в младенчестве оказался в Англии и английский язык стал для него естественной средой. Опасения отца и дяди, что мальчик не будет знать свой родной язык, не воспримет русскую культуру и впоследствии окажется малопригодным в служении отечеству, заставили отца Мишеньки найти хороших учителей русского языка для мальчика. В результате такого обучения в англоязычной среде Миша Воронцов воспринимался как «образец воспитания» русского человека. Такая оценка содержится в письме П. В. Завадовского — министра народного просвещения и корреспондента С. Р. Воронцова от 1 августа 1801 г.: «Последнее твое письмо вразумляет меня о важности подвига, который ты совершил о воспитании детей. Всякий день, что вижу твоего сына, умножается во мне радость от удостоверения в том, колико ты в нем отец преблагополучный. В отечестве своем, из коего вывезен твой сын в пеленах, он не иностранец: привязанность к оному и обращение в обществе таково, как бы взрос он на Руси»[3].

На примере семьи Воронцовых можно видеть всю ценность, широту и академизм образования. Его важность понимали все: от императорского дома до рядового дворянина. Занимая высокие государственные посты, каждый из Воронцовых проявлял себя организатором образования в своем масштабе. Из дома своего дяди, канцлера, и из путешествий по Европе Воронцовы вынесли кроме знания нескольких языков «уважение к наукам в обширном смысле слова, сочувствие к успехам мысли, желание усвоить из них то, что было доступно, — и не изменили этому направлению до конца»[4]. Затем они передали все, что знали, своим преемникам — детям. Представители семьи были активными языковыми личностями, которые не просто владели языками, а владели ими на уровне активного осмысления действительности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Архив князя Воронцова. М., 1885. Т. 31. С. 441.

[2] *Рябинин Д. Д.* Граф С. Р. Воронцов / Д. Д. Рябинин // Русский архив. 1879. № 4. С. 448.

[3] Архив князя Воронцова. М., 1877. Т. 12. С. 266.

[4] *Рябинин Д. Д.* Указ. соч. С. 494.

Поступила 06.10.06.

КУЛЬТУРНАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВЕ Б. ПОПЛАВСКОГО

Н. И. Прохорова, *аспирант кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Настоящее время характеризуется тем, что в обществе, как никогда, осознается необходимость стабильности. Культурная преемственность, являясь одним из ее важнейших элементов, выполняет функцию защиты общества от деградации, неизбежной при утрате культурной памяти.

В современном образовании культурная преемственность представлена как

© Н. И. Прохорова, 2006

обеспечение усвоения духовного опыта прошлого в процессе становления современной личности. В гуманитарном знании признается, что трансляция социального опыта более эффективна в индивидуализированном виде — направленная на отдельную личность, формирующая каждого носителя культурной информации и участника социального порядка персонально[1]. Такая личностная направленность осуществляется в образовании через обращение к изучению формирования мировоззрения художника. В случае образовательного процесса культурная преемственность исходит от личности к личности; актуализируясь в изучении жизнетворчества художника, духовный опыт прошлого усваивается учащимся.

Роль культурной преемственности очевидна и в теоретическом плане для исследователя, выявляющего истоки жизнетворчества художника через обращение к влияниям эпохи. Творческая деятельность невозможна как без порождающего ее вдохновения, так и без предшествующих культурных достижений. При этом истинно творческая деятельность не может не быть деятельностью жизне- и культуротворческой. Творчество художника возникает в определенной культурной среде и воздействует на нее. Современный культуролог В. М. Розин пишет: «Построение художественной реальности требует объективации соответствующих событий, при этом художник не только конституирует саму реальность, но и следит, какие события возникают в результате его творчества»[2].

В преподавании курсов культурологии тема культурной преемственности значима для учащегося, только начинающего опосредованно, через знакомство с творчеством художника, понимать ее сущность, что способствует и осознанию им самого себя в определенном культурно-историческом пространстве.

В опыте изменений, которые претерпело российское общество в XX в., значительное место занимает культура русского зарубежья. Духовный опыт Серебряного века, сам дух времени проникает в культуру русской эмиграции и в значительной мере в ней сохраняется, в то же время способствуя ее трансформации. Культурная преемственность реализуется на уровне мироотношения, мировоззрения, который для исследователя, прежде всего, проявляется во влиянии культурной среды, в которой происходит становление художника.

Рассматриваемая на материале жизни и творчества молодого литератора первой волны эмиграции Б. Поплавского культурная преемственность определяется влиянием литераторов старшего поколения, в окружении которых он творчески формировался. Значимыми оказались для молодого писателя встречи с Г. Адамовичем, А. Белым, Б. Пастернаком. Поплавский участвовал в заседаниях литературного объединения «Кочевье», а также литературного общества «Зеленая лампа», образованного Дм. Мережковским и З. Гиппиус. Участие в общей полемике с представителями старшего поколения русской эмиграции формировало отношение к вопросам литературы и искусства как мировоззренческим. Таким образом, художником было усвоено умонастроение уходящего Серебряного века России.

Уникальность жизнетворчества Поплавского состоит в том, что последовательно пройдя через увлечение футуризмом, дадаизмом, сюрреализмом, используя их художественные наработки, он сохранил русское по своей сути миросозерцание, проявляющееся в его увлеченности глубинными темами человеческого существования: жизни, смерти, предназначения человека. Художнику удалось синтезировать в своем творчестве различный художественный опыт таким образом, что духовный мир символистов проступил сквозь сюрреалистические конструкции его «Автоматических стихов».

В аспекте исследования культурной преемственности в духовном опыте пи-

сателей русского зарубежья в качестве наиболее значимых выявлены идеи, унаследованные от представителей культуры Серебряного века младшим поколением эмигрантских литераторов. Так, одной из основных идей, на примере которых преемственность мироощущения русских символистов в жизнетворчестве Поплавского становится очевидной, является идея музыки.

Для творцов культуры первой трети XX в. характерно осмысление пространства своей жизни как пространства жизнетворчества, в котором находит воплощение мировая музыка. В теоретизировании символистов обращение к музыке возникает как обращение к понятию, в силу своей многозначности выполняющему главную задачу — уловить постоянство и смысл существования в его текучести, изменчивости, невыразимости.

Распространение в рассуждениях Поплавского понятий музыкального ряда (музыка, интонация) свидетельствует о взаимообусловленном для него восприятии музыки и жизни, расширяющем спектр истолкования музыки от собственно феномена музыки как музыкального искусства до музыки бытия. Трактовка музыки как пронизывающего бытие духа гармонии обозначает точку пересечения его концепции с концепциями символистов. Художник прямо наследует Блоку, отмечая в своих записях его музыкальность не только в плане стихотворной речи, но и в более широком, мировоззренческом, плане, как услышавшего и передавшего в своих стихах музыку бытия. А. Блоку и А. Белому Поплавский обязан рядом усвоенных смыслов понятия музыки и той значимостью, что имеет музыка в его картине мира. В его теоретизировании музыка — связующее звено, через которое осуществляется синтез как единая целостность сфер искусства и жизни. Осмысляя с помощью понятия музыки бытие и место человека в нем, поэт утверждает значимость искусства и творца, в проекте возвращая утраченную цельность бытия.

Ветвь русской культуры в эмиграции во Франции, представителем которой являлся Поплавский, обрывается с приходом фашизма и началом движения Сопротивления, в котором приняли участие многие русские эмигранты. Эту утрату в какой-то степени призвано восполнить изучение данной страницы культуры.

Рассмотрение культурной преемственности не только позволяет раскрыть родство исканий художника с определенной культурной традицией, но и напоминает о том, что преподавание предмета культурологии вне обращения к жизни и творчеству художника содержит опасность формального освещения культуры как собрания артефактов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Флиер А. Я.* Культурология для культурологов : учеб. пособие / А. Я. Флиер. М.; Екатеринбург, 2002. С. 211.

[2] *Розин В. М.* Методология: становление и современное состояние : учеб. пособие / В. М. Розин. М., 2005. С. 295.

Поступила 14.11.06.

ФОРМЫ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ МОРДВЫ

(на примере Подлесно-Тавлинской экспериментальной детской художественной школы)

Н. В. Рябов, *доцент кафедры рекламы и дизайна МГУ им. Н. П. Огарева*

Современное состояние декоративно-прикладного искусства мордвы во многом основывается на историко-культурных традициях финно-угорского мира, его многовекового творческого потенциала в системе народного творчества. С древних времен народы Поволжья сохраняли и развивали традиции народного мастерства в изделиях из дерева, керамики, в национальной одежде и украшениях, в бытовых предметах и орудиях труда. Во многих декоративных изделиях прикладного искусства нашли свое отражение религиозные воззрения древней мордвы, характерные для многих финно-угорских народов.

Из-за непонимания многих природных явлений поклоняясь божествам среды обитания с последующим воплощением их в культовые предметы, древняя мордва окружала себя оберегами, тотемными образами, а некоторые предметы имели не только культовое значение, но и функционально-бытовое предназначение (солонки с фигурами двух конских головок, прялки в форме конского туловища и головы).

Многими поколениями в разной форме передавались мастерство и традиции узорной вышивки, владение премудростями резьбы по дереву, при этом знания связывались с практицизмом и умением находить в обыденной повседневной жизни красоту. Во все времена основной задачей сохранения традиций и передачи мастерства была преемственность поколений, это нашло свое отражение в родовой среде в древние времена или же в организации обучения мастерству с применением программных материалов в современных условиях.

Традиционность прикладного искусства как связь с прошлым накопленным материалом на современном этапе является основой развития резьбы по дереву во многих учебных заведениях, культурных центрах Мордовии (деревянные скульптуры с. Подлесная Тавла, плетения из ивовой лозы с. Сабаево и др.).

В ходе процессов возрождения национальной культуры, промыслов встал вопрос о направлениях становления таких ее аспектов, как декоративно-прикладное искусство и его связь с образовательным процессом в местах, где были предпосылки и условия для его развития.

Особенно интересна в этом плане Тавлинская школа резьбы по дереву. Как тип художественного творчества Тавлинская игрушка со своей техникой и необычной пластикой прошла путь от самодеятельного творчества до признанного вида народного искусства, впитала в себя многие традиции коллективного творчества, обусловленные устоями жизни и опыта, особенностями быта и духовными ценностями.

Следует подробно остановиться на том, что уже в начале 70-х гг. XX в. у детей в Подлесной Тавле был замечен стихийный интерес к резьбе. Постепенно в рамках кружковой работы в Подлесно-Тавлинской, тогда еще восьмилетней, общеобразовательной школе стала формироваться деревянная резьба по домашней утвари, малых скульптурных форм, домовая резьба и т. д.

Министерством культуры МАССР (сейчас РМ) было открыто финансирование экспериментальной детской художественной школы в с. Подлесная Тавла, подобраны педагоги. Республиканским методическим кабинетом по учебным заведениям искусства и культуры совместно с педагогами были подготовлены программа и рабочие планы этого

© Н. В. Рябов, 2006

заведения с 1-го по 5-й классы. В пояснительной записке к программе раскрывались цели и задачи школы, среди которых наиболее важным считались «…приобщение детей к изобразительному искусству, в том числе декоративно-прикладному, имеющему большое значение для эстетического воспитания, развития творческих способностей, освоение реальной действительности художественно-изобразительными методами».

По программе базовым предметом школы стал «Композиция декоративно-прикладного искусства». К концу пятого года обучения учащиеся должны были знать: «…свойства материала, определяющие технику его обработки и декора; различные приемы обработки материалов и художественного оформления». Наряду с этим дети должны были уметь «…использовать увиденные из жизни сюжеты, перевоплощать в художественные образы в материале (скульптура, игрушка); создавать свои игрушки и сюжетные композиции с использованием местных традиций; работать над созданием декоративных композиций; выполнять композиции по мотивам народных сказок, легенд, преданий» и т. д.

Тщательно продуманный тематический план уже в 1-м классе экспериментальной художественной школы включал 204 ч, которые распределялись следующим образом: «Декоративная композиция по мотивам народного искусства» — 5 ч, «Свойства материала, техника обработки. Меры техники безопасности» — 30, «Декоративная работа на тему сказок» — 80, «Национальный орнамент, техника резьбы» — 15, «Декоративные маски» — 64, «Народная игрушка» — 45, «Подготовка к выставке» — 5 ч.

Тематический план включал в себя как теоретический, так и практический разделы. План работы за 2-й класс обучения имел уже более сложные темы, например «Последовательность обработки материала при изготовлении декоративной формы коня, фигуры человека» — 10 ч, «Изготовление механической игрушки» — 35, «Объемная скульптура» — 35, «Многофигурная композиция» — 70 ч.

Еще более усложнялся тематический план 3-го класса. На отмеченном этапе велась «Работа над композицией с использованием фольклорного материала» — 60 ч, «Подготовка эскизов для оформления детских игровых площадок» — 35, «Изготовление национальных музыкальных инструментов» — 35 ч.

На 4-м и 5-м годах обучения предусматривалось изучать следующие предметы: «Традиции мастеров с. Подлесная Тавла» — 4 ч, «Работа над ритуальными масками» — 20, «Изготовление анималистических скульптур» — 30, «Традиции народов России в области искусства» — 10, «Сельская архитектура» — 15 ч.

С учетом возрастных особенностей учебный процесс в художественной школе был построен по принципу заимствования опыта у ведущих мастеров стиля, формы и техники обработки, что давало возможность устойчиво сохранять многие годы традиционную направленность Тавлинской игрушки. Эту особенность коллективного творчества отметил Н. И. Шибаков в книге «Мастера из Подлесной Тавлы» где говорится, что процессы стилеобразования, поисков сюжетов и пластического их воплощения происходят в своеобразном коллективе, где по законам народного творчества молодые мастера обучаются в непосредственном общении, на основе народных традиций[1].

Благодаря появлению экспериментальной художественной школы в Тавле, удалось сохранить целое направление в искусстве мордвы — декоративно-прикладное, отразившее мировоззрение народа, его развитую творческую фантазию, мифологические образы, этносимволику. Так, символы солнца, коня, богинь, олицетворяющих различные стихии, воплощены в орнаментике, малых скульптурных формах и других ви-

дах детского декоративно-прикладного искусства.

Из стен школы вышли десятки известных художников, резчиков по дереву, промысловиков, которые довели свое мастерство до профессиональных вершин. Село стало центром проведения выставок, конкурсов резьбы по дереву, в том числе и международных фестивалей. Работы Е. Аванькина, П. Рябова, А. Рябова, В. Киушкина, И. Водясова и др. на выставках занимали первые места и известны далеко за пределами Мордовии — в Эстонии, Финляндии, Москве, Петербурге и т. д.

Обращение к народному искусству вновь и вновь открывает страницы этнической культуры, мир религиозных воззрений, его отражение в символах декора, кодификации мира в знаках, принятых в этнической среде эрзи и мокши.

В связи с этим многие знаковые образы, передающие генетическую информацию поколений, раскрывают этнические закодированные символы в образах людей, животных и их среды обитания в деревянных скульптурных композициях, в движущихся игрушках.

Народный мастер своим миропониманием, переданным из поколения в поколение, составляет модель бессознательного архетипа, формы гротескного образа.

Творческие задачи художественных ремесел вытекают из народного искусства с его устойчивыми традициями, найденными формами и стилем. Многие высшие учебные заведения в части подготовки специалистов по прикладному искусству берут за основу программного обучения изучение традиционных народных промыслов с перспективой его развития и сохранения неповторимости художественного образа в его локальных особенностях. Важно то, что национальное достояние в области народного творчества сохраняется и развивается в профессиональную направленность в системе высшего образования.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] См.: *Шибаков Н. И.* Мастера из Подлесной Тавлы / Н. И. Шибаков. Саранск, 1983. С. 84.

Поступила 07.10.06.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНКУЛЬТУРАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В МОРДОВСКОЙ СЕМЬЕ

О. В. Лобанова, *аспирант отдела теории и истории культуры НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ*

История мордовской семьи в общих чертах шла тем же путем, что и у других восточных финнов. И здесь современным формам, которые созданы христианством, действующим каноническим правом и выработавшимися на этой почве понятиями, предшествовали иные, архаические, формы.

Примечательно, что в мордовских языках отсутствует слово «семья» в современном его значении. В обыденном употреблении этому понятию соответствует слово э. *куд*, м. *кудо* «дом». В народной традиции дом воспринимается не только как жилище или весь двор, но и как сообщество, объединяющее людей по родственному признаку. Его членами обязательно являются родители и все их дети. В традиционном быту, как правило, семья (дом) называлась именем предка или его прозвищем, которое передавалось из поколения в поколение: «Мордва в прошлом вместо слова *семья* или фамилии употребляла родовой знак, тавро, например колесо, косу, зерно. Для отличия отделившихся членов этого тав-

© О. В. Лобанова, 2006

ра использовались дополнительные меты, производные от него: лишняя спица, двойная ручка и т. п.»[1].

Семья у мордвы, как и у других народов, прошла сложный путь развития, начиная от классических форм, существовавших на стадии разложения родового строя. Для мордовской семьи была характерна смена матриархальных устоев патриархальными, поскольку институт отцовства возник и сформировался гораздо позже материнского. В научной литературе данное положение объясняется тем, что первобытное мировоззрение признавало лишь биологическую связь между матерью и ребенком и игнорировало роль отца в акте зачатия[2]. Эти мифические представления широко отражены и в устном творчестве мордвы.

Первые видоизменения матриархального порядка возникли на почве захвата женщин чужого рода. Насильственно введенная в дом, связанная номинально с ребенком молодая женщина была фактически достоянием взрослых членов семьи и главы дома — отца. С возникновением индивидуальных прав мужчин на женщину изменяется и отношение детей к родителям. Преобладающее влияние переходит к отцу — владыке матери.

К периоду развившегося патриархата относится купля девушки, заменившая у мордвы ее похищение. Отец продает дочь, как свою собственность, жених или его род покупает ее, как вещь, которой может распоряжаться по своему усмотрению.

Сохраняя до настоящего времени остатки своего права на личность детей, отец, естественно, является для них авторитетом во всех житейских сферах. Вопрос о границах отеческой власти у мордвы довольно обстоятельно разработан в известной книге В. Майнова «Очерки юридического быта мордвы».

Одно из главных назначений семьи — продолжение человеческого рода. Репродуктивная функция предусматривала не только количественное воспроизводство, но и качественное, что связано с социализацией, приобщением детей к общественной жизни, культурным и нравственным ценностям, позволявшим им полноправно функционировать в данном социуме. Народное мировоззрение ставило значимость семьи в зависимость от качества детей. Хорошее потомство поднимало статус рода, семьи, родителей. «Семья обычно „воспроизводит" себя в детях не только физически, но и духовно: характер личности, отношение человека к другому полу, к старшим, к обществу, его нравственные черты, как правило, во многом повторяют соответствующие элементы структуры той семьи, в которой человек рос и воспитывался» — отмечает А. Г. Харчев[3].

Традиционная семья, как большая, так и малая, представляла собой стабильный, нравственно здоровый и сплоченный коллектив. Она обладала такой системой передачи социальной информации, которая позволяла детям осваивать ее с максимальной заинтересованностью, полнотой и быстротой. Важную роль играли стиль жизни семьи, взаимоотношения между ее членами. Многое из семейных отношений, уникальное и неповторимое, способствовало формированию различных свойств и черт характера. Они служили также ориентиром на будущую жизнь.

В традиционной мордовской семье в деле воспитания отец и мать признавались равноправными партнерами. В тех вопросах, в которых была компетентна жена, ей принадлежало первенство. В ряде других проблем приоритетное значение имел отец. Народная мудрость настаивала на преемственности и взаимодополняемости отцовского и материнского воспитания как сыновей, так и дочерей, а нравственная опека со стороны родителей никогда не прекращалась.

Таким образом, жизнь семьи — это особый мир, микрокосм, в котором непосредственно сочетаются индивидуальные и коллективные начала. Семья, яв-

ляясь первичной ячейкой общества, служит одновременно биологическим и социальным источником жизни людей, формирующим нравственные качества ребенка, представления о характере межличностных и социальных связей. В ней закладываются нормы и правила поведения целых поколений.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Майнов В.* Очерк юридического быта мордвы / В. Майнов. СПб., 1885. С. 152.

[2] См.: *Серебрякова М. Н.* Функциональная роль магии в обрядах деторождения у современных турок / М. Н. Серебрякова // Мифы, культы, обряды народов Зарубежной Азии. М., 1986. С. 205.

[3] *Харчев А. Г.* Быт, семья, досуг / А. Г. Харчев. М., 1969. С. 22.

Поступила 20.10.06.

РОМАН П. ТЕРУ «БЕРЕГ МОСКИТОВ» И АМЕРИКАНСКАЯ КУЛЬТУРА КОНЦА XX в.: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н. Л. Комлева, *старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева*

Как известно, под термином «филология» подразумевается совокупность наук, которые изучают духовную культуру народа, выраженную как в языке, так и в литературном творчестве. Быть филологом — значит не только и не столько уметь хорошо говорить на родном или владеть иностранным языком, но и знать, какие богатства он скрывает.

Филологическое образование позволяет не только расширить наше представление о культуре своей страны, но и больше узнать о культурной жизни других народов и стран. Безусловно, этому способствует и то, что неотъемлемой частью образования на филологических факультетах вузов является изучение иностранного языка.

На современном этапе иностранный язык играет огромную роль в жизни общества и обретает исключительное значение в работе специалиста-филолога. Знание иностранного языка помогает открыть новые страницы еще не изученного, предлагая таким образом обширное поле деятельности для исследовательской работы, глубокого изучения того или иного направления в филологии.

Поскольку эта отрасль человеческого знания включает и литературу, вполне правомерным можно считать мнение о том, что именно литература лучше всего помогает изучить историю и сущность духовной культуры того или иного общества.

В данной статье мы обратились к исследованию культуры США через призму взглядов американского прозаика Пола Теру, произведения которого изданы на английском языке и не имеют русских переводов (за исключением трех романов). Его имя не упоминается в учебниках вузовской программы для филологических факультетов, хотя, несомненно, знакомство с творчеством писателя обогащает знание русского читателя по вопросам не только литературы, но и американской культуры.

Творчество Теру приходится на последние десятилетия XX в., когда американская цивилизация претерпевает самый настоящий кризис — «кризис осуществленной утопии, вставшей перед проблемой своего продолжения и устойчивости»[1]. Утопия, какой изначально виделась всем Америка, трансформируется в антиутопию, уничтожившую все подлинные ценности и вызвавшую смерть культуры. Таким образом, негативное отношение к явлениям, сопутствующим

© Н. Л. Комлева, 2006

социальному развитию Америки, и неприятие основных принципов цивилизации приводят писателя к созданию произведений, которые, наглядно изображая характерные обстоятельства и конфликты, представляют критику современной американской культуры.

Именно в этом ключе написан «Берег москитов» (*The Mosquito Coast*, 1982), ставший бестселлером и успешно экранизированный. Роман явился особо значимым в плане исследования американских идеалов, представив комплексное размышление о технологиях, убеждениях и ценностях в американской культуре в 1980-е гг.

Появление романа было обусловлено конкретным культурно-историческим контекстом. Во второй половине XX в. американцы начали подвергать сомнению образ своей страны в качестве некоего материального рая, «земли возможностей». Это привело к образованию общин и других экспериментальных общественных структур. Уже в 1960-е гг. сложилось большое количество движений, противопоставлявших себя истеблишменту и относящихся к так называемой контркультуре (хиппи, зеленые, различные секты, психоделические группы). Характерно, что прежде всего их интересовали не политические и экономические проблемы, а поиски смысла бытия и изменения собственного мировидения и образа жизни[2].

Появилась мода на альтернативный образ жизни — близкий к природе, лишенный большинства достижений цивилизации. Все менее привлекательными для проживания становились крупные мегаполисы, откуда люди предпочитали переселяться в пригороды и сельскую местность. Росли антиурбанистические настроения, имеющие давнюю традицию в американской истории и культуре, у истоков которой стоял еще Т. Джефферсон. Ссылаясь на европейский опыт, он предостерегал нацию от строительства больших городов как рассадника безнравственного и нездорового образа жизни.

В этот период времени отчаянные искатели приключений задаются мыслью о побеге от душной, ориентированной только на успех атмосферы американского общества для того, чтобы вновь для себя открыть ценности Г. Торо, обрести уверенность в своих силах во все еще не тронутых человеком уголках земли. Уверенные Торо в том, что, пойдя по его пути, «человек будет вознагражден за утраченные материальные блага вновь обретенным общением с природой и вернет себе радость и полноту жизненных чувств, отнятые цивилизацией»[3], сотни людей устремились на поиски новой жизни.

Проблема личности и ее функционирования в обществе стала чрезвычайно актуальной и популярной в американской культуре XX в. Традиции не только Торо, но и Эмерсона, который «призывал человечество выйти из повиновения законам и государству, банкам и церкви, школам и торговле»[4], требуя, чтобы человек доверился себе, своим инстинктам, стремлениям своей души, были твердо усвоены писателями. «Берег москитов» изображает американца Элли Фокса, чувствовавшего себя узником своей культуры, а потому решившего оставить родину, чтобы построить новое общество в джунглях Гондураса.

Примечательно, что роман, как бы повторяя историю о том, как мигрировали паломники в Америку в надежде заменить разложившееся общество на то, которое будет создано по образу и подобию Божьему, представляет ее в совсем ином свете: теперь Америку покидают. Затрагиваемая в романе проблема — бегство от цивилизации — имеет вполне реальную основу: мощная, процветающая страна может предложить своему народу лишь самые отвратительные и фальшивые принципы — механическое подчинение требованиям коммерческого успеха и равнодушие по отношению к ближним.

Теру предпринимает попытку не только критиковать американский образ жиз-

ни, но и подвергнуть проверке созидательный потенциал современной западной цивилизации, поскольку именно «созидание» (*building*) всегда было центральным топосом для американского национального сознания. Герой романа отправляется на поиски альтернативного социума, где решает укрыться от разлагающего влияния американской культуры. Фокс творит «микросоциум», лишенный пороков цивилизованного существования. Однако «робинзонада» заканчивается печально: герой погибает. Его смерть ознаменовывает собой провал американского эксперимента по созданию совершенного, спланированного, основанного на экологических принципах общества.

Итак, мы можем сделать вывод, что роман «Берег москитов», органично вписываясь в культурный контекст Америки конца XX в., отражает современную автору действительность.

С точки зрения филологии именно художественные тексты выступают как источник информации о национально-культурной специфике народа, его культурных традициях, представляя собой абстрактную модель той или иной культуры. Рассмотрение романа Теру в контексте культуры США не только обогащает наше знание о культуре этой страны, но и одновременно дает ключ к пониманию произведения, так как оно возможно только при условии знания сведений об укладе жизни изображаемого общества и свойственной ему системы взглядов, понятий и оценок.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Baudrillard J.* America / J. Baudrillard. L. ; N. Y. , 1996. P. 77.

[2] См.: *Стеценко Е. А.* Экологическое сознание в современной американской литературе / Е. А. Стеценко. М., 2002.

[3] *Старцев А. И.* Генри Торо и его «Уолден» / А. И. Старцев // Торо Г. Д. Уолден, или Жизнь в лесу. М., 1980. С. 406.

[4] Проблемы истории литературы США / под ред. Г. П. Злобина. М., 1964. С. 87.

Поступила 20.10.06.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИКИ ПРОЗЫ Н. А. ТЭФФИ: ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ЖАНРОВ

М. М. Маркова, *начальник редакционно-издательского отдела Саранского кооперативного института РУК*

На всех этапах своего творчества Н. А. Тэффи (1872—1952) была тесно связана с прессой: ежедневными газетами и юмористическими журналами. Это обстоятельство, безусловно, повлияло на ее жанровые предпочтения. Она создавала преимущественно сатирические стихи, фельетоны, комические новеллы и очерки, которые были посвящены громким общественно-политическим событиям и широко обсуждаемым темам, религиозным праздникам и памятным датам, модным веяниям, началу театрального сезона, литературным новинкам, курортным впечатлениям и т. д.

Как известно, жанр не только определяет объем произведения, его стилевые характеристики, тематику и структуру, но и отражает мироощущение автора. Думается, более точно соответствует художественным устремлениям Тэффи, полнее воплощает ее замыслы жанр комической новеллы. Однако у писательницы довольно много миниатюр, несущих на себе отпечаток фельетона, очерка или эссе. Для них характерно отсутствие увлекательной интриги, драматической кульминации, неожиданной развязки. Эти произведения — с ослабленным сюжетом, композиционной расчле-

© М. М. Маркова, 2006

ненностью повествования, без четкой системы персонажей — сохраняют свою цельность за счет сконцентрированности вокруг одной темы. В рамках данной статьи мы остановимся на проблеме взаимодействия малых жанров в творчестве Тэффи, что позволит выявить типологические особенности ее прозы.

Большинство литературоведов считают, что новелла — это строго организованная форма повествования, подчиненная правилам (канону) жанра. Фельетон, очерк и эссе — жанры неканонические, с более свободной, чем у новеллы, структурой. Главное в новелле — движение ситуации к развязке, чем и обусловлен ее особый динамизм. Герои новеллы статичны, это люди со сложившимися характерами, которые действуют в связи с обстоятельствами, формирующими сюжетную линию. Временна́я дистанция в произведениях указанного жанра ограничена началом события и его завершением. Новеллистический способ создания художественной реальности заключается в изображении героя через некое действие. Это может быть не только поведение персонажа в привычном понимании, т. е. не только его поступки, но и психологическое состояние, душевные переживания.

У Тэффи границы между новеллой и фельетоном чрезвычайно зыбки и условны, ее фельетоны всегда тяготеют к комической новелле, приобретая черты анекдота. Финал фельетонов-анекдотов, хотя и не является настоящим пуантом в силу некоторой размытости, неопределенности (все-таки пуант должен быть подготовлен ходом всего сюжетного развития), тем не менее обнаруживает противоположную точку зрения и сталкивает начало и конец произведения. По нашему мнению, упрочняя непринужденную композицию фельетона новеллистической четкостью и структурированностью, писательница добивается того, что фельетоны приобретают все большую литературность, художественное в них начинает перевешивать публицистическое.

Для творческого сознания Тэффи более актуально не сиюминутное и злободневное, а непреходящее, вечное, поэтому свободная композиция фельетона оказывается для нее узкой клеткой, подгоняя под которую произведения, она вынуждена, по собственному признанию, «их немного портить»[1]. Однако отказаться от фельетона Тэффи не желала, поскольку была весьма неравнодушна к тому, что происходит в мире, и порой испытывала острую потребность обратиться напрямую к своим читателям, а именно такую возможность, как известно, фельетон и предоставляет. В 1917—1918 гг., в чрезвычайно сложный период крайней политической нестабильности писательница публикует десятки фельетонов, в которых «художественность» отступает на второй план, а на первое место выходит авторская позиция — гневное, обличающее, ироничное, порой саркастичное, а главное — страдающее слово Тэффи как гражданина своего Отечества.

Судьба очерка в творчестве Тэффи аналогична судьбе фельетона: она практикует этот жанр, однако также пытается «слить» его с комической новеллой, что сообщает ему анекдотическое звучание. Писательница избирает жанр очерка для публикации миниатюр типа «путевые заметки» или «письма путешественника». Такие произведения она публикует, как правило, летом — в разгар курортного сезона. Внимание Тэффи-очеркистки привлекают места, в которых собирается цвет европейского общества: живописный Лазурный Берег, немецкие воды, горная Швейцария и т. д. Однако ее интерес, разумеется, носит отнюдь не историко-географический характер. Люди везде остаются людьми со своими слабостями и пороками, и острый взгляд автора подмечает смешные типы, анекдотические ситуации — словом, все то, чем можно «угостить» читателей ежедневной газеты. Сам жанр очерка, по нашему мнению, избирается Тэффи с комической целью: она пародирует форму настоящих путевых заметок, которые

представляют читателю, мало где бывающему, мир.

Если фельетон и очерк Тэффи заимствуют черты комической новеллы, то эссе, напротив, передает ей свои жанровые признаки. Заметим, что для русской и советской литературы в целом жанр эссе нехарактерен, но на рубеже XIX—XX вв. наблюдался всплеск интереса к нему. Думается, причина заключается в том, что эссе позволяет трактовать избранную тему, передавая индивидуальные впечатления и соображения, эссеистический стиль отличается образностью, афористичностью, подчеркнутой субъективностью, что является чрезвычайно актуальным для литературы Серебряного века. Кроме того, эссе способно легко утрачивать конкретные жанровые очертания, встраиваясь в структуру художественного произведения на правах композиционного или стилистического элемента или, напротив, объединять возможности разных жанров. Перечисленные качества, а также свободная композиция роднят эссе с фельетоном и очерком, но в отличие от последних оно, разрабатывая любую тему, делает это косвенным образом, предлагая читателю ряд суждений, носящих откровенно личностный характер. В результате не тема как таковая оказывается предметом эссе, а его создатель. По словам М. Эпштейна, «…предмет эссе… рассматривается не в упор, а сбоку, служит предлогом для разворачивания мысли, которая, описав полный круг, возвращается к самой себе, к автору как точке отбытия и прибытия»[2].

Писательские интересы Тэффи (особенно в доэмигрантский период) лежали в плоскости художественного творчества, поэтому у нее очень мало миниатюр, которые можно отнести к собственно эссе. На наш взгляд, следует говорить не об эссеистике Тэффи, а об эссеистичности ее малой прозы, т. е. таком способе построения новеллистического сюжета, при котором действие подчиняется развитию авторской мысли. Фабула сопровождается, комментируется индивидуальным авторским словом, иллюстрируется «подобными» случаями. Наконец, фабула может и вовсе отсутствовать, как в миниатюрах «Причины и следствия», «Демоническая женщина» и др. Единство лирического «я» как объекта и субъекта наблюдения оправдывает внешний беспорядок повествования, особенности которого объясняются структурными признаками эссе, проникающими в комическую новеллу. Если в новелле, фельетоне и очерке последовательность частей определяется логикой сюжета, то в эссе — логикой мысли, последовательностью авторского рассуждения. Как утверждает М. Эпштейн, «по своей первичной структуре эссе — это, в сущности, каталог, перечень разнообразных суждений, относящихся к одному факту, или разнообразных фактов, подтверждающих одно суждение»[3]. Такой способ организации эссеистического нарратива ученый справедливо называет парадигматичным.

Таким образом, в творчестве Тэффи происходит интегрирование различных типов словесности, которое позволяет в рамках единого художественного пространства совместить возможности разных жанров. Писательницей выстраивается оригинальная система малой прозы, в центре которой находится комическая новелла, а на периферии — фельетон, очерк и эссе, однако отношения между ними складываются различные. Комическая новелла изменяет структуру фельетона и очерка, придавая ей новеллистическую жесткость, однако меняется и сама, обогащаясь новыми формами организации повествования под воздействием эссе. Все жанры, находящиеся в поле художественного зрения Тэффи, развиваются в русле общей тенденции, которую можно назвать индивидуализирующей. Она характеризуется стремлением к тотальной субъективности в подаче материала, что сказывается на отношениях между автором и героем: автор доминирует над героем и порой вытесняет его.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Тэффи Н. А.* Письмо Ф. И. Благову / Н. А. Тэффи // Рукоп. отд. РГБ, ф. 259, к. 22, ед. хр. 66, л. 27.

[2] *Эпштейн М.* Законы свободного жанра: Эссеистика и эссеизм в культуре Нового времени / М. Эпштейн // Вопр. литературы. 1987. № 7. С. 123—124.

[3] Там же. С. 133.

Поступила 19.10.06.

ТРАДИЦИОННО-БЫТОВАЯ КУЛЬТУРА МОРДВЫ
(историко-культурный аспект)

Е. А. Гагаркина, *соискатель отдела археологии и этнографии НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ,*

Т. В. Попова, *аспирант отдела археологии и этнографии НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ,*

Т. А. Ениватова*, аспирант отдела археологии и этнографии НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ*

Рассматривая этноветеринарию как один из важных компонентов социокультурного мира мордвы, мы исходим из положения, что «культура есть „возделанная" среда обитания людей, организованная посредством специфических способов (технологий) деятельности, насыщенная продуктами (результатами) этой деятельности»[1]. Окружающая среда, человек (общество), организация его жизни представляют собой единую взаимосвязанную систему, определяемую как культура его жизнеобеспечения. Социокультурный комплекс как часть этой системы в своем историческом развитии адаптируется к определенной природной среде (в том числе к животному и растительному миру), обеспечивая человеческому коллективу существование за счет ресурсов конкретной среды. При этом в традициях закрепляются именно те культурные инновации (поведенческие, институциональные и др. модели), которые являются адаптивными по отношению к окружающей среде.

Возникновение и развитие домашнего животноводства является частью культуры, в которой отражается определенный пласт, выражающийся в адаптации человека к среде обитания. Занимаясь домашними животными, он всегда был заинтересован в их здоровье: чем бóльшее значение имел тот или иной вид домашних животных, тем внимательнее он относился к ним. Государственная ветеринария в прошлом не была развита, поэтому каждый крестьянин по-своему оберегал своих домашних животных, передавал наиболее рациональные способы их лечения из поколения в поколение и тем самым создавал традиционную систему культуры труда по уходу за ними.

Культура труда по уходу за домашними животными является неотъемлемой частью культуры в целом и включает в себя процессы, связанные с природно-географическими условиями, традициями санитарно-гигиенического, профилактического ухода за животными и их лечения, уровнем развития государственной ветеринарной службы, т. е. с культурой системы жизнеобеспечения. Народный опыт в этом отношении не изучен, хотя он вытекает из исторически сложившихся в результате длительного приспособления человека к окружающим условиям жизни и неразделимых отношений между ним и миром природы, миром животных.

Мы исходим из того, что частью культуры каждого человеческого колле-

© Е. А. Гагаркина, Т. В. Попова, Т. А. Ениватова, 2006

ктива является его быт. Под бытом принято понимать специфические формы поведения людей в их повседневной жизни, а также взаимоотношения, складывающиеся при этом между людьми, способы использования ими предметов, служащих для удовлетворения их материальных и духовных потребностей. В культуре, непосредственно связанной с бытом, проявляются этническая специфика, ее устойчивые повторяющиеся компоненты, т. е. традиционная часть, которую принято называть традиционно-бытовой культурой. В том, как люди работают, какими орудиями пользуются и какие строят жилища, хозяйственные постройки, занимаются животноводством и т. д., сказываются традиции и культурное своеобразие. Таким образом, домашнее животноводство является частью культуры быта этноса.

Мордовский край издавна считается благоприятным районом для разведения домашнего скота. Этому способствуют месторасположение региона, его природные условия: климат, водные и растительные ресурсы, почвы. Изобилие рек с обширными поймами, лесные поляны, богатые кормами, — все это дает возможность для содержания многочисленного скота. Зависимость хозяйственной деятельности от природы ориентировала крестьян на опыт предыдущих поколений. Традиции были гарантом благополучия данного социума, условием его физического выживания.

Важное место в хозяйственной деятельности мордвы занимало и занимает животноводство. В хозяйствах держали коров, лошадей, свиней и коз, несколько десятков кур; особо мордва заботилась о коровах и лошадях. Главной отраслью животноводства на большей части земледельческой территории является разведение крупного рогатого скота. Увеличение и сокращение его поголовья в различные исторические периоды зависело от разных причин (частые спады урожаев и трав, голод, падеж скота). Для ведения скотоводства мордва имела луговые, пастбищные и выгонные угодья.

Животноводство в прошлом имело подсобное значение. Условия кормления и содержания скота играли решающую роль и являлись важнейшими средствами воздействия человека на организм животных. Резкие колебания погоды требовали, чтобы животные были выносливы, здоровы, с достаточным волосяным покровом. В теплые помещения человек помещал главным образом самый ценный для хозяйства скот — лошадь и корову, а остальные животные содержались в менее добротных помещениях. Основным источником получения кормов служили естественные луговые и сенокосные угодья. В зимнее время основным кормовым средством для крестьянского скота являлись гуменные и полевые отходы сельскохозяйственных культур (солома, мякина и пр.). В качестве корма использовались и некоторые отходы пищевой промышленности: жмых, мука и отруби и т. д. Для удовлетворения потребностей в питании, одежде и в целом для обеспечения жизнедеятельности мордовское крестьянство прилагало все усилия, чтобы сохранить свой домашний скот. Эти традиции передавались из поколения в поколение, поэтому сложилась своя система традиционной культуры по уходу за животными, включающая санитарно-гигиенические и профилактические меры.

Историческое возникновение народной ветеринарии связано с развитием самого человечества. Комплексом основных сведений в этой сфере владел еще первобытный человек. Окружающие его флора и фауна были и лабораторией, и лечебным центром одновременно. В связи с этим в народной ветеринарии можно выделить два направления: бытовое, реализуемое каждым человеком и его семьей, и профессиональное, представленное знахарями, колдунами, шаманами и т. п. Это справедливо практически для всех народов мира. У мордвы разнообразные лечебные средства растительного и животного происхождения, элементарные навыки профилактики и лечения заболеваний, приемы ухода

за больными бытовали с давних пор и были хорошо известны.

В представлении древней мордвы причины заболеваний животных были связаны в первую очередь со сверхъестественными силами: злыми духами, порчей или сглазом, вредительством нечистой силы и домового, «Коровьей смертью» или «Скотской холерой» и др. На более поздних этапах развития на первое место выдвинулись причины естественного характера: простуда, рана, отравление, укус змеи; неблагоприятные условия содержания: холод, сырость, недоедание, массовые эпизоотии скота, отсутствие квалифицированной ветеринарной помощи.

Народный массовый опыт был, несомненно, источником медицинских знаний, но его носители обладали и некоторыми специальными знаниями (в том числе и религиозно-магическими), обычно передававшимися из поколения в поколение и закреплявшимися семейными традициями. Мудрость народных целителей помогала охранять здоровье животных от разных болезней и от сверхъестественных сил. На данном этапе мы владеем достаточной информацией о том, что тяга к познанию секретов народной ветеринарии в настоящее время не только не исчезает, но и заметно возрастает.

В борьбе за здоровье животных люди искали и находили различные приемы лечения. Те средства и приемы, которые на основе многократных опытов оправдали себя, широко распространялись и прочно входили в арсенал народной ветеринарии. Большую роль в лечении и профилактике заболеваний животных имели лекарственные растения. Широкое распространение в народной ветеринарии мордвы получили средства животного происхождения (масло, молоко, простокваша, сметана и др.). Средствами минерального происхождения (глина, песок, мел, соль, зола) лечили желудочно-кишечные расстройства, кожные заболевания, ушибы, раны. Заговоры, обереги и другие способы так называемой предохранительной магии использовались, прежде всего, чтобы уберечь животных от болезней, злых людей. Многочисленность молений, магических действий и обрядов у мордовского населения свидетельствует о том, что в системе его жизнедеятельности животноводство занимало очень большое место.

Таким образом, народная ветеринария — продукт коллективного народного творчества, комплекс сложившихся в определенном районе рецептов и приемов лечения, передаваемых из поколения в поколение. Это итог вынужденного экспериментирования и наблюдений, полученный в результате огромного числа проб и ошибок. Потребность в производстве необходимых жизненных благ заставляла человека, внимательно наблюдавшего за явлениями окружающей природы, постоянно улучшать хозяйственную деятельность. По мере развития сознания человека и увеличения степени его влияния на природу знания по этноветеринарии совершенствовались. Современный уровень народных знаний, которые являются результатом повседневной практической деятельности многих поколений, нельзя считать достаточным, так как имеется немало проблем, нуждающихся в научном осмыслении. Вместе с тем традиции народного врачевания, составляющие неотъемлемую часть культурно-исторического наследия мордвы, продолжают оставаться одним из интересных направлений практической деятельности и научного исследования.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] Культурология : энцикл. СПб., 1998. Т. 1. С. 336.

Поступила 18.10.06.

КРИЗИС КУЛЬТУРЫ КАК ПЕРЕХОДНОЕ СОСТОЯНИЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

С. А. Яворская, *зав. кафедрой гражданского права и процесса Средне-Волжского филиала (г. Саранск) Российской правовой академии МЮРФ*

Проблемы культуры становятся объектом пристального изучения в современной общественной науке. В исследованиях постепенно утверждается мысль, что культуру не следует связывать исключительно с линейными процессами в обществе, представляющими собой при внимательном рассмотрении некую ретроспективную нивелировку социокультурных процессов, которые в истории не были однообразны. На наш взгляд, будет чрезвычайно плодотворно связать процесс своеобразия культуры с процессом смены состояний, совершающимся в общественном развитии и общественном сознании и выражающим нелинейную тенденцию развития социума.

В контексте нелинейной динамики фундаментальными категориями для культуры являются философские понятия кризисного состояния, устойчивого развития, кризисного сознания, цикличности, базовые положения которых нетрудно обнаружить в любом социокультурном феномене.

Проблема кризисного развития культуры существует столько, сколько существует социальная наука. Методологические основы ее решения были заложены целыми поколениями ученых-обществоведов, здесь наблюдается определенная преемственность взглядов и идей. При анализе динамики истории и культуры мы встречаемся с линеарными моделями (Конт, Спенсер, Фридман, Ясперс, Фукуяма), циклическими (Тойнби, Шпенглер, Сорокин) и спиралевидными (Гегель, Вернадский). Впрочем, многообразие культурных изменений превышает объяснительные возможности любой отдельной концепции, а следовательно, при исследовании социокультурных процессов они нередко применяются комплексно, что приводит к размыванию абсолютной грани между ними[1].

В конце XIX в. с призывом пересмотреть фундамент культуры выступил Ф. Ницше. Считается, что европейская культура возникла на традиционных христианских ценностях, поэтому Ницше для реализации поставленной задачи пришлось начать с критики христианства как феномена культуры. Только из этих соображений можно понять антихристианство Ницше, выходца из пасторской семьи и немецкой буржуазной культуры. Характеризуя ее, он писал: «Культура — это лишь тоненькая яблочная кожура над раскаленным хаосом»[2].

Идея трансэлитарной культуры Ницше получила развитие у О. Шпенглера в концепции «заката Европы». Он рассматривал социодинамику культуры сквозь призму нигилистической традиции. Его основные идеи — это ницшеанство, развернутое в новых социокультурных условиях, так как если Ницше принадлежал к XIX в., то Шпенглер — к XX в.

Шпенглер является одним из соавторов идеи культурно-исторических циклов в сочетании с принципом дискретности локальных культур. Этот принцип изобрел не он, но ему принадлежит авторство доведения идеи до крайности, т. е. до нестабильности, которая приводит к краху культуры.

Параллельно с субъективистскими подходами к культуре развивались концепции, которые принципиально старались охватить культуру комплексно, понять законы ее развития и функционирования, выстроить некоторую типологию культур (в форме цивилизаций), выявив причины возникновения, расцвета и упадка отдельных эпох. В этом направлении в прошлом работали Н. Я. Данилевский,

© С. А. Яворская, 2006

А. Тойнби, П. Сорокин и др. Некоторые их наиболее плодотворные идеи восприняли и развили ученые российской школы, включая современных ученых-теоретиков, работающих в области философии культуры.

Таким образом, на рубеже XIX—XX вв. произошло серьезное изменение в научно-философской ментальности, характеризующееся переходом от статической картины мира к динамическому образу мира; от рефлексивных форм осознания к дескриптивным; от абстракции к описанию, от критики ее оснований и размышлений о кризисе культуры к проблемам функционирования, к моделированию и проектированию социокультурного процесса.

Введение научного аппарата вышеуказанных методов в социодинамику помогло установить соотношение между микроуровнем индивидуальных событий и коллективных процессов в обществе, что позволяет стохастически представить социальную макродинамику в рамках стабильно-кризисного развития социокультурного цикла.

В связи с этим актуальной проблемой в социально-философском знании является вопрос о соотношении социокультурной динамики и единства культурных форм, об антиномии устойчивости и кризисности в культуре. Одним из терминов, отражающих сложное и противоречивое единство структуры и динамики культуры, выступает «культурная парадигма».

Т. Кун приводит определение парадигмы в самом начале книги «Структура научных революций»: «Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений»[3].

Понятие «культурная парадигма» позволяет увидеть как целостность культуры, так и ее нестабильность. В связи с этим нам представляется целесообразным рассмотреть механизм смены культурной парадигмы через ее структуру, взятую в динамическом аспекте.

Главной причиной периодических перемен в социокультурном бытии является временный характер той деятельности, регуляторами которой выступают культурные парадигмы. Основная функция надвременных ценностей — программирование культуротворческой деятельности людей в долгосрочной перспективе. Такие программы описываются понятием «исторический менталитет». Культурные парадигмы же выступают матрицей, образцом этой деятельности для малых временных промежутков. Социокультурный процесс можно рассматривать в этом смысле как взаимодействие традиций и инноваций, элементов непреходящей культуры и элементов преходящей культуры[4].

Старая культурная парадигма, будучи на грани отрицания, становится внутренне противоречивой и начинает разрушать сама себя: часть составляющих ее элементов перерождается. Окончательное ее разрушение происходит в результате появления новой культурной парадигмы. Полной смены сразу во всех сферах культуры не происходит, но она есть в другом отношении — сменяются главенствующие смыслы бытия людей в культуре и обществе, определяющие ведущие способы решения жизненных задач поколений. То есть процесс смены культурных парадигм представляет собой не механическое сложение ценностей последовательно сменяющих друг друга культурных эпох, в то же время это и не полная замена одной культурной целостности другою.

В целом кризис культуры является показателем смены культурной парадигмы. Смена культурных парадигм, моменты кризисов культуры имеют важное позитивное значение, поскольку кризис культуры носит амбивалентный характер: с одной стороны, деструктивный, разрушающий, с другой — потенциально созидающий, культуростроительный. «У культуры есть странная особенность: когда она заканчивается, она одновременно начинается. Начинается жизнь культурной эпохи как законченного целого»[5].

Кризис культуры является не просто концом истории, смертью культуры, а переходом ее к другой парадигме. В связи с этим кризис сопровождается серьезным сбоем всех элементов преходящей культуры и поэтому часто воспринимается, переживается и осознается как потеря устойчивого основания, стержня в культуре.

Социокультурная деятельность не только связана с общественным бытием, но и помогает его становлению в рамках диалектики социокультурных циклов, связанных с категориями «стабильность» и «кризисность».

Таким образом, кризис культуры — это не культурная катастрофа, а ситуация смены культурных парадигм, поэтому кризис бытия, а вслед за ним и кризис культуры представляет собой прохождение определенной части исторического цикла, включающего перспективы дальнейшего развития человека и преодоление социокультурного кризиса с последующим решением глобальных проблем на базе изменения взаимоотношений общества и природы. Появляются новые точки роста и простора для нового нелинейного развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Андреева О. А.* Стабильность и нестабильность в контексте социокультурного развития / О. А. Андреева. Таганрог, 2000. С. 17—18.

[2] *Ницше Ф.* Злая мудрость. Афоризмы и изречения. Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше. М., 1990. Т. 1. С. 767.

[3] *Кун Т.* Структура научных революций (Логика и методология науки) / Т. Кун. М., 1977. С. 11.

[4] См.: *Ширшов И. Е.* Динамика культуры / И. Е. Ширшов. Минск, 1980.

[5] *Руднев В.* Введение в XX век: опыт культурной интроспекции / В. Руднев // Родник. 1988. № 5—9.

Поступила 23.10.06.

РОЛЬ ТЕАТРА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ

Е. А. Полозова, *старший преподаватель кафедры романской филологии МГУ им. Н. П. Огарева*

В настоящее время в условиях глобализации современного общества возникает проблема взаимопонимания, адекватного восприятия менталитета других культур, а также владения широким спектром знаний социокультурного плана, обеспечивающих возможность ориентироваться в социокультурном пространстве иноязычной среды. В педагогической науке решение этих проблем связано с понятием межкультурной компетенции.

В понятие «межкультурная компетенция» включается проникновение в менталитет другой культуры, постижение различий в мышлении, поведении, характере представителей иноязычного общества. Формированию межкультурной компетенции посвящены работы таких ученых, как В. А. Болотов, В. В. Краевский, Г. В. Селевко, В. В. Сериков, А. В. Хуторский и др. Наиболее полно раскрывающим суть рассматриваемого явления нам представляется определение Н. Н. Васильевой, которая под межкультурной компетенцией понимает «знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей»[1]. Таким образом, для формирования межкультурной компетенции помимо овладения иностранным языком необходимо комплексное изучение социокультурных явлений иноязычного общества.

© Е. А. Полозова, 2006

Известно, что ничто так не раскрывает особенности социальной и культурной жизни общества, как искусство. Именно искусство «оказывается таким компонентом культуры, в котором вся она отражается, как в зеркале, что позволяет судить о культуре эпохи в первую очередь по ее искусству…»[2]. Одним из видов искусства, наиболее полно отражающих специфику национальной культуры, является *театр,* так как он синтезирует в себе все три основные составляющие художественного творчества: изображение, слово и жест.

Потребность общества в театре всегда была высока, также как всегда была высока способность театра ответить на эту потребность. Воссоздавая реальную действительность, театр формирует определенные цели, вкусы, интересы, жизненные устремления человека, являясь для него своеобразным средством социальной ориентации.

С момента зарождения театрального искусства его основными функциями выступали развлекательная и эстетическая. *Развлекательная* функция проявляется в том, что человек имеет возможность снять нервное напряжение, утомление, восстановить свои физические силы. *Эстетическая* функция театра расширяет эмоциональный опыт человека, пробуждает в нем способности эстетического переживания.

Однако успешное социальное функционирование театрального искусства обеспечивается не только вышеперечисленными функциями. Театр, который только развлекает, теряет свою социальную значимость, именно поэтому он обладает также рядом функций, которые можно условно назвать образовательными: *идеологической,* или *воспитательной*, которая состоит в том, что театр распространяет и регулирует нормы общественного поведения, формирует представление об общественном идеале; *информационной,* или *познавательной*, благодаря которой обогащается личностный опыт человека, расширяются его границы; *коммуникативной*, способствующей социализации и инкультурации личности, т. е. вхождению человека в общество и культуру.

Значимость каждой из перечисленных функций может меняться в зависимости от социокультурнных условий деятельности театра. На наш взгляд, наиболее ярко это изменение прослеживается на примере исторического развития французского театрального искусства. Так, в эпоху Средневековья театр во Франции выполнял, прежде всего, воспитательную функцию. Даже в школах иезуиты заставляли своих учеников разыгрывать пьесы религиозного содержания в назидательных целях. Век Просвещения вывел на первый план познавательную функцию театрального искусства. Просветительский театр должен был образовывать, расширять кругозор зрителя, доносить до него информацию о происходящих в стране событиях. Своего наивысшего расцвета французский театр достиг во второй половине XVIII в. Именно в этот период он впервые приобрел статус социального института. Являясь в XVII — первой половине XVIII в. придворно-аристократическим видом искусства, театр выполнял исключительно развлекательную и эстетическую функции. Социокультурные преобразования в жизни французского общества второй половины XVIII столетия сделали театр общедоступным, т. е. социальным видом искусства. Благодаря этому во французском театре данной эпохи интегрировались такие функции театрального искусства, как воспитательная, познавательная и коммуникативная. Став трибуной просветительского движения, театр выполнял важную идеологическую задачу — формировал общественное мнение и общественный идеал. Являясь практически единственным народным видом искусства, театр для третьего сословия был главным источником информации о происходящих в стране событиях. По этой же причине только посредством театрального искус-

ства человек имел возможность проникнуть в общественную жизнь страны, приобщиться к культуре.

Отметим также, что эволюция французского театрального искусства второй половины XVIII в. является прямым отражением социокультурных преобразований в обществе. Например, падение придворно-аристократического строя позволило театру приобрести новый социальный статус, актеры впервые получили гражданские права и свободы, были отменены театральные монополии. Следствием выдвижения на политическую арену нового социального класса — буржуазии стало появление нового драматургического жанра — буржуазной драмы. Новая театральная публика потребовала от драматургов и актеров смены сценических приемов и форм. Главным требованием для французского театрального искусства той эпохи стало требование исторической достоверности. Следовательно, можно с уверенностью утверждать, что театральное искусство всегда несет в себе информацию о социальных и национально-культурных ценностях общества.

Таким образом, одной из главных составляющих межкультурной компетенции является знание социокультурных особенностей своего и иноязычного общества. Важным при получении социокультурных знаний и навыков выступает изучение искусства, в частности театра. Театральное искусство служит отражением социокультурной эволюции общества. Следовательно, знание особенностей функционирования театра помогает лучше понять закономерности развития общества, его нравы, обычаи, традиции, что свидетельствует о важности изучения театрального искусства при формировании межкультурной компетенции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Васильева Н. Н.* Межкультурная коммуникация. Стратегия и техники ее достижения / Н. Н. Васильева [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm

[2] *Каган М. С.* Человеческая деятельность / М. С. Каган. М., 1974. С. 232.

Поступила 07.11.06.

ХРОНОТОП ДОРОГИ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

И. И. Меркулова, *научный сотрудник Бахтинского центра Независимого института американских и европейских исследований, сотрудник кафедры русской и зарубежной литературы МГУ им. Н. П. Огарева*

Обширное научное наследие М. М. Бахтина сегодня играет заметную роль в развитии научного и научно-методического потенциала отечественной науки и образования. Введенные ученым категории и термины, отдельные идеи и фрагменты его научной концепции становятся предметом детального осмысления и освоения, активного использования современным гуманитарным знанием. Среди последних особое место принадлежит такой категории, как хронотоп, которая сегодня используется не только литературоведением, но и лингвистикой, культурологией, историей, политологией, социологией и другими гуманитарными дисциплинами. Цель нашей статьи — показать реальные пути использования хронотопа в процессе междисциплинарного изучения и преподавания в высшей школе.

В настоящее время понятие «хронотоп», которое Бахтин предложил использовать в качестве формально-содержа-

© И. И. Меркулова, 2006

тельной категории литературного произведения, получило довольно широкое распространение в различных сферах гуманитарной мысли. Бахтин, отмечая существенное жанровое и сюжетно-изобразительное значение хронотопа, подчеркивал, что «хронотоп определяет художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной действительности»[1]. Примечателен тот факт, что «большие» хронотопы (к которым Бахтин относил романный, фольклорный, хронотопы античной биографии, греческого, авантюрно-бытового, рыцарского романов; раблезианский и идиллический; реальный хронотоп и хронотоп изображенного мира и т. д.) могут включать в себя неограниченное количество «мелких», которые, в свою очередь, достаточно сложно взаимосвязаны (они могут сосуществовать друг с другом, переплетаться, противопоставляться и др.). В связи с этим важно отметить одну из значимых составляющих общего понятия «хронотоп» — хронотоп дороги, особую важность которого отмечал Бахтин. Обладая широким объемом, хронотоп дороги исключительно четко и ясно раскрывает пространственно-временное единство. Так, в «Путешествии в Арзрум» он становится фактом не только литературного, но и исторического, географического, этнографического и даже этнополитического пространства.

Опираясь на выделенные Бахтиным типы времени (авантюрное, авантюрно-бытовое, биографическое), с полной уверенностью можно сказать, что они нашли отражение и в русском историческом романе М. Н. Загоскина, произведениях А. А. Бестужева-Марлинского, в творчестве А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя и др. Одной из особенностей раннего романтического хронотопа дороги является неожиданное препятствие в пути (метель, разбойники, поломка дорожного экипажа), преодоление которого приводит к дорожной встрече, знакомству с человеком, играющим одну из решающих ролей в дальнейшей судьбе главного героя. Загадочный незнакомец нередко определяет пространственно-этическую траекторию главных героев, т. е. непосредственно дорогу как определенную точку пространства и эквивалентное ему моральное состояние. Нередко выбор дороги, цели передвижения героев мотивированы преданностью отчизне, любовью к даме сердца, что является характерным для романтического хронотопа дороги в творчестве М. Н. Загоскина, А. А. Бестужева-Марлинского. Характерной чертой русской литературы первой трети XIX в. становятся жалобы на станционных смотрителей и плохие дороги. Писатели-романтики заполняют время, когда герой в пути, нравоучениями, рассуждениями, спорами о патриотизме, любви, искусстве и т. п. Таким образом, тема пути, дороги в русской исторической прозе XIX в. является одной из наиболее устойчивых и распространенных.

Преимущественно говоря о хронотопе дороги в романах, Бахтин отмечает его значимость и в фольклоре: дорога в фольклоре никогда не бывает просто дорогой, но всегда либо всем, либо частью жизненного пути. Как отмечает Т. Б. Щепанская[2], в русской ритуальной и фольклорной традиции дорога (как локус, образ и нормативный комплекс) определяется в первую очередь как противоположность по отношению к дому.

Среди не менее важных моментов, связанных с хронотопом дороги, необходимо отметить его особенную значимость в системе метафорического мышления. Человеческое сознание с опорой на хронотоп дороги выстраивает модель мироздания, репрезентируя в метафорах пути свои знания об окружающем мире, человеческом обществе, представления о самом себе, своем месте в социальном бытии, процессы познания, творчества, труда (отсюда метафоры *Путь познания, Путь труда, Путь греха* и т. д.). Между тем изучение хронотопа дороги позволяет решить некоторые теоретические и прикладные задачи, такие

как исследование феномена пути, выявление и анализ отдельных черт региональной культуры, систематизация и анализ культуроведческого материала, построение модели культурного ландшафта региона, разработка туристических маршрутов.

Востребованность исследуемого явления в различных сферах гуманитарного знания позволяет обозначить и конкретные точки образовательного пространства, где изучение хронотопа дороги в междисциплинарном контексте не только желательно, но и необходимо. Мы не говорим о преподавании курса по выбору «Хронотоп дороги в реальном и художественном измерениях»: для студентов-филологов это подразумевается само собой. Но подобный курс, наверняка, мог бы вызвать профессиональный интерес у гуманитариев: будущих культурологов, историков, политологов, регионоведов, социологов, географов — и даже у студентов-строителей, осуществляющих подготовку по специальности «Автомобильные дороги и аэродромы».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бахтин М. М.* Эпос и роман / М. М. Бахтин. СПб., 2000. С. 10.

[2] См.: *Щепанская Т. Б.* Культура дороги в русской мифоритуальной традиции XIX — XX вв. / Т. Б. Щепанская. М., 2003.

Поступила 23.10.06.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Н. С. Глущенко, *старший преподаватель кафедры философии Барнаульского государственного педагогического университета*

Человек как индивидуальность представляет собой целостную систему, которая является не обособленной, а органически вписанной в окружающий социум. Социальные условия, макро- и микросреда, в которых протекает жизнедеятельность каждого представителя социума, оказывают существенное влияние на становление и развитие человека и всех его сил, в частности на формирование и развитие его индивидуальности.

С самого рождения человеческий индивид включается в процесс социализации, в котором происходит усвоение образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для жизнедеятельности в данном обществе. Причем социальный опыт он получает по разным каналам, ведущую роль среди которых на ранней стадии социализации играют семья, а затем школа и в целом вся сфера образования. В самом понятии «социализация» заложено определенное измерение соотношений общество — коллектив — личность, пропущенных через индивидуальные эмоционально-психологические реакции человека. Вне этих реакций социализация индивида немыслима, и именно от них в значительной степени зависит, какой будет индивидуальность человека.

Человеческая индивидуальность в процессе социализации одновременно выступает и как объект воздействия со стороны среды, и как субъект общественных отношений. Она не просто усваивает социальный опыт других, но и преобразует его с точки зрения своих потребностей в собственные ценности, мотивы поведения, установки, ориентации и т. п. При этом происходят постоянные изменения в самой индивидуальности, ее развитии и реализации. Усваивая социальный опыт, реализуя его в сво-

© Н. С. Глущенко, 2006

ей жизни, человек так или иначе проявляет в результатах деятельности свою индивидуальность. Значит, от содержания социального опыта во многом зависит то, в каком направлении будет развиваться индивидуальность человека и будет ли она вообще развиваться. В свою очередь, сформированный в данном обществе уровень развития индивидуальности позволит либо не позволит оптимальным образом реализоваться человеку в общественной жизни.

В процессе развития человеческой индивидуальности можно выделить уровни стихийной и управляемой социализации. Стихийная социализация, как правило, проходит под влиянием объективных, независимо от человека существующих условий. Эти условия определяются сложившимися социально-экономическими и социокультурными реалиями общественного бытия. Управляемую социализацию можно обозначить как социально контролируемые ее формы. Они носят целенаправленный характер и связаны в первую очередь с системой организационных мер в решении задач воспитания личности в семье, школе, трудовом коллективе, профессиональной группе, в государстве в целом. Сюда же можно отнести и воспитание средствами социальных институтов, методами идейно-политического убеждения и принуждения. Здесь процессы социализации (за исключением семьи) подчинены прежде всего нормативным признакам: половозрастным, уровню образования, вероисповеданию, национальной принадлежности (наличие различных национальных школ, землячеств и т. п.). Направляемые формы и методы социализации индивида требуют от человека определенного характера поведения и определенного уровня активности, что, в свою очередь, неизбежно ведет к изменению не только внешних, но и внутренних индивидуальных свойств человека, т. е. влияет на развитие его индивидуальности.

Образование выступает одной из главных составных частей процесса социализации человеческой индивидуальности, поскольку оно обеспечивает усвоение опыта, воспитание адекватных требованию общества качеств поведения, физическое и умственное развитие. Добиться этого трудно (почти невозможно) без опоры на индивидуальные способности человека.

Необходимость образования в процессе социализации индивидуальности человека объясняется, во-первых, эмпирической ограниченностью личного опыта человека; во-вторых, сложностью (затруднением) индивидуального восприятия и обработки познавательных потоков информации от знаний к познанию; в-третьих, уровнем общекультурного развития каждого обучаемого. Образование реализует в процессе социализации человеческой индивидуальности свою двойную природу. С одной стороны, индивид усваивает опредмеченный в знаниях и потоках информации опыт предшествующих поколений, а с другой — раскрывает собственный потенциал, осознает свою индивидуальность, раскрепощает индивидуальные силы своей сущности.

Развитие человеческой индивидуальности средствами образования решает также задачу формирования у индивида элементарной и функциональной грамотности. Элементарная грамотность предполагает знание основных правил общественного поведения, умение ориентироваться в потоках информации на бытовом уровне, желание познавательной деятельности. Функциональная грамотность зависит от владения человеком специальными профессионально направленными сведениями и его умения управлять технологическим процессом того или иного уровня производства материальных благ.

Таким образом, обучение и воспитание средствами школы есть необходимая форма овладения человеком социально выработанным и социально значимым знанием. Развитие человека, формирование его личности и индивидуальности не ограничиваются социальным обучением,

но, бесспорно, без соответствующей системы образования человек не способен успешно освоить социальный опыт предшествующих поколений.

Обучение и воспитание непосредственно влияют на формирование и развитие индивидуальности, на самоопределение и самоутверждение личности, поэтому система образования призвана способствовать тому, чтобы человек уже с ранних лет своей жизни осознавал значимость своей индивидуальности, стремился к самосовершенствованию и саморазвитию.

Центральным ядром процесса образования является человек. Более того, говорить о процессе образования вне связи с человеком нет никакого смысла, поскольку прямо или косвенно человек включен во все составные части этого процесса.

Один из основных компонентов системы образования, который служит опорой и ведущим связующим элементом, составляют практикующие педагоги, имеющие ценный опыт работы с людьми. Этот опыт — главное вооружение педагога, в обязанности которого входит формирование всесторонне образованного человека. Однако успех процесса образования и качественный его результат невозможны без учета индивидуальных особенностей людей, с которыми имеет дело педагог.

Анализ проблемы всестороннего развития человека нередко сводится к простому перечислению определенных свойств, которые необходимо сформировать у каждого индивида, и не учитывает индивидуальное своеобразие отдельных личностей. В процессе воспитания и образования человека следует считаться с его индивидуальностью, чтобы определить, какие черты следует в нем развить для того, чтобы он мог совершенствовать самого себя, свой образ жизни. Действительный смысл всесторонности развития индивида состоит не столько в широте «каталога» человеческих качеств, сколько в их соотнесении с индивидуальной целостностью человека, которая у каждого своя, имеет свой «набор» характерных свойств.

Любой человек объективно представляет собой индивидуальность, даже если он и не осознает этого. Ему присуще бесконечное множество особых качеств и характеристик, отличающих его от других людей. Система свойств отдельного человека, начиная от биохимических особенностей организма и заканчивая социальным статусом личности в обществе, своеобразна. Каждое отдельное свойство в этой системе в различных проявлениях и в зависимости от тех или иных условий индивидуально-своеобразно, неповторимо.

Только в своей реальной жизнедеятельности, включенной в жизнедеятельность всего общества, человек имеет возможность проявить свою индивидуальность и реализовать свой собственный потенциал, поэтому развитие индивидуальности составляет необходимое условие личного успеха человека в жизни.

Современное общество вовлекает человека в круговорот разнообразных процессов, связей, отношений, навязывая ему определенные образцы, стандарты жизни и деятельности. В этих условиях очень важно защитить самобытность личности, сохранить индивидуальность человека. Решение данной задачи в первую очередь возлагается на систему образования вообще и на отдельных педагогов в частности.

Поступила 18.10.06.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

А. В. Табакова, *аспирант кафедры социально-гуманитарных дисциплин Саранского кооперативного института РУК*

В настоящее время идет поиск новой модели образования, которая могла бы удовлетворять потребности будущих поколений землян и всего человечества, поставившего целью свое выживание и сохранение окружающей природной среды. Новую модель образования имеет смысл связать со стратегией устойчивого развития, к которой человечество должно перейти в XXI в. Основные контуры этой модели должны формироваться уже в ближайшие десятилетия совместно с самой моделью устойчивого развития.

Устойчивое развитие как новая социоприродная форма развития, ориентированная на формирование ноосферного будущего, кардинальным образом изменяет все сферы деятельности людей, в том числе и образование. В структуру высшего образования должен вторгнуться фактор будущего, в частности будущих поколений, о которых мы должны черпать вероятностно-гипотетическую информацию. Только в этом случае образовательная система может превратиться в образование для устойчивого развития. Стратегическая направленность образовательной деятельности должна завершиться созданием новой модели образования для XXI в. и ее последующей реализацией. Причем такую стратегическую цель ставит и Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Однако она дает представление об общих контурах, целях и задачах развития образования в России лишь на ближайшие годы, как бы завершая переход от советской системы образования к рыночно-демократической, т. е. к модели, которая соответствует принятой до сих пор в нашей стране модернизационной стратегии реформирования общества. В связи с этим через некоторое время предстоит принять новую доктрину по переходу образования к устойчивому развитию.

В концепции устойчивого развития придается новый смысл экологическому образованию. Происходит обобщение его целей, задач и содержания. Экология зародилась как наука о взаимоотношениях организма с окружающей средой. В последние годы ее чаще определяют как науку об экологических системах. Экологическое образование было выдвинуто ЮНЕСКО и программой ООН по охране окружающей среды в ряд основных средств гармонизации взаимодействия человека и природы. Стокгольмская конференция по охране окружающей среды (1972 г.) приняла рекомендацию о создании Международной программы по образованию в области окружающей среды. К началу 1975 г. программа была разработана ЮНЕСКО совместно с комиссией ООН по окружающей среде (ЮНЕП).

Под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, направленный на усвоение систематизированных знаний об окружающей среде, умений и навыков природоохранительной деятельности, формирование общей экологической культуры.

Экологическое образование содействует развитию новой образовательной парадигмы, утверждающей приоритет природных факторов человеческого бытия перед социальными, в контексте концепции устойчивого развития оно приобретает статус системообразующего фактора образования, определяет его стратегическую цель и ведущие направления. Цели экологического образования связаны с духовными, теоретико-познавательными предпосылками и условиями решения экологической проблемы.

© А. В. Табакова, 2006

Система экологического образования сегодня должна включать в себя все уровни: семейный, дошкольный, школьный, вузовский и послевузовский. Экологическое образование должно вестись методами, рассчитанными на психологические особенности соответствующего возраста, и охватывать всю жизнедеятельность человека. Оно должно не просто проникнуть в структуру образования, а стать одним из ее важнейших оснований. Экологическое образование необходимо для формирования подлинного человеческого отношения к природе, определения доступной меры преобразования природы, усвоения специфических социоприродных закономерностей и нормативов поведения, при которых возможно дальнейшее существование и развитие человека. Главным основанием экологического образования следует считать признание мировым сообществом права человека на благоприятную среду жизни.

Международное экологическое движение педагогов рекомендует государствам и правительствам рассмотреть политику в области образования в свете глобального экологического кризиса.

В содержании экологического образования можно выделить следующие аспекты:

— *научный*, обеспечивающий развитие познавательного отношения к окружающей среде;

— *ценностный,* формирующий нравственное и этическое отношение к природной среде, преодолевающий излишнюю рационалистичность и потребительство;

— *нормативный,* ориентированный на овладение системой норм и правил, предписаний и запретов экологического характера, непримиримость к любым проявлениям насилия;

— *деятельностный,* включающий виды и способы человеческой деятельности, направленные на формирование познавательных, практических и творческих умений экологического характера, развитие волевых качеств обучающихся; потребности и умения проявлять активность в решении экологических проблем[1].

Экологическое образование помогает студентам составить целостное и прочное представление об окружающей среде, не о мире в целом, а о той его части, которая связана с избранной специальностью; научиться проектировать и применять щадящие природу (окружающую среду) технологии.

Идея устойчивого развития может служить основанием экологического образования на любом уровне. Оптимальное соединение экологического образования с подготовкой по другим дисциплинам гуманитарного и естественно-технического циклов в концепции устойчивого развития обеспечит необходимую системность образовательного процесса.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] См.: Введение в теорию устойчивого развития : курс лекций. М., 2002. С. 139.

Поступила 25.10.06.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА В ВУЗЕ: МЕТОДИКА СИТУАТИВНОГО АНАЛИЗА

Н. С. Корнилецкая, *аспирант кафедры философии для гуманитарных специальностей МГУ им Н. П. Огарева*

Экологическая этика представляет собой наиболее актуальную междисциплинарную прикладную область этико-философского знания. Введение данного предмета в университетские учебные программы является на сегодняшний

© Н. С. Корнилецкая, 2006

день необходимой или, по крайней мере, желательной для всех факультетов инновацией в связи с возрастающим значением роли ответственности современного ученого и специалиста.

Этические проблемы экологического характера в воздействии той или иной деятельности человека на природу становятся сегодня резко очерченными, а этическое самосознание ученого выступает одним из составных элементов его профессиональной деятельности. В настоящее время объем знаний возрастает, профессиональные навыки специалистов приобретают определенную многоплановость. Передать знания в полном объеме и сформировать качества на необходимом уровне только традиционными средствами очень сложно. Особенно важен этот момент для вопроса преподавания этики всем студентам вузов, независимо от специализации, так как этическая проблематика, в частности ее прикладной аспект, в современном мире представляет собой тот нравственный регулятор научной деятельности, без которого невозможно ни одно социально ответственное проявление деятельности специалиста. Интеграция образования предполагает подобное взаимодополнение преподаваемых дисциплин, способствующее повышению качества образования в вузах, в частности формированию цельной личности студента.

Методика преподавания прикладной этики в некоторых важных отношениях отлична от преподавания моральной теории. Прикладная этика как отражение проблем современности характеризуется сдвигом этической рефлексии от теоретической и профессиональной заданности к анализу особенностей построения ответственного поступка в реальной ситуации.

Для повышения эффективности усвоения этического материала сегодня предлагается специальная методика. *Метод ситуативного анализа* является одним из методов постклассической педагогики и дидактики. Данная методика практических учебных ситуаций была предложена в Гарвардском университете Америки в начале XX в. и в настоящее время находит широкое применение в учебных заведениях по всему миру. Своеобразным основанием для нее являются традиции американской правовой культуры.

Экологическая этика также может служить одним из ярких примеров взаимовлияния правовой системы и философии. Как и биоэтика, она концентрируется преимущественно на анализе отдельных реальных моральных ситуаций. Таким образом, тенденция на проблемную ориентированность экологической этики находит особенно точный подход для подачи материала в методике ситуативного анализа.

Во-первых, данный метод предназначен для получения знаний не по точным наукам, а по тем дисциплинам, истина в которых *плюралистична*, что сейчас признается неотъемлемой чертой этического знания в его прикладном аспекте. В экологической этике этому также способствуют тенденция к междисциплинарности, многообразие изменяющихся объектов исследовательского интереса, комплексность рассматриваемых социальных феноменов, наличие многочисленных источников данных, а также тот факт, что экологическая этика находится сегодня на стадии усовершенствования своей теоретической базы. С последним моментом связаны условия, в которых существует это явление, а именно современный контекст.

Во-вторых, ситуативный анализ помогает студентам путем самостоятельного рассуждения, отстаивая свою точку зрения в группе, приходить к выводу из той или иной всегда конкретной проблемной ситуации, акцент образования здесь переносится не на овладение готовым знанием, а на его *выработку*, на сотворчество студента и преподавателя. Этика предполагает самостоятельность выбора, а экологическая этика — тем более, так как вопросы жизни на Земле

касаются не просто всех, а непосредственно каждого человека, независимо от его профессии, и решать эти вопросы каждый должен, прежде всего, сам для себя.

Кроме того, работа над учебной ситуацией помогает совершенствовать знания и получать опыт в других сферах. Результатом применения метода являются не только знания, но и *навыки* профессиональной деятельности (аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные, самоанализа).

В-третьих, дискуссия в группе и самостоятельное рассуждение способствуют *формированию ценностных позиций* и профессионального мироощущения студента, что является одним из самых важных моментов в обучении этике. В экологической этике этот аспект имеет особенное значение в связи с необходимостью адекватной конвергенции природных и человеческих ценностей в деле защиты природы.

Аксиосфера экологической этики охватывает как природные, так и человеческие ценности, которые автономно рассматриваются в экологии и этике. Многие политические дискуссии на региональном и глобальном уровнях связаны с компромиссами между охраной окружающей среды, с одной стороны, и обеспечением социального прогресса — с другой. Прежде чем согласовывать человеческие и природные ценности, студенту следует осознанно с помощью профессионального преподавателя и в среде альтернативных точек зрения сформировать собственную ценностную позицию.

В-четвертых, *выявление и рассмотрение конкретного эмпирического материала*, свойственное методике ситуативного анализа, является одним из непременных условий для основательного изучения проблем этики науки, и прежде всего экологической этики. Г. Комсток в связи с этим отмечает, что учебная ситуация должна удовлетворять критерию правдоподобности, в идеале — быть «основанной на реальных событиях и описывать ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в жизни»[1]. Драматичность возможной реальности учебной ситуации также является значимой в сфере экологической этики, так как здесь затрагиваются вопросы, которые не могут не волновать и не вызывать неподдельный интерес студентов любой специальности: это, прежде всего, вопросы жизни и смерти. Ведь еще со времен Аристотеля известно, что без эмоций нет нравственного действия.

Таким образом, методика ситуативного анализа является наиболее целесообразной и эффективной для исследования прикладных проблем экологической этики, особенно при работе со студентами, для которых этика и философия не являются выбранной специальностью. Данный метод выявляет определенные этические проблемы, связанные с воздействием какой бы то ни было человеческой деятельности на природу, на конкретных эмпирических данных, где рассмотрение ситуации предполагает самостоятельные рассуждения студента и на практике формирует его ценностные установки как будущего профессионала и личности.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] *Comstock Gary L.* Life Science Ethics / Gary L. Comstock // Iowa State Press. 2002. P. XVI—XVII.

Поступила 11.10.06.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ж. Ю. Бакаева, *докторант кафедры философии МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В настоящее время требования информационного общества сопряжены с переосмыслением педагогических концепций в ориентации на формирование мыслительных операций, выступающих условием и средством организации развивающего обучения. Осуществление педагогического процесса представляется как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации. Центральное место в этом процессе занимает алгоритм классификации: изучить классифицируемые объекты, установить их существенные признаки. Важным для процесса обучения является хорошее знание языка науки, всех способов кодирования информации, владение навыками использования символических знаков.

Современная информационная ситуация в образовании предполагает создание языковой среды и установление различий между нормами специальных и естественных языков. Эти нормы обусловлены созданием новых, оптимальных языковых средств для фиксации, передачи, накопления и обработки информации. Не только информация, но и язык науки признается одним из важнейших ресурсов общества, от рационального применения которого зависит эффективность использования количества информации в коммуникациях. Построение новых естественно-искусственных языков для целей специальных коммуникаций входит в теорию специальных языков и требует более широких исследований по выявлению факторов, определяющих выбор естественных и искусственных языковых средств в педагогическом общении и в соответствии с конкретными целями и задачами. Также необходимы исследования восприятия человеком различного рода ограничений, накладываемых на язык науки в процессе обучения, и символов искусственных языков, включаемых в новые педагогические языковые системы.

Естественный язык составляет основу построения искусственных языков, так как он является универсальной знаковой системой, способной справиться с любыми задачами педагогической коммуникации. Источники этой универсальности следует искать в причинах и условиях возникновения естественного языка, выяснение которых крайне важно для определения взаимоотношений естественного языка и языка науки. Языки, характерные для животного мира, обозначают ситуацию, где определенный знак (звуковой сигнал, цветовая гамма, сочетание пахучих веществ) никак ее не конкретизирует (например, сигнал опасности). Возможности такого языка для передачи информации ограничены числом знаков, которые можно запомнить. Состав описываемых с помощью этого языка ситуаций, фиксирован. Добавление новой ситуации невозможно без добавления нового знака. Такой язык определен как сигнальный[1]. Сигнальный язык обеспечивает максимальную скорость передачи информации, но, будучи приспособленным для описания раз и навсегда заданной совокупности ситуаций, лишен возможности своего совершенствования. Объем памяти, выделенной для запоминания знаков, ограничен.

Возникла необходимость создания более эффективной системы кодирования ситуаций, позволяющей экономно использовать память, «выделенную» для запоминания знаков. Для того чтобы справиться с этой задачей, потребовалось расчленить множество ситуаций на множество составляющих их объектов и обозначить знаком каждый отдельный объект. Коммуникативная эффективность такого языка оказалась выше, чем

© Ж. Ю. Бакаева, 2006

у сигнального языка, благодаря тому что появилась возможность описывать не предусмотренные ранее ситуации, в которых задействованы уже известные объекты. Для обозначения новых объектов нужно изобретение нового знака, что происходит в объектном языке. Возможности его совершенствования ограничены естественными возможностями запоминания знаков. Бесконечное же число ситуаций требует бесконечного числа знаков, что приходит в противоречие с ограниченным объемом памяти, необходимым для их запоминания.

Дальнейшее повышение коммуникативной эффективности языка возможно при членении самих объектов на составляющие их признаки, обозначении каждого признака отдельным знаком и обеспечении группировки объектов на основании наличия у них общих признаков и включения любого объекта в группу на основании общности какого-либо доминирующего признака. Выполнение этого условия приводит к тому, что коммуникативная эффективность языка будет стремиться к бесконечности, так как одним и тем же конечным числом знаков можно описать любые ситуации, в том числе и воображаемые. Это признаковый язык. Наконец, логическое завершение этого процесса должно привести к появлению такого языка, в котором количество знаков сведено к минимуму и каждая конкретная ситуация обозначается конкретным способом взаимного расположения знаков (кодирование информации).

Прикладные задачи, связанные с языковым строительством и обработкой информации, входят в общую проблему преодоления языковых барьеров в сферах образования. С одной стороны, наблюдается приближение искусственных языков к естественному путем включения последнего на уровне имен, с другой — формализация специальных языков (подъязыков) за счет включения в них элементов искусственных знаковых систем.

Необходимы внедрение в процесс обучения установок осуществления ряда инновационных преобразований, создание предметных условий для развития самоценностных форм активности учащихся через принцип вариативности. Он характеризуется использованием не однотипных, равных для всех, а различных, зависящих от индивидуальных особенностей, опыта моделей обучения. Принцип вариативности в методологическом качестве определяет «шкалу перехода» от сигнального языка к признаковому. «Промежуточным звеном» языковой эволюции является объектная языковая модель. Сложившаяся языковая ситуация в условиях информационного общества требует рассматривать язык не только как объект исследований, но и как совокупность специальных кодов. Задача построения языковой модели связана с уровнем слов и словосочетаний (тезаурусов).

Для осуществления педагогических языковых моделей необходимо, чтобы гуманитарная культура проникала в «ткань» содержания общего образования. В свою очередь, это требует изменения взаимоотношения и взаимодействия гуманитарных и естественно-научных дисциплин, в основании которых должен лежать принцип самосовершенствования личности[2]. Фундаментализация содержания общего образования обусловливает его интенсификацию и, следовательно, гуманизацию процессов обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Журавлев В. К.* Внешние и внутренние факторы языковой эволюции / В. К. Журавлев. М., 1982.

[2] См.: *Шиянов Е. Н.* Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. М., 2002.

Поступила 20.10.06.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Кошевая, *старший преподаватель кафедры сетей связи и систем коммутации МГУ им. Н. П. Огарева*

Переход многих стран мира, в том числе и России, к информационному обществу определил активное использование информационных технологий во всех сферах, включая образование. Стиль обучения трансформируется, поэтому первостепенное значение приобретает не столько знание совокупности фактов, сколько умение добыть, переработать и использовать информацию.

Коренные преобразования в социально-экономической жизни нашей страны существенным образом повлияли на требования, предъявляемые к выпускникам любого учебного заведения, в том числе вуза. В новых условиях формирование профессионально значимых качеств выпускника высшего учебного заведения должно быть ориентировано не столько на объем и полноту конкретного знания, сколько на способности самостоятельно пополнять знания, ставить и решать разнообразные задачи, выдвигать альтернативные решения.

В условиях модернизации российского образования в качестве одного из перспективных направлений совершенствования качества учебного процесса в высшей школе рассматривается его информатизация, призванная значительно повысить уровень подготовки профессиональных кадров и обеспечить формирование у студентов информационной культуры. При этом информатизация выступает не только как процесс овладения информационными технологиями, но и как одна из человеческих ценностей современного общества, представляющая собой необходимую составляющую совершенствования системы высшего образования России в целом.

В условиях информатизации учебного процесса в высшей школе у педагогов появляются совершенно иные возможности управления познавательной деятельностью студентов, чем при традиционных моделях обучения. В связи с этим возникает необходимость решения по-новому вопросов о объеме, качестве, количестве и способах получения и представления учебной информации студентам, требуют переосмысления существующие подходы к проектированию, конструированию и реализации информационных технологий обучения, используемых сегодня в вузах. Новая роль компьютеров в педагогической деятельности как хранилища хорошо структурированной информации, сравнительная простота доступа к ней смещают целевые установки обучения с запоминания большого объема учебного материала на умение осуществлять его поиск и осмысление, определение, какая именно информация необходима для решения учебных и прикладных профессиональных задач. Таким образом, актуализируется проблема перераспределения знаний между компьютером и человеком, формирования и развития у студентов информационно-аналитических способностей и умений. Следовательно, использование информационных технологий обучения в высшей школе сегодня должно быть ориентировано на достижение стратегической цели — подготовки в вузе не только специалиста-исполнителя, но и творчески мыслящей и действующей личности, способной к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию. В связи с этим одной из первоочередных задач совершенствования качества подготовки специалистов в вузе сегодня целесообразно рассматривать формирование у студентов информационной культуры.

© Е. А. Кошевая, 2006

Информационная культура представляет собой новый феномен, который возник непосредственно под влиянием научно-технического прогресса и создания электронных информационных технологий. Именно они сделали развитие информационной культуры особо актуальным, хотя корни его уходят к более ранним стадиям существования человека и общества. Понятие «информационная культура» базируется на двух фундаментальных и вместе с тем трудно поддающихся определению понятиях: «информация» и «культура». Исходя из этого можно выделить культурологический и информационный подходы к трактовке понятия «информационная культура».

В рамках культурологического подхода информационная культура рассматривается как качественная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности.

В рамках информационного подхода большинство определений подразумевает совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора, анализа информации, т. е. всего того, что включается в информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей, более того, информационная культура сужается до рамок компьютерной грамотности. Мы считаем, что информационная культура может быть представлена гораздо шире — как относительно целостная подсистема общей и профессиональной культуры человека, состоящая из нескольких взаимосвязанных структурных компонентов:

— *аксиологического*, подразумевающего принятие на личностном уровне гуманистической ценности информационной деятельности человека;

— *коммуникативно-этического*, характеризующегося культурой общения и сотрудничества в области информационных контактов, эффективным использованием возможностей телекоммуникаций для межличностного и коллективного взаимодействия, нравственным поведением в сфере информационных отношений;

— *познавательно-интеллектуального*, включающего в себя компетентность и свободную ориентацию в сфере информационных технологий, гибкость и адаптивность мышления;

— *прогностического*, предполагающего предвидение возможных последствий информационной деятельности, профессионально-социальную адаптацию в постоянно обновляющихся информационных условиях;

— *прикладного*, характеризуемого использованием информационно-технологических возможностей для наиболее эффективного решения учебных и профессиональных задач, освобождения от выполнения рутинных операций;

— *правового*, включающего знание и выполнение основных правовых норм регулирования информационных отношений, осознание ответственности за действия, совершаемые с информационными ресурсами.

Сказанное актуализирует научный поиск путей решения проблемы формирования информационной культуры у студентов в процессе их обучения в вузе.

В Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева существует объективное понимание роли, которую играет информатизация. Развитие информационной структуры университета осуществляется в соответствии с принятой в 2002 г. Программой информатизации. Ее главная задача — обеспечение телекоммуникационной связности всех подразделений университета. Эта задача успешно выполнена, к корпоративной сети подключены все факультеты и институты. За пятилетку компьютерный парк Мордовского университета увеличился в 1,8 раза.

Значительно расширилось на более качественном уровне представительство университета в Интернете. Одиннадцать факультетов и институтов имеют свои собственные Web-серверы и сайты. В

2005 г. был осуществлен редизайн университетского сайта. Он стал значительно динамичнее, регулярно обновляется новостная лента, публикуются актуальные объявления.

В 2003 г. в университете открылся отдел дистанционного обучения. За сравнительно короткий период им была проделана большая работа по информационному наполнению. Работа сектора дистанционного обучения проводилась в основном по следующим направлениям:

— создание, наполнение и использование в учебном процессе электронных информационных ресурсов (для оперативного размещения, доступа и отображения состояния с электронными информационными ресурсами в институтах и на факультетах в 2004 г. создан сайт www.elib.mrsu.ru., предназначенный для размещения электронных учебников, курсов авторских лекций, учебных пособий, учебных программ, методических указаний к курсовым и лабораторным работам, систем контроля знаний и других материалов учебного назначения);

— приобретение и адаптация корпоративной информационной среды дистанционного обучения;

— создание электронных материалов учебного назначения.

Активно влияют на внедрение и освоение информационных технологий авторизованные центры. В 2000 г. был открыт Авторизованный учебный центр московской фирмы «1С», в 2005 г. — Академия Касперского (защита от компьютерных вирусов), Мордовская региональная Академия CISCO. В этих образовательных центрах осваивают информационно-коммуникационные технологии не только студенты, но и сотрудники университета.

Важнейшим фактором формирования информационной культуры студентов выступает деятельность вузовской библиотеки, объединяющей функции информационного, культурного и образовательного учреждения. Участие библиотеки в образовательном процессе способствует более эффективному освоению информационной среды. Студенты, имеющие навыки и привычку заниматься в библиотеке своего учреждения, успешнее учатся. Библиотека Мордовского университета обладает возможностью комплексного подхода к формированию информационной культуры будущих специалистов, обладает средствами и методами корректировки и управления этим процессом, предоставляет возможность соединять познавательную и практическую информационную деятельность студентов.

Вузы несут основную нагрузку по целенаправленному формированию информационной культуры специалиста. Ее дальнейшее развитие и совершенствование продолжается под воздействием профессиональной микросреды, самообразовательной деятельности, а также в системе послевузовского образования — переподготовки и повышения квалификации кадров.

Формирование информационной культуры студента — это непрерывный процесс, важнейший фактор успешной профессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе.

Таким образом, проблема информатизации вузов, безусловно, является в настоящее время одной из самых актуальных. Ее решение необходимо не только для повышения уровня подготовки специалистов и обеспечения условий интеграции нашей системы образования в мировую систему, но и для информатизации общества в целом. Ведь вузы, как правило, являются неформальными центрами интеллектуального потенциала своих регионов.

Поступила 05.10.06.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЭВОЛЮЦИИ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА XVIII в.

Н. Н. Поздняков, *аспирант отдела истории НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ*

Города мордовского края претерпели сложную эволюцию от крепостей XVII — начала XVIII в. к административным и социально-экономическим центрам небольших аграрных территорий, от них к культурным гнездам российской провинции. При этом изменялся социальный состав населения, шло расширение их функций, которые накладывались одна на другую, существовали параллельно, доминируя на различных этапах развития города. В процессе эволюции особо следует выделить XVIII в., когда фактически завершилась деградация города-крепости, произошла реконструкция городов после Генерального межевания, фактически стала оформляться городская историко-культурная среда.

Важнейшим фактором возникновения и трансформации городской культуры явилось формирование системы образования. Следует отметить, что развитие светского образования в России XVIII в. шло преимущественно по пути создания учебных заведений, ориентированных на скорейшую подготовку необходимых специалистов. Возникновение и рост подобных школ происходили в основном в столицах (сначала в старой — Москве, затем и в новой — Петербурге), российская провинция не отличалась быстротой или масштабами распространения светских учебных заведений.

Основным, а подчас и единственным, способом постижения элементарных знаний в чтении, письме, счете в мордовском крае оставались традиционные средневековые формы обучения у домашних учителей или «мастеров грамоты». Независимо от принадлежности учителя к духовному или светскому сословию такое образование носило преимущественно религиозный характер, поскольку в первую очередь нацеливало на овладение навыками чтения богослужебных текстов. Умение читать книги гражданской печати, овладение бытовым и деловым письмом были лишь продолжением такого обучения, причем вовсе не обязательным. Традиционно образование воспроизводило архаические стереотипы общественного сознания и культуры. Достаточно часто в качестве учителей в провинциальных городах выступали отставные солдаты. Так, в Саранске в 80—90-е гг. XVIII в. грамоте обучали отставники Иван Никитин и Иван Горбунов. Кроме них в домашних, или, как тогда говорили, приватных, школах обучение вели пономарь Спасского собора Яков Дмитриев и бывший пономарь Трехсвятской церкви Иван Петров[1]. В конце века саранская администрация, выполняя указания вышестоящих властей, попыталась закрыть домашние школы, именуя их не иначе как «недозволенные детские сходбища». Домашние учителя были объявлены «неискусными в деле обучения» и вынуждены были доказывать полезность своей деятельности. В общем начинание провалилось, саранские дворяне и купцы предпочитали учить своих детей дома и впредь.

В лучшем положении относительно обучения находилось дворянство. Однако просвещенной могла считаться лишь его часть, прошедшая обучение в таких закрытых сословных училищах, как кадетские корпуса, или у учителей-иностранцев. В глазах людей, воспринимавших культуру нового времени, знание грамоты и умение писать даже на уровне профессионального чиновника в сочетании с определенной начитанностью уже не являлось тождественным понятиям

© Н. Н. Поздняков, 2006

«образование» и «просвещение». Провинциальным помещикам, офицерам и чиновникам приходилось преодолевать немало трудностей, чтобы предоставить своим детям возможность продолжения обучения за пределами традиционных рамок, тем самым обеспечивая им достижение более высокого социального статуса. И здесь учитель-иностранец в реальной жизни российской провинции сыграл большую роль. В городах мордовского края иностранцы появились в качестве ссыльных после поражения шведов под Полтавой[2]. К концу царствования Петра I для российской действительности стала характерна фигура пленного шведа в услужении. Не случайно А. С. Пушкин ввел подобный образ в свою повесть «Арап Петра Великого», где у боярина Гаврилы Ржевского в доме живет пленный шведский офицер, обучавший его дочь[3]. Во времена бироновщины поток иностранцев в российскую провинцию увеличился. Не имея твердых доходов, иностранцы чаще всего становились учителями. Результаты их деятельности позволяют представить мемуары офицера Вюртембергского полка 3-го корпуса М. Нея Христофера-Людвига фон Иелина, который после плена отбывал ссылку в Краснослободске и Саранске. Он писал: «Русские очень способны, особенно легко они усваивают иностранные языки и большинство дворян говорят хорошо по-французски; я знал девушек лет двенадцати-пятнадцати, кроме родного языка говоривших и довольно порядочно писавших по-польски, по-французски, по-немецки и немного по-итальянски»[4].

Попытки расширить сферу общего образования хотя бы для отдельных сословий (дворянства, духовенства, приказных служителей, купцов и мещан) путем устройства казенных учебных заведений, нацеленных на усвоение элементарных знаний, долгое время не давали результатов. Первой такой попыткой, затронувшей и мордовский край, стали цифирные школы, появившиеся в 1714 г. Однако их существование было недолгим. Общее образование продолжало оставаться на заднем плане. Выходцы из духовного сословия сосредотачивались в архиерейских (епархиальных) школах, для детей военнослужащих появлялись гарнизонные школы. Доступ в эти учебные заведения для лиц других сословий ограничивался, а затем полностью закрылся.

Лишь во второй половине 1780-х гг. в российской провинции была создана массовая общедоступная школа в виде народных училищ. В 1787 г. малое (двухклассное) народное училище было открыто в Саранске. Открытие училищ проходило торжественно, что должно было стимулировать интерес населения провинциальных городов к образованию. Поддерживать общественное внимание к школьному делу были призваны публичные испытания, завершающие по Уставу народных училищ каждое учебное полугодие.

Новая российская общеобразовательная школа отличалась от традиционных форм обучения не только набором предметов, но и возможностью одновременного, более быстрого и качественного обучения больших групп учеников на основе впервые внедренной в русскую педагогическую практику классно-урочной системы. Это потребовало дополнительных усилий и расходов со стороны государства на подготовку профессионального учительства, создание единых и доступных учебников, руководств, пособий, которые выпускались необычайно высокими для своего времени тиражами, необходимыми для массовой школы. Среди учителей Саранского народного училища наиболее известным был Федор Иванович Акаевский, занесенный даже в «Месяцеслов с росписью чиновных особ, или Общий штат Российской империи». Он был титулярным советником и получал государственное жалованье в размере 210 руб. в год[5].

Светский характер школы не означал отказа от религиозно-нравственного воспитания. Участие церкви и отдельных

представителей духовенства в деле распространения образования проявлялось по нескольким направлениям: обучение детей собственного сословия и содержание духовных учебных заведений; предоставление сыновей священников и церковнослужителей, учащихся духовных семинарий для подготовки учителей народных училищ; освещение и пропаганда просветительских начинаний светской власти во время торжественных актов, в том числе открытия училищ. Однако не предусматривалось привлечение священнослужителей в качестве преподавателей народных училищ даже при обучении основам религии. Катехизис, священная история и подобные предметы вели светские учителя, учебники по этим предметам разрабатывали также светские авторы.

Однако вопросы финансирования народных училищ оказались непродуманными. Оно осуществлялось не прямо из казны, а из доходов губернских приказов общественного призрения, заведомо недостаточных для содержания школ. Особенно страдали те стороны школьной жизни, где требовались большие затраты. Практически не выделялись средства на постройку и покупку специальных зданий для учебных заведений. Так, Саранское народное училище ютилось в неприспособленном помещении. В деятельности сказывалась малая обеспеченность библиотеки, ощущался недостаток учебников, наглядных пособий.

В XVIII в. провинциальный город оформился как феномен российской культуры. Этот процесс был подготовлен и начат преобразовательской деятельностью Петра I, огромный отпечаток наложила европейская культура Просвещения. Среди факторов, существенно ускоривших трансформацию городов мордовского края, важное, а в ряде случаев определяющее, место заняло формирование системы светского образования. Она включила в себя традиционное домашнее образование дворян с привлечением учителей-иностранцев и народные училища как системообразующую основу. Народные училища, открывавшиеся в российской провинции, являли собой не просто очередной новый вариант училища, а рождали общегосударственную структуру народного образования. В связи с этим они многое меняли и в жизни уездного города, превращая его в образовательный центр, трансформируя его культурную среду.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Юрченков В. А.* Люди и нравы / В. А. Юрченков. Саранск, 1997. Кн. 1. С. 299—300.

[2] См.: *Шарыпкин Д. М.* Русские дневники шведов — полтавских пленников / Д. М. Шарыпкин // Восприятие русской культуры на Западе. Л., 1975. С. 73.

[3] См.: *Пушкин А. С.* Сочинения : в 3 т. М., 1974. Т. 3. С. 196.

[4] См.: Записки о Саранске XVIII — XX вв. Саранск, 1991. С. 40—41.

[5] См.: *Юрченков В. А.* Указ. соч. С. 301—302.

Поступила 13.10.06.

ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. В. Вознесенская, *старший преподаватель кафедры автоматизации производственных процессов МГУ им. Н. П. Огарева*

Для подготовки специалистов-профессионалов сегодня является общепризнанным, что традиционное понимание профессионального инженерного образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподa-

© Н. В. Вознесенская, 2006

вании фундаментальных, общетехнических и специальных предметов, явно недостаточно. Для достижения нового качества профессионального технического образования в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. будут осуществляться информатизация образования и оптимизация методов обучения, углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с прорывными компьютерными технологиями. В связи с этим владение современными компьютерными методами обработки информации и умение применить их в профессиональной деятельности является одним из обязательных требований, предъявляемых к выпускникам технических вузов, закрепленных в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

Таким образом, специфика учебного процесса в техническом вузе состоит в практической направленности изучаемых дисциплин и активном использовании компьютерных технологий, при этом физика представляет собой фундамент для дисциплин технического направления. Однако анализ учебных планов и программ по физике для различных инженерно-технических специальностей высших учебных заведений и проведенный нами констатирующий эксперимент позволили сформулировать противоречия:

— между необходимостью подготовки в технических вузах высокопрофессионального специалиста, владеющего фундаментальными знаниями по физике и умеющего применять современные компьютерные технологии при решении прикладных задач, и практическим отсутствием соответствующего научно-методического обеспечения учебного процесса;

— между постоянно увеличивающимся объемом учебного материала по физике в технических вузах и предоставляемым учебным временем на его изучение;

— между возрастающим числом часов, отведенных студентам на самостоятельную работу, и нерациональным их использованием.

Обучение физике студентов технических вузов мы предлагаем осуществлять на трех различных уровнях. Так как одна из целей курса физики технического вуза — создание фундаментальной теоретической базы выпускника вуза в области технических наук, то первый уровень — инвариантный (базовый), который предполагает решение стандартных задач, включает традиционные лабораторные работы по физике. Это демонстрирует то, что специфические требования к курсу физики в техническом вузе не должны осуществляться в ущерб основным задачам этого предмета как фундаментального. При всей важности межпредметных связей нельзя превращать науку в подготовительный учебный предмет для изучения специальных дисциплин. Недопустимо, чтобы исчезли фундаментальные классические эксперименты, некоторые из которых в корне меняли сложившиеся представления в физике. Таким образом, обучение на первом уровне осуществляется в соответствии с принципом фундаментальности.

Обучение физике студентов технического вуза имеет и специфические цели: создание научной базы для изучения общетехнических и специальных дисциплин; формирование видов деятельности, адекватных профессиональной деятельности инженера. Поэтому обучение на втором уровне ориентировано на применение физических законов и явлений в профессиональной деятельности. На протяжении всего периода обучения в техническом вузе студенты сталкиваются с междисциплинарными связями, а также связями между фундаментальными, общеобразовательными и специальными дисциплинами. Таким образом, построение дидактического процесса на втором уровне следует проводить на основе

междисциплинарного подхода и принципа профессиональной направленности обучения. Для этого можно использовать все возможные методы, формы и средства обучения. Как показала практика, использование междисциплинарного подхода и принципа профессиональной направленности помогает учащимся раскрыть взаимосвязь дисциплин, их взаимовлияние.

Однако важнейшим направлением развития инженерного образования и трансформации его в инновационное образование является органическое включение студентов в активную творческую деятельность, обеспечение их массового участия в научно-исследовательской работе, поэтому третий уровень носит научно-исследовательский характер. Задачи и лабораторные работы этого уровня должны стать основой проектов, в которых студент не столько следует стандартным методикам и известным способам решения, сколько ведет поиск пределов применимости тех или иных методов, проверку их надежности, достоверности, эффективности. Процесс обучения студентов на этом уровне объединяет два важных принципа: фундаментальность общенаучной подготовки и непосредственное соединение учебного процесса с научным исследованием.

На различных уровнях образовательного процесса компьютерные технологии занимают разное место. Ключевую роль они играют на профессионально ориентированном и научно-исследовательском уровнях. Вопрос заключается в том, как наиболее эффективно применять компьютерные технологии, какие программные продукты использовать в учебном процессе.

Рынок компьютерных технологий предлагает большое количество различных программ. В зависимости от классов специальностей (специальности гуманитарного, технико-технологического, экономического, информационного и педагогического классов) выделяют те или иные приоритетные направления в изучении компьютерных технологий. Если содержание курса информатики на гуманитарных факультетах ориентировано в основном на получение «компьютерной грамотности», т. е. базовых знаний и умений в области наиболее массовых компьютерных технологий, то в технических вузах даются более глубокие знания в области технического и программного обеспечения, компьютерных и телекоммуникационных систем. Для инженерных специальностей приоритетной является информационная деятельность, связанная со сравнительно сложным анализом и преобразованием числовой и другой информации с высоким уровнем абстрагирования. Специфичный прикладной аспект заключается в ориентации на методы моделирования, средства автоматизации производства и проектирования, на использование табличных и графических редакторов и программного комплекса 3D. Общая прикладная подготовка для инженерных специальностей основывается на единых заданиях фундаментального содержания и актуальных для конкретных специальностей профессионально ориентированных заданиях.

На основе проведенного анализа содержания курса физики и анализа складывающихся мировых тенденций на рынке программного обеспечения нами была составлена таблица профессионально-фундаментальных знаний и сформированы тематические группы, где использование компьютерных технологий является предпочтительным. Причем при обучении физике необходим переход от языков программирования к универсальным математическими пакетам (MathCAD, MathLab и др.), в которых автоматизированы размерные расчеты и в полной мере воплотился принцип триединства численных, аналитических и графических методов решения задач. Использование языков программирования исключает из задачи ее физическую основу: переменные программы хранят только числовые значения, а соответ-

ствующие им единицы измерения студент должен держать в уме.

Системы автоматизированного проектирования (CAD, CAM, CAE, PDM), как и математические пакеты, являются предметом специального изучения в технических вузах и поэтому могут быть использованы при решении физических задач профессионального содержания. Так как почти все физические поля описываются дифференциальными уравнениями в частных производных и эти уравнения служат фундаментальным базисом для законов науки, то целесообразно изучение физики в технических вузах сопроводить с использованием пакетов, в основе которых лежит метод конечных элементов. Это ANSYS американской компании ANSYS Inc., FEMLAB (новая версия COMSOL Multiphysics) от Шведской фирмы Comsol, ELCUT российской компании ТОП Системы и др. Преимуществами ELCUT, безусловно, являются наличие распространяемой бесплатно студенческой версии программы, русскоязычный интерфейс и help-система, развитые возможности по обработке результатов расчета (расчет индуктивностей, емкостей и т. п.).

Наиболее полное исследование физических явлений и процессов, а также решение задач третьего, научно-исследовательского, уровня возможно в результате использования так называемых пакетов визуального моделирования, в которых студенту предоставляется возможность описывать моделируемую систему преимущественно в визуальной форме, например, графически представляя как структуру системы, так и ее поведение. Такой подход позволяет студенту не заботиться о программной реализации модели, что значительно упрощает процесс моделирования.

Анализ результатов обучающего эксперимента показал, что у студентов технических вузов, обучающихся по разработанной методической системе, формируются профессионально значимые фундаментальные знания и умения, адекватные современным условиям повсеместного использования компьютерных технологий, в том числе и на машиностроительных предприятиях. Таким образом, выпускники технического вуза за годы обучения при изучении ряда дисциплин, в том числе физики, должны получить разносторонний опыт использования компьютерных технологий, быть психологически готовы к их использованию в будущей профессиональной деятельности.

Поступила 06.11.06.

ДОВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО СИСТЕМЫ «ШКОЛА — ВУЗ»

Н. В. Моисеева, *аспирант кафедры педагогики МГУ им. Н. П. Огарева*

Опыт работы со слушателями подготовительных курсов убеждает в том, что существует определенный разрыв между знаниями, полученными в школе, и требованиями, предъявляемыми к знаниям студентов при изучении общеобразовательных предметов в вузе. Несмотря на то что программы курсов содержат ряд разделов, в какой-то мере изученных в средней школе, число первокурсников, испытывающих трудности при их изучении, с каждым годом возрастает. В процессе учебно-воспитательной работы в вузе приходится сталкиваться с целым рядом недостатков в подготовке выпускников средней школы.

Во-первых, школа не готовит учащихся к восприятию лекций. Это проявляет-

© Н. В. Моисеева, 2006

ся в неспособности студентов первых курсов одновременно усваивать и конспектировать лекционный материал.

Во-вторых, в школе не развиваются интересы и способности учащихся к чтению литературы по теоретическим вопросам того или иного предмета.

В-третьих, беспокойство вызывают неумение студентов связывать теоретический материал с решением практических задач, ясно выраженное желание использовать готовые алгоритмы решения.

В-четвертых, неподготовленность к самостоятельному изучению литературы и связанная с этим неспособность к изложению материала ставит серьезные препятствия на пути совершенствования вузовского образования, одним из направлений которого является выполнение требования уменьшения нагрузки студентов обязательными аудиторными занятиями, совершенствования организации самостоятельной работы.

В-пятых, одной из основных трудностей, с которыми встречается студент первого курса в вузе, является предложенная ему новая система работы, при которой на лекциях излагается большой объем материала, подлежащий самостоятельному осмыслению, а контроль и руководство этой работой значительно ослаблены по сравнению со школой. Проведенное нами анкетирование показало, что среди трудностей при подготовке к экзаменам около 40 % студентов назвали усвоение и запоминание большого объема материала.

Факультет довузовской подготовки (ФДП) при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева на протяжении многих лет ставит основной целью решение проблемы, предполагающей соединение образовательных звеньев «школа—вуз» в системе непрерывного образования в единую цепь, помогая школьникам ликвидировать существующие проблемы базового образования, обеспечивая альтернативные и дополнительные пути изучения школьных предметов, позволяя также компенсировать недостатки формальной системы обучения в целом. Главные отличия школьной системы обучения от вузовской состоят в том, что в школе учат, а в вузе учатся; школьник является объектом, а студент — субъектом педагогической деятельности, учебный процесс в школе направлен на обучение всех, а требования вуза — на отбор лучших. Эти отличия порождают противоречия, главное из которых состоит в том, что, с одной стороны, вузы нуждаются в хорошо подготовленном контингенте будущих студентов, способных быстро адаптироваться к вузовским условиям и имеющих высокий уровень компетентности и мотивации, а с другой — в средней общеобразовательной школе условия для формирования такого контингента пока не созданы.

В связи с этим организация образовательного процесса на ФДП предполагает обеспечение образовательного процесса преподавательскими кадрами, необходимого уровня предметной подготовки; привлечение к образовательному процессу преподавателей высшей школы; преемственность форм и методов обучения систем довузовского и вузовского образования; использование в образовательном процессе методов его активизации; строгий контроль за успеваемостью учащихся; постоянный контакт с вузом и принятие его рекомендаций в части требований к уровню подготовки учащихся, организации и обеспечения образовательного процесса, а также других вопросов организационно-методического характера.

Грамотная организация образовательного процесса, равномерное распределение нагрузки учащихся, логичная последовательность преподаваемых дисциплин, системный подход к подготовке учащихся, интенсификация учебного процесса — все это способы повышения качества подготовки учащихся путем оптимизации учебно-познавательной деятельности.

Для качественной подготовки учащихся на ФДП большое внимание уделяется:

— учебно-методическому обеспечению образовательного процесса (использование не только общепризнанных учебников, но и создание своей учебно-методической базы, сформированной с учетом требований вуза);

— применению тех форм и методов проведения занятий, которые типичны для высшей школы — лекции, семинары, практические занятия, курсовые проекты и т. д., что способствует более быстрой адаптации бывшего школьника к обучению в вузе;

— самостоятельно контролируемой работе учащихся, умению работать с литературой: находить нужные источники, анализировать прочитанное и делать выводы;

— промежуточному и итоговому контролю успеваемости учащихся (проведение зачетов, контрольных работ, тестирований, экзаменов по вузовской системе оценки знаний, подготовка к ЕГЭ и т. п.);

— вопросам профессиональной ориентации учащихся и работе с потенциальными заказчиками специалистов.

Грамотная организация деятельности ФДП, четкое понимание и решение своих целей и задач являются необходимыми условиями подготовки конкурентоспособных специалистов с высшим образованием в системе непрерывного образования, эффективность и жизненную необходимость существования которой доказала практика.

Поступила 09.10.06.

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Н. Н. Пачина, *ассистент кафедры психологии Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина*

Дифференциация педагогики и психологии является объективным процессом, связанным со все большей фрагментацией мира для его изучения. Дифференциация наук требует постоянного мониторинга и анализа с целью использования ее преимуществ и минимизации недостатков. Интеграция же выступает процессом и результатом целенаправленных усилий ученых, практических работников, прежде всего преподавателей и руководства образовательных учреждений и их подразделений с целью синтеза научных знаний на основе взаимодействия наук.

Интеграция не может и не должна «отменять» дифференциацию между науками и внутри наук. Педагогика и психология должны оставаться самостоятельными науками, а не искусственно сконструированными комплексами. Вместе с тем появляется необходимость интегрировать те или иные области знаний из педагогики и психологии, чтобы выпускники университета целостно воспринимали, оценивали различные явления профессиональной деятельности, в первую очередь педагогической, и могли более эффективно решать профессиональные задачи. Все это требует квалифицированного отслеживания процессов дифференциации и интеграции наук, выявления проблем, выработки научно обоснованных предложений и прогнозов.

Интеграция педагогики и психологии возможна и происходит на уровне наук, научных отраслей. В университете интеграция реализуется в координации образовательной деятельности и взаимодействии научных подразделений, прежде всего кафедр. Определенные возможности интеграции педагогики и пси-

© Н. Н. Пачина, 2006

хологии заложены в содержании образования, в частности в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Наконец, мастерством отдельных преподавателей педагогики и психологии определяется, действительно ли студенты получат «психолого-педагогические знания», или это будут знания по педагогике и по психологии, не интегрированные на уровне профессионального сознания и менее эффективные, чем интегрированные знания.

В этом контексте необходим обоснованный выбор методологической базы исследования интеграции педагогики и психологии в образовательном процессе университета. Рассматривая интеграцию как процесс, как результат, как закономерность, исследователи отмечали различные ее черты и признаки[1]. Анализ основных признаков позволил определить интеграцию как одну из сторон процесса развития, связанную с изменением свойств элементов, возрастанием объема, частоты, интенсивности их взаимосвязи и взаимодействия с целью образования прогнозируемых новообразований, обладающих разным уровнем целостности и эвристическими возможностями созидания. Результат интеграции выражается в целостности, которая получается при взаимодействии частей. В истории человеческой мысли прослеживается несколько подходов к решению проблем взаимоотношений целого и его частей: отрицание всякой возможности какой-либо корреляции между целым и его частями; позиция «целое равно сумме своих частей» отражает суммативно-механистический взгляд на взаимоотношения целого и его частей; целое больше своих частей и качественно отличается от них; часть больше целого; целое и его части составляют единую «органическую целостность» — «систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть».

На основании анализа определений интеграции и различных подходов к решению проблем взаимоотношений целого и частей определены следующие уровни целостности:

— недифференцированная целостность — целостность, в рамках которой нельзя выделить различные элементы, в данном случае психолого-педагогические (синкретизм научного знания);

— дифференциация — разделение, расчленение целого на различные части, формы и ступени (самостоятельность педагогики и психологии как наук);

— суммативное единство — объединение элементов по определенному признаку (психолого-педагогические науки в начале своего становления);

— комплекс означает некую целостность, внутри которой однотипные элементы, части сохраняют относительную автономию (комплексные психолого-педагогические науки);

— синтез предполагает такое объединение элементов в целое, которое вызывает утрату ими автономии и определяет создание качественно новой целостности (синтетические психолого-педагогические науки);

— дифференцированная целостность — целостность, в рамках которой существуют полифонические системы, включающие в себя различные уровни целостности (метанаука).

В развитии наук оказывается неэффективной абсолютизация одного из процессов — интеграции или дифференциации. Интеграция наук сменяется их дифференциацией тогда, когда выявляется специфика одной (двух и т. д.) из сторон исследуемого предмета, что предполагает дальнейшую дифференциацию наук. Через некоторое время возникает потребность в объединении отраслей наук. Интеграция педагогики и психологии определяется как уровень их оптимальной взаимосвязи, учитывающий всю совокупность внешних и внутренних обстоятельств.

Результат интеграции педагогики и психологии выражается в целостности, которая образуется при взаимодействии частей. В связи с этим следует обратить особое внимание на необходимость

интегративно-целостного подхода, разработанного Н. К. Чапаевым[2]. Его ядро составляют следующие положения, относящиеся главным образом к содержательным признакам интегративных традиций:

1. Интеграция есть всепроникающий процесс движения составляющих мира, в том числе знаний о нем, путем приобретения этими составляющими гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ним. Из данного положения вытекает идея глубинной интеграции, выражаемой формулой «все во всем!». В основе ее лежит понимание мира как целостной совокупности взаимосвязей и взаимозависимостей всех материальных, энергетических и информационных феноменов, включая субъектно-объектные отношения. Применительно к педагогике это означает в первую очередь необходимость учета «личностных последствий» «ансамблевого эффекта» взаимодействия всех элементов, явлений, предметов и т. д., так или иначе оказывающих влияние на развитие, становление и формирование человека в ходе специально организованной педагогической деятельности.

2. Целое определяет каждую отдельную составляющую, исходя из самого себя, в соответствии со своей сущностью. Данное положение порождает идеи первичности целого в ходе осуществления интеграции, позволяющие представить последнюю как живой, развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно свойственна как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от целого.

3. Углубление или расширение внешних или внутренних связей целого или его частей (целого и частей) не должно осуществляться за счет нарушения закона гармонического равновесия, согласно которому сбалансированное отношение между кооперируемыми частями возможно лишь при условии сохранения ими генетических исходных признаков в процессе формирования на их основе целостных новообразований.

Многообразие сторон интеграции педагогики и психологии определяет необходимость их системного изучения. Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

Взаимосвязь и взаимообусловленность процессов дифференциации и интеграции педагогики и психологии отражает диалектический метод, исходящий из представлений об общих законах развития природы, общества и человека.

Специфику процесса интеграции педагогики и психологии отражает средовая обусловленность. Под средой Е. П. Белозерцевым понимается средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых люди живут, учатся, трудятся[3]. К преимуществам средового подхода можно отнести непроизвольность влияния, его скрытость под видом естественности, многоаспектность и масштабность, продолжительность и непрерывность воздействия. Среда обусловливает содержание и характер психолого-педагогического образования в университете и создает определенные предпосылки для его функционирования и развития.

Интегративно-целостный, системный, средовой подходы, диалектический метод познания, выступают системообразующей основой исследования интеграции педагогики и психологии в образовательном процессе университета. Данная методологическая база выражает степень раскрытия интегративного потенциала кооперируемых компонентов с целью минимизации негативных последствий дифференциации и максимального использования преимуществ интеграции и дифференциации на уровне наук; на организационно-педагогическом уровне — в анализе возможностей по ко-

ординации деятельности научных подразделений вуза; дидактическом — в отборе и разработке содержания образования; методическом — в практической интеграции педагогики и психологии в процессе обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1]. См., например: *Вьюнова Н. И.* Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета : дис. … д-ра пед. наук / Н. И. Вьюнова. М., 1999 ; *Лазарева М. В.* Подготовка студентов высших учебных заведений с детьми дошкольного возраста : моногр. / М. В. Лазарева. М., 2001 ; *Чапаев Н. К.* Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. … д-ра пед. наук / Н. К. Чапаев. Екатеринбург, 1998.

[2] *Чапаев Н. К.* Указ. соч.

[3] См.: *Белозерцев Е. П.* Образование: историко-культурный феномен : курс лекций / Е. П. Белозерцев. СПб., 2004.

Поступила 04.10.06.

АПОФАТИЧНОСТЬ КАК ЭТИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ

Е. А. Канайкина, *аспирант кафедры философии для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева*

Мышление состоит в «постоянной перегруппировке всех возможных элементов сознания и образования или разрушения существующих между ними связей»[1]. Тип мышления определяется по набору различных критериев: мировоззренческих, религиозных, этических и др. Одним из этических критериев мышления является апофатичность.

Апофатичность (от греч. *apophatikos* — «отрицательный») — такое свойство мышления, которое способствует самоотрицанию человека как совершенного существа, употреблению им свободной воли на исполнение нравственного закона и постоянному пребыванию в состоянии самопознания.

Апофатичность в сфере образования и воспитания является этическим критерием, определяющим в конечном счете мировоззренческую позицию личности. Свойство апофатичности генетически связано с религиозным мышлением. Современные инновационные образовательные и воспитательные технологии, в большинстве случаев основанные на принципах светской морали, гуманизма и филантропии, не содержат в своем категориальном аппарате понятия «апофатичность», игнорируют или отрицают его как положительное нравственное качество.

Место Бога в гуманистическом сознании человека в конце концов занимает смерть как атрибут человеческой формы существования. Ощущение отчуждения возникает как следствие замкнутости на себе антропоцентрического мышления. Дезинтеграция человека из системы мироустроения сталкивается в его сознании с требованием общности нравственной системы, реализации общечеловеческих ценностей. В сфере нравственности отчуждение выразилось, например, заменой добродетели милосердия (индивидуально обусловленной любви) на добродетель толерантности (социально обусловленного терпения). В концепции основателя гуманистического, антропоцентрического подхода в психологии и образовании К. Р. Роджерса (1902—1987 гг.) приоритет отдается не объективным ценностям, а совокупности действующих (англ. operative; предпочтение одного объекта другому) и знаемых (англ. *conceived*; предпочтение символического объекта) ценностей[2].

Процесс образования в современной российской действительности может

© Е. А. Канайкина, 2006

быть сориентирован как на традиционный принцип апофатичности, так и на инновационные принципы плюралистичности (полипарадигмальности) и ситуативности.

Плюралистические тенденции наблюдаются в различных сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Так, современные педагоги позиционируют принцип полипарадигмальности как «проявление педагогической мудрости, а не педагогического эклектизма»[3]. Однако данная апология сомнительна, поскольку упомянутый принцип предполагает сосуществование нескольких методологических систем, ориентацию человека на различные парадигмальные установки («все дозволено»), сочетание различных парадигм в рамках конкретной технологии образования (в каждой — специфическое представление о целях и задачах обучения и воспитания). Таким образом, принцип полипарадигмальности педагогики имплицитно содержит установку на нравственную дезориентацию личности, упуская формирование четких этических критериев мышления.

Ситуативность восприятия в отсутствие базисных нравственных критериев мышления способствует развитию состояния патологической тревоги (невроза), выйти из которого можно только в экстремальную ситуацию отчаяния. Ситуативность предполагает не только инновационный подход к использованию, но и неограниченное реформирование всей системы по принципу пробабилизма. Например, воспитание в современной педагогике определяется как «…целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, в которой воспитанник является паритетным участником и есть возможность вносить в нее (систему) изменения, способствующие оптимальному развитию детей; предоставление воспитаннику альтернативных способов поведения в различных ситуациях, оставляя за ним право выбора и поиска своего пути…»[4]

Ситуативная парадигма более характерна для коммунитаристской концепции, поскольку последняя уделяет особое внимание понятиям «социальная роль» и «включенность индивида в общественную практику», имеющим ситуационный характер. Либеральные тенденции в современном образовательном процессе характеризуются интенцией на индивидуализацию сознания и формирование личности, в качестве центральной мировоззренческой позиции которой выступают ее права и свободы.

Социальное благополучие, базирующееся на нестабильных, ситуативных, критериях мышления, не спасает человека от проблемы утери смысла своего бытия (экзистенциальной проблемы). Реализация онтологической, врожденной, способности человека к самосознанию и самооценке — совести — происходит в независимости от особенностей социально-этической и образовательно-воспитательной доктрин. Совесть — особенность психофизиологической структуры человека, которая препятствует остановке на объективировании минимума нравственности. Тревога вины, смерти, отсутствия смысла возникает вследствие подавления врожденной интенции человека к непрерывному совершенствованию. Формирование и развитие совести личности — одна из актуальных целей образовательно-воспитательного процесса в современной российской действительности.

Апофатичность генетически связана с православным понятием смирения. Согласно Аристотелю, кротость — этическая добродетель, являющаяся серединой между недостаточной крайностью гневливости и избыточной крайностью смирения. Таким образом, здесь смирение имеет негативную этическую модальность. В ином контексте Аристотель даже сближает по содержанию понятия «смирение» и «ирония»[5]. Это объясняет, почему в западном христианстве, построенном преимущественно на синтезе идей Аристотеля и основных положений христианского вероучения,

смирению не придается того же онтологического, гносеологического и нравственного статуса, что в православном мировоззренческом концепте.

Многие этические теории представляют собой апологии критериев, по которым люди делятся на нравственных и безнравственных. В православном мировоззрении подобной дифференциации нет. Люди в Церкви разделяются на «больных душою, лечащихся и исцеленных»[6]. Соответственно и мышление человека находится либо в искаженном, «больном», состоянии, либо на стадии исцеления, либо в исцеленном, соответствующем первозданному виде (мышление святых). Исцеленному мышлению соответствует высший тип апофатичности — способность «приписывать Богу свои достижения в доброделании», а исцеляемому — низший — «почитание себя ниже всех»[7].

Под апофатичностью следует понимать сознательное отрицание личностью аналогии собственного бытия и мышления, понимание своего бытия как «ничто». Парадоксально, что при этом личность не впадает в экзистенциальную крайность: не испытывает чувства непоправимой вины или неизбежного одиночества. Апофатичность мышления внешне выражается как надежда на незаслуженное прощение.

Автономия и апофатичность — два взаимоисключающих нравственных принципа. Понятие автономии, введенное в философию И. Кантом, который заимствовал его, как и термин «антиномия», из юриспруденции, имеет следующее содержание: возможность и задача человека, как разумного существа, самоопределяться и поступать в соответствии с законом, данным самому себе.

Апофатичность, по определению, не может сочетаться с пониманием человеческого разума как нравственного законодателя, поскольку он не имеет самостоятельного онтологического фундамента. Единственная точка соприкосновения автономии и апофатичности лежит не в области нравственности, но в области гносеологии и касается тезиса о границах человеческого познания. Апофатичность мышления, как правило, сопряжена с послушанием не только на личностном, но и на социальном уровне. Разумеется, объектом послушания в религиозном мировоззрении является Бог.

Противоречивая, на первый взгляд, задача «быть», поставленная перед апофатической личностью, имеет конкретное целостное содержание — достижение нравственных добродетелей. Таким образом, соответствие бытия идеальному предназначению человека определяется именно по нравственным критериям.

Апофатичность мышления служит средством воспитания таких нравственных качеств, как смирение (шире — смиренномудрие), незлопамятность, неосуждение, независтливость, правдолюбие, милосердие и сострадание. Данное свойство мышления — необходимый признак истинно нравственного человека по следующим причинам:

— апофатичность включает в себя неспособность к осуждению, поскольку всякое суждение оказывается условным и приблизительным, будучи изначально ограничено способностью человека проникнуть во внутренний мир ближнего. Разобъективирование другого имеет пределы, определяемые гносеологическими критериями мышления;

— отличительная черта человека с апофатическим мышлением — отсутствие раздражения по какому-либо поводу;

— апофатичность мышления предохраняет сознание человека от самооправдания, поскольку самооправдание в соединении со свободной волей представляет опасность для реализации мировоззренческой концепции конструктивного диалога в современной образовательно-воспитательной парадигме;

— апофатичность мышления каузально определяет высшую степень незлопамятности. Так, можно воздавать

злом за зло поступком, словом, видом и мыслительной интенцией. Нравственно ориентированный человек, как правило, старается не мстить и не воздавать злом за зло, но не думать о причиненной обиде и не осознавать себя оскорбленным способен только человек с апофатичным мышлением.

Таким образом, апофатичность мышления — признак высокого уровня нравственности личности. Невозможно нравственно возрастать, если мышление не обладает этим свойством. Процесс воспитания личности теряет смысл, если не предоставляет способов и средств для нравственного совершенствования. Образовательный процесс при этом редуцируется к механическому накоплению знаний и теряет мировоззренческое значение.

Принцип апофатичности реализуется и в современной естественно-научной парадигме, где рациональное знание определяется как открытое, окончательно не достижимое.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Философский энциклопедический словарь. М., 1997. С. 280.

[2] См.: *Роджерс К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. М., 2002. С. 391.

[3] *Шиянов Е. Н.* Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Камаева // Педагогика. 2005. № 9. С. 25.

[4] *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М., 2001. С. 22—23.

[5] См.: *Аристотель*. Этика (к Никомаху) / Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск, 1998. С. 181—182, 240.

[6] *Митрополит Иерофей* (*Влахос*). Православная психотерапия / Митрополит Иерофей (Влахос). М., 2005. С. 355.

[7] Добротолюбие в русском переводе святителя Феофана Затворника Вышенского. Дополненное. Т. 3. Репр. изд. М., 1888. С. 220.

Поступила 23.10.06.

ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В. В. Акамов, *аспирант кафедры педагогики МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Современная политика России, ее регионов ориентируется на поддержку массового физкультурно-спортивного движения, спорта высших достижений. Учитывая огромную значимость ценностей здорового образа жизни в жизнедеятельности общества, государство предпринимает попытку ориентировать общество на их принятие. Изменение социального заказа, начавшееся с середины 80-х г. XX в., обусловило потребность в специалистах, умеющих решать комплексные проблемы и соотносить знания из разных областей.

Приоритетной тенденцией в начавшемся процессе пересмотра содержания подготовки учителей физической культуры является повышенное внимание к ценностному (аксиологическому) аспекту развития профессионального самосознания будущих специалистов. При этом особую значимость имеют интегративные процессы, которые становятся частью образовательных стандартов на всех ступенях обучения, в том числе высшего профессионального образования. В современном образовании они являются существенным фактором развития, поскольку имеют далеко идущие политические, экономические, социальные, культурные, собственно образовательные и другие эффекты.

© В. В. Акамов, 2006

Личность студента — будущего специалиста — испытывает на себе влияние целого комплекса новых образовательных, духовно-культурных, социальных и профессиональных идей и ценностей, связанных с будущей профессией. Профессионально-педагогической самореализации будущего учителя препятствуют низкая оплата педагогического труда, инерция педагогического догматизма во многих образовательных учреждениях и др. В этих условиях повышается актуальность поддержания высокого статуса и развития ценности профессионального роста. В связи с этим аксиологическая база системы профессионально-педагогической подготовки студентов факультета физической культуры должна переориентироваться на воспитание личности, способной самостоятельно и мобильно вырабатывать эффективные формы поведения на рынке педагогического труда и в сложном социокультурном пространстве — собственную систему ценностей.

Время обучения в вузе является периодом самых динамичных изменений в педагогическом самосознании и деятельности. Они происходят в основном под воздействием изучения педагогических дисциплин в вузе и могут оперативно исследоваться, поэтому процесс становления педагогического сознания может быть своевременно откорректирован.

Образовательный процесс в педагогическом вузе построен на основе изучения студентами дисциплин общепрофессиональной (предметов гуманитарного цикла) и профессиональной подготовки. Однако студенты, получая необходимые профессиональные знания, умения и навыки, нередко лишены достаточного внимания, направленного на формирование духовного облика студента как будущего учителя. Эффективность приобщения студентов к духовным ценностям зависит от ряда субъективных и объективных факторов. К числу субъективных факторов следует отнести стремление к расширению имеющихся знаний и совершенствованию умений в области воспитательной работы с детьми, что требует внимания со стороны вузовского педагога, корректирующего данное направление деятельности студентов. К объективным факторам относятся возможности учебно-воспитательного процесса вуза в работе по приобщению студентов к духовным ценностям (содержание дисциплин гуманитарного и психолого-педагогического цикла, отсутствие необходимой литературы, загруженность студентов и т. д.).

Развитие личности будущего учителя осуществляется качественнее и основательнее в условиях, когда основополагающим в содержании профессионально-педагогической подготовки является аксиологический компонент, содержащий в своей основе необходимость приобщения учителя к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, их природе, механизмах развития и способах функционирования, а также о профессионально-педагогических ценностях, характеризующих профессиональное становление и самосовершенствование специалиста.

На наш взгляд, конструктивным в развитии профессионального педагогического самосознания студентов может стать изучение ими педагогической аксиологии, которая соединяет в себе ценностное наследие российской и мировой педагогической культуры. Факт становления педагогической аксиологии как специфической области философско-гуманитарного знания признан ведущими российскими специалистами (М. В. Богуславским, Б. С. Гершунским, Н. Д. Никандровым, В. Г. Пряниковой, З. И. Равкиным, В. А. Сластениным, П. Г. Щедровицким и др.).

В рамках опытно-экспериментальной работы на факультете физической культуры Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева нами был разработан элективный курс «Педагогическая аксиология», интегрирующий определенный круг знаний по философии, общей аксиологии, педа-

гогике и др. При подборе материала и организации различных видов занятий студенты в первую очередь ориентируются на изучение проблемы человека в современном мире и гуманитарное знание, исследуя при этом основные категории ценностей в педагогике, их классификацию, а также специфические ценности профессионального образования.

В круг рассмотрения основных содержательных аспектов включены темы, раскрывающие проблемы человека в современном мире и гуманитарного знания, место аксиологии в системе гуманитарного знания, обосновывающие гуманистическую методологию педагогики, аксиологические основы педагогики. При изучении мира ценностей и способов их классификации особо рассматривается понятие о педагогических ценностях, а также образование как общечеловеческая ценность и педагогические «инструменты» развития профессионального самосознания. Специальному изучению подвергаются ценности физической культуры и физического образования. При этом физическая культура рассматривается как интегративное, человекотворческое, духовно-физическое явление человеческой деятельности.

Следует заметить, что на получение теоретических знаний в рамках данного курса отводится небольшое количество аудиторного времени — всего 12 часов. Кроме этого дается время на дополнительные занятия и консультации, работа продолжается в процессе изучения других теоретических (прежде всего гуманитарных) дисциплин и проведения внеаудиторной работы со студентами, а также в процессе прохождения различных практик — учебно-педагогической, непрерывной педагогической и др.

Безусловно, курс «Педагогическая аксиология» не может полностью решить проблему приобщения студентов педагогических вузов к духовным общечеловеческим ценностям — это лишь одна из форм работы в данном направлении. Однако специально организованная работа со студентами педагогических вузов по приобщению их к духовным ценностям не только существенно повышает их теоретический уровень, но и способствует подготовке их к соответствующей работе со школьниками.

Вместе с тем следует иметь в виду, что интеграция содержания образования дисциплин общепрофессионального блока (прежде всего предметов гуманитарного цикла), а также профессиональной подготовки своим содержанием, формами и методами работы может способствовать формированию самосознания, ориентации будущего учителя на духовные общечеловеческие ценности, целенаправленно готовя его к соответствующей работе, повышая общую и профессиональную культуру будущего специалиста.

Таким образом, педагогическая аксиология, являясь продуктом интеграции общей аксиологии, философии образования, антропологии, педагогики, культурологии, этики, психологии, выступает важнейшим условием формирования профессионального педагогического самосознания студентов, основанного на гуманистических ценностях. Отражая иерархию образовательных ценностей, овладение содержанием данного элективного курса способствует определению ценностного сознания, отношения и поведения будущих специалистов в системе физкультурно-педагогического образования.

Поступила 23.10.06.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА

Е. М. Голикова, *аспирант кафедры психологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Развитие системы государственной и муниципальной поддержки способных и одаренных детей, направленной на разработку программ формирования будущего интеллектуального и творческого потенциала нации, создание межведомственной системы равных стартовых возможностей выявления, развития способных и одаренных детей в процессе непрерывного образования, реализацию их потенциальных возможностей и социальную защиту; запросы семьи в отношении эффективного развития познавательной и творческой активности, самостоятельности ребенка; появление в последние годы новых типов дошкольных учреждений, воспитательно-образовательных программ, ориентированных на познавательное развитие дошкольников, создают острую необходимость в разработке новых технологий, программ подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, способных на высоком профессиональном уровне осуществлять полноценное развитие познавательных способностей дошкольника.

Неисчерпаемым источником в разрешении названных проблем является готовность педагога к осуществлению указанного направления деятельности. В этой ситуации особую остроту приобретает задача совершенствования эффективности психолого-педагогической подготовки педагога к развитию познавательных способностей дошкольника путем формирования системы профессионально важных знаний, умений, действий выполнения профессиональной деятельности.

Анализ теоретических исследований и типичных трудностей, с которыми сталкивается в профессиональной деятельности педагог дошкольного образования, показывает наличие противоречия между возросшими требованиями к качеству развития познавательных способностей дошкольника и недостаточной разработанностью психологической основы, обеспечивающей становление готовности педагога к реализации указанного направления деятельности. Это важное профессиональное новообразование нередко зарождается и развивается стихийно, поэтому возникает фрагментарность структуры и содержания готовности; недостаточно разработаны параметры и показатели ее оценки, что обедняет качество вузовского процесса ее становления.

В поисках решения выявленных проблем на факультете дошкольного воспитания МГПИ им. М. Е. Евсевьева была проведена опытно-экспериментальная работа, которая представляла собой логически организованные этапы (констатирующий, поисково-созидательный и контрольный) психолого-педагогического исследования. Основные задачи данной работы — выявление сущности готовности педагога к развитию познавательных способностей дошкольника, определение теоретических основ ее становления в вузе; создание и апробирование модели готовности педагога к развитию познавательных способностей дошкольника; выделение и обоснование особенностей вузовского этапа становления готовности педагога к осуществлению указанного аспекта деятельности; разработка и внедрение научно обоснованных рекомендаций, обеспечивающих становление в вузе готовности педагога к развитию познавательных способностей дошкольника.

В ходе исследования создана модель готовности педагога к развитию позна-

© Е. М. Голикова, 2006

вательных способностей дошкольника, которая включает следующие структурные компоненты и соответствующие параметры оценки уровня их сформированности: *мотивационно-целевой*, содержащий побудительный потенциал значимости процесса освоения студентом психологической основы развития указанного аспекта деятельности; *когнитивный,* характеризующий освоенность профессиональных знаний, необходимых для развития познавательных способностей дошкольника; *технологический,* отражающий сформированность действий, обеспечивающих осуществление указанного направления деятельности. Созданная модель послужила основой для разработки и апробации методики исследования уровня готовности студента к развитию познавательных способностей ребенка, использованной на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Для реализации разработанной модели создана и внедрена программа освоения студентом психологической основы развития познавательных способностей дошкольника, а также научно обоснованные рекомендации по ее внедрению в вузе, обеспечивающие овладение студентами теоретической и практической готовностью мобилизовать мотивационно-целевой потенциал и применять систему профессиональных знаний, умений, навыков и действий в процессе осуществления указанного направления деятельности.

Созданные программа и рекомендации внедрены в экспериментальной группе на поисково-созидательном этапе опытно-экспериментального исследования в процессе освоения курса по выбору «Развитие познавательных способностей дошкольника» и психолого-педагогической практики. В период изучения курса разработаны и внедрены специальные задания, направленные на актуализацию, систематизацию и дополнение знаний, умений, навыков, действий, творческих отношений, обеспечивающие освоение студентом психологической теоретической и практической основы развития познавательных способностей ребенка.

Важным самостоятельным элементом указанной программы являлась психолого-педагогическая практика в дошкольных образовательных учреждениях г. Саранска. В ходе практики было доказано, что эффективность развития познавательных способностей детей дошкольного возраста во многом зависит от уровня подготовки педагога. Полученные данные подтверждают, что рост интеллектуального потенциала формирующейся личности дошкольника осуществляется не автоматически, а в значительной степени является результатом его развития в процессе специально организованной познавательной и практической деятельности.

Эффективность влияния программы и научно обоснованных рекомендаций на процесс становления готовности студента к реализации указанного аспекта деятельности, как показал анализ хода и результатов опытно-экспериментальной работы, обеспечивается внедрением следующих психолого-педагогических условий: *мотивационно-стимулирующих*, побуждающих студента к активизации внутренних ресурсов для освоения системы соответствующих профессиональных знаний, умений, навыков и действий в процессе развития познавательных способностей дошкольника; *содержательно-технологических,* обеспечивающих выполнение заданий по диагностике и развитию познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста в период психолого-педагогической практики и реализацию на их основе системы соответствующих действий (познавательных, конструктивных, саморегуляционных, организационных, коммуникативных и гностических) в реальных условиях профессиональной деятельности; *контрольно-оценочных,* способствующих управлению и самоуправлению качеством овладения студентом систе-

мой соответствующих знаний, умений, навыков и действий на основе определения уровня их сформированности в процессе специально организованной познавательной и практической деятельности. Параллельно с ними создаются *диагностические и коррекционно-развивающие условия,* способствующие систематическому получению и учету сведений о ходе и результате становления готовности педагога к развитию познавательных способностей дошкольника.

Результаты исследования показали, что готовность педагога к развитию познавательных способностей дошкольника возникает у студента на вузовском этапе ее становления под влиянием освоения нормативной основы вузовского процесса профессионального образования и психологических дисциплин общепрофессионального и предметного циклов. Однако это профессиональное новообразование является обобщенным, свернутым и недифференцированным. Его совершенствование происходит под влиянием освоения специальной основы — теоретической (курс по выбору «Развитие познавательных способностей дошкольника») и практической (психолого-педагогическая практика студента). Это способствует дифференциации основных структурных компонентов готовности педагога к реализации указанной деятельности, обретению их целостности, наращиванию мобилизационных возможностей.

Созданные программа и научные рекомендации используются в МГПИ им. М. Е. Евсевьева в работе профессорско-преподавательского состава педагогического вуза в ходе проектирования и реализации профессионально-развивающего потенциала курсов по выбору и психолого-педагогической практики; методистов и наставников в процессе организации работы по выполнению студентом-практикантом заданий по психолого-педагогической практике в дошкольных образовательных учреждениях; студентов и аспирантов в процессе профессионального саморазвития в ходе разработки и реализации авторских программ исследования психолого-педагогических проблем.

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что целенаправленная подготовка педагога дошкольного образования к реализации указанного направления деятельности способствует развитию его как компетентного специалиста, готового и способного осуществлять полноценное развитие познавательных способностей дошкольника и распространять опыт эффективной профессиональной деятельности на регионы.

Поступила 07.10.06.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНЫХ ФУНКЦИЙ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Н. В. Шамонина, *аспирант кафедры психологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование» особую значимость приобретает обновление содержания высшего профессионального образования, включая и его заочную форму. Анализ отечественного и зарубежного опыта профессионального образования взрослых показывает, что указанный контингент обучающихся остро нуждается в создании определенных психолого-педагогических условий, при которых студент заочной

© Н. В. Шамонина, 2006

формы обучения как взрослый обучающийся мог бы формировать и совершенствовать необходимые субъектные функции в учебно-познавательной деятельности. Интенсивный поиск в этом направлении обусловил появление различных региональных исследований в области субъектно-развивающих технологий.

Одним из таких вариантов является опытно-экспериментальное исследование развития субъектных функций студента заочной формы обучения в учебно-познавательной деятельности. Оно проводилось в три этапа (2003—2006 гг.) на базе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева. В нем участвовали 253 студента заочного отделения различных факультетов. В разработанной авторской технологии развития субъектных функций студента заочной формы обучения выделено три блока:

— ввод оперативной информации;

— алгоритм практических действий с использованием диалогической стратегии обучения;

— теоретико-практическое обобщение.

Первый блок нацелен на ориентировку студента в предстоящей учебно-познавательной деятельности. Ввод оперативной информации обеспечивается различными материалами методической поддержки (установки, инструкции, памятки), раскрывающими сущность и назначение субъектных функций. С помощью указанных материалов осуществляется ознакомление с изучаемыми явлениями.

Второй блок предназначен для адаптации студента заочной формы обучения к процессу учебно-познавательной деятельности. Для достижения этой цели предусматривается алгоритм практических действий по становлению и совершенствованию субъектных функций. Он определяет последовательность учебной работы для каждой субъектной функции. Эта работа проводится в диалоговом режиме с использованием активных форм обучения (создание проблемных ситуаций различного характера, использование разнообразных этюдов тренинга, деловых игр и т. п.).

Содержание третьего блока включает элективный курс «Становление субъектных функций в учебно-познавательной деятельности», который выделен в учебном плане заочного отделения. Для его внедрения в учебный процесс использован модульный принцип построения учебных программ. Опора на указанный принцип обеспечивает высокую эффективность курса, поскольку он строится на основе диагностических данных, открыт для интеграции с другими дисциплинами и обладает значительным развивающим потенциалом. Программа этого курса нацелена на подготовку современного специалиста по заочной форме обучения. В ней акцентируются теоретические положения, направленные на понимание такого важного аспекта субъектно-развивающей технологии, как становление субъектных функций в учебно-познавательной деятельности. В программе курса определены цель, задачи, содержание, средства по развитию субъектных функций (планирование, целеполагание, проектирование, программирование, реализация, самоуправление, организация, рефлексия, контроль, регулирование и оценка результата) и предполагаемый результат деятельности. Целенаправленное развитие указанных субъектных функций способствует выработке готовности студента заочной формы обучения к восприятию новой информации, развитию адекватной ориентировочной основы, расширению субъектного опыта.

Осмысление студентом личной значимости содержания курса и своих возможностей достижения определенных результатов было опосредовано технологической цепочкой приемов и способов в опытном обучении. Предложенная модульная программа курса обеспечивает студенту статус субъекта учебно-позна-

вательной деятельности посредством его включения в активный самостоятельный учебный процесс. Все это было возможно при осуществлении диагностического подхода к студенту, что осуществлялось в индивидуальных и групповых формах учебной работы.

Характеризуемый курс объединяет отдельные аспекты психолого-педагогического знания и задуман в качестве инварианта для разных звеньев вуза (курсов, факультетов) и представляет собой ориентир, с одной стороны, на общие способы деятельности, а с другой — на становление и развитие студента как субъекта учебной деятельности (с направленностью на конкретную специальность). Кроме того, данный курс нацелен на совершенствование познавательных возможностей, поскольку в процессе его освоения добывается опыт коррекции собственной деятельности для достижения оптимального уровня успешности.

Курс «Становление субъектных функций в учебно-познавательной деятельности» соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, являясь предметом цикла общепрофессиональных дисциплин и включен в компонент В.01 (дисциплины и курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом). На данный курс отводится 20 часов, в том числе 10 — на аудиторные занятия. Форма аттестации курса — итоговый тест.

Основная цель курса — освоение теоретической и практической основы осуществления продуктивной учебно-познавательной деятельности посредством активизации субъектных функций: планирования, целеполагания, проектирования, программирования, реализации, самоуправления, организации, рефлексии, контроля, регулирования и оценки результата. Задачи курса многогранны и заключаются:

— в ознакомлении студента с теоретическими положениями и понятиями субъектно-развивающей технологии;

— выявлении и определении субъектных функций как компонентов субъектного опыта студента;

— распознании и учете характеристик основных субъектных функций при их последовательном включении в собственную учебно-познавательную деятельность;

— определении цели как стратегии учебно-познавательной деятельности;

— планировании, программировании, проектировании собственной учебно-познавательной деятельности;

— использовании основных способов и приемов реализации субъектных функций в процессе профессиональной самоподготовки;

— определении и использовании условий совершенствования субъектных функций в учебно-познавательной деятельности студента заочной формы обучения.

Предполагаемые результаты обучения студента заочной формы обучения:

— знание психолого-педагогических закономерностей формирования субъектных функций и основы их функционирования в учебно-познавательной деятельности;

— владение основами саморазвития субъектных функций студента в учебно-познавательной деятельности;

— умение использовать способы и приемы реализации совершенствования субъектных функций.

В содержании курса выделены шесть тем, с помощью которых решаются задачи интеграции всех признаков учебных действий в учебно-познавательной деятельности студента. В разделе «Содержание самостоятельной работы» помещены задания для самоконтроля и самостоятельного изучения основных проблем элективного курса. Кроме того, в курсе предусмотрены примерные темы сообщений по исследуемой проблеме. Элективный курс заканчивается итоговой аттестацией, назначение которой — экспериментально проверить эффективность развития субъектных функций учебно-познавательной деятельности в

специальных организационно-педагогических условиях.

Включенная в элективный курс тематика составлена с учетом конкретных условий обучения студентов заочного отделения в нашем регионе. Изучение данного курса в период обучения в вузе является важным источником становления студента-заочника как субъекта учебно-познавательной деятельности. Это формирует готовность студента к самореализации не только в учебно-познавательной деятельности, но и в будущей профессиональной деятельности. Указанный курс учитывает индивидуальные потребности студента и дает возможность совершенствовать приобретаемые учебные навыки по развитию субъектных функций. С его помощью обеспечивается реализация готовности и возможности будущего специалиста действовать не только в реальных условиях региона, но и адаптироваться к меняющимся условиям социума.

Поступила 23.11.06.

ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ЕГО КОМПОНЕНТОВ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Т. Н. Сайгина, *аспирант кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Анализ психолого-педагогической, философской и социологической литературы, изучение опыта работы высших педагогических образовательных учреждений показали, что перед педагогическими вузами ставится задача не просто сформировать необходимые знания, умения и навыки, но научить студента осмысливать результаты своих действий, специфику деятельности, личностные проявления, а также выработать на этой основе профессионально-личностную направленность, способствовать формированию профессионального мышления у будущих специалистов. Основанные на рефлексии самоанализ и самооценка в учебной и профессиональной деятельности обеспечивают контроль, коррекцию и побуждают субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию. Данная идея нашла отражение в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Законе РФ «Об образовании» и Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, что подтверждает теоретическую и практическую важность решения поставленной проблемы.

В рамках изучения профессионального мышления накоплен существенный материал о педагогическом мышлении, которое в последнее время стало объектом специального рассмотрения в социально-философских, психологических исследованиях.

Под профессионально-педагогическим мышлением педагога дошкольного учреждения мы понимаем умственную деятельность, обеспечивающую постановку и продуктивное решение системы психолого-педагогических и частнометодических задач, подчиненных обобщенным целям воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста. Мышление такого типа сочетает в себе анализ происхождения и развития того или иного педагогического явления, планирование и осуществление управляющих воздействий, которые обеспечивают педагогическую целесо-

© Т. Н. Сайгина, 2006

образность действий и деятельность воспитанников.

Логико-психологический анализ позволяет выделить следующие компоненты профессионального мышления: потребностно-мотивационный, целевой, задачный, планирующе-прогностический, исполнительно-коррекционный, контрольно-оценочный. Подробнее остановимся на некоторых из них.

Исследование *потребностно-мотивационного компонента* позволяет определить те побудительные и смыслообразующие механизмы, которые стимулируют мыслительные действия профессионала. Эффективность любой профессиональной деятельности прямо зависит от системы мотивации специалиста. Сильная и устойчивая мотивация может компенсировать многие слабые стороны и недостатки работника. Слабая же мотивация практически невосполнима. Продуктивность профессиональной деятельности педагога дошкольного учреждения во многом зависит от силы и структуры мотивации. Мы считаем, что профессиональное мышление — это прежде всего рефлексивная умственная деятельность по решению профессиональных задач.

Планирующе-прогностический компонент профессионального мышления включает в себя планирование и прогнозирование своей деятельности. Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Г. С. Сухобская обозначают роль прогнозирования в педагогическом мышлении следующим образом: косвенно прогнозирование включается в компонентный состав педагогического мышления, но при этом не выделяется главная роль прогностического компонента в процессе педагогического мышления, хотя и подчеркивается его существенность. А. В. Карпов, раскрывая роль прогнозирования в управленческой деятельности, выделяет два основных подхода к трактовке функции данного процесса: «она либо выделяется как самостоятельная, либо рассматривается в качестве одного из основных этапов реализации другой управленческой функции — планирования»[1].

По мнению В. П. Андронова, планирование, в свою очередь, «выражается в способности человека во внутреннем плане мысленно производить поиск, построение системы возможных действий и определять оптимальные действия, соответствующие существенным условиям задачи»[2].

Контрольно-оценочный компонент профессионального мышления составляют самоконтроль и самооценка.

Изучением особенностей самооценки и способов ее формирования у студентов занимались А. В. Захарова, Н. В. Кузьмина, В. Ф. Сафин. Исследователи отмечают, что процесс формирования самооценки во многом способствует восприятию себя как активного субъекта деятельности начиная с первых дней обучения в вузе. От уровня сформированности самооценки непосредственно зависит степень продуктивности и самоэффективности, что нашло свое подтверждение в работах Р. Бернса, Л. В. Бороздиной, А. И. Липкиной, Е. А. Серебряковой.

Разработкой системы формирования умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов занималась Я. О. Устинова. Исследователь считает, что «самоорганизация и самоконтроль являются очень важными компонентами учебной деятельности, сформированность умений самоорганизации и самоконтроля у студентов существенным образом влияет на эффективность их учебной деятельности, следовательно, данные умения у студентов необходимо целенаправленно и планомерно формировать начиная с первого дня их обучения в вузе»[3].

Для формирования компонентов профессионального мышления у будущих воспитателей дошкольного учреждения нами предлагаются специально разработанные задания и упражнения. Приведем некоторые из них.

1. Обратитесь к плану-конспекту своего занятия. Ответьте на вопрос: «Что было главным основанием для определения структуры занятия: логика познавательного материала (позиция педагога), логика применяемых методов (позиция методиста), особенности психологического развития детей и их возможности (позиция диагноста)?»

2. Мысленно проиграйте этапы готовящегося вами конспекта занятия с точки зрения задачи общения. Установите, как помогает постановка специальных коммуникативных задач решению задач воспитания, обучения и развития детей, повышению эффективности вашего труда. Проанализируйте, насколько активно должны участвовать дети в общении на разных этапах занятия.

3. Подсчитайте (при составлении плана-конспекта занятия) время, в течение которого говорит педагог, и время, в течение которого говорят дети. Подумайте, как обеспечить оптимальную меру активности педагога на занятии.

Параллельно с этим для развития аналитических умений студентами выполняются следующие упражнения: 1) составление психолого-педагогических ситуаций; 2) определение возможных причин возникновения нестандартных педагогических ситуаций. Эти упражнения направлены на развитие широты мышления, способности к всестороннему анализу.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что профессиональное мышление — важная составляющая профессионального мастерства специалиста дошкольного профиля, которое проявляется в умственной деятельности, обеспечивающей постановку и продуктивное решение системы психолого-педагогических и частнометодических задач, подчиненных обобщенным целям воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста. Оно имеет свою специфику, содержание и является наиболее актуальным в связи с социальными требованиями к дошкольному образовательному учреждению и личности педагога.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Карпов А. В.* Психология менеджмента / А. В. Карпов. М., 1999. С. 98.

[2] *Андронов В. П.* Психология профессионального мышления / В. П. Андронов. Саранск, 2000. С. 49.

[3] *Ишков А. Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : моногр. / А. Д. Ишков. М., 2004. С. 142.

Поступила 03.10.06.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ БЕЗОПАСНЫМ ПРИЕМАМ ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Е. Н. Руськина, *аспирант кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева*

В связи с повсеместным распространением психологического манипулирования (как межличностного, так и массового) и отсутствием методики формирования психологической защиты от данного вида воздействия нами было принято решение о разработке авторской программы обучения школьников подросткового возраста безопасным приемам поведения в ситуации манипулятивного воздействия.

Указанный возраст испытуемых был выбран по многим причинам.

1. В процессе общения человек непроизвольно обучается сопротивлению манипулятивным воздействиям. Чем меньше опыт общения — тем меньше вероятность адекватной реакции на ма-

© Е. Н. Руськина, 2006

нипулятивные воздействия. Исходя из этого наибольшую опасность данный способ психологического влияния представляет для детей.

2. Методики диагностики сопротивляемости манипулятивным воздействиям не существует, однако при помощи тестов Т. Лири, Р. Б. Кеттелла и др. можно измерить качества, способствующие или препятствующие возникновению адекватной реакции на манипуляции. Бóльшую часть этих методик можно использовать на испытуемых не младше подросткового возраста.

3. Подростковый возраст является сенситивным для формирования морально-нравственной сферы личности, в связи с чем может считаться оптимальным для формирования адекватного отношения к манипулятивным воздействиям.

4. У подростков есть дополнительные «шансы» подвергнуться психологическому манипулированию, поскольку данный возраст «…характеризуется активной ориентацией на адаптацию к паттернам общения в малой группе, т. е. восприятием правил игры в коллективе. Этот возраст более всего уязвим в плане повышенной восприимчивости к предлагаемым ему паттернам поведения в группе…»[1]

Приступая к разработке авторской программы, мы исходили из того, что она будет способствовать решению следующих задач: овладения подростками знанием о таком явлении, как «психологическое манипулирование»; получения ими информации о возможности подвергнуться данному виду воздействия; ознакомления с причинами и последствиями манипулирования, оценкой данного явления с психологической и нравственной точек зрения, безопасными приемами реагирования на манипулятивные воздействия; формированием психологической проницательности и эмпатии; увеличением арсенала приемов реагирования на манипулятивные воздействия.

При разработке программы обучения подростков адекватному поведению в ситуации манипулятивного воздействия мы использовали интегрированный подход, критически осмыслив рекомендации в этой области ведущих ученых и практиков. Основные положения данного подхода приведены ниже.

Влияние, в том числе манипулятивное, тем эффективнее, чем выше податливость адресата воздействию. Если оказываемое воздействие — деструктивное, высокая податливость адресата может иметь для него негативные последствия. В связи с этим существует проблема повышения сопротивляемости манипулятивным воздействиям. Исследователи предлагают такие приемы повышения сопротивляемости воздействиям, как поощрение правильных установок, особенно в присутствии других людей; получение знаний о том, как необходимо поступать в ситуации манипулятивного воздействия; научение оспаривать чужие аргументы; предупреждение о возможности манипулятивных воздействий в его адрес.

Обучение распознаванию манипулятивных воздействий предполагает выявление истинных, скрываемых целей манипулятора (в том числе путем формирования психологической проницательности и эмпатии), а также знакомство с особенностями манипуляторов, ситуациями и приемами манипулятивного воздействия.

Избежать потенциальной угрозы манипулятивных воздействий можно с помощью таких приемов защиты, как отладка процесса целеполагания, повышение сенситивности и инструментальной гибкости, обучение средствам управления психическими состояниями, усиление душевного (личностного) потенциала путем использования механизмов НЛП.

Рассматривая данную проблему сквозь призму теории установки, ее смысл можно свести к выделению трех компонентов психологической установки: когнитивного, аффективного и поведенческого. По мнению сторонников этого подхода, если изменить хотя бы один из

данных компонентов, изменится и вся структура установки в целом[2].

Необходимо помнить, что манипулирование может приносить вред не только адресату, но и, в первую очередь, самому инициатору воздействия. Обращаясь с другими людьми как с неодушевленными объектами, манипулятор начинает и к себе относиться аналогичным образом, поэтому главная задача — не избегать манипуляций со стороны других людей, а самому перестать манипулировать собой и другими, т. е. стать актуализатором. Исследователи описывают следующие пути от манипуляции к актуализации: принять самого себя со всеми достоинствами и недостатками; дать свободу проявления своим чувствам; осознать, что постоянно пытаешься управлять другими людьми и подвергаешься манипулятивным воздействиям с их стороны, причем это совершенно нормально[3].

Наша программа разрабатывалась в соответствии с методологическими принципами активности, целостности, опоры на индивидуальный психологический опыт, учета возрастных и индивидуальных особенностей. Упор был сделан на приобретении подростками практических навыков при минимуме теоретического материала и максимальном использовании игровых моментов, а также элементов психологического тренинга. Программа основывается на принципе развивающего обучения, поэтому большое внимание в ней уделяется уже имеющимся у школьников знаниям и опыту общения, использованию приема задавания наводящих вопросов и методу постановки проблемных ситуаций.

Разработанная нами программа обучения подростков безопасным приемам поведения в ситуации манипулятивного воздействия была апробирована на учащихся 6-х классов школы № 39. В результате было диагностировано значительное повышение сопротивляемости испытуемых манипулятивным воздействиям.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Орел Н. А.* Система организации психокоррекционных мероприятий, направленных на ресоциализацию участников деятельности тоталитарных групп / Н. А. Орел. Минск, 2000. С. 10.

[2] См.: *Колмогорова Л. С.* Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. М., 2002.

[3] См.: *Шостром Э.* Человек-манипулятор: Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. М., 2004.

Поступила 16.10.06.

ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЯ
(результаты исследования в Республике Мордовия)

Л. В. Самойлова, *аспирант кафедры социологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Что такое «одаренность»? Точного определения этого понятия до сих пор нет. Одно из них: «Одаренность — общая способность индивида сознательно устанавливать свое мышление на новые требования... общая способность психического приспособления к новым задачам и условиям жизни»[1]. Одаренные дети обладают одной или несколькими из следующих характеристик: общий высокий интеллект (IQ); исключительные школьные результаты; творческое и продуктивное мышление; лидерские способности; художественные способности; психомоторные способности.

Зарубежные исследования свидетельствуют о том, что дети с необычайно высоким интеллектуальным коэффи-

© Л. В. Самойлова, 2006

циентом сочетают в себе черты социальной привлекательности, физического и психологического здоровья, эффективного лидерства и сохраняют их, достигая взрослости.

Автором проводилось полустандартизированное интервью 30 экспертов. Ими выступали преподаватели учебных заведений, работающие с одаренными детьми. Данное исследование проводилось в г. Саранске: гимназии № 12, лицее № 43, республиканской академической гимназии.

Анализ интервью показал, что многие преподаватели определяют одаренного ребенка так: тот, кто правильно и максимально полно использует свои способности; учащийся, который в силу своих выдающихся способностей демонстрирует высокие достижения в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, творческой, общении, лидерства и др.; неординарно мыслящий; способный нестандартно мыслить, стремящийся постоянно развивать свои способности, ищущий ответ на все вопросы самостоятельно и увлеченно; тот, кто к решению задачи может подойти неоднозначно, творчески, логически выделяя составные части единого целого.

Хотя мы наблюдаем понимание одаренности, необходимо отметить, что четвертая часть экспертов не видит различия между интеллектуально и творчески одаренными детьми. Например, учитель истории пишет: «Различий нет. Без творчества нет одаренности!» Да, конечно, развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество. При таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы. «Выход за пределы заданных требований» обеспечивает создание подлинного творческого продукта, но не всегда в творческой одаренности проявляется высокий интеллект.

Преподавателями отмечено, что ученик не всегда понимает свою одаренность, хотя со временем очень заметны изменения в степени проявления одаренности: у многих детей она стала более яркой, более специфической.

По мнению преподавателей, у одаренных учеников отношения с одноклассниками не менялись в течение нескольких лет.

В целом эксперты не испытывают трудностей в работе с одаренными детьми: «Нет, не трудно. Очень интересно», — отмечают они. Однако многие преподаватели хотели бы иметь дополнительную методическую помощь, чтобы повышать свой интеллектуальный уровень. На данный момент в Республике Мордовия нет достаточной методической поддержки преподавателей, работающих с одаренными детьми, и центра методической помощи преподавателю.

Что касается дальнейшей судьбы одаренных детей, то большинство из них смогли реализовать свои способности, закончив вузы нашего города, г. Москвы, поступили в аспирантуру, нашли интересную работу, поехали учиться в другие страны. Многие одаренные ученики в настоящее время являются профессорами вузов нашей и других стран, например Понкрашкин Константин — профессор Гарвардского университета США.

Для описания черт одаренных детей экспертам была предоставлена анкета, включающая в себя проявления в интеллектуальной сфере и личностные характеристики. Проанализировав результаты по интеллектуальной сфере, одаренного ребенка мы можем характеризовать как быстро «схватывающего» материал (25 экспертов); легко запоминающего материал (23); задающего вопросы, ставящие учителя в тупик (19); стремящегося добиться высокого результата в интересующем его деле (29); со скукой относящегося к выполнению однообразных заданий (23); любознательного, задающего много вопросов (28); предлагающего интересные неординарные решения (29); не предпочитающего абстрактные рассуждения, оторванные от реальности (17); имеющего свое мнение по многим вопросам (29 экспертов).

Рассмотрев результаты опроса по личностным характеристикам, можно составить портрет одаренного ребенка. Такой ребенок обладает следующими чертами:

— самокритичен (20 экспертов);

— может оценивать свои возможности (23);

— обладает сильно развитым чувством справедливости (24);

— независим в действиях (20);

— не всегда подчиняется общепринятым правилам (16);

— чувствителен к любой несправедливости (26);

— резко выражает свое недовольство, если что-то не нравится (17);

— самодостаточен (17);

— легко приспосабливается к новым условиям жизни (23 эксперта).

Нехарактерными чертами для одаренного ребенка являются высмеивание одноклассника; ироничность; замкнутость; нетерпимость к менее умным одноклассникам; неувереность в себе.

В общении с одноклассниками наблюдаются, по мнению экспертов, дружеские отношения. Одаренным детям одноклассники, как правило, не завидуют, у них много друзей, к ним часто обращаются за помощью в выполнении трудных заданий.

В республике сложилась определенная система поддержки талантливых детей и молодежи, активно развиваются различные направления работы с ними. Следует обратить особое внимание на возможности участия в такой работе системы повышения квалификации и переподготовки кадров. В целях оказания реальной поддержки и содействия в распространении лучших экспериментальных результатов возможна организация постоянно действующего семинара для учителей, работающих с талантливыми детьми.

Для роста творческого и интеллектуального потенциала республики необходимо выработать механизм взаимодействия различных ведомств, организаций, ученых, специалистов научно-исследовательских институтов, учреждений высшего профессионального образования, способствующих развитию талантливых детей и молодежи, их личностному и профессиональному самоопределению. Обмен информацией об образовательных учреждениях и педагогах, работающих с талантливыми детьми, одаренных детях, индивидуальных образовательных программах, научно-педагогической литературе будет способствовать решению задач устойчивого развития общества на основе реализации его интеллектуального, научного и творческого потенциалов.

Государственная поддержка одаренных детей и молодежи, создание системы их выявления, максимальное раскрытие способностей и талантов важны как для самого молодого поколения, так и для общества.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] *Штерн В.* Одаренность детей и подростков и методы их исследования / В. Штерн. М., 1926. С. 22.

Поступила 15.10.06.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПСИХОЛОГИИ

Н. С. Полутина, *аспирант кафедры педагогики МГУ им. Н. П. Огарева*

В современном мире под словом «игра» понимается широкий спектр явлений. Игровой элемент присутствует во многих сферах деятельности человека. Классический труд Д. Б. Эльконина «Психология игры» (М., 1978) посвящен проблеме происхождения, развития и функций игры детей. Й. Хейзинга рас-

© Н. С. Полутина, 2006

сматривает игру как один из важнейших элементов культуры человечества. Транзактный анализ Э. Бёрна связан с играми взрослых людей как одним из способов структурирования времени. Игра, которая «играет в людей», с точки зрения Бёрна, определяет их жизнь.

Игра — форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Особое место среди игр занимают компьютерные игры. Компьютерная среда по своей сути близка к игровой. Современные технологии позволяют воспроизвести на компьютере практически все игры, в которые когда-либо играло человечество. Вопрос о психологической природе компьютерных игр и их воздействии на личность человека, несмотря на значительный интерес исследователей, на данный момент не имеет однозначного ответа.

В психологии неоднократно предпринимались попытки рассмотреть проблему компьютерных игр. Однако поскольку эта область человеческой деятельности появилась относительно недавно, а массовый характер приобрела только в 1990-е гг., исследования психологической природы компьютерной игры немногочисленны. Ученых преимущественно интересуют мотивы, лежащие в основе игровой компьютерной деятельности, и ее последствия. Уникальные возможности, предоставляемые компьютерными играми для психологической помощи, изучены недостаточно.

Западные психологи и психотерапевты широко используют терапевтические возможности компьютерной игры. Естественно, речь в данном случае идет о строго ограниченном, детально разработанном психологическом воздействии с помощью сильно адаптированных или специально созданных компьютерных игр. Так, С. А. Шапкин среди возможных областей применения игровой компьютерной терапии отмечает следующие: помощь детям с нарушениями навыков пространственного различения и письменной речи, при трудностях обучения счету, при астигматизме; для компенсации речевых нарушений у неврологических пациентов; улучшение координации движений у детей и престарелых; повышение устойчивости внимания у пациентов, перенесших черепно-мозговую травму. Там же упоминаются случаи снятия агрессии, деструктивности по отношению к себе. Игровая компьютерная терапия успешно применяется как этап в психотерапевтической работе с застенчивыми и тревожными детьми[1].

Разработаны и применяются игры, помогающие избавиться от алкогольной и никотиновой зависимости. Отмечается значительный эффект игр, направленных на профилактику наркомании и ВИЧ-инфекции. Интересные результаты показала реабилитационная игровая терапия, проводимая с несовершеннолетними правонарушителями.

Диагностические возможности компьютерных игр также достаточно широки — от диагностики особенностей развития дошкольников до выявления некоторых симптомов шизофрении.

А. Г. Шмелев указывает на широкие возможности компьютерных игр в области развития сенсомоторных, пространственных функций[2]. Внимание, когнитивные способности, коммуникативные навыки также существенно развиваются в процессе компьютерной игротерапии. Западными исследователями были получены убедительные данные о развитии в процессе игры таких мыслительных процессов и свойств, как креативность, когнитивная гибкость, способность к стратегическому планированию и антиципации. В области развития коммуникативных навыков было выявлено, что совместное решение игровых компьютерных задач в несколько раз повышает частоту вступления в социальные контакты, удовлетворенность партнером и самим контактом.

В исследованиях, посвященных групповым интернет-играм, отмечается явный положительный эффект увлечения играми. Опытные игроки отличаются от неопытных более дифференцированными представлениями о себе; локус их субъективного контроля сдвинут в интернальную область. Это значит, что они готовы нести ответственность за предпринимаемые действия.

Опытность игроков оказалась позитивно связанной с мотивацией саморазвития, ухода от бытовых и социальных проблем и негативно связанной с мотивацией предпочтения компьютера. Кроме того, у опытных игроков самооценка в целом выше, чем у неопытных, а идеальные и реальные компоненты структуры «Я-образа» сливаются и переносятся в структуру «Я» в компьютерной игре. Этот факт может служить подтверждением того, что компьютерная игра позволяет игроку ощутить себя как свой идеал. Многие игроки воспринимают игру в качестве тренинга, психокоррекционных упражнений. Наблюдается тенденция к применению специально сконструированных компьютерных игр в психотерапевтических целях: они призваны способствовать психологической разгрузке, коррекции аномального развития личности, служить подспорьем в осуществлении своеобразного психологического тренинга.

Нами было проведено экспериментальное исследование влияния компьютерных игр на личность, в котором приняли участие 66 студентов Мордовского государственного университета. Наряду с некоторыми негативными изменениями в исследовании была выявлена положительная взаимосвязь между компонентами самооценки и увлеченностью компьютерными играми. Так, у увлеченных студентов несколько выше показатели по шкале «Самопринятие», т. е. они более склонны принимать себя такими, какие они есть. Ощущение ценности собственной личности у них более выражено, а конформизм и подверженность влиянию внешней среды ими осознаются в меньшей степени.

Таким образом, даже бесконтрольное, а в некоторых случаях и чрезмерное увлечение компьютерными играми может оказывать определенный положительный эффект на игрока. Мы предполагаем, что развивающий и терапевтический потенциал игровой компьютерной среды при направленном использовании может быть раскрыт, а негативное влияние минимизировано.

Очевидно, что достижение результатов в этой новой области прикладной психологии возможно только при слаженном, тесном, скоординированном взаимодействии психолога и программиста. Сложность разработки эффективных программ и методов игровой компьютерной терапии значительно тормозит развитие этой области. В настоящее время множество публикаций в средствах массовой информации приписывают компьютерным играм катастрофическое влияние на личность игрока, особенно подростка. Однако нередко наблюдается развивающий эффект аркадных, логических игр. Даже в случае с нетерапевтическим использованием компьютерных игр речь может идти об их позитивном влиянии на развитие личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Шапкин С. А.* Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психол. журн. 1999. Т. 20. № 1.

[2] См.: *Шмелев А. Г.* Мир поправимых ошибок / А. Г. Шмелев // Компьютерные игры. Обучение и психологическая разгрузка / ред. Д. Е. Фадеев. М., 1988.

Поступила 20.10.06.

МЕХАНИЗМЫ И СПОСОБЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОГНОЗА ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

В. В. Соколов, *преподаватель кафедры управления системой образования ФПК ППРО ИПКПК МГУ им. Н. П. Огарева*

В условиях современного общества происходит неуклонное возрастание роли психологических факторов во всех сферах социального бытия: в производстве, политике, образовании, бизнесе, спорте и т. д. Человек все чаще становится объектом всевозможных психологических манипуляций со стороны отдельных лиц, общественных организаций, религиозных сект, политических партий и т. д. В связи с этим возникает необходимость в повышении психологической культуры людей и вооружении их эффективными средствами психологической защиты, в частности умением быстро и адекватно прогнозировать поведение и психологические состояния людей.

Прогнозирование определяется как предвидение в процессе мышления ожидаемого будущего и представляет собой одну из операций мышления[1]. Характер и точность механизма прогнозирования зависят от уровня развития психологии мышления. В большинстве случаев приходится прогнозировать поведение окружающих, опираясь на собственный психологический опыт, что является примером житейского прогнозирования. Данный вид мышления отличается от научного психологического мышления тем, что формируется за счет жизненного опыта человека. Научное психологическое мышление обусловлено научной основой, экспериментами и полученными выводами.

Поскольку психологический прогноз является мыслительной операцией исследования, в этом направлении необходимо осуществлять шаги в рамках психологии межличностного познания и научного психологического мышления.

Прогнозирование поведения зависит от восприятия человека. Можно сказать, что восприятие другого человека является важной составляющей общения и означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и интерпретацию на этой основе его поступков. В научных исследованиях идет поиск механизмов формирования социально-перцептивной компетентности, ее взаимосвязи с индивидуальными особенностями, спецификой развития на разных возрастных этапах.

Современные исследователи прогнозирования как мыслительной операции, в частности И. В. Серафимович, указывают, что прогнозирование — это мыслительный процесс, заключающийся в целенаправленном обобщении и на его основе в осознанном предвосхищении будущего результата разрешения проблемных ситуаций, с которыми сталкивается субъект в повседневной действительности и на базе чего формируется определенный способ решения проблемы[2]. Серафимович в своей работе делает ставку на профессиональные прогнозы и их особенности, но не рассматривает, как, впрочем, и другие авторы, механизмы прогнозирования поведения человека. Мы же в своем исследовании выделяем нижеследующие механизмы и способы совершения прогноза человеком.

Прогноз на основе эмпатии проявляется в том, что поведение и состояние человека не столько «продумывается», сколько «прочувствуется». Принято делить эмпатию на сочувствие и сопереживание. Различия между ними заключаются в степени рефлексии над проявляемым эмоциональным состоянием и степенью идентификации с объектом эмпатии.

© В. В. Соколов, 2006

Сопереживание включает в себя бóльшую идентификацию субъекта с объектом эмпатии, оно менее подвержено рефлексии по сравнению с сочувствием. Эмпатия выступает как регулятор взаимодействия, обеспечивая оценки наиболее адекватных способов поведения в соответствии с эмоциональным состоянием участников общения.

Прогноз на основе идентификации заключается в следующем. Человек использует идентификацию (буквально «уподобление себя другому») для построения предположения о внутреннем состоянии и поведении другого человека. Механизм идентификации позволяет субъекту мысленно встать на позицию другого человека, увидеть ту или иную жизненную ситуацию его глазами и с этой децентрированной жизненной позиции совершить прогнозирование его поведения и психического состояния.

Следует подчеркнуть, что уровень развития эмпатии и идентификации очень индивидуален. Многие люди обладают ограниченными возможностями в совершении психологических прогнозов на основе двух указанных механизмов.

Рациональный прогноз совершается по схеме обычного дедуктивного умозаключения. Человек с такой-то чертой характера ведет себя в такой-то жизненной ситуации так-то. Другой человек обладает иной чертой характера. Следовательно, в данной ситуации он будет вести себя по-другому. Подобные умозаключения далеко не всегда имеют развернутую форму. Чаще всего они являются редуцированными и совершаются на неосознаваемом уровне, т. е. функционируют как умственный автоматизм. Субъект осознает лишь конечный результат мыслительной операции.

Важное место в механизмах межличностного понимания занимает рефлексия. Она может использоваться как механизм прогнозирования того, как будет воспринимать и принимать меня некоторый человек в той или иной жизненной ситуации: что будет думать, что переживать, какие решения принимать и т. д. Остается непонятным, как именно осуществляется прогностическая рефлексия — на основе рациональных рассуждений, идентификации, эмпатии или каких-либо других механизмов. Иначе говоря, мы снова возвращаемся к уже описанным механизмам прогнозирования поведения и состояния другого человека: эмпатии, идентификации, умозаключения.

Интуитивный прогноз осуществляется за счет интуиции человека. Как правило, этот прогноз не имеет под собой логического объяснения, но он нередко применяется в межличностном общении. Пользуясь таким прогнозом, человек не может объяснить, что подтолкнуло его к такому выводу.

Природа интуитивного прогноза непонятна. Как известно, в науке существует несколько гипотез, объясняющих интуитивное познание. Общим для всех них является факт неосознаваемости познавательного процесса. Это означает, что современная наука не может объяснить источник и способ получения новой информации: находится ли он в человеке (в области бессознательного психического) или вне его (например, в некотором информационном поле или в Боге). Мы можем только констатировать сам факт интуитивного прогнозирования поведения и состояния другого человека, но не можем объяснить его.

Очевидно, что в межличностном познании и прогнозировании интуиция играет значительно большую роль, чем в любых других видах познания: техническом, биологическом, физическом. В условиях повседневного общения и межличностного познания (включая прогнозирование) механизмы интуиции составляют скорее правила, чем исключения. Иначе говоря, обычный человек почти никогда не может объяснить свои психологические прогнозы, а если и объясняет, то скорее всего неправильно. Самое парадоксальное заключается в том, что на уровне своих жизненных задач он не так уж и часто ошибается в своих психологиче-

ских прогнозах. В ином случае он не смог бы эффективно общаться с окружающими людьми.

Мы рассмотрели возможные механизмы прогнозирования поведения человека человеком, помогающие в межличностном познании и общении.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Конюхов Н. И.* Словарь-справочник по психологии / Н. И. Конюхов. М., 1996.

[2] См.: *Серафимович И. В.* Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления : дис. … канд. психол. наук / И. В. Серафимович. Ярославль, 2002.

Поступила 31.10.06.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТУСА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

В. А. Иншаков, *аспирант кафедры социологии МГУ им. Н. П. Огарева*

Современное состояние кадрового обеспечения сельского хозяйства во многом диктует поиск новых методов и форм деятельности по укреплению кадрового потенциала. Одним из направлений в решении данной проблемы является повышение социально-профессионального статуса молодых специалистов сельского хозяйства.

Нами было проведено анкетирование 156 молодых специалистов сельского хозяйства в 16 районах Республики Мордовия.

Проведенный анализ показал, что в последнее время все бóльшее число молодых людей считает получение полноценного образования необходимым условием достижения желаемого социального статуса и более высокого материального положения, определенной гарантией от безработицы и вторичной занятости. Профессиональное обучение становится важнейшим элементом инфраструктуры рынка труда, который поддерживают качественно сбалансированный спрос и предложение труда, во многом определяет эффективность мер по реализации молодежной политики занятости в регионе.

В настоящее время в Республике Мордовия подготовка специалистов высшей квалификации аграрного профиля ведется по 8 специальностям. При этом складывается парадоксальная ситуация: высшие учебные заведения республики в полной мере обеспечивают потребность в молодых специалистах для сельского хозяйства, а большинство районов испытывает дефицит в специалистах аграрного профиля. 77,6 % опрошенных молодых специалистов сельского хозяйства считают, что вуз дал им знания, необходимые для успешной работы, однако по прибытию на место работы их высокий профессионально-образовательный статус часто становится невостребованным по причине низкого уровня оплаты труда, социально-бытовой неустроенности на селе и т. д. В связи с этим сельская молодежь, получив образование, стремится закрепиться в городе либо в благоустроенном населенном пункте.

Решение данной проблемы видится в повышении уровня практической подготовки студентов в период обучения в вузе; активном участии сельскохозяйственных предприятий в организации учебного процесса и развитии материально-технической базы сельскохозяйственных специальностей; использовании в сельскохозяйственном производстве исключительно современных наукоемких технологий, обеспечивающих в сельском хозяйстве создание высокопрестижных рабочих мест, кардинальное улучшение социально-бытовой сферы для прожива-

© В. А. Иншаков, 2006

ния в сельской местности, создание стройной системы повышения квалификации и роста профессиональной карьеры молодых специалистов. Подтверждением этому служит то, что 74,4 % молодых специалистов дали утвердительный ответ на вопрос: «Планируете ли Вы повысить свою профессиональную квалификацию?», 8,3 — уже повысили ее и лишь 17,3 % респондентов не считают необходимым повышать свой профессиональный уровень. Решение проблем роста профессионализма обеспечивает активное управление процессом формирования социально-профессионального статуса молодых специалистов сельского хозяйства, способствуя его росту, повышению закрепляемости и усовершенствованию кадрового потенциала села.

Анализ динамики закрепляемости выпускников с высшим и средним профессиональным образованием выпусков 2003—2005 гг. показал, что после окончания аграрных учебных заведений в районы республики прибыл 581, а выбыло 311 молодых специалистов, т. е. остались работать в районах республики 270 молодых специалистов (закрепляемость — 46,4 %). Невысокий уровень закрепляемости характерен в первую очередь для экономически слабых районов и связан с отсутствием рабочих мест, соответствующих квалификации молодого специалиста, невысокой и нерегулярно выплачиваемой заработной платой, неблагоприятными условиями труда, слабой социальной защищенностью, неудовлетворительными жилищными условиями и в целом кризисным состоянием сельской социальной инфраструктуры. На вопрос: «В чем причина низкой закрепляемости на селе?» молодые специалисты дали следующие ответы: низкие реальные доходы — 37,3 %; отсутствие благоприятных жилищных условий — 28,6, отсутствие должного внимания к проблемам молодых специалистов — 21,2, неблагоприятные условия труда — 12,5, другие причины — 0,4 %. В тех районах, где находятся прибыльные сельхозпредприятия, отмечается высокий уровень закрепляемости молодых специалистов АПК.

Закреплению молодых специалистов в сельскохозяйственном производстве способствует контрактная система подготовки и трудоустройства на условиях тройственного договора: студент — вуз — работодатель. В период 2001—2005 гг. по целевым договорам в Республике Мордовия принято 545 студентов в Аграрный институт и 330 студентов в Институт механики и энергетики. Согласно договорам, высшее учебное заведение отвечает за подготовку специалистов в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Сельскохозяйственная организация предоставляет студенту возможность практического обучения, сбора материала для курсового и дипломного проектирования, обеспечивает работу по специальности, предоставляет жилье, выплачивает подъемное пособие, гарантирует своевременную выплату заработной платы. Студент обязуется успешно усвоить основную образовательную программу, получить оговоренную специальность и отработать в хозяйстве не менее 5 лет. Большинство работающих специалистов на селе подтверждают подобную практику. На вопрос: «Согласны ли Вы с тем, что выпускники сельскохозяйственных специальностей обязаны определенное время отработать в сельской местности?» 46,2 % респондентов дали утвердительный ответ, 21,8 — отрицательный, 15,4 — ответили, что выпускники могут не отрабатывать, но с возвратом денег на обучение, 16,7 % затруднились ответить.

Таким образом, социальные условия на селе, в том числе состояние социальной инфраструктуры, оказывают непосредственное влияние на формирование общественного мнения о престиже труда на селе, а следовательно, и на социально-профессиональный статус молодых специалистов.

Повышение социально-профессионального статуса молодых специалистов сельского хозяйства должно являться неотъемлемой частью планов социально-экономического развития регионов, отдельных объединений и сельскохозяйственных предприятий, так как рыночная экономика диктует необходимость принципиальных изменений в подходах к кадровому обеспечению аграрного производства.

Поступила 13.11.06.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА — ОСНОВА СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Р. С. Ивенин, *аспирант кафедры статистики МГУ им. Н. П. Огарева*

На современном этапе экономического развития преимущества в конкурентной борьбе имеют те страны и экономические системы, в основе которых лежит не эксплуатация природных ресурсов, а знания, инновации, информация, т. е. нематериальные активы, и в частности человеческий капитал. Поэтому зарубежные и отечественные ученые и практики проявляют все больший интерес к развитию человеческого капитала. Под человеческим капиталом понимается, с одной стороны, совокупность производственных способностей современного работника, а с другой — затраты государства, предприятия и самого человека на формирование и постоянное совершенствование этих способностей.

В настоящее время и в зарубежной и в отечественной практике хозяйственной деятельности преобладающим является утверждение, что инвестиции в человеческий капитал, т. е. в сферу образования и подготовки кадров, является главным источником для создания эффективной экономики. По мнению японских экономистов, борьба за лидерство между современными государствами переместилась в сферу науки и технологий, а следовательно, в область высшего образования.

Однако для эффективного формирования человеческого (интеллектуального) капитала нужно тесное взаимодействие производственной сферы, фундаментальной и прикладной науки и образования разных уровней. Такое взаимодействие должно опираться как на ресурсы образовательных учреждений, так и на возможности производственной сферы, а также на поддержку специализированных государственных и негосударственных фондов. Особенно важными такое взаимодействие и поддержка становятся при реализации промышленными предприятиями и фирмами высокотехнологичных проектов.

Стимулом таких процессов призвана быть программа «ПУСК», инициированная в 2005 г. Фондом содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере. Аббревиатура «ПУСК» расшифровывается как «партнерство университетов с компаниями». Это такой механизм взаимодействия, когда компании заказывают и готовят вместе с университетом «пакеты» — технологию с кадровым сопровождением. Это не новое изобретение, примеры таких схем взаимодействия известны и за рубежом и в нашей стране. За рубежом лидирующее положение в области корпоративных программ занимают США, Япония, Великобритания. В нашей стране тоже есть примеры успешного партнерства образования, науки и производства.

В каждом конкретном случае интеграция образования, науки и промышленности имеет свои особенности. Так, в Санкт-Петербурге это стратегическое партнерство между кафедрой электрон-

© Р. С. Ивенин, 2006

ных приборов и устройств СПбГЭТУ, ЗАО «Эл Тех-Мед», ЗАО «Светлана-Рентген» и ОАО НПП «Буревестник», которое позволило разработать и выпускать конкурентоспособные рентгеновские аппараты. ОАО «Ижорские заводы» совместно с Санкт-Петербургским институтом машиностроения и политехническим университетом создали систему «Завод-втуз», обеспечивающую решение кадровой проблемы. В Москве — зеленоградский научно-учебно-производственный комплекс по разработке и производству электронных приборов и устройств, объединяющий ряд НИИ, Технический университет (МИЭТ) и промышленные предприятия. В Нижнем Новгороде — территориальный учебно-научно-производственный инновационный комплекс, в котором интегрированы кафедры университета, институт РАН, а также мелкие и крупные промышленные высокотехнологичные предприятия.

Проблемы формирования, сохранения и эффективного использования человеческого капитала достаточно остро стоят как в РФ, так и в Республике Мордовия. В первую очередь это связано с недооценкой роли квалифицированного труда и невозможностью для многих реализовать свой интеллектуальный потенциал, что приводит к потерям человеческого капитала, особенно в высокотехнологичных отраслях, как за счет миграции, так и за счет смены статуса, профессии.

В Мордовии созданы необходимые условия для преодоления негативных тенденций и активизации инновационных процессов на основе интеграции образования, науки и производства. В Мордовском государственном университете созданы и функционируют инновационные структуры, в которых интегрированы учебные, научные и производственные коллективы в медицине, сельском хозяйстве и строительстве. Растет число студентов и аспирантов, выпускаемых вузами республики, в том числе и с защитой диссертации, увеличиваются абсолютные затраты на научные исследования, но ряд проблем, связанных с ролью человеческого капитала, остается.

В связи с этим для реализации высокотехнологичных проектов на предприятиях Республики Мордовия полезным может быть опыт создания учебно-научно-производственных инновационных центров, способных обеспечить комплексное (научно-техническое и кадровое) решение конкретной задачи. Такой центр создается для реализации крупного высокотехнологичного проекта (мегапроекта) на время его выполнения и должен содержать необходимые для его реализации структурные элементы и систему управления. Со стороны университета это профильные кафедры или, если таковых нет, базовые кафедры совместно с предприятиями, базовые лаборатории, научные подразделения, включая аспирантуру и диссертационные советы. Со стороны НИИ — соответствующие научные подразделения, базовые лаборатории, аспирантура — собственная или интегрированная с вузом. Со стороны высокотехнологичных предприятий — научные и производственные подразделения, филиал кафедры или базовая кафедра, базовые учебно-научные лаборатории.

Вопросы финансирования такого интегрированного центра требуют особого внимания. Безусловно, финансирование должно быть многоканальным: это финансирование бюджетов всех уровней, собственные средства участников проекта и другие источники финансирования (национальные проекты, фонды и т. д.). Учебно-научно-производственный инновационный центр должен быть проектно-ориентированным, работать над проектом в течение всего срока его действия. После завершения проекта структура центра может быть изменена и направлена на выполнение нового проекта. Учебно-научно-производственный инновационный центр призван способствовать созданию человеческих ресурсов (особенно ее интеллектуальной части) и их восполнению в целях создания условий для инновационного развития региона.

Поступила 09.11.06.

МИГРАЦИЯ НАРОДОВ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

(этнокультурный аспект)

Т. В. Гармаева, *соискатель отдела археологии и этнографии НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ,*

А. В. Дивлишов, *соискатель отдела археологии и этнографии НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ,*

А. Ф. Мельник, *соискатель отдела археологии и этнографии НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ*

Миграционные процессы в современном мире носят разнообразный и многоаспектный характер. До конца 1980-х гг. вынужденная миграция, как и другие ее виды на территории СССР, анализировалась в основном как социальное и экономическое явление. В последние годы все большее внимание привлекает этнокультурная сторона этих процессов.

Распад Советского Союза, крах тоталитаризма и социалистической системы хозяйствования, создание новых суверенных государств, развитие демократии и рыночные преобразования — это те глобальные трансформационные изменения общественной системы, сопровождающиеся социальными кризисами и потрясениями, которые затрагивают интересы социума в целом, меняют образ жизни, моральные нормы, нравственные ценности общества, порождая потребность в процессах этнокультурной адаптации.

Под миграционными процессами принято понимать «взаимодействие двух противоположно направленных серий событий — прибытий и выбытий, локализованных на определенной территории и в интервале времени»[1]. Следовательно, вынужденная миграция из государств нового зарубежья является лишь частью миграционного процесса.

В социально-экономической литературе понятие «миграция населения» несет различную смысловую нагрузку: «миграция населения — совокупность таких перемещений людей, которые неразрывно связаны со сменой ими места жительства», «миграция — это территориальное перемещение людей как в пределах одной страны, так и за ее пределы», миграция есть «временные или окончательные перемещения людей между административно-географическими единицами, связанные с переменой места жительства»[2]. Миграция помогает индивиду осуществить право выбора труда, включая право на выбор профессии, рода занятий и работы в соответствии с призванием, способностями, профессиональной подготовкой, образованием и с учетом общественных потребностей. Кроме того, миграция позволяет индивиду удовлетворить потребности, не связанные непосредственно с уровнем материального благосостояния (формирование семьи, перемена климата, состояние здоровья и т. д.). Следовательно, миграция дает людям возможность выбора такого места жительства, где условия жизни лучше отвечают их потребностям и интересам.

Переезды уже сами по себе выступают как сильный фактор развития личности. Попадая в различные коллективы, сталкиваясь с различными людьми, носителями разных знаний, опыта, обычаев, культурных и моральных ценностей, разнообразно взаимодействуя с ними, переселенец быстрее растет как личность, как человек. Причиной миграции является совокупность объективных и субъективных условий, взаимосвязь и взаимодействие которых вызывают передвижение (переселение) населения. Основной причиной ученые называют

© Т. В. Гармаева, А. В. Дивлишов, А. Ф. Мельник, 2006

противоречия между уровнем развития личности, ее потребностями и условиями их удовлетворения.

К сожалению, далеко не во всех культурах в механизмы социализации заложены аспекты, позволяющие в будущем строить межкультурные контакты и развивать мультикультурную идентичность, соответствующую условиям поликультурного социума. У подавляющей части вынужденных переселенцев отсутствуют возможности для удовлетворения базовых потребностей в еде, жилье, относительном материальном благополучии.

На протяжении 1990-х гг. с большинством бывших союзных республик (Азербайджан, Армения, Беларусь, Грузия, Казахстан, Киргизия, Латвия, Таджикистан, Туркмения) Россией были заключены соглашения о добровольном переселении в форме межгосударственных договоров, которые ратифицированы и вступили в силу. Добровольные переселенцы — это люди, пользующиеся льготным режимом (освобождение от налогов и таможенных платежей, перевоз имущества и пр.). Соглашения содержат положения о том, что кроме добровольных переселенцев жители сторон независимо от гражданства могут без дополнительных разрешений переселяться на территорию друг друга для постоянного проживания, т. е. безвизовое пересечение границы было установлено не только для временного пребывания, но и для переселения на постоянное место жительства.

Основные сферы деятельности трудовых иммигрантов в России — торговля, строительство, транспорт, ремонт жилья, сфера услуг. По данным Независимого исследовательского совета по миграции стран СНГ и Балтии, единовременное количество трудовых мигрантов из стран СНГ в России оценивается примерно в 3—4 млн чел.

Трудовая миграция — действенный инструмент включения России в международный рынок труда, освоения мирового делового опыта, наконец, она — катализатор интеграции СНГ, поддерживающий тесные связи между населением стран содружества, несмотря на все административные препятствия. Между тем развитие трудовой миграции в России сильно тормозится отношением к ней управляющих структур как к незаконному процессу, как к источнику криминала и каналу вывоза капитала. Этот односторонний взгляд на трудовую миграцию насаждается в обществе через СМИ. А ведь именно благодаря трудовой миграции многим предприятиям России удалось пополнить трудовые ресурсы и избежать банкротства. Едва ли без опоры на трудовых мигрантов могло бы выжить и малое предпринимательство, не говоря уже о том, что трудовые мигранты готовы занять все рабочие места, не считающиеся престижными у местного населения. Заслугой трудовой миграции можно считать развитие торговли. Безусловно, необходимо стремиться к тому, чтобы ввести трудовую миграцию в правовое русло. Однако это трудно сделать, пока в тени (и не по вине мигрантов) остается значительная часть рынка труда.

Упорядочение миграционных процессов особо важно для трудонедостаточных регионов страны, и прежде всего для аграрного сектора АПК районов Нечерноземной зоны, где особенно ощутимо сокращение дееспособной части населения.

Согласно данным Госкомстата Мордовии, по итогам Всероссийской переписи населения 2002 г. в республике зафиксировано проживание граждан 92 национальностей. На долю 3 основных национальностей (мордвы, русских и татар) приходится 98 % всего населения республики. Насчитывается 7 национальностей, численность населения которых превышает 1 тыс. чел., и 22 национальности с численностью 100 чел. и более. Главным образом за счет миграционного прироста в 1,7 раза увеличилась численность армян и в 2,0 раза — таджиков. Численность немцев в республике возросла в 1,5 раза. В столице и подчиненных ее адми-

нистрации населенных пунктах проживают лица почти 70 национальностей (кроме лиц других национальностей и не указавших национальность в переписном листе)[3].

Таким образом, с мордвой, русскими и татарами, издавна живущими на территории Мордовии, проживают и другие этносы, обладающие богатой и оригинальной культурой. Вместе с тем полиэтническая среда проживания оказывает влияние на их культуры, а следствием этого объективного процесса является этнокультурная адаптация мигрантов в Республике Мордовия.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рыбаковский Л. Л.* Региональный анализ миграций / Л. Л. Рыбаковский. М., 1973. С. 6.

[2] *Ионцев В. А.* Миграция населения: Международная миграция / В. А. Ионцев. М., 2001. Вып. 3. С. 110.

[3] См.: Национальный состав населения Республики Мордовия // Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года. Саранск, 2005. С. 1—5.

Поступила 02.10.06.

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СРЕДНЕВОЛЖСКИХ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ОБЩЕСТВ НА РУБЕЖЕ XIX—XX вв.

Л. В. Потапова, *соискатель отдела истории НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ*

Потребительские общества организовывали среди своих членов обширную культурно-образовательную работу. В населенных пунктах, где действовали наиболее успешные кооперативные потребительские союзы обществ, стали закладываться традиции кооперативной жизни. Детей в школах, новичков из числа крестьян, принятых в члены потребительских отделений кооперативов, в волостях воспитывали на *кооперативных традициях общества*. На почетных местах висели портреты первых организаторов общества, в школах проводились уроки, рассказывающие о вкладе данных деятелей в развитие кооперативного движения.

Отчисления на образовательные цели были самым простым и распространенным видом деятельности кооперативов. Так, в 1913 г. отчисления на образовательные цели осуществляли около 25 % кооперативных организаций (на школы, фельдшерские пункты, библиотеки, лекции, помощь голодающим, строительство церквей). Конечно, эти суммы нельзя назвать значительными, но для того чтобы оценить их по достоинству, надо припомнить бедность деревни, где на счету была каждая копейка.

В 1906, 1908, 1911 гг. большинство губерний России пострадали от неурожая. Наиболее бедственное положение сложилось в Поволжье. В половине уездов Саратовской губернии (Саратовском, Сердобском, Хвалынском, Камышинском, Царицынском) и заволжских уездах Самарской губернии (Николаевском, Новоузенском) начался голод. Активное участие в его ликвидации приняли потребительские кооперативы. Сбор пожертвований в пользу голодающих осуществлялся по всему региону. Кооперативные деньги шли на устройство бесплатных столовых, питательных пунктов, на корм для скота, лечение больных, поддержку школ[1].

Большую благотворительную деятельность организовало правление союза потребительских многолавочных обществ «Дружба». В 1917 г. на эти цели было израсходовано 5 500 руб. В основном деньги были потрачены на помощь нуждающимся членам общества, бед-

© Л. В. Потапова, 2006

ным ученикам школ, а также пострадавшим на фронте и от несчастных случаев. Правление общества организовало специальную стипендию им. А. И. Шестерикова, земского врача, общественного деятеля, стараниями которого и было основано общество. В этот фонд было перечислено в 1917 г. 2 000 руб., а в последующем переводился 1 % от чистой прибыли ежегодно[2].

Особо следует сказать о том огромном внимании, которое потребительская кооперация уделяла обустройству деревни, налаживанию быта кооператоров. Так, сенгилеевскому потребительскому многолавочному обществу «Дружба» принадлежали два огромных, окруженных садом дома в центре села Новодевичье. Правление общества заботилось и об обустройстве всех волостных отделений. С каждой потребительской лавки удерживалось с оборота по 2 % на постройку новых лавок, школ, что в 1915—1917 гг. составляло сумму в 40 тыс. руб. В строительстве этих сооружений в волостях активную помощь кооператорам оказывали местные крестьяне. Они свозили на стройку на своих подводах лес и камень.

Богатые общества, например потребительский многолавочный союз «Дружба», имели своих лошадей. У «Дружбы» был даже собственный грузовой автомобиль, на котором по отдаленным волостям развозились товары по лавкам. В 1917 г. он обошелся в баснословную по тем временам сумму — 46 371 руб. Планировалось связать все лавки в волостях телефонной связью, а также учредить собственную кооперативную гимназию[3].

Таким образом, с развитием в регионе кооперативного движения образовательный уровень, социальная активность, самодеятельность и культурный уровень крестьянства возросли. Деятельность кооператоров следует рассматривать как явление многогранное, сочетавшее в себе целый комплекс образовательных, социально-культурных, просветительных и благотворительных мер. Культурно-образовательная работа потребительских кооперативов региона проводилась в русле общероссийских кооперативных задач и развивалась по нескольким направлениям: пропаганда кооперативных знаний и идей, подготовка квалифицированных кадров через специализированные учебные заведения, социальная помощь, организация досуга крестьянского населения губерний.

Значительное место в образовательной сфере культурно-просветительной работы потребительских кооперативов региона занимали вопросы пропаганды «трезвого образа жизни». Наиболее активно борьба с пьянством проводилась в 1911—1914 гг. Именно в эти годы потребительская кооперация стала серьезным конкурентом частным торговцам и предпринимателям, она вела с ними успешную борьбу, вытесняя с рынка, превращаясь в эффективный общественный механизм, действующий в интересах не столько собственных членов, сколько всего сельского населения.

Пензенские кооператоры в марте 1914 г. провели съезд потребительских обществ губернии, делегаты которого приняли резолюцию, призывавшую к борьбе с пьянством. В ней говорилось, что нетрезвый образ жизни «подрывает нравственную опору кооперативного движения, сокращает и без того небольшой круг лиц из народа, которым можно доверить руководство кооперативными предприятиями»[4]. Основной упор в просвещении масс делался на образовательные учреждения, в первую очередь школы.

С образованием союзов кооператоров пропагандистская работа приобретала более целенаправленный характер. Типичным примером агитационных материалов было распространение кооперативами так называемых памяток и заповедей. Как правило, подобные материалы размещались на видном месте в правлениях кооперативов, магазинах, народных домах, в школах. Их авторы предлагали крестьянам учиться грамоте, указыва-

ли пути борьбы с торговцами, скупщиками, ростовщиками.

В Сенгилеевском и Карсунском уездах губернии, где потребительская кооперация получила свое наибольшее развитие в 1909—1914 гг., по оценкам очевидцев, уровень образования был выше, чем в других уездах. Крестьянство активно участвовало в работе народных театров, спектаклей и вечеров, с удовольствием посещало кинематограф, организуемый при финансовом содействии потребительских обществ[5].

Таким образом, деятельность сельских и городских потребительских товариществ, а также потребительских союзов в поволжских губерниях была *социально эффективной.* Во-первых, для потребительских кооперативов, окрепших в экономическом отношении, культурно-просветительная работа стала такой же необходимостью, как и торговля, посреднические, сбытовые операции. Во-вторых, ее деятельность приводила к значительному повышению грамотности населения, политической активности масс, которые видели в кооперации один из эффективных путей «проявить себя» в общественно полезной деятельности и путь к новой жизни. В-третьих, потребительская кооперация организовывала значительную образовательную и просветительную работу среди населения, хотя правительство не приветствовало это направление работы, боясь распространения в кооперативной среде революционных настроений. В-четвертых, потребительская кооперация, особенно в предреволюционный период (1908—1913 гг.), организовала мощную культурно-просветительную работу среди крестьянского населения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ГАСО. Ф. 176. Оп. 1. Д. 9. Л. 27.

[2] См.: *Ивановский В.* Как живут и работают наши многолавочные объединенные общества / В. Ивановский // Народная жизнь. 1918. № 6/7. С. 34—36.

[3] Там же. С. 37.

[4] Кооперативная жизнь в России : Сообщения с мест // Кооперативная жизнь. 1914. № 9. С. 579, 580.

[5] См.: Симбирский хозяин. 1915. № 7. С. 33—34.

Поступила 05.10.06.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАЗВИТИЮ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

С. И. Васенина, *аспирант кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета*

Среди наиболее актуальных и приоритетных направлений развития современного общества и государства по праву можно назвать проблему реализации творческого потенциала личности. Решение этой проблемы концентрирует внимание исследователей и практиков на процессе раскрытия творческого начала одаренного ребенка, способного вносить реальный вклад в развитие культуры.

В последние годы распространенным является понимание одаренности как сочетания предпосылок, имеющихся у каждого ребенка. Такой подход в условиях системы образования и воспитания позволяет охватить всех детей, дает возможность отследить и развить в каждом ребенке отдельные задатки, предпосылки, что способствует в дальнейшем формированию гармоничной, эстетически

© С. И. Васенина, 2006

развитой личности. Придерживаясь данного подхода, мы определили детскую художественно-изобразительную одаренность как яркое проявление у ребенка определенных качеств, склонностей, способностей в области изобразительного искусства, способность активизировать общекультурный опыт, заложенный генетически, и оригинально трансформировать его в процессе продуктивной деятельности. При этом является очень важным для последующего личностного и творческого становления именно раннее выявление одаренности, поскольку в период дошкольного детства ребенок наиболее открыт и искренен в своих проявлениях.

В связи с этим актуальной является проблема готовности специалистов дошкольного образования к развитию детской художественно-изобразительной одаренности. Проведенное нами исследование показало, что проблема профессионализма педагогов в решении вопросов развития детской художественно-изобразительной одаренности на современном этапе недостаточно разработана. Профессиональная подготовка педагогов в данном направлении предполагает владение основами изобразительной грамоты, обладание теоретической, методической, практической базой по проблеме творческого становления дошкольников, наличие у самих педагогов творческого начала в решении различных вопросов личностного и профессионального плана.

Собственно педагогическая готовность к развитию детской художественной одаренности нами понимается как личностное образование, объединяющее эмоционально-мотивационные свойства, познавательные процессы, самосознание, когнитивную и регулятивную функции отражения. Естественно, что готовность обусловлена общественно-историческими факторами, проявляется и формируется в профессионально-познавательной и профессионально-практической деятельности.

На основе анализа содержания и технологий высшего педагогического образования нами была разработана модель формирования готовности педагогов к развитию детской художественной одаренности, структурными составляющими которой являются компоненты педагогической готовности (эмоционально-мотивационный, когнитивный, операционный, оценочный); общепедагогические принципы (целостное изучение педагогических явлений, что предполагает использование системного подхода, четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; объективность, предусматривающая фиксацию всех изменений исследуемого объекта; проверка теоретических знаний в педагогической практике); организационно-педагогические условия; критерии оценки педагогической готовности (эмоции, мотивация, теоретико-аналитические знания, художественно-практические умения, способность к самооценке и самоконтролю); результат профессионально-познавательной и профессионально-практической деятельности.

Выделенные составляющие взаимосвязаны. Это проявляется в том, что недостаточное развитие даже одного из них неизбежно влияет на характеристику других, снижая общий уровень готовности будущих педагогов к развитию детской художественно-изобразительной одаренности.

Реализация предложенной модели возможна посредством поэтапного формирования педагогической готовности к развитию детской художественно-изобразительной одаренности в учебном процессе вуза: включение в содержание образования спецкурса «Развитие детской художественной одаренности»; применение в процессе обучения продуктивных методов (исследовательского, проблемного, метода персонифицированного изложения); обеспечение студентов вуза заданиями, ориентированными на решение задач по развитию детской художественной одаренности.

Учебно-методический комплекс включает также практикум для спецкурса, состоящий из нескольких разделов: диагностирующие методики для текущего и итогового контроля за усвоением знаний, виды документации, в том числе дневник для фиксирования результатов работы с одаренными детьми во время практики и самостоятельной исследовательской деятельности, диагностирующие методики для определения вида, степени детской художественно-изобразительной одаренности; методические рекомендации по выполнению различных форм заданий студентами в ходе реализации программы спецкурса.

Интегративный подход к предложенной программе спецкурса проявляется в том, что в его содержании отражены сведения, получаемые студентами и при изучении других дисциплин — педагогики, психологии, возрастной анатомии и физиологии, т. е. реализован принцип межпредметных связей. Одновременно практикум предполагает готовность студентов к реализации личностного подхода, владение общенаучными и частными методами исследования, различными образовательными и воспитательными технологиями.

Реализация разработанной нами модели доказала ее эффективность. Исследование показало, что в качестве основной формы проверки и реализации готовности студентов к развитию детской художественно-изобразительной одаренности выступает собственная профессионально-практическая деятельность, способствующая проявлению необходимых практических умений и навыков и являющаяся оперативным средством диагностики происходящих изменений в подготовке студентов.

Выделенный нами комплекс организационно-педагогических условий является необходимым и достаточным для формирования готовности студентов педагогического вуза к развитию детской художественной одаренности. Каждое условие в отдельности направлено на профессиональную подготовку студентов, а их комплекс способствует формированию готовности к развитию детской художественной одаренности.

Вместе с тем наше исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к развитию у детей художественно-изобразительной одаренности. Дальнейшая ее разработка может быть продолжена в таких направлениях, как изучение опыта подготовки специалистов в рамках интегрированных курсов, введение специализации и поиска новых условий реализации созданной нами модели.

Поступила 07.10.06.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

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

Система воспитательных и образовательных средств, характеризующих совместную деятельность педагогов и учащихся, называется методом воспитания либо методом обучения. Разделение средств и методов на воспитательные и образовательные весьма условно, а порой даже искусственно, поэтому в дальнейшем мы будем пользоваться универсальными понятиями «средства воздей-

© А. Манукян, 2006

ствия на личность» и «методы воздействия на личность».

Для осуществления педагогического процесса нужно, как минимум, пять групп методов воздействия на личность: 1) убеждение; 2) упражнение и приучение; 3) обучение; 4) стимулирование; 5) контроль и оценка.

Методы воздействия на личность могут быть как продуктивными, так и непродуктивными. Обучение с помощью продуктивных методов принято называть проблемным обучением. В свете продуктивных методов можно отметить следующие его достоинства: оно учит мыслить логично, научно, творчески, осуществлять самостоятельный творческий поиск нужных знаний; преодолевать встречающиеся затруднения; делает учебный материал более доказательным, а усвоение учебного материала — основательным и прочным. Проблемное обучение способствует превращению знаний в убеждения, вызывает положительное эмоциональное отношение к учению, развивает познавательные интересы, формирует творческую личность.

Анализ проблемной ситуации — важный этап самостоятельной познавательной деятельности. На этом этапе определяются данное и неизвестное, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и определить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи). Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и что следует определить. Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных задач — очень весомый вклад в решение проблемы. Далее необходимо последовательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т. е. достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез.

Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других, более четких и ясных, формулировок проблемы, более рациональных способов ее решения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить ценный осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемого.

Уточним, что продуктивные методы не универсальны, не всякая учебная информация содержит в себе противоречие и представляет собой учебную проблему. Создать проблемную ситуацию на полном незнании невозможно. Чтобы вызвать у учащихся познавательный интерес, необходимо чтобы они имели некоторый «стартовый» запас знаний. Создать этот запас можно только с помощью репродуктивных методов.

Отрасль педагогики, разрабатывающая научные основы обучения и образования, называется дидактикой.

Реализация принципов обучения начинается с теории обучения. В современной дидактике широко представлены теории проблемного обучения и др.

С учетом закономерностей, принципов обучения, а также содержания образования избираются те или иные конкретные формы обучения. Если формы — это способы организации обучения, то методы — это способы взаимодействия с обучаемыми. Метод включает в себя определенную последовательность приемов. Иными словами, прием — это органическая деталь метода.

Таким образом, теория, методы и приемы обучения реализуют закономерности и принципы дидактики. При этом

средства обучения — визуальные, звукотехнические, кинематические и др. — являются своеобразным языком дидактики.

Принципы дидактики осмысливаются в педагогический науке на протяжении нескольких веков. Их основоположником считается великий славянский педагог Ян Амос Коменский.

Для удобства последующего анализа представим две группы принципов обучения — классические и современные. Следует отметить, что такое разделение является весьма условным.

К числу классических принципов дидактики можно отнести принципы научности, сознательности и самостоятельности, систематичности, преемственности, наглядности, доступности, прочности, связи теории с практикой. Все они сохраняют свое значение и для современной дидактики.

В наше время, когда фонды наук обновляются весьма стремительно, трансляция знаний с акцентом на память во многом утрачивает свой смысл. Знания сегодняшнего дня завтра могут оказаться малоэффективными (например, открытие клинической криминологией гена социальной психопатии перевернет современные представления о профилактике и борьбе с преступностью). Знаний завтрашнего дня у нас, естественно, нет. Но мы можем развивать интеллект студентов с установкой на восприятие завтрашних знаний. В этом и состоит принцип развивающего обучения.

Принцип опережающего обучения призван обеспечить определенный дидактический ритм преподавания и усвоения учебного материала. Суть в том, что при переходе от одной учебной темы к другой может образовываться своеобразный вакуум. В этом случае обучающимся необходимо некоторое дополнительное время для осмысления связи между предыдущей темой и последующей. Принцип опережающего обучения заключается в том, что преподаватель стремится заблаговременно создать «мост» между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы захватить «плацдарм» темы последующей.

Принцип обучения на высшем уровне трудностей предполагает такое построение образовательного процесса, когда обучаемые работают на определенном пределе их умственных возможностей. Без постоянного напряжения интеллект может уподобиться дряблым мускулам человека, не занимающегося физическими упражнениями. Данный принцип побуждает учащихся заниматься с предельным напряжением умственных сил.

Реализация дидактических принципов в предметных методиках — это по существу частный случай связи теории с практикой. Важно понять механизм этой связи.

Следует отметить, что реализация дидактических принципов в предметных методиках является одновременно и наукой, и искусством. Дидактические принципы — это система научных установок, а не набор готовых рецептов. Преобразование теоретической предпосылки в практику преподавания есть профессиональное искусство.

Поступила 09.10.06.

МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НЕДОРАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Н. Н. Глазкова, *аспирант кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена*

Вхождение человеческой цивилизации в информационное общество порождает новые проблемы. Одна из них заключается в том, чтобы своевременно подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде, научить их самостоятельно действовать в этой среде, эффективно использовать ее возможности и защищаться от негативных воздействий. В число важнейших задач школы на современном этапе выдвигается подготовка учащихся к жизни в информационном обществе. Это добавляет к целям школьного образования еще одну — *формирование информационной грамотности* у учащихся, соответствующей требованиям информационного общества.

Под *информационной грамотностью* нами понимается комплекс знаний, умений и навыков, связанных с функционированием информации в обществе и требующихся каждому индивиду для того, чтобы осознавать необходимость в информации, уметь ее найти, верно оценить и эффективно использовать. Мы не связываем понятие «информационная грамотность» исключительно с использованием современных информационных (компьютерных) технологий. Представление информации в различных источниках (будь то книга, аудио- и видеоаппаратура, компьютер, человек как информатор, натуральный объект окружающего мира как предмет изучения и наблюдения) не изменяет суть проблемы научения приемам ориентировки в мире информации.

Изменения в современном обществе повышают требования к социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида и предъявляют новые требования к их обучению и воспитанию. Поэтому в новых социально-экономических условиях развития общества возникает необходимость модернизации процесса обучения и воспитания учащихся с недоразвитием интеллекта.

Актуальной становится задача формирования у таких учащихся элементов информационной грамотности. Учение в весьма значительной степени представляет собой обработку информации, включающую в себя процедуры наблюдения, слушания, говорения, чтения, письма, решения математических задач, запоминания стихов и пр. Рассматривая учение как информационный процесс, мы вправе говорить о необходимости целенаправленного формирования способности учеников с недоразвитием интеллекта к работе с разными источниками и разными видами представления информации, т. е. о развитии их информационной грамотности.

Для того чтобы можно было диагностировать информационную грамотность у учащихся с недоразвитием интеллекта и, следовательно, сделать эту педагогическую категорию инструментальной, необходимо представить ее в соответствующем виде на языке знаний и умений. Структуру информационной грамотности, на наш взгляд, составляют два блока: 1) теоретических знаний; 2) практических умений. Этот набор знаний и умений распределяется по трем основным линиям: 1) информационной (знания и умения по работе с информацией: хранение, поиск, передача, использование и др.); 2) пользовательской (знания и умения по использованию информационных технологий); 3) алгоритмической (знания и умения по планированию деятельности).

© Н. Н. Глазкова, 2006

Структурная модель информационной грамотности, разработанная для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, представлена ниже.

Структурная модель информационной грамотности, разработанная для учащихся с недоразвитием интеллекта

Информационная линия	Пользовательская линия	Алгоритмическая линия
Знания: — об информации и ее свойствах (полнота, достоверность, своевременность, важность, понятность); — видов информации; — основных информационных процессов — хранения, передачи и обработки информации; — основных способов представления информации; — видов информационной деятельности (сбор, организация, поиск, хранение, передача информации); — истории способов кодирования информации (например, наскальные изображения, алфавиты); — основных алгоритмов поиска информации в зависимости от вида информационного запроса: адресный, тематический. Умения: — видеть информацию в целом, а не фрагментарно; — выделять в информации главное и второстепенное; — интерпретировать информацию; — находить информацию в различных источниках; — оценивать потребность в дополнительной информации; — переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и наоборот; — пользоваться автоматизированными системами поиска, хранения и обработки информации; — упорядочивать, систематизировать, структурировать информацию; — устанавливать ассоциативные связи между информационными сообщениями	Знания: — средств информационных технологий и их назначения (телефон, телевизор, компьютер и др.); — основных внешних устройств компьютера и их назначения; — основных устройств ввода и вывода информации на компьютере; — основных клавиш, используемых при редактировании строки (замена, вставка и удаление символа); — о макете текстового документа в компьютере; — о возможностях графического редактора. Умения: — работать на клавиатуре компьютера; — пользоваться мышью (основные операции: двойной щелчок (клик) левой кнопкой мыши, щелчок правой и левой кнопкой мыши, протягивание); — вводить текст с помощью клавиатуры; — создавать и редактировать текстовый документ; — создавать и редактировать простой графический объект	Знания: — об алгоритме и его основных свойствах (понятность, точность, конечность); — различных типов алгоритмов (линейный, разветвленный, циклический); — основных форм записи алгоритмов (текстовая, в виде плана или блок-схемы); — назначения алгоритма; — об исполнителях и системах команд исполнителей. Умения: — ставить цель деятельности; — разрабатывать эффективные несложные алгоритмы деятельности и реализовать их на практике; — исполнять различные алгоритмы (учебные, житейские и т. д.); — интерпретировать и анализировать полученные результаты; — понимать и выполнять точные и понятные инструкции при решении учебных задач и в повседневной жизни

Мониторинг информационной грамотности сводится к применению методик проверки знаний и умений (тесты, анкеты, собеседование, выполнение практических заданий и т. д.). Нами осуществляется разработка соответствующих методик мониторинга сформированности информационной грамотности учащихся с недоразвитием интеллекта.

Поступила 11.10.06.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Н. Е. Сарапова, *аспирант кафедры управления и социологии Пензенского государственного университета*

Для лучшего понимания специфики социальных перемещений молодых специалистов в условиях современного российского общества необходимо изучение данной проблемы в рамках институционального подхода. Он предусматривает рассмотрение социальных явлений с точки зрения функционирования институциональной системы на том или ином этапе развития общества. Сущность институционального подхода заключается в изучении конкретных социальных явлений в контексте их субъективно-объективных взаимосвязей с системой социальных институтов как регуляторов социальных отношений.

Наиболее глубокое понимание социальной стратификации и мобильности было предложено основоположником теории П. Сорокиным, который понимал социальную мобильность как любой переход индивида или социального объекта, т. е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую. Обозначив взаимосвязь неравенства и мобильности и охарактеризовав механизм социального распределения благ через важные социальные институты, П. Сорокин сделал акцент на эффективности и необходимости осуществления последними функций контроля, селекции и каналов социальной циркуляции относительно полноценного развития социума. На сегодняшний день, ввиду отсутствия государственной альтернативы распределению выпускников с высшим образованием, включение их в процессы социальной мобильности становится затруднительным; нередко она приобретает неинституциональный характер. Так, выпускник по окончании учебного заведения высшего профессионального образования наряду со статусом молодого специалиста может приобрести статус безработного. Переход от централизованного обязательного распределения выпускников к свободному трудоустройству практически не реализовался как свобода выбора места работы через систему социальных институтов.

Следует обратить внимание на такое явление, как дезорганизация процессов социальной мобильности выпускников и молодых специалистов. Она выражается в определенных особенностях социальных перемещений, среди которых:

— смена статусов, не адекватных возможностям и способностям индивидов;

— преобладание непрогнозируемых хаотичных перемен статусов в процессах социальной мобильности;

— длительный период пребывания социального субъекта в состоянии статусной неопределенности;

— сознательно отсрочиваемый период первого трудоустройства и др.

Перечисленные особенности наиболее ярко проявляются в процессах социальной мобильности молодых специалистов в регионах и выступают в качестве мер *компенсационного* характера — при отсутствии объективных возможностей для полноценных социальных перемещений стабильно-прогрессивного характера.

Трактуя факт первого трудоустройства молодых специалистов как этап социальных передвижений, необходимо исходить из того, что в условиях неполной занятости в период трансформационных процессов это явление уже само по себе может рассматриваться как включение в процессы социальной мобильности. Первое трудоустройство часто опреде-

© Н. Е. Сарапова, 2006

ляет последующие траектории социальных передвижений молодых специалистов. В качестве стартовой основы и важного этапа потенциальных перемещений оно рассматривается не только самими выпускниками, но и большинством работодателей. Последние с некоторыми параметрами успешности первого трудоустройства связывают положительную предсказуемую динамику социальной мобильности. Факт первого трудоустройства, по сути, находит выражение в таком требовании работодателей, как опыт работы.

В большинстве случаев успешность первого трудоустройства определяется рядом формальных характеристик:

1) трудоустройство по специальности;

2) трудоустройство в престижное учреждение;

3) трудоустройство без предшествующего периода безработицы после окончания вуза.

Что касается явления увольнения с работы, то также возможно его отнесение к процессам социальной мобильности, поскольку при регулировании занятости рынком труда оно способно сопровождаться последующим фактом безработицы определенной длительности. Это указывает на нисходящую направленность смены социального положения.

В российском социуме наблюдается тенденция видоизменения функций основных социальных институтов, утрачивающих свою эффективность в отношении регулирования общественных процессов. Так, институт образования, не выполняющий в должной мере роль канала социальных перемещений, начинает проявлять себя в несвойственных ему функциях, в частности функции социальной защиты.

Под влиянием тех или иных факторов и социальных институтов социальная мобильность индивидов может характеризоваться определенными типами, различно проявляющими себя в перемещениях выпускников вузов и молодых специалистов. Типология социальных перемещений вышеуказанных групп включает восходящую, нисходящую, переменную или неустойчивую мобильность. В соответствии с типологией мобильности определяется и типология выпускников вузов и молодых специалистов. Ее составляют следующие типы социальных деятелей: успешные (с состоявшимся достигаемым статусом), неуспешные (с несостоявшимся социальным статусом и отсутствием перспектив), с неустойчивым статусом (характерна хаотичная нерезультативная перемена сфер деятельности).

Таким образом, институциональный подход позволяет глубже изучить социальные изменения, происходящие в социальной структуре современного российского общества.

Поступила 20.11.06.

РОЛЬ СТИМУЛИРОВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е. А. Агафонова, *аспирант кафедры педагогики, методист учебно-методического управления Вятского государственного гуманитарного университета*

Качество образовательной деятельности обусловлено многими факторами: уровнем организации учебного процесса, формированием у студентов положительной мотивации к обучению, степенью взаимодействия преподавателей и сту-

© Е. А. Агафонова, 2006

дентов с целью передачи знаний и способа реализации задач профессиональной подготовки.

Выполнение «программы качества образования в высшем учебном заведении складывается как комплекс двух взаимосвязанных процессов: с одной стороны, формирование образовательных потребностей студентов, с другой — создание условий для их реализации»[1]. Отсюда стимулирование учебной деятельности студентов выступает как основное средство повышения качества образования в вузе.

Нами была осуществлена диагностика изучения мотивов учебной деятельности студентов, в результате чего были установлены основные из 15 предложенных мотивов. 1-е ранговое место у первокурсников факультета психологии занимает желание стать высококвалифицированным специалистом (88,6 %), 2-е — приобрести глубокие и прочные знания (77,3), далее — обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (75,0 %). Из этого следует, что современные студенты ориентированы на качественную составляющую выбранной специальности, испытывают потребность в реализации своего потенциала. Между тем в ходе данного исследования выяснился и тот факт, что для студентов совершенно неактуальны мотивы быть постоянно готовыми к очередным занятиям, выполнять педагогические требования, избегать осуждения и наказания за плохую учебу (все — по 4,5 %). Кроме того, большинство обучающихся в ходе интервьюирования и опроса отметили, что учиться им мешает личная неорганизованность. Все это означает, что только желания учиться для студентов I курса бывает, к сожалению, недостаточно. Требуется внешний фактор с целью побуждения их к получению новых знаний, которым является стимул.

Из вышеизложенного следует, что одной из важнейших задач преподавателя высшей школы является научить студентов учиться, формируя положительную мотивацию к обучению и стимулируя их познавательный интерес.

Переход российских вузов к введению в образовательную практику *системы зачетных единиц* позволяет на основе объективных критериев устанавливать по итогам обучения индивидуальный рейтинг каждого студента. В работе вуза это составляет основу организации учебного процесса, так как рейтинговая система за счет накопительного характера повышает личную мотивацию студентов к обучению в вузе, улучшает качество усвоения учебных дисциплин. Стимулирование учебной деятельности студентов происходит за счет:

— формирования студентами индивидуальных образовательных программ на основе государственных образовательных стандартов (далее — ГОС), типовых и рабочих учебных планов;

— выделения специальных часов в расписании учебных занятий для различных видов индивидуальной работы преподавателей и методистов по консультированию студентов;

— увеличения роли регулярных самостоятельных занятий студентов (в процессе которых происходит освоение различных способов поиска и сбора необходимой информации по изученным дисциплинам, методов ее аналитического осмысления с целью получения новых знаний);

— сокращения времени, отводимого на экзаменационные сессии, за счет уменьшения количества аттестаций в конце семестра, с использованием модульной структуры учебных курсов.

Преподаватель при рейтинговой технологии легко отслеживает качество усвоения материала каждым студентом.

Независимо от приоритетов в образовательном процессе для активизации учебной деятельности студентов успешно применяется *метод мониторинга знаний и умений.* На сегодняшний день существуют разные способы оценки качества образования в высшей школе. Наиболее известными и уже апробиро-

ванными на практике являются матрица содержательной 10-балльной оценки знаний, умений и творческих способностей студентов, предложенная В. И. Андреевым; квалитативный подход В. П. Панасюка; мониторинг качества образовательного процесса С. И. Григорьева и Л. Д. Демина; концепция уровня усвоения информации, разработанная В. П. Беспалько; оценка профессиональных знаний и умений студентов с применением показателя традиционной 5-балльной оценки, полученной по итогам рефератов и экзаменов, Г. Г. Диркса.

Для более качественного усвоения содержания дисциплин необходимо применять и другие *средства и методы контроля усвоения учебного материала*. К ним по праву можно отнести ставшие уже традиционными контрольные работы, тесты, задачи, а также совершенно новые формы контроля знаний студентов, такие, как аттестационные педагогические измерительные материалы, контрольные срезовые задания разного уровня сложности, тесты с развернутыми ответами, Интернет-экзамен. Кроме того, технология последнего может быть использована и в сфере менеджмента качества образования с целью создания единой системы независимой объективной оценки соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям ГОС.

Большинство разработчиков методики мониторинга убеждены, что выявленные данные необходимо систематически доводить до самих студентов. По мнению Г. Г. Диркса, «это должно, в первую очередь, послужить мощным стимулом к активизации их учебно-познавательной деятельности. Кроме того, результаты рейтинга могут использоваться при периодической аттестации студентов, их трудоустройстве, выдаче разного рода поощрений»[2]. Гласность и наглядность дают моральный стимул и вносят элемент соревновательности. Но нельзя забывать и о том, что для объективной оценки качества обучения студентов необходимо использовать *диагностический подход*, т. е. проведение систематической диагностики уровня обученности как показателя эффективности процесса преподавания и усвоения знаний студентами.

В последнее десятилетие на снижение качества обучения значительно повлияла неуверенность студентов в возможности найти работу по специальности после окончания вуза. Тревожным является и тот факт, что многие студенты не удовлетворены уровнем своей профессиональной подготовки. Для решения данной проблемы в рамках учебного процесса при формировании содержания образования целесообразно уделять особое внимание *прикладному аспекту знаний,* а также качественному преподаванию дисциплин фундаментального характера, которые дают студентам знания, востребованные в профессиональной деятельности. Главное — подготовить специалиста конкретной сферы, а не человека «вообще образованного».

Качественной характеристикой образовательной деятельности является внедрение преподавателями в целостный образовательный процесс *интерактивных методов обучения, современных образовательных технологий,* а также применение *информационных ресурсов*. Студент активно вступает во взаимодействие с целенаправленно-организованным образовательным процессом, создающим условия для творческой самореализации человека в профессии. Таким образом формируются разносторонние компетенции выпускников вуза, обеспечивающие им конкурентоспособность на рынке труда и возможность ее повышения в ходе самосовершенствования.

Кроме того, преподавателям следует обращать особое внимание на содержание и организацию *студенческой практики* как важнейшего средства реализации теоретических знаний и получения практических умений и навыков по профилю специальности. При этом орга-

низаторам практики необходимо идти в ногу со временем, ежегодно пополняя спектр уже имеющихся баз и создавая программу практики с использованием интегрированного подхода.

Интересным и значимым для студентов старших курсов явился опыт проведения на базе Вятского государственного гуманитарного университета «Ярмарки вакансий». Знакомство с рынком труда, востребованными профессиями, с требованиями, предъявляемыми к ним, а также с самими работодателями позволило будущим выпускникам уже на студенческой скамье задуматься о своих профессиональных перспективах.

На современном этапе значительно возросла роль *самостоятельной работы студентов*, но она не увеличивается по количеству часов учебного плана, а изменяется по содержанию и формам ее организации. От лекции к лекции студента необходимо стимулировать учиться, задавать конкретные задания для самостоятельного выполнения, прорабатывая тот или иной фрагмент учебного материала. Задача каждого преподавателя — постараться убедить студентов в значимости тех знаний, которые им предстоит изучить.

Нельзя упускать из виду и тот факт, что с каждым годом увеличивается число выпускников вузов, желающих продолжить свое обучение в аспирантуре. Данным показателем необходимо умело воспользоваться в ходе управления качеством образовательного процесса в вузе и тем самым стимулировать активность студентов — дать им возможность реализовать существующие резервы, помочь раскрыть творческий потенциал и задатки научной деятельности. *Формы научно-исследовательской работы студентов* могут быть различными: участие в конкурсах, олимпиадах и конференциях различного ранга, в студенческих проектах и грантах, в днях студенческой науки.

Для оценки качества обучения студентов используются такие показатели, как мотивация к учебной деятельности, ценностные ориентации студентов, их знания и умения. Рассчитывать на высокие показатели в своей работе может только тот вуз, который ставит перед собой цель — дать качественное вариативное образование, изменив при этом содержание образовательной деятельности и подходы к нему, создавая условия для развития личности каждого студента как субъекта своего профессионально-личностного становления.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Кощеева И. К.* Качество образования как социологическая проблема : дис. … канд. социол. наук / И. К. Кощеева. Екатеринбург, 2003.

[2] См.: *Петров Н. Н.* Педагогические условия управления качеством образования в вузе : дис. … канд. пед. наук / Н. Н. Петров. М., 2003.

Поступила 23.10.06.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

КОНЦЕПТОСФЕРА СМЕХА В ИССЛЕДОВАНИЯХ РОССИЙСКИХ ЛИТЕРАТУРОВЕДОВ*

В современном российском литературоведении актуализируются проблемы, связанные со смехом, техникой комического, способами художественного освоения смешного. Примечательно, что в последнее время наблюдается устойчивый интерес к проблемам смеха не только со стороны философов и филологов, но и со стороны психологов, социологов, медиков. Свидетельством тому может служить коллективная монография «The Anatomy of Laughter» (Oxford, 2005), опубликованная по итогам коллоквиумов, состоявшихся в TRIO (Translation Research in Oxford).

Актуальность и востребованность подобной проблематики подтверждаются и сборником научных статей «Смех в литературе: семантика, аксиология, полифункциональность» (Самара, 2004). Его авторы рассматривают различные грани смехового отношения к миру, многообразные функции смеха, подчеркивают значимость этой категории в формировании литературного сознания эпох.

Для раскрытия богатой и смыслоемкой концептосферы смешного исследователи привлекают значительный пласт текстов. При этом «универсальным ключом» к пониманию смешного становится гоголевское творчество. Так, обращаясь к соотношению смехового и экстатического, Н. Т. Рымарь иллюстрирует свои теоретические построения примерами из поэмы «Мертвые души». Анализируя комедийное и трагедийное в трилогии Александра Солженицына «1945 год», А. В. Молько цитирует «Четыре письма разным лицам по поводу „Мертвых душ“». Гоголевская трактовка наполеоновской темы представлена в статье В. Ш. Кривоноса «Наполеоновский миф в поэме Гоголя „Мертвые души“». Доминирующим становится образ Чичикова как пародийного двойника «не столько самого Наполеона, сколько его культурного имени» (с. 49—50). Вслед за Кривоносом М. А. Еремин в статье «Пародийные черты внутреннего мира гоголевской драматургии» обращается к рассмотрению элементов гоголевской самопародии. И. Д. Таумов, выявляя пародийное звучание пушкинских текстов в гоголевской драматургии, обозначает общность мотивно-образных структур трагедий Пушкина и комедий Гоголя.

На уровне постановки проблемы заявлена продуктивная тема «Притчевый смех и смех в притче» (А. Г. Краснов). Автор определяет природу притчевого смеха, отталкиваясь от самой природы комического.

Один из неисследованных типов смеха — «черный юмор». Н. А. Масленкова, выстраивая определенную историческую типологию смеха, рассматривает механизмы его возникновения, включает «черный юмор» в индивидуальные, личностные формы существования (при этом подчеркивается спорность положения данного феномена).

И. В. Саморукова пересматривает и уточняет понятие комического для более адекватного рассмотрения идеологемы «тоталитарный смех» на примере генеалогии комического в творчестве В. Со-

---

* Рецензия на сборники: The Anatomy of Laughter / T. Garfitt, E. McMorran, J. Taylor (eds.). — Oxford : Legenda, 2005. — 192 p.; Смех в литературе: семантика, аксиология, полифункциональность : межвуз. сб. науч. ст. — Самара : Изд-во «Самарский университет», 2004. — 188 с. ; Формы комического в русской литературе XX века : сб. ст. / под ред. Т. Г. Прохоровой, Н. Г. Махининой. — Казань : Казан. гос. ун-т, 2004. — 92 с. ; Ирония и пародия : межвуз. сб. науч. ст. / под ред. С. А. Голубкова, М. А. Перепелкина, В. П. Скобелева. — Самара : Изд-во «Самарский университет», 2004. — 192 с.

рокина. Тексты Сорокина, по мнению исследовательницы, позволяют говорить о первой попытке описания тоталитарного смеха. В поле зрения И. В. Саморуковой попадает и современная культура.

В русле обозначенного направления выстраивается и стратегия коллективного сборника «Формы комического в русской литературе XX века» (Казань, 2004). На материале художественного опыта А. Толстого, М. Булгакова, Ю. Олеши, К. Вагинова, В. Астафьева, а также современной поэзии и прозы исследователи выявляют и рассматривают основные виды и формы комического в литературе XX в., трансформацию их функций в зависимости от творческих установок писателей и характера социокультурной ситуации. При этом термин «комическое» практически выступает синонимом понятия «смешное» и его производным. Бóльшая часть статей сборника представляет результаты подробного анализа художественных текстов с опорой на теоретические изыскания М. М. Бахтина, Ю. Б. Борева, Д. С. Лихачева, В. Я. Проппа, Л. В. Карасева.

Рассмотренный опыт осмысления комического во многом созвучен исследованиям по проблемам теории и истории литературного пародирования, представленным в статьях межвузовского сборника «Ирония и пародия» (Самара, 2004). Во многих из них прослеживается синтез теоретического анализа проблем иронии и пародии и непосредственной интерпретации художественных текстов.

Анализируя структуру иронического строения художественного образа на примере композиции романа С. Довлатова «Зона. Записки надзирателя», Н. Т. Рымарь видит в иронии одну из фундаментальных особенностей художественного языка XX в.

Исследуя интерес М. Бахтина и Ю. Тынянова к структурам художественного сознания, к эволюции этих структур во времени и пространстве, В. П. Скобелев освещает ряд магистральных вопросов в истории изучения теории пародии.

Н. А. Эскина в статье «Музыка как объект пародирования в русской прозе (Лев Толстой, Михаил Булгаков, Венедикт Ерофеев)» прослеживает связь взглядов Л. Толстого, жизни героев М. Булгакова, жизни В. Ерофеева с музыкальными мотивами спародированных ими произведений.

Как средство создания иронического, пародийного, текста рассматривается Г. Н. Ермоленко нарративная структура поэмы Вольтера «Орлеанская девственница». Интересная попытка реинтерпретации классических текстов предпринята в статьях Н. Л. Вершининой «О пародийности в использовании гофмановского мотива Некрасовым-прозаиком 1840-х годов» и С. Б. Рубиной «Природа иронии Чехова».

Творчество русских авторов «переходных» первых десятилетий XX в. дает богатый материал для исследования особенностей развития литературной пародии и иронии. Так, Н. А. Масленкова, обращаясь к феномену черного юмора, включая его в один ряд с иронией и пародией, выстраивает свои доказательства на примере творчества Д. Хармса и Н. Олейникова. Т. В. Казарина, стремясь постигнуть природу творчества Н. Олейникова, показывает, что для него «ирония была не только художественным орудием, но и способом существования» (с. 129). Статья С. Голубкова посвящена выявлению пародийных элементов в романе Е. Замятина «Мы», рассмотрению соотношения «пародийного» и «антиутопического».

Очертив круг основных проблем, связанных с заявленной темой, авторы рецензируемых сборников наметили целый ряд продуктивных для дальнейшего исследования направлений, что в значительной степени расширяет пространство поисков в концептосферах смеха, смехового слова, смеховой культуры.

С. А. ДУБРОВСКАЯ, докторант
кафедры русской и зарубежной литературы
МГУ им. Н. П. Огарева

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ*

Важнейшей задачей современного высшего педагогического образования является воспитание будущего учителя, личности, способной к полноценной профессиональной и практической деятельности. Молодой специалист, знающий историю русской словесности, обладающий системой основополагающих знаний в области фундаментальных филологических дисциплин, имеющий необходимый потенциал нравственного, духовного и государственного сознания, востребован нашей школой. Состояние современного гуманитарного образования, как школьного, так и высшего, вызывает закономерную тревогу у ведущих специалистов в этой области и заставляет находить новые научно-педагогические решения данной проблемы.

Выполнению столь актуальной задачи служат учебники и учебные пособия для студентов высшей школы. В свете сказанного учебные пособия «Русская литература XIX века: 1840—1860-е годы. Воспоминания, литературно-критические статьи, письма» и «Русская литература XIX века: 1870—1890-е годы. Воспоминания, литературно-критические статьи, письма», изданные в издательстве «Высшая школа» в 2005 г., являются важным и необходимым дополнением к учебникам, посвященным соответствующим периодам развития русской литературы.

Авторами-составителями учебников являются преподаватели и профессора литературных кафедр Московского государственного областного университета (МГОУ) и Московского государственного открытого педагогического университета им. М. А. Шолохова (МГОПУ), а также сотрудники других вузов Москвы и городов России, имеющие большой опыт педагогической работы и создания учебных книг. Это — доктор филологических наук, профессор МГОУ Т. К. Батурова, кандидат филологических наук, профессор МГОУ Л. Г. Лёнюшкина, доктор филологических наук, профессор Шуйского педагогического института И. А. Овчинина, доктор филологических наук профессор МГОПУ Р. Т. Певцова, доктор филологических наук профессор В. Ю. Троицкий (Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН), заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук профессор И. П. Щеблыкин (Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского), доктор филологических наук профессор Ю. И. Сохряков и доктор филологических наук профессор Н. Н. Старыгина (Йошкар-Ола), кандидаты филологических наук доценты Г. А. Шестопалова (МГОУ), М. С. Макеев (МГУ им. М. В. Ломоносова), Г. В. Зыковой (МГУ им. М. В. Ломоносова) и многие другие. К сожалению, рамки рецензии не позволяют назвать имена всех участников этого издания, но вклад их в общее дело, бесспорно, весом и значим.

Особо следует сказать о руководителе проекта и главном редакторе хрестоматии — заслуженном деятеле науки Российской Федерации, действительном члене Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), докторе филологических наук, профессоре, заведующем кафедрой русской классической литературы

* Рецензия на книги: Русская литература XIX века: 1840—1860-е годы. Воспоминания, литературно-критические статьи, письма : учеб. пособие / под ред. В. Н. Аношкиной, В. П. Зверева, Р. Т. Певцовой. — М. : Высш. шк., 2005. — 623 с. ; Русская литература XIX века: 1870—1890-е годы. Воспоминания, литературно-критические статьи, письма : учеб. пособие / под ред. В. Н. Аношкиной и В. П. Зверева. — М. : Высш. шк., 2005. — 599 с.

МГОУ В. Н. Аношкиной. Ее, в буквальном смысле слова, подвижничество в области преподавания русской классической литературы давно известно всем, кто соприкасается с этим родом деятельности. Учебники по истории русской литературы, изданные под ее совместной редакцией с доктором филологических наук профессором Л. Д. Громовой, успешно используются на кафедрах, преподающих русскую литературу, до сего дня.

Рецензируемая хрестоматия вышла под редакцией профессора В. Н. Аношкиной, а также члена-корреспондента МАНПО, доктора филологических наук, профессора МГОПУ Р. Т. Певцовой и безвременно скончавшегося в самом конце 2005 г. академика МАНПО, доктора филологических наук, профессора, заведующего кафедрой общих гуманитарных дисциплин Московского университета потребительской кооперации В. П. Зверева.

Являясь продолжением учебника «История русской литературы» (под ред. В. Н. Аношкиной и Л. Д. Громовой), рецензируемая книга выстроена по тем же принципам. В ней широко представлен фактический — историко-литературный, биографический, литературно-критический — материал. Причем о давних литературных событиях, полемических столкновениях и спорах давно ушедшей культурно-исторической эпохи «рассказывают» сами их участники — В. Г. Белинский, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, Н. Г. Чернышевский, А. В. Дружинин и др. Обращает на себя внимание тот факт, что в издание включены статьи, дневниковые записи, письма и воспоминания не только деятелей, составлявших так называемое революционно-демократическое крыло русской литературы и литературной критики, но и представителей славянофильского направления, артистической критики, участников либеральных журналов и литературных альманахов. Читатель получает возможность знакомиться с важнейшими первоисточниками и самому судить о многих явлениях русской литературной жизни позапрошлого века.

Создание подобных учебных пособий является важнейшим шагом в дальнейшем углублении и улучшении качества филологического образования, ибо побуждает студентов к работе с огромным пластом дополнительных материалов — воспоминаниями, письмами, биографическими материалами, которые необходимы в профессиональной работе филолога.

Подобного рода издания, несомненно, заслуживают особого внимания со стороны преподавателей вузов, а авторы-составители — огромной благодарности.

Л. С. КОНКИНА, доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литератур МГУ им. Н. П. Огарева

ПОЛЯКОВ ВАЛЕРИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

22 ноября 2006 г. оборвалась жизнь Валерия Алексеевича Полякова — замечательного ученого и крупного организатора педагогической науки, обогатившего ее трудами первостепенного теоретического и практического значения в области профессиональной педагогики.

Валерий Алексеевич родился 9 октября 1936 г. в с. Субботино Павлово-Посадского района Московской области. Свою научно-педагогическую работу начал в Московском областном институте усовершенствования учителей методистом. Окончив очную аспирантуру НИИ производственного обучения АПН РСФСР, в 1964 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Проблемы содержания производственного обучения учащихся по группе электротехнических профессий», в которой были разработаны научные основы содержания трудового и производственного обучения школьников, его формы и методы. В дальнейшем был сотрудником НИИ производственного обучения АПН РСФСР, а также НИИ школ Минпроса РСФСР. Осуществлял исследования по проблемам подготовки рабочих высокой квалификации. В мае 1978 г. был назначен на должность заместителя директора по научной работе НИИ трудового обучения и профессиональной ориентации АПН СССР, а в 1991 г. — директором этого института.

В. А. Поляков руководил и непосредственно участвовал в проведении исследований по широкому кругу проблем подготовки учащихся к труду. Основные теоретические положения им были определены в докторской диссертации «Проблемы развития системы трудового обучения учащихся общеобразовательных школ», которая была защищена в 1980 г.

На посту директора Института общего среднего образования Российской академии образования Валерий Алексеевич осуществлял руководство исследованиями, нацеленными на решение ключевых проблем перестройки системы российского образования — построение школы будущего, обновление содержания и процесса общего среднего образования.

В ноябре 1997 г. В. А. Поляков был избран вице-президентом Российской академии образования. В системе Академии образования он в общей сложности проработал более 30 лет и внес крупный вклад в профессиональную педагогику и практику подготовки подрастающего поколения к труду. Им создана научная школа по проблемам трудовой подготовки молодежи, через которую прошли 17 докторов и более 50 кандидатов наук. Ряд диссертаций при его научном кураторстве выполнен учеными зарубежных стран: Германии, Польши, Китая, Вьетнама, Монголии. Ученым опубликовано свыше 150 работ, в том числе монографии «Трудовое обучение в средней школе и проблема подготовки квалифицированных рабочих», «Политехнический принцип в трудовом обучении школьников», «Совершенствование подготовки рабочих высокой квалификации в средних профессионально-технических училищах», «Трудовая подготовка школьников в СССР и СФРЮ», учебные пособия по электротехнике, методике трудового и профессионального обучения учащихся школ и профтехучилищ, книги для практических работников и др. Валерий Алексеевич более 20 лет занимался научной разработкой проблем сельской школы, являлся заместителем главного редактора Библиотеки «Сельская школа России», в которой издано 8 книг нормативного и учебно-методического характера.

Среди государственных и отраслевых наград В. А. Полякова — орден «Знак Почета», медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени, медали «За доблестный труд. В ознаменование 100-летия со дня рождения В. И. Ленина»,

«Ветеран труда», «В память 850-летия Москвы», им. К. Д. Ушинского, нагрудный знак «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», Премия Президента РФ в области образования за 2002 г.

Как вице-президент Российской академии образования Валерий Алексеевич Поляков являлся одним из инициаторов и активным проводником современных концепций реформирования образования, курировал исследования, нацеленные на решение ключевых проблем перестройки системы российского образования. В качестве члена Головного научно-технического совета он принимал участие в разработке Федеральной программы развития образования Российской Федерации, в составе рабочей группы Государственного совета РФ по проблеме реформирования образования — в создании Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., наметившей основные направления и приоритеты государственной политики в области образования.

Валерий Алексеевич Поляков являлся членом дирекции Федеральной целевой программы «Интеграция науки и высшего образования России на 2002—2006 годы». В качестве сопредседателя или члена принимал активное участие в работе более десяти федеральных советов, возглавлял экспертную комиссию по учебному книгоизданию Национального фонда подготовки кадров.

Лучшие годы, знания и опыт В. А. Поляков отдал самому благородному делу — воспитанию подрастающего поколения, с честью пройдя путь от старшего пионервожатого до вице-президента Российской академии образования. Своей высокой требовательностью, принципиальностью, человечностью, доступностью и готовностью помочь людям он заслужил глубокую признательность научных работников и педагогов-практиков. Добросовестное отношение к делу, чуткость и доброжелательность в общении с коллегами и подчиненными позволили ему приобрести высокий авторитет и уважение.

С 2002 г. В. А. Поляков являлся членом редакционной коллегии журнала «Интеграция образования». Вместе со всем российским педагогическим сообществом мы осознаем глубокую утрату в связи с кончиной Валерия Алексеевича и выражаем соболезнование его родным и близким.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2006 г.

«Интеграции образования» 10 лет 1, *3*
Мордовскому университету 75 лет 3, *3*

Образование: федеральный аспект

Ю. И. Тарский. Проблемы интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство 1, *23*
В. Г. Халин. Инновационная деятельность в университетах современной России 1, *13*

Международный опыт интеграции образования

Г. В. Глотова. Британский подход к подготовке студентов технических вузов к инновационной деятельности 1, *34*
Л. С. Кременецкая, А. Н. Ременцов. Необходимость системного подхода к обучению граждан СНГ в российских вузах 2, *10*
О. О. Мартыненко, И. П. Черная, Т. Д. Хузиятов. Экспортные образовательные программы дальневосточных вузов (опыт и перспективы развития) 2, *3*
М. С. Норекян. Федерализм и образование 1, *27*

Модернизация образования

Н. Н. Мелькина. Некоторые подходы к разработке концепции развития инженерно-экономического образования 4, *14*
В. Ю. Петров, Т. А. Кузнецова, Н. Н. Матушкин, Н. У. Венсковский, В. Д. Черкасов, С. И. Пахомов. Научно-исследовательская работа как основа повышения качества подготовки кадров высшей квалификации по направлениям техники и технологий 4, *5*

Методология интеграции образования

Ю. А. Елисеева. Проблема методологических универсалий в психологии культуры 2, *26*
О. В. Коршунова. Понятийно-терминологическое поле проблемы интедиффии в образовании (на примере обучения физике в сельской школе) 2, *32*
Н. В. Литарова. Проблема определения методологических подходов к исследованию учительского корпуса российской гимназии 2, *19*
И. А. Соловцова. Гуманитарно-целостный подход как основа для интеграции идей православной и светской педагогики в сфере духовного воспитания 3, *27*
Н. Е. Фомин, М. К. Рункова. Педагогические технологии: теория и практика применения в высшей школе 2, *15*
М. А. Якунчев, И. Ф. Маркинов. Интеграция как принцип определения содержания естественно-научного материала в системе формирования экологической культуры школьников 3, *31*

Мониторинг образования

В. П. Абрамов, Н. Г. Ивлиева, В. Ф. Манухов, О. С. Разумов. Тестирование в инженерной геодезии 4, *34*
Л. А. Аухадеева. Подготовка будущего учителя: структурное исследование коммуникативной культуры 2, *40*
Т. М. Дадаева. Гендерная структура образования в российском обществе 2, *51*
А. Л. Кураков. Экономический анализ деятельности учреждений профессионального образования 4, *43*
А. М. Манукян. Технология моделирования профессиональной компетентности учителя-воспитателя 2, *48*
К. Н. Нищев, И. Н. Евтеева. Мониторинг и диагностика качества знаний студентов в условиях рейтинговой системы оценивания их учебной деятельности 3, *6*

Н. К. Нуриев, Л. Н. Журбенко. Интеллектуальная ориентация специалиста и закономерности развития его проектно-конструктивных способностей 3, *13*
И. Р. Павлова. Рейтинговая система контроля и оценки качества подготовки учащихся в условиях профильного обучения 4, *28*
Т. А. Снигирева, О. Г. Комкова. Диагностика прочности структуры знаний обучаемых 4, *38*
А. Н. Соловьев. Профессиональная ориентация и качество высшего образования 4, *24*
И. В. Филиппова. Сравнительный анализ существующей практики формирования в российских вузах систем менеджмента качества образовательной деятельности 3, *20*
В. Г. Халин. Европейская система качества высшего образования: состояние и развитие 4, *19*
Ю. А. Шихов. Диагностический инструментарий для мониторинга качества подготовки в системе «школа — втуз» 3, *18*

История образования

А. Л. Ефимова. Модернизация системы переподготовки учителей Чувашии в последней трети XX — начале XXI в. 3, *47*
О. Б. Кевбрина. Начальное кооперативное образование Мордовии в 1975—1990 гг. (обучение, практика, воспитание) 4, *122*
О. Б. Кевбрина. Динамика среднего кооперативного образования Республики Мордовия в постсоветский период 2, *56*
Т. И. Кильдюшкина. Внешкольное образование в мордовском крае в 1890—1910-х гг. 3, *51*
В. Ф. Левин. Вопросы религиозно-правового просвещения населения Российской империи в трудах К. П. Победоносцева, Н. И. Ильминского, С. А. Рачинского 3, *45*
В. И. Первушкин. Учительская среда как источник формирования краеведческих кадров в российских губерниях во второй половине XIX — начале XX в. 4, *119*
Е. В. Полутина. Становление и развитие женского гимназического образования в городах Мордовского края в конце XIX — начале XX в. 2, *60*

Непрерывное образование

М. В. Александрова. Принцип регионализации в управлении профессиональной карьерой учителя 2, *79*
В. В. Багин. Диверсификация как механизм реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования 2, *66*
Р. В. Гурина. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах как ступень в системе непрерывного образования «школа—вуз» 1, *45*
Г. А. Игнатьева. Ситуационно-позиционная модель повышения квалификации учителя 2, *72*
С. А. Карпов. Интеграция в сфере профессионального образования Росатома: возможности и перспективы 3, *35*
О. Н. Кобычева, Т. В. Машарова. Единая линия формирования здорового образа жизни на этапах дошкольного и школьного детства 4, *85*
И. Д. Симонов-Емельянов, В. А. Соломонов, А. К. Фролкова. Интеграционные процессы в многоуровневой образовательной системе подготовки современных специалистов 1, *40*
В. Н. Ханин. Дидактические принципы в образовании взрослых 3, *41*
О. Ю. Якимова. Подготовка специалистов сельского хозяйства в области информационных технологий 4, *82*

Интеграция образования и воспитания

В. И. Антонова. Конфессиональная журналистика как средство формирования нравственных ориентиров молодежной аудитории Поволжского региона 2, *91*
Н. Г. Куприна. Интеграция естественно-научного и гуманитарного компонентов в современной концепции эколого-эстетического воспитания личности 1, *50*
И. И. Павлова. Формирование нравственной устойчивости у подростков 2, *84*
А. М. Якупов. Формирование транспортной культуры у школьников в системе профилактики детского дорожно-транспортного травматизма 1, *56*

Академическая интеграция

В. Г. Абрамов, Н. Г. Абрамова. Экологическое правонарушение как объект изучения в науке и учебном процессе (социально-правовая обусловленность и основы методики) 4, *56*

С. А. Барамзина. Некоторые подходы к определению понятия «средство обучения» 4, *52*
О. В. Бахлова. Специфика современной системы международных отношений в контексте изучения интеграционных процессов эпохи постмодерна 4, *65*
В. А. Белавин, И. В. Тихонов, Н. А. Читалин. Взаимосвязь между реальным объектом изучения и его компьютерной моделью в обучении инженеров в технических вузах 2, *102*
С. Б. Верещак. Некоторые проблемы изучения становления жилищного права в Советской России (1917—1991 гг.) в курсе истории отечественного государства и права 3, *64*
С. В. Гордина. Visual Basic for Application как система объектно-ориентированного программирования 4, *60*
О. М. Железнякова. Анализ целей образовательного процесса в контексте дополнительности ... 4, *47*
А. А. Папышев. Математическая задача как средство интеграции в различных аспектах умственной деятельности 3, *56*
А. М. Прилуцкий. Религиоведение и теология: проблемы границы (к вопросу об интеграции теологии в систему высшего образования современной России) 2, *96*
Н. К. Сорокина, Т. В. Золина. Методологические основы моделирования физических процессов в высшей школе 3, *62*
Л. Ю. Фомина, О. В. Левин. Изучение нормативной правовой терминологии в целях формирования действенной системы правового стимулирования в России 3, *59*
Ж. Р. Хайруллов. Педагогическая направленность моделирования здоровьесберегающих технологий в образовании 1, *63*
Т. В. Худойкина, М. М. Васягина. Юридическая конфликтология в системе подготовки будущих юристов 1, *67*
В. Д. Черкасов, С. И. Пахомов. Молодежные творческие коллективы как основа научно-исследовательской, проектно-конструкторской и изобретательской работы студентов 3, *69*

Инновации в образовании

В. В. Воробьёва. Междисциплинарный подход к изучению экологии в контексте реализации устойчивого развития общества 4, *77*
Т. Г. Камышанова. Роль профильного обучения в средней школе в решении проблемы преемственности высшего и среднего образования 4, *74*
Н. Г. Комратова. Краеведение в системе дошкольного образования: социокультурный аспект .. 2, *106*
Л. И. Кундозерова, Д. Н. Климова. Формирование профильной ориентации обучающихся основной школы на естественно-научное направление обучения на базе межпредметной интеграции 4, *71*
Р. Ф. Мухаметшина. Интегрированный урок литературы и новые информационные технологии: Web-форум как прием пролонгированной дискуссии 2, *114*

Образование и воспитание

О. А. Линенко. Нравственно-эстетический аспект отношений человека и природы 4, *98*
А. В. Пономарев. Теория и практика первичной профилактики наркомании в вузе 4, *92*
Н. В. Рябова. Особенности подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника 4, *103*

Образование и культура

Л. В. Абрамова. Многоаспектность изучения иконы как проблема общекультурного образования 1, *81*
Г. И. Аксенова, Т. И. Цыганова. Формирование правовой культуры в системе профессиональной подготовки студентов 2, *135*
И. С. Бессарабова. Проблема интеграции образования и культуры в современной отечественной педагогике 1, *71*
В. А. Варданян. Становление в вузе художественно-педагогической компетентности учителя начальных классов 2, *123*
А. Ю. Ивлева. Метафоризация в образовании: символичность бытия реципиента в тексте как следствие изменения парадигмы мышления 2, *132*
Культура и образование: альтернатива или альянс? 3, *73*
Е. А. Курносикова. Моральная рефлексия М. М. Бахтина как особый феномен культуры 2, *118*

Е. Н. Ломшина. Роль этноэтики в подготовке кадров сферы культуры 4, *114*
Н. Ю. Лысова. Исторический город в «духовном странничестве» П. П. Муратова: образовательный аспект проблемы 4, *110*
Г. П. Максимова. Тенденции и перспективы развития медиаобразования средствами интеграции педагогики и искусства 1, *75*
Н. Б. Смирнова. Роль и место народного декоративно-прикладного искусства в современной культуре 2, *127*
З. М. Явгильдина. Интеграция искусств в школьном образовании 1, *84*

Точка зрения

С. В. Полатайко. Образовательные начала «общественного организма» в социальной философии Н. Я. Данилевского 3, *108*
Ж. В. Чашина. Значение идей Н. Я. Данилевского для образовательно-познавательного процесса 3, *103*

Психология образования

В. И. Андреев, Н. А. Гордеева. Значение творческого воображения в научно-исследовательской деятельности 1, *110*
Ю. В. Андреева. Интеграция компетентностного и акмеологического подходов в обучении и саморазвитии конкурентоспособности журналистов 4, *178*
Э. А. Баранова. Формирование у дошкольников познавательного интереса как интегративного психического образования 3, *124*
Л. И. Глазунова, О. А. Поддубная. Музыкальная психотерапия: педагогический аспект 2, *144*
Н. А. Гордеева. Исследование особенностей процесса самоактуализации студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью 4, *176*
Н. В. Калинина. Анализ психологических оснований и внутриличностных детерминантов социальной компетентности учащихся 3, *115*
Л. В. Карпушкина. Проблема сотрудничества как межсубъектного взаимодействия в психолого-педагогических исследованиях 2, *139*
Е. В. Козлова. Коммуникативный потенциал личности как самоорганизующейся психологической системы 1, *92*
Т. В. Лузина. Система формирования познавательной активности студентов в условиях высшего профессионального образования 4, *167*
Е. А. Маралова. Психотерапевтический метаэффект постдипломного образования педагогов 1, *114*
Н. В. Мельникова. Образ как психологическая категория личности дошкольника 3, *119*
Ф. Г. Мухаметзянова, Г. К. Бисерова, А. Ш. Яруллина. Интеграция личностных и профессиональных качеств в процессе формирования профессиональной идентичности у будущего специалиста 4, *163*
Н. Б. Назарова. Девиантность как механизм компенсации виктимности личности 4, *158*
Т. М. Резер. Влияние психического здоровья на межличностные отношения в образовательном процессе 1, *99*
Т. А. Серебрякова. Комплексный подход к решению проблемы ценностей 4, *154*
Е. Ю. Устина, К. М. Романов. Оптимизация подготовки специалистов медицинского профиля с учетом личностных особенностей пациентов (на примере изучения индивидуальных семантических пространств) 4, *172*
А. Ф. Филатова. Современное образование и развитие школьника-подростка как субъекта учебной деятельности 2, *148*
А. Ю. Ховрин. Роль комплекса психологических знаний в обеспечении профессиональной компетентности специалистов сферы государственного и муниципального управления 1, *104*

Философия образования

А. В. Булавин. Христианская антропология как основа ранневизантийской этико-педагогической концепции 4, *141*
С. Н. Волков, Е. Ю. Райкова. Метафизика обыденного сознания или сциентизм научного познания? (К вопросу о гуманитаризации технического образования) 4, *127*

А. Ю. Горин. Многоаспектность ценностей аксиологии всеединства В. С. Соловьева и развитие современной отечественной системы образования и воспитания 4, *137*
А. К. Ерохин. Модель интеллектуального образования в философии томизма 4, *131*
С. И. Митина. Смысл как единица текстовой реальности 1, *127*
Н. И. Новотрясов. Проблема изучения языкового сознания в образовательном процессе 3, *92*
О. К. Позднякова. Нравственное сознание будущего учителя: анализ состояния с позиции этики пользы и этики блага 3, *98*
Б. А. Фролов. Проблема целостности культуры 1, *118*
О. Г. Хмелева, М. Г. Кудрявцева. Интеграция образовательных сред в аксиологическом пространстве педагогического вуза 4, *145*
Ж. В. Чашина. Интегративное разнообразие как методологический принцип развития социума 1, *122*
Л. В. Шукшина. Иллюзорное сознание и его функции 4, *149*

Социология образования

И. В. Власюк. Укрепление ценности родительства — направление государственной семейной политики 3, *141*
А. Н. Гуляшинов, С. П. Сырыгин. Методологическая подготовленность студентов к разработке управленческих решений (о некоторых итогах проведения локального конкретно-социологического исследования) 3, *154*
С. А. Зайкова, Т. Н. Филютина. Сравнительный анализ факторов семейного влияния на старших дошкольников 1, *151*
Н. И. Изергина, Д. А. Курзин. Интеграция отечественного политологического сообщества в условиях социальной трансформации: некоторые проблемы политологического образования 1, *145*
Г. В. Калинина, Т. Я. Сильвестрова. Удовлетворение образовательных потребностей как основа социального развития региона 1, *138*
Н. Н. Логинова. Семья как объект социолого-демографического исследования (на примере Республики Мордовия) 3, *145*
В. Г. Новиков. Социологический анализ системы формирования жизненных планов выпускников сельской средней школы 1, *134*
Е. В. Самойлова. Социологический анализ процесса профессиональной социализации будущих учителей 3, *150*

Экономическое образование

А. П. Горина, О. Н. Алферина. Изучение организации государственного контроля качества жилищно-коммунальных услуг в рамках курса «Государственное регулирование экономики» 3, *128*
А. В. Гришин. Интеллектуальный капитал и процесс управления знаниями как инновационные элементы современной системы экономического образования 3, *132*
О. К. Клопова. Подходы, применяемые при повышении квалификации менеджеров по персоналу 3, *137*
А. Ф. Поляков, Н. А. Садовникова. Проблемы медицинского страхования в контексте изучения финансово-экономических дисциплин 2, *160*
И. Н. Санникова. Университет — центр непрерывной системы образования (на примере экономического образования) 2, *153*

Математическое образование

М. А. Гаврилова. Метод проектов как основа организации исследовательского обучения 2, *165*
И. Н. Полунина. Интеграция курсов математики и информатики как фактор оптимизации общепрофессиональной подготовки студентов технических специальностей 1, *156*
Н. К. Туктамышов, М. И. Закиев. Региональные аспекты формирования математической культуры студентов в Республике Татарстан 1, *161*
Е. П. Цацкина. Интеграция учебной деятельности и процесса разрешения противоречий обучения математике 2, *167*
Е. В. Щенникова. Полиограниченность относительно части фазовых переменных решений одной нелинейной управляемой системы в аспекте реализации принципа развивающего обучения 1, *166*

Филологическое образование

Н. С. Алямкин. Интеграционный подход к изучению предложения в мордовских языках: структурный и коммуникативный аспекты 4, *191*
Н. С. Алямкин. Лингвистические основы методики обучения студентов порядку слов в мордовских языках 1, *174*
Н. В. Бутылов. Освоение заимствованной лексики в мордовских языках 4, *180*
О. Г. Бутяева, Л. П. Водясова. Связь родного языка с иностранным: теоретико-методологический аспект изучения прагматического значения слова в эрзянском и английском языках 4, *183*
А. М. Гребнева. Диалектная лексика как объект изучения и средство обучения в курсе «Мордовская (эрзянская/мокшанская) диалектология» и на смежных с ним спецкурсах ... 1, *169*
А. М. Гребнева. Семантические отношения в лексикализованных сочетаниях эрзянского языка 4, *195*
Ю. В. Грызулина. Прием аналогии как средство активизации межпредметных связей в обучении русскому языку 2, *177*
Д. Н. Жаткин, Т. А. Яшина. В. А. Жуковский как переводчик произведений Томаса Мура 3, *167*
Г. В. Захарова. Конструктивистский подход к обучению иноязычной лексике в Германии 4, *187*
Р. С. Луценко. Лингвокультурологические основы работы над текстом художественного произведения (на примере реализации концепта «пейзаж» в английской литературе XIX—XX вв.) 3, *176*
Н. В. Макшанцева. Моделирование концептной системы слова в обучении русскому языку 2, *172*
С. А. Ржанова. Методическое значение речевой культуры в гуманитарном знании 3, *162*
К. Б. Свойкин. Способы проявления продуцентного авторства в англоязычном научном тексте 1, *178*
Е. А. Соловьева. Роль графики в создании текстовой информации как теоретическая и методическая проблема 3, *172*
Н. А. Туранина. Приобщение к ценностным основам славянской культуры на занятиях по русскому языку в вузе 3, *159*

Молодые ученые

Е. А. Агафонова. Роль стимулирования в учебной деятельности студентов вуза 4, *294*
В. В. Акамов. Интеграция содержания педагогического образования в процессе формирования ценностного самосознания будущих учителей физической культуры 4, *259*
Ж. Ю. Бакаева. Информационные основы образования 4, *241*
Е. В. Барсукова. Культурологические особенности лингводидактики XVIII — первой четверти XIX в. (по материалам «Архива князя Воронцова») 4, *211*
Л. В. Варданян. Концепт «душа» в английских, русских и эрзянских фразеологизмах 4, *201*
С. И. Васенина. Формирование педагогической готовности студентов к развитию детской художественно-изобразительной одаренности 4, *286*
Н. В. Вознесенская. Обучение физике студентов инженерных специальностей с использованием современных компьютерных технологий 4, *248*
Е. А. Гагаркина, Т. В. Попова, Т. А. Ениватова. Традиционно-бытовая культура мордвы (историко-культурный аспект) 4, *225*
Т. В. Гармаева, А. В. Дивлишов, А. Ф. Мельник. Миграция народов ближнего зарубежья в условиях трансформирующегося общества (этнокультурный аспект) 4, *282*
Н. Н. Глазкова. Модель информационной грамотности учащихся с недоразвитием интеллекта . 4, *291*
Н. С. Глущенко. Образование как ведущий фактор развития индивидуальности человека в процессе социализации 4, *234*
Е. М. Голикова. Исследование становления готовности педагога к развитию познавательных способностей дошкольника 4, *262*
Р. С. Ивенин. Интеграция образования, науки и производства — основа стратегии инновационного развития региона 4, *280*
В. А. Иншаков. Проблемы формирования социально-профессионального статуса молодых специалистов сельского хозяйства 4, *278*
Е. А. Канайкина. Апофатичность как этический критерий образования, воспитания и мышления 4, *256*

Н. Л. Комлева. Роман П. Теру «Берег москитов» и американская культура конца XX в.: филологический аспект ... 4, *220*
Н. С. Корнилецкая. Экологическая этика в вузе: методика ситуативного анализа ... 4, *238*
Е. А. Кошевая. Формирование информационной культуры студента в процессе информатизации высшего образования ... 4, *243*
Е. А. Кукушкина. Критерии разграничения именных композитов и именных словосочетаний в эрзянском и немецком языках ... 4, *204*
О. В. Лобанова. Социализация и инкультурация личности ребенка в мордовской семье ... 4, *218*
А. М. Манукян. Средства и методы воздействия новых педагогических технологий на формирование личности ... 4, *288*
М. М. Маркова. Изучение поэтики прозы Н. А. Тэффи: проблема интеграции жанров ... 4, *222*
В. П. Мерзлякова. Интегрированное использование речевых и психолого-педагогических приемов и технологий в комплексной реабилитации заикающихся ... 4, *207*
И. И. Меркулова. Хронотоп дороги как объект междисциплинарного изучения и преподавания ... 4, *232*
Н. В. Моисеева. Довузовское образование как связующее звено системы «школа — вуз» ... 4, *251*
А. В. Нуждина. Роль курса «лингвистическая интерпретация текста» в подготовке специалистов-филологов (на материале немецкого языка) ... 4, *209*
Н. Н. Пачина. Интеграция педагогики и психологии в образовательном процессе университета ... 4, *253*
Н. Н. Поздняков. Формирование системы светского образования как фактор эволюции провинциального города XVIII в. ... 4, *246*
Е. А. Полозова. Роль театра в формировании межкультурной компетенции личности ... 4, *230*
Н. С. Полутина. Возможности использования компьютерных игр в психологии ... 4, *273*
Л. В. Потапова. Культурно-образовательная деятельность средневолжских потребительских обществ на рубеже XIX—XX вв. ... 4, *284*
Н. И. Прохорова. Культурная преемственность в жизнетворчестве Б. Поплавского ... 4, *213*
Е. Н. Руськина. Разработка программы обучения подростков безопасным приемам поведения в ситуации манипулятивного воздействия ... 4, *269*
Н. В. Рябов. Формы развития народного искусства в современной культуре мордвы (на примере Подлесно-Тавлинской экспериментальной детской художественной школы) ... 4, *216*
Т. Н. Сайгина. Значение формирования педагогически направленного мышления и его компонентов у будущих воспитателей дошкольного учреждения ... 4, *267*
Л. В. Самойлова. Одаренный ребенок глазами учителя (результаты исследования в Республике Мордовия) ... 4, *271*
Н. Е. Сарапова. Институциональный подход к изучению социальной мобильности выпускников вузов и молодых специалистов ... 4, *293*
В. В. Соколов. Механизмы и способы осуществления прогноза поведения человека ... 4, *276*
А. В. Табакова. Экологическое образование в контексте идей устойчивого развития ... 4, *237*
Н. А. Федякова. Профессионализм депутатов как фактор эффективности законодательства субъектов Российской Федерации (образовательный аспект) ... 4, *199*
Н. В. Шамонина. Развитие субъектных функций в учебно-познавательной деятельности студента заочной формы обучения ... 4, *264*
С. А. Яворская. Кризис культуры как переходное состояние в социокультурной динамике: теоретико-методологические аспекты ... 4, *228*

Рецензии, отзывы, информация

Диалог истории и современности ... 1, *183*
История подвижничества и реформаторства в российском образовании ... 3, *180*
Концептосфера смеха в исследованиях российских литературоведов ... 4, *298*
Круглый стол «Образование и культура» ... 2, *181*
Международная научная конференция, посвященная жизни и деятельности адмирала Ф. Ф. Ушакова ... 3, *183*
Поляков Валерий Алексеевич ... 4, *302*
Проблемы изучения русской литературы вчера и сегодня ... 4, *300*

CONTENTS

Modernization of Education

V. Yu. Petrov, T. A. Kuznetsova, N. N. Matushkin, N. U. Venskovskij, V. D. Cherkasov, S. I. Pakhomov. Scientific and Research Work as the Basis for the Increase of the Quality of Highest Level of Proficiency Personnel Training in the Fields of Technique and Technologies 5

The article represents the research of the structure and contents of the training program of the personnel of the highest level of proficiency in Russia and abroad in order to define the trends of modernization of the higher and post-graduate education systems on the basis of the principle of educational, academic, scientific, and innovative processes unity. The obtained results can be used to elaborate the state educational standards of a new generation.

N. N. Melkina. Some Approaches towards Developing the Concept of Engineering and Economic Education 14

The author proves the urgency of engineering and economic education, defines the availability of its development in state educational standards of higher professional education of the third generation.

Monitoring Education

V. G. Khalin. European System of Quality of Higher Education: State and Development 19

The article analyses the problem of formation of European system of higher education quality in order to use possibly the European experience in conditions of Russia integration into Bologna process.

A. N. Solovyev. Professional Orientation and Quality of Higher Education 24

In the article various criteria of quality of higher education are compared. It is proved that there is an invariant constituent, the «source» of the quality of higher education, that is professional orientation of university students enrolled into the 1st year degree university program. From this point of view the local system of vocational education created on the basis of MADI (GTU), methods of motivation of high school pupils and the results of this process are analyzed.

I. R. Pavlova. Rating System of Control and Assessment of the Quality of Students' Training under Conditions of Profile Education 28

The article grounds an urgency to use the rating system of control and assessment of quality of students' training at a profile type of a school, for the new requirements for school graduates contradict the actual system of quality control of student' training.

V. P. Abramov, N. G. Ivliyeva, V. F. Manukhov, O. S. Razumov. Testing in Engineering Geodesy 34

The article summarizes the experience of application of testing to estimate students' knowledge in engineering geodesy at two institutions of higher education — Tula and Mordovia State Universities. The authors offer a conditional qualification of the tests according to the levels of complexity that should be taken into account for working out the tasks depending on a form of checkup (intermediate or final).

T. A. Snigireva, O. G. Komkova. Diagnostics of «Durability» of Structure of Students Knowledge 38

The article gives the results of diagnostics of durability of the structure of students' knowledge which is characterized by the level of knowledge structure, the size of formed knowledge and the period of time during which the knowledge is forgotten. Diagnostics technology is based on test measurement units.

A. L. Kurakov. Economic Analysis of Activities of Vocational Education Institutions 43

The article proves the necessity to determine the factor influence on the transformation of reached economic and financial results of institutions of primary secondary education and higher professional education.

Academic Integration

O. M. Zheleznyakova. The Analysis of the Educational Process Goal in the Context of Subsidiarity 47

The article analyzes the goals of education (upbringing, training) from the perspective of their effectiveness. It is shown that systematic subsidiarity of the goals, reflecting the unity is steady and stable, and not dependent on social collisions, and therefore becomes the most effective.

S. A. Baramzina. Definining the Term «Means of Education» 52

The article touches upon the issue of classification of means of activities and means of education. It proves that the means of education should be regarded with the focus on the personality of a school child.

V. G. Abramov, N. G. Abramova. Ecologic Violation of Law as the Object of Study in Science and Educational Process (Social and Legal Conditionality and the Basics of Methods) 56

The article shows social and legal aspects of importance of the problem of rational, academically proved understanding of essence and nature of ecological violation of law. The content of the notion of ecological violation of law as an integrated, consisted of many aspects social and legal category is described, and the methods of its scientific research are established. The content of the special course «Notion and Corpus Delicti of Ecological Violation of Law» is shown.

S. V. Gordina. Visual Basic for Application as a System of Object Oriented Programming 60

The article discloses basic notions of the object oriented programming. It proves the necessity to study the system of object oriented programming Visual Basic for Application within the course of informatics for economic specialties.

O. V. Bakhlova. Specific Features of Contemporary System of International Relations in Context of Integrative Processes of the Postmodern Epoch 65

Contemporary system of international relations is a multi-layered formation combining elements of uni-, bi- and multipolarity and becomes a large complexity for study. The author analyzes the major postmodern concepts that confess the existence of so-called post-modern states, focused on dialogue and collaboration.

Innovations in Education

L. I. Kundozerova, D. N. Klimova. Formation of Profile Orientation of Comprehensive School Pupils on Natural-Science Profile of Education on the Basis of Intersubject Type of Integration 71

The article considers an intersubject type of integration of physics and medicine as the means of profile orientation of comprehensive school pupils on natural-science profile. Integration is supplied with elaborated by the authors an intersubject elective course «Physics and Medicine» with a multimedia video support of the materials.

T. G. Kamyshanova. The Role of the Profile Education in Comprehensive School in Solving the Problem of Succession of Comprehensive and Higher Education 74

Profile education in comprehensive school is the means of succession of comprehensive and higher education. The author of the article places the emphasis on formation of key competences of senior pupils which allow them to study successfully at the institutions of higher education and master the professions in future.

V. V. Vorobyeva. Interdisciplinary Approach to Ecology Studies to Achieve a Steady Development of the Society 77

The author gives resumptive information on the results of field trip to the fort «Vladivostok» with the cadets of a military institute. Such interdisciplinary studies efficiently execute the objectives of education in the sphere of Ecology and Russian History, contribute to ecological and patriotic education of cadets at a military institute, and build up «a multivariate intellect» required for a steady development of the community.

Continuous Education

O. Yu. Yakimova. IT Training of Agriculture Specialists 82

In contemporary conditions it is possible to reach stable results in agricultural production by introduction of IT. In this case the major problem is considered to be the lack of professionals. The author offers to set up a single system of extra training for management and agriculture professionals where the core element is to teach specialists new IT principles.

O. N. Kobycheva, T. V. Masharova. Single Line of Healthy Life-Style Formation on the Preschool and School Childhood Stages 85

The article discusses the questions of succession and formation of 6—8 years old children healthy life-style. A model of a unified line of the healthy life-style formation of a child at the preschool and school childhood stages is elaborated and proved. The application of the experience of educational institutions in succession in time will allow to stimulate a positive inner self-adjustment of a child to a personal responsibility to strengthen his or her own health.

Integration of Instruction and Education

A. V. Ponomarev. Theory and Practice of Primary Drug Addiction Prophylactics in Higher Education Institution 92

The article gives the characteristics of the problem of psychoactive substances consumption in students' environment. It illustrates the model of organization of prophylactics of primary drug addiction, developed and used at Ural State Technical University

O. A. Linenko. Moral and Esthetic Aspect of Person versus Nature Relationship 98

The article considers up-to-date problem of students' education of moral and esthetic attitude to nature. The author outlines the history of a person vs. nature relationship, analyzes its state, and offers the measures to balance these relations, to make them rational and functional.

N. V. Ryabova. Special Features of Training the Students of Pedagogical Institute in order to Conduct Social and Domestic Orientation of a Mentally Handicapped School Child 103

The article shows particular features of training defectologiests at pedagogical institutes. It proves the necessity to single social and domestic orientation of a student of special (correction) school of VIII type out of pedagogical activities of a teacher for oligophrenic persons. It gives the results of verified type of research, supporting a low level of readiness of prospective teachers for oligophrenic persons to conduct this type of work.

Education and Culture

N. Yu. Lysova. The Historical Town in «Spiritual Wandering» by P. P. Muratov 110

The article gives an attempt to reconstruct the concept of the historical town perception stated in the book «Images of Italy» by P. P. Muratov from cultural point of view. It considers an original classification of old cultural centres and discovers the essence and contemporary mission of historical town phenomenon. An educational significance of Muratov research is emphasized.

E. N. Lomshina. The Role of Ethnoethics in Specialists' Training in Sphere of Culture 114

Modernization of contemporary education is aimed not only at perfection of non specified professional training of students but also at forming alongside with professional qualities common to all both humanity and national values. The article considers the role of ethnoethics in training specialists of cultural sphere.

History of Education

V. I. Pervushkin. Teacher's Environment as One of the Components of Regional Studies Specialists Formation in Penza and Tambov Provinces in the Second Half of XIX, Beginning of XX Centuries 119

For the first time in the article the analysis of social structure, educational and cultural levels of provincial teachers as a specific social milieu is presented. Also the article shows their role in the formation of historic regional studies in Penza and Tambov provinces in the second half of XIX, and at the beginning of XX centuries. The given process is illustrated by historic and pedagogic activity of V. F. Hokhryakov, V. A. Aunovsky and P. I. Piskarev.

O. B. Kevbrina. Primary Cooperative Education in Mordovia in 1975—1990 yy. (teaching, practical work, education) 122

The article shows an experience of primary vocational training and professional development of employees of mass professions gained by Mordovia cooperative school. It proves that this experience can be reconceived and creatively used during contemporary period of education reformation.

Philosophy of Education

S. N. Volkov, E. Yu. Raykova. Metaphysics of Ordinary Consciousness or Scientism of Scientific Cognition? (On technical education humanitarization) 127

The article is devoted to the problems of correspondence of, on the one hand, philosophic, and, on the other hand, scientific and technical aspects in higher technical education. The authors raise the questions connected with differentiation of scientific and metaphysical comprehension and its consequences for non humanitarian specialists who can get into social environment where a choice between scientific and theoretical, and ordinary and practical cognition of outward world can arise.

A. K. Yerokhin. The Model of Intellectual Education in Philosophy of Thomism 131

The aim of the article is to present the influence of Thomism philosophy on the contansive aspect of philosophy of education. It is important for Thomism to confirm a divine nature of a person. Therefore the most persistent attention during the process of education is given to the selection of such subjects as Theology, Ethics and Aesthetics that influence not only on pupil's mind but also on emotional constituent of mind.

A. Yu. Gorin. Multiaspectness of Values of V. S. Solovyev's Acsiology of Allunity and Development of Contemporary Russian System of Education and Upbringing 137

The article is devoted to the problems of searching for strong value grounds for modernization of the system of education and upbringing in modern Russia. The author emphasizes multiaspectness of values of V. S. Solovyev's acsiology of allunity.

A. V. Bulavin. Christian Anthropology as the Basis of Early Byzantine Conception of Ethics and Pedagogy 141

The authors examine the Byzantine conception of ethics and pedagogy formed as a result of synthesis of methods of antique education and ideas of Christian upbringing aimed at spiritual formation of an individual. In the terms of the issue of the formation of Russian society development concept it gives a contemporary interpretation of separate moral principles, world outlook, ideals, social and cultural values of Byzantine.

O. G. Khmeleva, M. G. Kudrayvtseva. Integration of Educational Milieu to Axiological Area of Pedagogical Institute of Higher Education 145

The author analyses «area», «educational area», «axiological area», and «educational environment» concepts. It is proved that the integration of educational milieu of axiological area of an institution of higher education allows a cognizing subject to build his / her own individual development trajectory and to conduct an educational process within the frames of logic of the movement that takes place from informational channel of the reflection of future professional activity values to the one that forms the meaning.

L. V. Shukshina. Illusion Consciousness and Its Functions 149

The article analyses the place and functions of illusion consciousness in the system of social consciousness and society. It is proved that ordinary and illusion consciousness complement and transform each other, and are in close interaction.

Psychology of Education

T. A. Serebryakova. Complex Approach to Solution of Value Problem..... 154

The article integrates philosophical, psychological and pedagogical approaches to consideration of the value problem. On the basis of the conducted research the author comes to the conclusion that the formation of value attitude to surrounding reality must begin at early stages of personality development.

N. B. Nazarova. Deviation as Compensation Mechanism of Personality Victimacy 158

The article examines the determinants of deviant victimacy of a modern teenager, and the reasons of conflicts which arise in groups of those who are under the age. It makes an interpretation attempt of the main indicators of victim type of personality.

F. G. Mukhametzyanova, G. K. Biserova, A. Sh. Yarullina. Integration of Personal and Professional Qualities During the Process of Formation Professional Identity of a Future Specialist 163

The article considers the questions of forming professional identity of future specialists as the subjects of integration of personal and professional qualities. It presents the model of formation of professional identity of future specialists, i. e. students of pedagogical university and Police Academy.

T. V. Luzina. System of Cognitive Activity Formation of Students of Economy Department of Higher Professional Education 167

The author presents the model of formation of cognitive activity among students of Economy Department of higher education institution. At the heart of this model there is the theory of context education. A high level of formed cognitive activity of students should become the result of its successful implementation into educational process.

E. Yu. Ustina, K. M. Romanov. Optimization of Medical Specialists' Training in Terms of Personal Characteristics of Their Patients by the Example of Individual Semantic Area Study 172

The contemporary program of medical students' education and post-graduation professional training an important place is taken by mastering the varied approach to treatment prescription in terms of personal characteristics of a patient. The author investigated the characteristics of influence of somatic disease on nature and type of modification of semantic area of therapeutic patients to expose the conditions of the formation of their more adaptive inner signs of the disease.

N. A. Gordeeva. Research on Peculiarities of Self-actualization Process of Students Conducting Scientific Research 176

The article gives the results of the diagnostic research on exposure the psychological peculiarities of the process of self-actualization of students' personalities who do scientific research. The structural constituents of self-actualization model were discovered and a psychological portrait of the student was made.

Yu. V. Andreeva. Integration of Competence and Acmeologic Approaches in Training and Self-development of Competitive Ability of Journalists 178

The article presents the results of the research on the problem of integration of competence and acmeologic approaches to vocational education and self-development of journalist-students competitive ability. Corresponding pedagogical conditions and stages of stated integration are singled out.

Philological Education

N. V. Butylov. Assimilation in Mordovian Languages 180

At present time in Mordovian languages there is an intensification of the process of borrowing foreign vocabulary. The author defines the principle problems connected with assimilation of this stratum of the vocabulary by the stated languages.

O. G. Butyaeva, L. P. Vodyasova. Integration of Native and Foreign Languages: Methodological and Theoretic Aspect of Study of Professional Vocabulary Pragmatics in the Erzya and English Languages 183

The article is devoted to the research of methodological and theoretic aspects of professional vocabulary pragmatics in terms of integration principle of native and foreign languages which is explained by forthcoming of new spheres restricting the use of colloquial vocabulary according to professional characteristics.

G. V. Zakharova. Constructivist Approach to Foreign Borrowings Teaching in Germany 187

Cognitive constructivism theory according to which academic activity of students represents a creation of subjective constructions of reality had a considerable impact on the development of education in Germany.

N. S. Alyamkin. Structural and Communicative Aspects of the Sentence in Mordovian Languages 191

The article is devoted to the research of structural and communicative special features of modern Mordovian (Moksha and Erzya) languages. A correlation of the sentence and utterance is determined and the question of structural centre of the sentence is solved.

A. M. Grebneva. Semantic Relations in Lexicalized Combinations of the Erzya Language 195

The article considers lexical and semantic relations in lexicalized combinations of the Erzya language which are fundamental in view of their semantic characteristic and cause difficulties when being studied by philology students.

Young Scientists and Scholars

The given rubric gives the materials of the round-table discussion that was conducted by the journal editors in the framework of the events devoted to the 75th anniversary of Mordovia State University. Integrational processes in education have become a key problem of this event. The principal participants of the round table are young scholars — representatives of institutions of higher education and scientific establishments of the Mordovia Republic: Mordovia N. P. Ogarev State University, Mordovia Pedagogic State Institute named after M. E. Yevsevyev, Saransk Cooperative Institute, Research Institute of Humanities under the patronage of the Government of the Mordovia Republic. Scholars from Moscow, St. Petersburg, Penza, Kirov, Barnaul, Yelets and Yerevan also participated in the discussion.

N. A. Fedyakova. Professionalism of the Deputies as a Factor of Legislation Effectiveness of the Russian Federation subjects (educational aspect) 199

L. V. Vardanyan. Concept of «*soul*» in English, Russian and Erzya Phraseological Units 201

E. A. Kukushkina. Differentiation Criteria of Noun Composites and Noun Word-Combinations in the Erzya and German Languages 204

V. P. Merzlyakova. Integrated Use of Speech, Psychological and Pedagogical Methods and Technologies in Complex Rehabilitation of Stammerers 207
A. V. Nuzhdina. Role of the Course «Linguistic Text Interpretation» in Philology Specialists Training (the German Language as an Example) 209
E. V. Barsukova. Cultural Distinctive Features of Linguistic Didactics of the XVIII — First Quarter of XIX Centuries (on the Basis of the Materials of «Archive of Prince Vorontsov») 211
N. I. Prokhorova. Cultural Succession in the Life and Works of B. Poplavsky 213
N. V. Ryabov. Forms of Development of Folk Art in Modern Mordva Culture (Pod-Tavlinskaya Experimental Children Art School as an Example) 216
O. V. Lobanova. Socialization and Enculturation of Child's Personality in a Mordovian Family 218
N. L. Komleva. The Place of Paul Theroux's «The Mosquito Coast» and «O-zone» Novels in the Cultural Context of the USA of the Last Third of XX Century 220
M. M. Markova. Study of Poetic Style of N. A. Teffy Prose: Problems of Genre Integration 222
E. A. Gagarkina, T. V. Popova, T. A. Yenivatova. Traditional and Domestic Culture of Mordva People (Historical and Cultural Aspects) 225
S. A. Yavorskaya. Culture Crisis as a Transitional State in the Social and Cultural Dynamics: Theoretical and Methodological Aspects 228
E. A. Polozova. Theatre in the Context of Common Cultural Education 230
I. I. Merkulova. Chronotop of a Road as an Object of Interdisciplinary Study and Teaching 232
N. S. Gluszhenko. Education as a Leading Factor of Person's Individuality Development in the Process of Socialization 234
A. V. Tabakova. Ecological Education in the Context of Ideas of Steady Development 237
N. S. Korniletskaya. Ecological Ethics at an Institution of Higher Education: Methods of Situational Analysis 238
Zh. Yu. Bakaeva. Informational Fundamentals of Education 241
E. A. Koshevaya. Formation of Informational Culture of a Student in the Process of Informatization of Higher Education 243
N. N. Pozdnyakov. Formation of Secular Education System as a Factor of XVIII Century Province Town Evolution 246
N. V. Voznesenskaya. Teaching Physics to Students of Engineering Specialties Using Modern Computer Technologies 248
N. V. Moiseeva. Pre-university Education as a Connecting-link in «Comprehensive School — Higher Education Institution» System 251
N. N. Pachina. Methodology of Pedagogics and Psychology Integration in University Education Process 253
E. A. Kanaykina. Apophatism as an Ethic Criterion of Education, Upbringing and Thinking 256
V. V. Akamov. Contents Integration of Pedagogic Education in the Process of Value Self-consciousness Formation of Prospective Teachers in the sphere of Physical Training 259
E. M. Golikova. Research on Readiness of an Educator to Develop Cognitive Abilities of a Pre-school Child: Regional Aspect 262

N. V. Shamonina. Subjective Functions Development in Educational and Cognitive Activities of a Student of Correspondence Form of Tuition 264
T. N. Saygina. Characteristics of a Control and Correction Function 267
E. N. Ruskina. Elaboration Educational Program Teaching Teenagers to Behave Safely in the Situation of Manipulation Influence 269
L. V. Samoylova. Distinctive Features of Educating Gifted Youth by the Means of Individualization and Differentiation 271
N. S. Polutina. Possibility of Using Computer Games in Psychology 273
V. V. Sokolov. Mechanisms and Means of Improving Prognosis of a Person's Behaviour 276
V. A. Inshakov. Problems of Social and Professional Status Formation of Young Specialists in Agricultural Field 278
R. S. Ivenin. Education, Science and Production Integration as the Basis of Innovative Region Development Strategy 280
T. V. Garmaeva, A. V. Divlishov, A. F. Melnik. Migration of the Former Soviet Republics Population under the Condition of Transforming Society (Mordovia Republic as an Example) 282
L. V. Potapova. Cultural and Educational Activity of Cooperative Societies of the Middle Volga Region in the end of XIX — in the beginning of XX Centuries 284
S. I. Vasenina. Forming of Pedagogical Readiness of Students to Develop Children's Endowments in Fine Arts 286
A. M. Manukyan. Means and Methods of New Pedagogical Technologies' Influence over Personality Formation 288
N. N. Glazkova. The Model of Informational Competence of Pupils with Intellect Underdevelopment 291
N. Ye. Sarapova. Institutional Approach to the Study of Social Mobility of Graduates of Institutes of Higher Education and Young Specialists 293
Ye. A. Agafonova. The Role of Stimulation in Educational Activity of Students of Higher Education Institutes 294

Reviews, References, Information

Conceptosphere Scheme in Research of Russian Literature Theorists 298
Problems of Russian literature Study Yesterday and Today 300
Polyakov Valery Alekseevich 302

Published in 2006 304

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) 32-79-61 (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

Редакторы *Е. С. Руськина, Т. Т. Алыкова*. 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 20.12.06. Дата выхода в свет 29.12.06.
Формат 70 × 108 1/16. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 28,0.
Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 6710.

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.