

Гуманитарные науки и образование



**Научно-методический
журнал**

**№ 2 (2)
(апрель – июнь)
2010**

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ГОУ ВПО Мордовский
государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева

Издается с января
2010 года

Фактический адрес:
430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 11а,
каб. 310

Телефоны:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-92-66

Факс:
(834-2) 33-92-67

Ответственный за выпуск

Т. А. Михейкина

Редактор

Н. Ф. Голованова

Дизайн и верстка

Н. П. Острикова

Дизайн обложки

А. Г. Чиняева

Перевод аннотаций

А. А. Ветошкин

В. М. Пронькина

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В. В. Кадакин (главный редактор) – кандидат педагогических наук

Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор

В. И. Лаптун (отв. секретарь) – кандидат исторических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор

А. А. Ветошкин – кандидат филологических наук, доцент

И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор

А. М. Каторова – доктор педагогических наук, профессор

Е. А. Мартынова – доктор философских наук, профессор

А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор

С. И. Митина – доктор философских наук, профессор

О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор

Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, профессор

Т. В. Самсонова – кандидат педагогических наук

М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН (Саранск)

М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)

В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Москва)

Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор, действительный член РАЕН (Саранск)

В. А. Нечаев – доктор технических наук, профессор (Саранск)

А. С. Прутченков – доктор педагогических наук, профессор (Москва)

В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (Саранск)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Н. Н. Калинина, А. С. Прутченков, Т. С. Терюкова Инновационное образование для инновационной экономики.....	6
Н. В. Мартишина Некоторые аспекты становления и развития творческого потенциала будущего педагога в условиях вуза.....	11
Л. В. Ассуирова Образовательная технология риторизации.....	15
С. П. Пимчев Разработка прогностической модели урока: «Слову о полку Игореве» – 825 лет (Международный открытый урок).....	19
Н. Г. Коновалова, А. С. Урбанский Контроль обучения студентов медицинского вуза клиническим умениям с использованием лечебного алгоритма.....	25
Л. С. Гавриленко Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности.....	28
Н. А. Белова Интеграция гуманитарных дисциплин и пути ее реализации в вузовском педагогическом образовании.....	32
Т. В. Татьяна, О. А. Калугина Технологии общения в формировании коммуникативной компетентности студентов финансово-экономического вуза.....	37
С. Г. Новиков Воспитательный мегаэксперимент 1920–1930-х годов: взгляд сквозь призму социокультурной модернизации России.....	41

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Л. Ю. Беленкова Интеграционные тенденции в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.....	46
А. Н. Гамаюнова Современные модели профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	52

ФИЛОСОФИЯ

И. Л. Сиротина Реклама как зона интеграции образования и бизнеса.....	55
Е. А. Мартынова Философия в системе гуманитарного знания.....	60
Ж. Ю. Бакаева Педагогические конструкты информационного знания.....	62

ФИЛОЛОГИЯ

А. М. Каторова Приемы формирования у студентов-филологов знаний о национальной системе стихосложения.....	68
А. Б. Танасейчук У истоков литературы «местного колорита» Дальнего Запада США.....	73
А. Н. Злобин Выявление и классификация паранормативов.....	79

ПСИХОЛОГИЯ

С. В. Шмачилина

Рефлексия как критерий формирования исследовательской культуры будущего педагога.....83

А. И. Савенков

Одаренность как предиктор жизненной успешности.....86

ИСТОРИЯ

А. В. Мартыненко

Православно-исламский межкультурный диалог в Республике Мордовия: потенциал, проблемы, перспективы.....95

В. В. Блохин

Идеолог реформаторского народничества Николай Михайловский: проблема формирования мировоззрения.....100

ASPIRANS

(рубрика молодых исследователей)

О. С. Кирдяшова

Эффективность использования приема комментированного чтения при изучении постмодернистской прозы в классах с углубленным изучением литературы.....106

Т. А. Лайкина

Педагогическое сопровождение формирования творческой самореализации студентов в деятельности гуманитарных кафедр вуза.....109

Ю. А. Кострица

Теория референции в лингвистике.....113

Н. Н. Савелькина

Компонентный анализ концепта “city” (на примере урбанистических дескрипций в художественных текстах английских писателей).....115

О. В. Елисейкина

Функции лексико-грамматических аппроксиматоров в англоязычном художественном тексте.....118

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....121

CONTENTS**PEDAGOGY**

N. N. Kalinina, A. S. Prutchenkov, T. S. Teryukova Innovative education for the innovative economy.....	6
N. V. Martyshina Some aspects of formation and development of creativity of future teachers.....	11
L. V. Assuirova Educational technology of ritorisatsia.....	15
S. P. Pimchev Working out of the forecasting model of a lesson: “Slovo o polku Igoreve” – 825 years (international open lesson).....	19
N. G. Konovalova, A. S. Urbansky Monitoring of training clinical skills of the students of medical university using medical algorithm.....	25
L. S. Gavrilenko Pedagogic conditions of formation of the future teachers’ readiness for the innovations in pedagogic activity.....	28
N. A. Belova Integration of the humanities and the ways of its realization in higher pedagogic education.....	32
T. V. Tatianina, O. A. Kalugina Technologies of communication in training of communicative competence of the students of financial and economic higher educational institution.....	37
S. G. Novikov Educational megaexperiment in the 1920-1930-s: a look through the prizm of socio-cultural modernization of Russia.....	41

SPECIAL PEDAGOGY

L. Y. Belenkova Integrational trends in the education of physically challenged children.....	46
A. N. Gamayunova Modern models of professional training of physically challenged persons.....	52

FILOSOPHY

I. L. Sirotina Advertising as a zone of integration of education and business.....	55
E. A. Martynova Philosophy in the system of the humanities.....	60
Zh. U. Bakaeva The pedagogical constructs of the information knowledge.....	62

PHILOLOGY

A. M. Katorova Methods of forming of philological department students’ competence in national system of prosody.....	68
A. B. Tanaseychuk At the origins of the US Far West “local color” literature.....	73
A. N. Zlobin Identification and classification of paranormatives.....	79

PSYCHOLOGY

S. V. Shmachilina

Reflection as a criterion of formation of the future teachers' research culture.....83

A. I. Savenkov

Talent as predictor of life success.....86

HISTORY

A. V. Martynenko

Orthodox-islamic intercultural dialogue in the Republic of Mordovia:
potential, problems, prospects.....95

V. V. Blokhin

Ideologist of reformative populism Nicolai Mikhailovsky: problems
of formation of the world outlook.....100

ASPIRANS

(topic of young researchers)

O. S. Kirdyashova

Efficiency of usage of the commented reading approach in the process of learning
postmodernist prose in classes with advanced study of literature.....106

T. A. Laykina

Pedagogical support of training of the students' creative self-realization in activity
of the chairs of the humanities in university.....109

Y. A. Kostritsa

Reference theory in linguistics.....113

N. N. Savelkina

The component analysis of the structure of the concept "city" (based on urban
descriptions in the novels of british writers).....115

O. V. Yeliseykina

Functions of lexico-grammatical approximators in english literary texts.....118

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....121

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.014.54

ББК 74.04

К 172

*Н. Н. Калинина**N. N. Kalinina**А. С. Прутченков**A. S. Prutchenkov**Т. С. Терюкова**T. S. Teryukova***ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ****INNOVATIVE EDUCATION FOR THE INNOVATIVE ECONOMY**

В статье дается описание постоянно действующего научного семинара «Инновационное образование для инновационной экономики», который начал работать 17 ноября 2009 года в центре образовательного аутсорсинга «Практическая экономика и предпринимательство».

Зааведующая кафедрой экономики Московского института открытого образования доктор экономических наук, профессор Н. Н. Калинина подчеркнула, что становление эффективной национальной системы экономического образования должно начинаться в первичном звене – в школе.

Основной доклад «О предметной области «Экономическая педагогика» сделан кандидатом экономических наук, доцентом Т. С. Терюковой, которая отметила, что в настоящее время взаимодействие экономики и педагогики становится все очевиднее.

При обсуждении доклада доктор педагогических наук, профессор А. С. Прутченков основное внимание обратил на необходимости взаимосвязи и взаимодействии педагогики и экономики.

Основные материалы обсуждения докладов и планы проведения очередных сессий семинара размещены на портале – <http://www.5values.ru/blog/cat/214/> открытого образовательного альянса.

Ключевые слова: экономическое образование, экономика, педагогика, взаимодействие педагогики и экономики, экономическая педагогика.

The article describes the regular scientific seminar “Innovative education for the innovative economy”. The seminar started on the 17th of November 2009 in the center of educational outsourcing “Practical Economics and Business”.

N. N. Kalinina, doctor of economics, professor, the Head of the Department of Moscow Institute of Open Education, emphasized that the formation of an effective national system of economic education should begin in primary – in school.

Dotsent T. S. Teryukova made the main report “On the subject of ‘Economic Pedagogy’”. She noted that the interaction of economics and pedagogy is becoming increasingly obvious.

Discussing the report A. S. Prutchenkov, doctor of pedagogic sciences, professor, emphasized the necessity of the relationship and interaction between education and economy.

Basic materials of the discussions and the plans for seminar sessions are available on the portal <http://www.5values.ru/blog/cat/214/open> educational alliance.

Key words: economic education, economics, pedagogy, communication education and the economy, economic pedagogy.

Постоянно действующий научный семинар «Инновационное образование для инновационной экономики» – это важная составляющая формирования новых смежных отраслей знаний,

практическое значение которых в педагогической науке очень велико. Данный семинар начат Открытым образовательным альянсом на общероссийском информационно-образовательном пор-

тале «5Ц» по адресу: www.5values.ru, а его первая очная встреча состоялась 17 ноября 2009 года в центре образовательного аутсорсинга «Практическая экономика и предпринимательство».

В своем вступительном слове заведующая кафедрой экономики Московского института открытого образования доктор экономических наук, профессор Н. Н. Калинина подчеркнула, что становление эффективной национальной системы экономического образования, где в качестве первичного звена выступает школа, является продолжением традиций коммерческого образования в России и актуальной задачей современного общего среднего образования.

В конце XIX – начале XX века в России сложилась целостная система коммерческого (экономического) образования, в которой достойное место занимали общества поддержки развития коммерческого образования. Они возникали во многом благодаря объединению инициативы со стороны педагогической и научной экономической общественности, деловых кругов и государственных структур. Проявлением этой общественной инициативы стало развитие общественно-педагогического движения в поддержку коммерческого образования.

Благодаря общественной инициативе продвижении коммерческих знаний была создана современная для того времени база образовательно-воспитательного процесса, отвечавшая педагогическим идеалам эпохи. Постоянно действующий научный семинар (ПДНС) «Инновационное образование для инновационной экономики» – это возможность для педагогов и экономистов сформировать общее методическое и информационное пространство, необходимое для продуктивного взаимодействия всех сторон, заинтересованных в поддержке поступательного движения в области экономического образования.

С основным докладом «О предметной области «Экономическая педагогика» выступила кандидат экономических наук, доцент Т. С. Терюкова, которая отметила, что в настоящее время взаимодействие экономики и педагогики становится все очевиднее. Экономика как сфера необходимой для человека деятельности, с одной стороны, и отрасль знаний, с другой – формирует правила бытия, заставляет человека делать

выбор и принимать решения в мире ограниченных ресурсов. Для этого экономике требуется, чтобы знания, навыки, интеллект, совокупность личностных характеристик каждого ее участника соответствовали ее «потребностям» – реализации человеческих способностей и возможностей в создании необходимых для общества материальных благ и услуг. Таким образом, экономика формирует заказ на необходимые качества людей для их продуктивной деятельности.

Педагогика этот заказ выполняет, организуя процесс обучения, раскрывая способности человека и определяя его пригодность к жизни в обществе (причем это касается не только специальных экономических знаний). Педагогика «отвечает» за потенции человека, в то время как экономика дает возможность им реализоваться, то есть их взаимозависимость обусловлена необходимостью организации жизни человека.

С другой стороны, и экономика, и педагогика делают человека сильным, свободным, способным самостоятельно принимать решения на основании полученных знаний и навыков, предоставляют право на достойную жизнь. Одна, обогащая знаниями и формируя интеллект, а следовательно систему взглядов и ценностей, культурных установок и принципов, другая – увеличивая богатство материальное, обеспечивая независимость и свободу, неповторимость и индивидуальность человека, его стремление к совершенству.

Педагогика, таким образом, формирует у человека особые культурные признаки и механизмы, которые помогают ему справляться со своими проблемами. Можно предположить, что в жизни человека возникают такие ситуации, выход из которых требует особых знаний и умений, которые в совокупности могут предоставить экономика и педагогика.

Какие черты делают возможным и необходимым взаимодействие педагогики и экономики, их возможную интеграцию?

К ним следует отнести следующие:

– развитие и педагогики, и экономики поддерживается интересом к человеку, который выступает единым объектом и субъектом воздействия в многообразии его потребностей, социальных ролей и экономических функций;

– результат педагогической и экономической деятельности сосредоточен в человеке и им же определяется;

– схожесть человеческих отношений в обеих сферах основывается на интересах, мотивах, стимулах, предполагающих активное взаимодействие в процессе деятельности, которые повышают результативность обмена благами: знаниями, продуктами, идеями и пр.; деятельность в настоящем для производства будущего.

Как показывает практика, простой перенос арсенала педагогических средств на почву экономического образования молодежи все-таки не дает желаемого эффекта. В чем же дело? Плохи педагогические средства и методы? Недостаточно квалифицированы учителя экономики? Нет общего предметного поля экономики и педагогики? Или причины следует искать как в особенностях самой экономической науки, так и средствах ее постижения? Экономика – наука о деятельности и принятии решений, целью которых является достижение результата. Экономическая деятельность предполагает взаимодействие (индивидумов, коллективов). При экономическом взаимодействии важны как субъект-субъектные, так и субъект-объектные отношения. Экономическое взаимодействие предполагает следование правилам, нормам, принятым в экономической системе, то есть по определению институцировано. Владение и следование институциям основано на освоении экономических ролей.

Освоение экономических ролей предполагает овладение особым образом экономическим мышлением и использование экономического подхода, благодаря чему происходит формирование креативности, деловитости, предприимчивости, ответственности, успешности и пр.

Поэтому выполнение всех этих условий требует особых образовательных и воспитательных воздействий (технологий), которые бы обеспечивали:

– приоритет деятельностного образования, перевод знаний из целей в разряд средств, обеспечивающих эффективность продуктивной образовательной деятельности;

– активизацию деятельности учеников, приближенную к условиям реальной экономики (знакомство с основными экономическими ин-

ститутами и их функциями, ведущими экономическими профессиями);

– создание специальной образовательной среды, в которой могли бы быть сформированы особые взаимоотношения между преподавателем и учеником, а также между учениками;

– обучение современным информационным технологиям, освоение компьютерной техники и программного обеспечения для моделирования экономических процессов, проведения аналитических расчетов, прогнозов, решения задач;

– освоение в деятельностной форме основных экономических ролей и соответствующих им функций;

– освоение групповых форм работы;

– развитие навыков экономического творчества, включая предпринимательство;

– возможность реализации внутрипредметных, общеметодических, административных, технологических и пр. инноваций.

Таким образом, отмеченные предпосылки подчеркивают необходимость не только создания учебно-методических комплексов, но и интеграции педагогики и экономики в образовании новой предметной области – экономической педагогики. Объективная потребность в развитии этой отрасли педагогического знания вызвана необходимостью изучения экономики как науки об эффективном поведении людей и принятии ими рациональных решений; упорядочением «мозаичности» экономических представлений, мировоззрения, мышления, моделей поведения, сформированных в стихийной среде, под воздействием средств массовой информации, унаследованных традиций, накопленного социального опыта, в соответствии с потребностью экономической науки и экономической практики; использованием педагогики, способной обеспечить эффективные средства обучения и воспитания, выведение обыденного знания на научный уровень.

Создание предметной области – экономической педагогики есть инновационный процесс, определяемый новыми полем, предметом, содержанием и условиями деятельности. Субъектами этого инновационного процесса выступают не только педагоги и экономисты, но все лица, за-

интересованные в высоком качестве экономической подготовки специалистов и формировании их экономической культуры, сами граждане и само государство.

Экономическая педагогика в первую очередь адресована педагогам и лицам, стремящимся освоить методологию изучения экономики и смежных с ней областей.

Выбранная нами позиция может быть обоснована тем, что:

- во-первых, создание новой предметной области и знания, которые ей соответствуют, полезны всем участникам экономического процесса, всем желающим освоить максимально возможный спектр экономических ролей и соответствующие им механизмы взаимодействия экономических агентов;

- во-вторых, мы рассматриваем экономическую педагогику как педагогику для экономики, как средство, влияющее на развитие экономики, через обучение людей теории и практике ведения экономической деятельности (в профессии и быту), ее правилам, принципам, то есть отмечаем ее практическую направленность;

- в-третьих, экономическая педагогика представляет такую область знаний, которая изучает, каким образом решение педагогических проблем, использование средств и аппарата педагогики помогает выработке экономических решений. Это становится особенно актуальным, когда решения, принятые каждым субъектом экономики, – человеком, фирмой, любой организацией (которые тоже состоят из людей) – влияют на общий механизм координации;

- в-четвертых, в эпоху информационного взрыва становятся серьезной проблемой поиск, отбор, использование экономической информации, поэтому экономическая педагогика становится единственным средством, способным научить «правилам» работы с экономической информацией, критериям применимости и осознания ценности экономических знаний;

- в-пятых, использование и «продвижение» в экономику принципов гуманизации, морально-нравственных, ценностных установок, то есть тех, которые лежат в основе педагогических технологий, усилят позиции человекоцентризма в экономике, создадут предпосылки для из-

менения основ ведения бизнеса за счет создания новых институтов, правил, норм, привычек, взаимном интересе, внимании и учете личностных качеств участников экономических процессов;

- в-шестых, при проектировании комплексных инноваций в экономическом образовании необходимо обеспечить единство технологических инноваций (новых образовательных технологий), экономических инноваций (новых экономических механизмов), педагогических инноваций (новых методов и приемов преподавания и обучения), организационных инноваций (новых организационных структур и институциональных форм).

В осуждении тезисов, которые предложила Т. С. Терюкова, принял участие доктор педагогических наук, профессор А. С. Прутченков, который основное внимание обратил на необходимость взаимосвязи и взаимодействии педагогики и экономики. «Прежде всего, в рамках дальнейшего обсуждения данной проблематики предлагаю усилить взаимосвязь экономики и педагогики. Но с точки зрения влияния педагогики на экономику, экономическое сознание и поведение граждан, воспользовавшихся предлагаемыми образовательными услугами. Важно понимать и учитывать, что рыночная экономика, ее механизмы и институты «заставляют» человека считаться с экономическими реалиями, какие бы объяснения или рекомендации он не получал в системе образования. Например, безработица очень быстро «исправляет» юношеский максимализм и неадекватную самооценку, которую часто поддерживают педагоги в своих «звездных» учениках.

Во-вторых, при рассмотрении этой тематики очень важно найти некий баланс между «человеком» и «экономикой». Все-таки человек не должен быть «рабом» объективной экономической реальности, хотя понимать и учитывать ее, безусловно, необходимо. У каждого участника экономических отношений есть и должно быть право выбора, прежде всего, на основе качественного образования, полученного в различные периоды его жизни. Мне кажется, что это не востребовано «сознательно», так как «раб» очень полезен в экономике, правда, это было в основном в прошлом веке. Если ориентиро-

ваться на инновационную экономику, «рабы» должны быть «освобождены», прежде всего, за счет качественного образования. Следовательно, роль и значение педагогики многократно возрастает.

В-третьих, сама экономика (страны, предприятия, семьи) вправе рассчитывать на большую отдачу, реальный экономический и социальный эффекты от получаемого человеком образования, то есть необходимо четко фиксировать прямую (до определенной степени, разумеется) взаимосвязь между образованием и развитием экономики. Если этого нельзя зафиксировать или фиксируем только негатив, то естественно возникает вопрос о целесообразности выделения бюджетных средств на развитие системы образования, по крайней мере, в том виде, в котором она функционирует. На это нас ориентирует новый национальный тренд «Инновационная экономика через инновационное образование». И это важно не только понять, принять политическое решение или нормативно обеспечить реализацию данного тренда, главное – качественно иное содержание и эффективные технологии, качественно иные преподаватели и соответствующие условия.

В-четвертых, опыт применения системного изучения взаимоотношений экономики и психологии (а не педагогики) уже есть, например, в работе Б. А. Райзберга «Психологическая экономика» где автор буквально на первых страницах подчеркивает, что «экономическая психология рассматривает, каким образом экономика влияет на психологию, а психологическая экономика рассматривает воздействие психологии на экономику» [1, с. 7]. Наша задача заключается в том, чтобы также четко развести объект и предмет изучения экономической педагогики и педагогической экономики. Хотя понятно, что для этого потребуется не один год серьезной и системной работы, в том числе в рамках данного семинара.

Что касается низкой оценки или отсутствия должного внимания к педагогике со стороны экономистов, то это во многом объясняется состоянием самой науки «Педагогика», где до сих

пор научный аппарат зачастую размыт и нечеток, исследования поверхностны и описательны, без системных длительных исследований. Отчасти это объясняется тем, что педагогика имеет дело с быстрорастущим «объектом» – ребенком, который стремительно растет, несмотря на необходимость изучить его, в том числе в качестве субъекта экономических отношений.

В качестве практических выводов предлагаем расширить круг участников нашего семинара за счет приглашенных аспирантов как экономических, так и педагогических специальностей. Такой союз будет очень продуктивным для решения целей, которые мы ставим, начиная работу семинара».

В работе семинара приняли участие и другие сотрудники МИОО и преподаватели экономики. С основными материалами обсуждения докладов и планами проведения очередных сессий ПНДС «Инновационное образование для инновационной экономики» вы можете познакомиться на его интернет-странице на портале «5Ц».

Итак:

- 2-я сессия «Экономическая педагогика – перспективы развития» – февраль 2010 г.;
- 3-я сессия «Междисциплинарные направления в педагогике и экономике» – март 2010 г.;
- 4-я сессия «Предпринимательская педагогика – обучение через предпринимательство» – май 2010 г.;
- 5-я сессия «Экономические знания: рыночный аспект» – июнь 2010 г.

Приглашаем всех, кто заинтересован в развитии инновационного образования не только ради образования, а для инновационной экономики, принять участие в нашем семинаре. До встречи на портале: <http://www.5values.ru/blog/cat/214/>

Список использованных источников

1. Райзберг, Б. А. Психологическая экономика / Б. А. Райзберг. – М. : Инфа-М, 2005. – 432 с.

Поступила 08.04.2010 г.

УДК 371.126:370.153.3+155.4

ББК 74.00

М 292

*Н. В. Мартишина**N. V. Martyshina*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

SOME ASPECTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS

В настоящей статье раскрыта сущность творческого потенциала педагога, представлена краткая характеристика его становления и развития в системе педагогического образования.

Ключевые слова: творческий потенциал педагога, становление и развитие творческого потенциала педагога.

This article discovers the essence of pedagogue's creative potential, gives brief characteristic of its formation and development in the system of pedagogic education.

Key words: teachers' creativity, formation and development of teachers' creativity.

Профессиональное образование должно строиться таким образом, чтобы подготовить будущего специалиста к работе в условиях постоянного обновления содержания и способов организации его деятельности. К подобным новым жизненным и профессиональным обстоятельствам гораздо легче сможет адаптироваться человек, творчески ориентированный в профессии, с богатым творческим потенциалом. Сказанное в полной мере справедливо для подготовки будущего педагога.

Творческий потенциал педагога предстает как совокупность его возможностей для инновационных решений разноплановых задач, связанных с развитием учащихся (воспитанников), организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством. Включение в определение дефиниций «учащийся» и «воспитанник» позволяет отнести его к различным категориям педагогов.

Творческий потенциал педагога является динамической личностной структурой, выраженной интеграцией трех компонентов:

- ценностного компонента, отражающего присущие педагогу ценностно-творческие представления и приоритеты;

- когнитивного компонента, представленного совокупностью знаний, способствующих пониманию педагогом творческого характера

его труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;

- деятельностного компонента, объединившего элементы, содействующие переводу творческого потенциала в состояние актуализации (профессионально-личностная реализация педагога), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития.

Рассматриваемый потенциал не возникает в одночасье, следует говорить о его становлении и развитии. Ведущими идеями *концепции*, отражающей эти процессы, выступают идеи их ценностной обусловленности и субъектности педагога. Становление и развитие творческого потенциала педагога являются процессами, инициируемыми признанием творчества как ценности и профессиональной необходимости, определяемыми принятым к соответствию идеалом педагогического творчества. Признание субъектности педагога позволяет рассматривать и оценивать данные процессы в соответствии с логикой такого многомерного явления, как творческое саморазвитие, и выделять в них взаимосвязанные стадии самоидентификации, самоопределения и самореализации. Специфика протекания каждой стадии зависит от желаний и действий личности, а также от многовариантного сочетания обстоятельств ее жизнедеятельности. Кроме того, такое признание позволяет отметить в данных процес-

сах наличие двойной (внешней и внутренней) детерминации. Главные идеи концепции находят свое отражение на этапе профессиональной подготовки будущего педагога системы непрерывного педагогического образования. Именно в вузе окончательно завершается становление и начинается активное развитие его творческого потенциала.

Мы предложили и апробировали для данного этапа *систему творческого сопровождения профессионально-личностного становления и развития будущего педагога в вузе*, включающую следующие элементы:

– демонстрация студентам значимости и привлекательности педагогической профессии, раскрытие ее творческого характера;

– включение студентов в разработку модели личности современного педагога (особое внимание уделено выделению и обоснованию ее творческих параметров, в первую очередь – творческому потенциалу и творческой направленности), обозначение данной модели как идеальной цели профессионально-личностного развития и выстраивание с учетом этого профессионально-личностных перспектив на период обучения в вузе;

– использование возможностей, заложенных в содержании учебных дисциплин, с целью творческого развития студента;

– отбор существующего и создание оригинального педагогического инструментария, использование его на практике в соответствии с поставленной целью;

– активизация воспитательной работы, создание атмосферы творчества в студенческом коллективе;

– стимулирование самостоятельной творческой работы студентов;

– диагностическое сопровождение, позволяющее оценивать происходящие изменения и осуществлять, в случае необходимости, коррекцию.

В предлагаемой системе активно используются *педагогические технологии*: педагогических студий и мастерских; использования возможностей социокультурного пространства в профессионально-личностном становлении и развитии будущих педагогов с целью наиболее полного раскрытия их творческого потенциала;

педагогических смотров, конкурсов, олимпиад и др.

В настоящей статье мы остановимся на некоторых из них. Формой, активизирующей творческое «Я» и студента, и преподавателя, является *педагогическая мастерская*, направленная на подготовку учащихся к самостоятельному, наиболее рациональному способу решения жизненных и профессиональных задач. Например, живой интерес у нашей студенческой аудитории вызвала мастерская «Должен ли педагог влиять на выбор учениками жизненных ценностей? Если да, то, что он должен для этого сделать?». Будущие педагоги не просто пытались разобраться в природе личностных и общечеловеческих ценностей, а стремились оценить степень влияния школы на формирование и изменения ценностного ряда отдельного человека и целого поколения. Работа повлияла на осмысление ими своих ценностных ориентиров, а у ряда студентов, по их собственному признанию, вызвала коррективную. Наряду с мастерскими, замкнутыми в четкие временные рамки, мы в своей практике организовывали педагогические мастерские, которые представляют долгосрочное добровольное объединение преподавателя и студентов и реализуются как формы дополнительного образования. В определенной степени в этом случае можно говорить о модификации традиционного для театральных и кинематографических вузов подхода, когда мастер набирает себе группу или курс студентов и помогает им в постижении профессии. Построение таких мастерских не сковано какими-либо жесткими правилами, здесь много импровизации, неожиданных поворотов событий, вопросов и открытий. Вместе с тем это не означает, что мастерские строятся лишь под влиянием момента и желания их участников. Руководитель мастерской определяет изначально тот круг проблем, который, по его мнению, должен быть положен в основу деятельности мастерской. И на первом занятии он вместе со слушателями его дополняет и уточняет. Нами дважды осуществлялся прием в подобную двухгодичную педагогическую мастерскую, выстроенную на основе идей педагогики гуманизма, творчества, успеха. Каждое еженедельное занятие насыщалось разнообразными творческими заданиями, упражнениями, тренингами, играми.

Большой интерес вызывали всевозможные дискуссии. В качестве примера назовем лишь две из них: «Кто более востребован сегодняшним временем: прагматик или творец?» и «Может ли нетворческий учитель воспитать творчески мыслящего ученика?» Для углубления понимания сути творчества и педагогического творчества в том числе, а также для развития творческого потенциала личности тех, кто в мастерской работал, мы пользовались заимствованиями из театральной и музейной педагогики, приемами обучения в художественных и литературных институтах.

В отечественном и зарубежном высшем образовании накоплен богатый *опыт использования возможностей социокультурного пространства* в профессиональном и личностном становлении будущих специалистов в педагогической сфере. В качестве иллюстрации данного тезиса мы используем примеры из собственной практики и практики наших коллег по кафедре педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. Вместе с коллегами мы активно используем в нашей работе возможности Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника. Одной из наиболее привлекательных форм этого сотрудничества является посещение музея-театра с последующим обсуждением просмотренных спектаклей. Например, большой отклик вызвали композиции «О доблести, о подвигах, о славе» и «Умолкнувшие звуки». Первая из них посвящена истории русской армии, ее символам и традициям. Вторая повествует о жизни губернского города на примере Рязани XIX века. Вместе со студентами мы пытались разобраться, что было важным в ушедших эпохах и что есть ценного сейчас, можно ли перенести ценности прошлого в настоящее и даже в будущее, какие ценности мы получаем, осмысливая творческое наследие предшествующих поколений. Все это подразумевало серьезную работу мысли, невозможную без полета фантазии, рожденной богатым воображением. Необычность самого жанра музейного спектакля предлагает новое видение хорошо известных предметов и явлений, демонстрирует возможности творческого совмещения абсолютно разноплановых предметов и событий.

В искусстве театра заключена огромная духовная ценность и сила. Оно способствует обо-

гащению духовного мира человека, его нравственных воззрений, культуры, этического и эстетического идеала, самобытного творческого «Я». В этом же проявляется и высокое предназначение педагогического труда. Кроме того, две эти сферы человеческого бытия при всех своих отличиях могут быть одинаково представлены как сплав озарения и проверенного долгосрочной практикой решения, вдохновения и рутинной работы, импровизации и многократно отработанных, отточенных действий. Обе они публичны и впитывают в себя реакции, интересы, потребности аудитории. Это во многом объясняет неслучайность обращения к данному виду искусства в процессе подготовки будущего педагога. С самого начала существования кафедры (1988 г.) мы расширяли и укрепляли сотрудничество с театральными коллективами города. В нашей практике были и есть творческие встречи, выездные спектакли, театральные студии и театральные занятия, коллективные просмотры и обсуждение спектаклей, экскурсии по цехам и хранилищам рязанских театров, посещение музея театра, написание рецензий и т. д. Живой интерес вызывают у студентов разнообразные творческие проекты, посвященные сопоставлению педагогической и актерской профессии. Особые отношения сложились у нас с Рязанским областным театром кукол, искусство которого хорошо известно и у нас в стране, и далеко за ее пределами. Каждый год для первокурсников всех педагогических специальностей мы проводим на его базе одно из занятий по курсу «Введение в педагогическую деятельность», в основу которого положен спектакль-концерт «Совсем как люди». Он повествует об истории и развитии искусства театра кукол с древних времен до наших дней в разных странах, в том числе и на рязанской земле. Вместе с тем конференсье – художественный руководитель театра В. Н. Шадский – акцентирует внимание зрительской аудитории на том, что это искусство дает педагогу в плане его профессионального становления, в формировании его индивидуального стиля деятельности, в развитии его творческого начала. В ходе спектакля студенты имеют возможность подняться на сцену, поработать с куклами, разыграть какие-то мизансцены, проявить свою фантазию, отойти от привычного взгляда на происходящее и по-

пытаться оценить его с позиции театральных персонажей, продемонстрировать собственные творческие способности. На этой встрече театр предлагает аудитории множество загадок, неожиданных поворотов, импровизаций, заставляя зрителя уходить за рамки шаблонного решения многих жизненных и профессиональных проблем.

Большую роль в становлении и развитии творческого потенциала будущих педагогов в нашем вузе играет *Конкурс педагогического мастерства* (КПМ). Он проходит ежегодно, начиная с 1986/87 учебного года. И все это время его концептуальной основой выступала система знаний о деятельностной сущности личности, ее индивидуально-психологических особенностях, о закономерности ее развития и профессионального становления, а также совокупность научных положений о природе и характере творчества. Надо особо отметить, что при неповторимости программ КПМ (каждый раз оргкомитет разрабатывает оригинальное положение и программу) ряд моментов остается неизменным. Одним из них является направленность на творчество. Творчество проявляется в выборе ключевых идей очередного конкурса и в обновлении содержания конкурсной программы в процессе подготовки и в воплощении замысла. Конкурс в целом и отдельные его этапы – это уникальная возможность демонстрации самостоятельного видения проблемы, выхода за пределы стандартного решения, переноса имеющихся знаний, умений, навыков в новые ситуации. «Аукцион педагогических идей», «Педагогический экспромт», «Педагогический музей», «Педагогиада», «Зигзаги педагогического общения», «Педагогические ассоциации», «Искусство перевоплощения», «Педагогические версии», «Золотые руки педагога» – эти и многие другие мини-конкурсы требуют от участников серьезного психолого-педагогического знания, в том числе знания педагогики и психологии творчества, проявления фантазии, находчивости, дивергентного мышления, творческого поиска. За прошедшие годы состоялись очень разные конкурсы педагогического мастерства, но каждый

раз главная цель заключалась в становлении и формировании профессионально компетентной, творчески развивающейся личности, в которой преобладают духовно-нравственные, гуманные качества. Подтверждением ее достижения служит тот факт, что практически все выпускники вуза, которые активно и творчески участвовали в этом студенческом смотре, добились в жизни высоких результатов. Среди них есть победители и призеры разнообразных педагогических конкурсов, например, «Учитель года», «Педагог года», «Самый классный классный руководитель», «Образование Рязани», лауреаты педагогических фестивалей и т. п. Работая в школе, многие вошли в состав администраций и на практике решают задачи модернизации школьного образования, работают в системе высшего образования и воспитывают новое поколение высококвалифицированных специалистов. Достаточно среди выпускников тех, кто прошел через данный конкурс, и сейчас занимается наукой, отдавая предпочтение педагогике и психологии. Но и те, кто не связал свою жизнь с образованием, с наукой, во главу угла в избранных для себя областях профессиональной деятельности ставят профессионализм и творчество. В 2007 году КПМ, сохранив все лучшее из Конкурса педагогического мастерства, был преобразован в Конкурс профессионального мастерства, что позволило активно проявить себя на разных его этапах и студентам непедagogических специальностей. Включенность в подобный вид деятельности расширяет их знание о мире, человеке, профессии, творчестве, развивает воображение, профессиональную пластичность и т. п.

В заключение подчеркнем, что на становление и развитие творческого потенциала будущего педагога в вузе влияют различные факторы: социальный заказ, целевые установки, заложенные в государственных документах по образованию, доминанты содержания образования, потребности личности, мастерство обучающихся, готовность обучаемых к творческой деятельности, межличностное общение, микроклимат в конкретных образовательных учреждениях и многое другое.

Поступила 12.05.2010 г.

УДК 808
ББК 83.7
А 909

Л. В. Ассуирова
L. V. Assuirova

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РИТОРИЗАЦИИ

EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF RITORISATSIA

В статье раскрывается сущность новой филологической технологии риторизации как модели совместной педагогической деятельности по организации для учащихся условий для развития мышления и речи средствами риторической науки. Данная технология является интегративной: приемы используются на любом предмете и направлены на создание условий для мотивации учащихся к созданию индивидуального речевого высказывания. Технология риторизации – способ реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении – может быть рассмотрена как форма приобщения к культуре и искусство понимания текстов, является приемом развития мышления и интеллекта, способствует эффективному усвоению знаний, предполагает воспитательную деятельность и является средством формирования мировоззрения, предполагает создание той коллекции текстов и способов работы с ними, которые бы позволили сформировать личность, идентифицирующую себя с Россией.

Ключевые слова: технология, риторизация, интеграция, речевая деятельность, прием.

The article reveals the essence of a new philological technology – ritorizatsia as a model of joint educational activity to organize the conditions for students for the development of thought and speech by means of rhetoric. This technology is integrative: techniques are applicable in any subject and directed to form the conditions to motivate students to create individual speech utterances. Technology of ritorizatsia is a way to implement communicative-active approach to training. It can be considered as a form of acculturation and the art of text understanding. It's a technique of thinking and intelligence development. It promotes effective learning, involves in educational activity and creates world view. It implies the formation of the collection of texts and the methods of working with them, which would allow forming the personal identity identifying with Russia.

Key words: technology, ritorizatsia, integration, speech, reception.

Одной из новых образовательных технологий в сфере гуманитаризации образования следует признать технологию риторизации.

С. И. Минеева определяет данный процесс следующим образом: «Риторизация – технология преподавания, при которой процесс познания и воспитания строится как диалог, общение с текстами и конкретными личностями, приобщение к ценностям культуры. Продуктом и результатом риторизации образовательного процесса является разножанровое диалогическое общение субъектов, обеспечивающее их развитие и самореализацию» (С. И. Минеева).

По мнению Л. С. Раченковой, «Риторизация – моделирование учебных предметов как предметов риторической деятельности с учетом се-

миотических (синтаксических, семантических, прагматических) и психолого-дидактических требований. Предметное содержание риторической деятельности включает речемыслительные и риторические знания и умения, востребованные в рамках любого учебного предмета» (Л. С. Раченкова).

На наш взгляд, новая филологическая технология риторизации – это модель совместной педагогической деятельности по организации для учащихся условий для развития мышления и речи средствами риторической науки.

Данная технология является интегративной, предполагающей интеграцию приемов, используемых на любом предмете и направленных на создание условий для мотивации уча-

щихся к созданию индивидуального речевого высказывания.

Отметим, что высказывание должно создаваться не в учебно-научном стиле, как это принято при реализации большинства образовательных областей, а в художественном или публицистическом. Создание высказывания предполагает учет того предметного знания, которое получает ученик на данном конкретном предмете и уроке.

Технология, направленная на развитие мышления и речи, должны быть филологической. Так как, по справедливому замечанию Д. С. Лихачева, «Филология есть связь всех связей. Она нужна текстологам, источниковедам, историкам литературы и историкам науки, она нужна историкам искусства, ибо в основе каждого из искусств, в самых его «глубинных глубинах» лежат слово и связь слов. Она нужна всем, кто пользуется языком, словом; слово связано с любыми формами бытия, с любым познанием бытия: слово, а еще точнее, сочетания слов. Отсюда ясно, что филология лежит в основе не только науки, но и всей человеческой культуры... Чем шире круг эпох, круг национальных культур, которые входят ныне в сферу образованности, тем нужнее филология» (Д. С. Лихачев).

Технология риторизации является метапредметной. Способы и приемы деятельности в данной технологии являются надпредметными (метапредметными). То есть они носят универсальный характер и могут быть применены к любой предметной деятельности.

На каких содержательных концептах должна базироваться система мыслительно-речевых приемов, вводимых учителем для достижения основной цели технологии риторизации – развития мыслительных и речевых способностей?

Технология риторизации является способом реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении.

«Культура, смысл, общение образуют триединство, в основе которого лежит понимание. Вполне очевидно, что существованию и развитию общества способствует рост специфически человеческой потребности в общении» (А. А. Брудный).

При этом современная школьная урочная система, а также система обучения в вузе не предполагает создания условий для общения

учащихся на занятии. По наблюдениям психологов, ребенок в школе говорит монологической речью 5–7 минут в неделю, причем чаще всего это высказывание, связанное с темой урока, а следовательно, созданное в учебно-научном стиле. Как ни парадоксально, урок русского языка меньше других уроков способствует созданию условий для поощрения речевой деятельности детей. Требуя усвоения лингвистических знаний (достаточно объемных), педагог добивается четкого, терминологически насыщенного ответа на вопрос, заучивания правила.

Использование приемов, заложенных в технологии риторизации, направлено на то, чтобы полученное знание перевести в практическое русло, что, безусловно, будет способствовать лучшему пониманию смысла изученного явления, а следовательно, лучшему пониманию того, как изученное в той или иной образовательной области сделать деятельностной основой процесса общения.

Технология риторизации может быть рассмотрена как форма приобщения к культуре и искусство понимания текстов.

Фундаментальный уровень культуры образует, как известно, язык, который в то же время принадлежит человеку, свободно им владеющему, и начала духовного творчества коренятся в свободном построении текстов.

Отбор текстов, значимых для культурного развития человека, – одна из важных задач любого предмета. Технология риторизации предполагает, что в основе становления речевого мастерства должно лежать не вырванное из контекста предложение, а *высказывание*, обладающее культурным, духовным, познавательным, выразительным потенциалом, адекватное пониманию и интересам обучающегося.

«Текст во всей совокупности своих внутренних аспектов и внешних связей – исходная реальность филологии. Сосредоточившись на тексте, создавая к нему служебный «комментарий» (наиболее древняя форма и классический прототип филологического труда), филология под этим углом зрения вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного. Таким образом, внутренняя структура филологии двуполярна. На одном полюсе – скромнейшая служба

«при» тексте, не допускающая отхода от его конкретности; на другом – универсальность, пределы которой невозможно очертить заранее. В идеале филолог обязан знать в самом буквальном смысле слова все – коль скоро все в принципе может потребоваться для прояснения того или иного текста» (С. Аверинцев).

Есть те вечные ценности, на которые должен ориентироваться преподаватель и приобщать к ним ученика. И есть тот современный культурно-исторический период, также порождающий тексты, в котором живет и развивается современный человек. Поэтому развитие способности ориентироваться в огромном количестве текстов и отбирать наиболее ценные из них – задача педагога, реализующего технологию риторизации.

Система приемов, выработанная риторической наукой, направлена на формирование способностей обучающихся воспринимать и понимать текст, критически оценивать данную в тексте информацию, в том числе с позиций духовного потенциала, интерпретировать содержание прочитанных или услышанных текстов.

Отдельно здесь встает вопрос об отборе тех текстов, которые являются культурно-ценностными образцами для современного ученика. Решение этой задачи требует интеграции усилий различных специалистов – профессионалов в области филологии, истории, философии, логики, методике преподавания различных предметов.

Технология риторизации является способом развития мышления и интеллекта.

Система риторических категорий включает в себя структурно-смысловые модели, основанные на мыслительных операциях отнесения вида к роду, размножения рода на виды, деления целого на части, определения, сравнения, поиска обстоятельств, выделения свойств предмета речи и т. д. Подобные модели изучаются логикой, но в системе школьных и зачастую вузовских предметов данная наука не изучается, поэтому ориентация на обучение деятельности по размножению идеи речи и созданию высказываний на основе данных моделей – одна из составных частей технологии риторизации.

Кроме того, система проблемно-поисковых

приемов, включенная в данную технологию, также позволяет мотивировать учащихся на мыслительную деятельность и поиск форм выражения осмысленного решения.

Один из таких приемов – подбор завершающей части высказывания. Обучающимся предлагается незаконченный афоризм, завершить который надо, осмыслив содержание имеющейся части и предложив логичную, стилистически адекватную концовку.

Эффективной в плане развития мышления формой работы является работа по цепочке, при которой, выполняя одно и то же задание, учащиеся не должны повторять предыдущий ответ и высказывание, а искать свое собственное мыслительно-речевое решение.

Культурно-ценностной компонент технологии риторизации включает в себя наличие определенных текстов: они должны иметь интеллектуально-познавательный, просветительский характер.

Кроме того, процесс работы с мышлением должен быть подчинен логике развертывания коммуникации.

Технология риторизации способствует эффективному усвоению знаний.

Интегративность данной технологии предполагает перевод полученных знаний в практическое русло – применение нового теоретического материала в деятельности по созданию собственных индивидуальных высказываний.

Задача педагога – показать, как тот или иной предметный материал может быть использован при создании текста. Например, при изучении односоставных предложений учащимся могут быть продемонстрированы тексты, созданные с использованием односоставных предложений и при этом несущие большую смысловую нагрузку и отличающиеся оригинальностью и выразительностью изложения. После чего обязательным компонентом достижения речевого мастерства должно стать побуждение учащихся к созданию собственных текстов на определенную тему с использованием изученных односоставных предложений.

После чтения рассказа Леонида Андреева «Иуда Искариот» старшеклассникам может быть предложено написать эссе «Цена предательства». Любая тема должна быть переведена

в творческую деятельность по созданию индивидуального речевого высказывания.

Кроме того, риторические категории способствуют лучшему усвоению знаний. Например, при освоении новых понятий возможен переход от логического определения к риторическому, что позволяет применить операцию сравнения, опереться на образное мышление ученика, дать возможность человеку реализоваться, увидеть в абстрактном понятии конкретные стороны предмета.

«Точка – гвоздь, забитый в предложение, не дающий ему распасться».

«Кавычки – пойманные в силки мысли, из которых невозможно ускользнуть дозволенными путями».

Изучение структурно-смысловой модели «деление целого на части» приводит к пониманию сути текста-описания: он создается именно на основе описания каждой части предмета речи. Только тогда полученное описание будет полным, ясным и точным.

Еще раз заострим внимание на том, что формы и приемы работы в технологии риторизации предполагают самостоятельное, творческое осмысление изучаемых явлений.

«Учащиеся в школе с интересом будут учиться только тогда, когда они будут не просто узнавать от учителя или из учебников о сделанных кем-то ранее открытиях, но сами смогут переоткрывать их или совершать свои собственные» (Ю. В. Громыко).

Технология риторизации предполагает воспитательную деятельность и является способом формирования мировоззрения.

Как известно, лобовая атака на нравственность никогда не дает положительных результатов. При этом формирование духовно-нравственных ценностей, идентичности – задача образовательного учреждения. А значит задача тех новых технологий работы с учащимися, ко-

торые позволят исподволь, в игре, при решении определенных проблемных ситуаций осознать ту бесспорную, непротиворечивую систему ценностей, в соответствии с которой каждая личность сможет оценивать свои поступки и поступки окружающих.

«Российский человек – это человек мира, который обладает ответственностью за все, что происходит в глобальном сообществе с позиции России, и который связан формами сознания со всей мировой историей... Но выращивание всех этих форм сознания опирается на личностное самосознание (идентичность) современного человека, который укоренен в российских традициях и связывает свое будущее с будущим России» (Ю. В. Громыко).

Программы гуманитарных дисциплин, естественно, предполагают воспитание и формирование мировоззрения на основе лучших образцов русской литературы, истории, культуры и т. д. Но если присмотреться внимательно к текстам, предлагаемым учащимся в средней школе в учебниках по русскому языку, – это в основном тексты о природе. То есть приобщения к другим ценностям, таким как доброта, истина, дружба, патриотизм и другим, к сожалению, не происходит.

Технология риторизации предполагает создание той коллекции текстов и способов работы с ними, которые бы позволили сформировать личность, идентифицирующую себя с Россией.

Это особенно актуально сейчас, когда, в частности, приоритет государства отдан изучению иностранных языков, а не родного, русского языка.

Возможности технологии в столь ответственном и сложном деле объясняются еще и тем, что формы и приемы работы, заложенные в основе данной технологии, легко переносятся на другие предметы и во внепредметную деятельность.

Поступила 15.05.2010 г.

УДК 821.161.1

ББК 83.3р1

П 325

*С. П. Пимчев**S. P. Pimchev*

**РАЗРАБОТКА ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ УРОКА:
«СЛОВУ О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ» – 825 ЛЕТ
(МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОТКРЫТЫЙ УРОК)**

**WORKING OUT OF THE FORECASTING MODEL OF A LESSON:
“SLOVO O POLKU IGOREVE” – 825 YEARS
(INTERNATIONAL OPEN LESSON)**

*Были века Трояновы...**Из «Слова...»*

В статье представляется инновационный образовательный проект – разработка прогностической модели урока на примере древнего русского эпоса «Слово о полку Игореве». Поводом послужил юбилей «Слова...» – 825 лет, а участниками проекта стали лауреаты профессионального конкурса «Учитель года» в Москве и Минске, а также московские гимназисты. Основной предмет урока как историко-образовательной реконструкции, педагогического исследования – «связь времен» «Слова...» и ряда последующих произведений русской литературы, мировоззренческая преемственность авторов.

Ключевые слова: прогностика и прогнозирование, модель, урок.

In the article “Working out of the forecasting model of a lesson: “Slovo o Polku Igoreve” – 825 years (International open lesson)” the innovatory educational project is represented. It is devoted to the 825 anniversary of the ancient Russian work of literature. The members of the project are the laureates of the professional contest “Teacher of Year” in Moscow and Minsk. The main subject of lesson of historical and educational reconstruction, pedagogical research is “the connection of times” between “Slovo...” and the subsequent works of Russian literature, the worldview authors’ continuity.

Key words: forecasting and prognosis, model, lesson.

В ясный сентябрьский день мы с коллегами обсуждали только что проведенный урок по «Слову о полку Игореве», подготовленную красивую электронную презентацию, то, насколько получилось вовлечь девятиклассников во Вселенную «Слова...»... А подумалось о другом: «Как «Слово...» изучают в украинских и белорусских школах? Хотя древняя русская литература и является источником для национальных литератур наших народов, а древняя Русь – их общей исторической колыбелью, появился недавно новый «методологический» термин – политкорректность. И «Слово...», где Автор ставит проблему разделения «русской земли», может звучать, мягко говоря, «неполиткорректно»...».

Мы написали письма коллегам в Беларусь и на Украину, причем на Украину именно в Чернигов, где 800 лет назад княжил Игорь. Кстати говоря, черниговский Спасо-Преображенский собор – древнейший из сохранившихся храмов Руси. Мы узнали, что в Чернигове энтузиасты ежегодно организуют историческую реконструкцию битвы на р. Каяле, где однажды присутствовали президенты (не на битве, разумеется, а на реконструкции...).

Ответ получили из Минска, от Клуба учителей «Большая перемена», который объединяет учителей – участников профессионального конкурса «Учитель года» в Минске. Совместно с Минским городским институтом развития обра-

зования (Центром поддержки и развития образовательных инициатив педагогических работников) Клуб иницирует и реализует значимые социально-педагогические проекты. С московской стороны в подготовке Урока участвовали лауреаты конкурса «Учитель года Москвы» совместно с Московским институтом открытого образования (Центром педагогических конкурсов и управления проектами). Проект поддержан Комитетом образования г. Минска и Департаментом образования г. Москвы. Непосредственную организационную помощь в Москве оказало Северо-Западное окружное управление образования и его Окружной методический центр. Сам Урок проходит на базе Гимназии № 1544, и, естественно, в нем участвуют гимназисты. Поддержку проекту оказал Комитет Совета Федерации по делам Содружества независимых государств, на заседании которого данный проект представлялся.

Урок посвящается 825-летию «Слова о полку Игореве...». Точная дата создания произведения не определена, но примерный интервал исследователями называется: 1185–1187 гг. В 1983–1986 гг. 800-летие «Слова...» широко отмечалось мировой общественностью под эгидой ЮНЕСКО, специальное постановление которой было принято за несколько лет до самого юбилея. Образовательным проектом Международного открытого урока «Единство России и Беларуси в «Слове...» мы хотели бы напомнить молодежи, учителям о замечательном эпическом памятнике нашей общей истории и культуры.

Одно из посвящений Урока – опера А. П. Бородин «Князь Игорь», к 120-летию премьеры в Мариинском театре Санкт-Петербурга в 1890 г. Идею оперного сюжета по «Слову...» Бородину предложил энциклопедист, художественный критик Владимир Стасов. В монографии о Бородине он эту историю, драматичную саму по себе, подробно описал: «Я доставлял ему (Бородину. – С.П.) из Публичной библиотеки летописи, трактаты, сочинения о «Слове о полку Игореве», переложения его в стихи и прозу, исследования о половцах; он читал, сверх того, эпические русские песни... , эпические и лирические песни разных тюркских народов... , получил... некоторые мотивы из песен финско-тюркских

народов... музыкальные мотивы, записанные... в Средней Азии или у потомков древних половцев, живущих еще... в одном округе Венгрии. Конечно, все это вместе придало необыкновенную историчность, правду, реальность и национальный характер не только его либретто, но еще более к самой музыке» [52]. Настоящее историческое исследование! 17 лет сочинялся «Князь Игорь», сам Бородин закончить оперу не успел. Его друзья, композиторы Римский-Корсаков и Глазунов, завершили оперу и подготовили к постановке. Поистине, огонь одного духовного подвига зажигает искры творческого подвижничества!

Среди посвящений проекта – Год учителя в России. И это не просто хронологическое совпадение – эффектная педагогическая нумерология. Классическая русская литература по сути своей учительская. Великий писатель – это всегда учитель жизни, прилагающий свой дар к тому, чтобы мы приоткрыли важные тайны будущего, сохранив жизненное время и силы для главного – поиска, творчества, созидания. Учитель же – писатель, призванный начертать человеческую судьбу, скульптор, ваяющий человеческий характер – залог будущего. И даже когда по улицам будут ходить биороботы, внешне не отличимые от нас, а, возможно, рассудочно нас превосходящие, мы все равно будем владеть родовым преимуществом человека – способностью учиться и учить.

Наконец, Урок посвящается и профессиональному конкурсу «Учитель года Москвы», его 20-летию. Конкурс «Учитель года» можно назвать формой самообучения, одним из способов саморазвития. Особенность Конкурса состоит, прежде всего, в выявлении инновационных элементов содержания образования, его методов и форм (то, что и составляет, собственно говоря, развитие), когда *непосредственным и полноценным* их разработчиком выступает учитель. Учитель как разработчик, как «творческий работник», даже как исследователь, аналитик, побеждая в Конкурсе, утверждает в таком качестве, перенося эту логику в образовательный процесс и превращая тем самым в разработчиков, творцов, исследователей своих учеников. Как это пригодится им в жизни! Стратегию профессио-

нального конкурса «Учитель года Москвы» мы видим именно такой. Ее концептуальные, методологические основания, описание инновационного опыта учителями-авторами систематически представляются педагогическому сообществу в периодическом альманахе «Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы». Анализ – необходимое условие концептуального осмысления и организационного развития и самого Конкурса, и сферы образования, и общества в целом.

Посвящая Урок общей судьбе народов России и Беларуси, мы и заглядываем в будущее, и одновременно пишем, ваяем его. Урок приобретает прогностическое содержание. Интерес и внимание к проекту такого рода выступает свидетельством, надеемся, нашего совместного пути к другим векам...

В этом, на наш взгляд, заключается *актуальность* проекта.

Итак, мы увидим два урока, которые готовят минская и московская команды. Содержание урока минской команды для нас пока секрет. А вот с замыслом московской команды предлагаем познакомиться. *Тема* нашего урока: **«504 строчки... Пророчество древнерусского эпоса. Так начинались мы (Русь как инновационный центр Евразии)».**

Проблема: можем ли мы видеть в явлениях повседневности знаки будущего? Можно ли этому учиться? Каков прогностический потенциал содержания образования? Как его раскрыть?

Цель проекта – разработать прогностическую модель урока.

Для этого в качестве первоисточника мы выбрали произведение древнерусского эпоса «Слово о полку Игореве» и попытались проанализировать его содержание с точки зрения наших сегодняшних, актуальных проблем жизни, обратиться к первоисточнику с вопросом, проблемой: каковы истоки складывания нашего национального самосознания? Предпринятые исследовательские шаги нашли отражение в следующих задачах:

1. Выявить ведущие глубинные тенденции, определившие социально-культурное и политическое развитие народов Евразии на протяжении тысячелетий.

2. Понять основной характер мировоззрен-

ческих ценностей и социальной позиции Автора «Слова...», стоявшего у истоков складывания национального самосознания «Русской земли», России как субъекта мировой истории.

3. Обозначить, проявить художественно-педагогическими средствами «связь времен» и эпох: «Слова...», Куликовской битвы, Двенадцатого года, Великой Отечественной войны, современной России, Беларуси и Украины.

4. Определить «связь времен», признаки мировоззренческого «посыла» «Слова...» в художественных произведениях последующего времени.

5. Предложить аудитории ответить на вопрос: «Слово о полку Игореве» – архаичский текст или гражданский призыв, пророчество?».

Основное содержание и драматургический конфликт. Участники пытаются понять мотивы и основания, которыми мог руководствоваться Автор «Слова...», создавая произведение высокого патриотического накала и тонкой художественной формы о казалось бы «рядовом» военном походе «третьестепенного» русского князя, к тому же еще и неудачного. Мало было других неудачных (или удачных) походов? Или не хватало первостепенных князей? Тривиальное событие как объект глубокого художественного анализа... Звучит не очень убедительно. В этом и заключается *проблема*. Кроме того, в ходе изучения в качестве «свидетельств» могут быть привлечены важные для данной темы факты и мнения, но находящиеся обычно вне «образовательного оборота», за пределами стандартного содержания образования.

Можно предположить, что ни в «Слове...» явным образом, ни в основном блоке, посвященной ему научной литературы, не учтены (по крайней мере, достаточно) какие-то существенные обстоятельства, с помощью которых указанный диссонанс не резал бы слух. Такова *рабочая гипотеза* педагогического исследования.

Для разработки выбрана следующая *основная идея*: Автор – выдающийся русский мыслитель конца XII в., интеллектуал, политик, историк и литератор, поэт и писатель, умудренный жизненным и политическим опытом. Он прекрасно понимал текущие политические задачи Руси, но осознавал их в масштабном историческом кон-

тексте – глубинном понимании тенденций развития, характерных для широкого географического ареала Евразии, на протяжении, возможно, тысячелетий. Понимая эти тенденции, Автор мог реально представить возможные и наиболее вероятные долгосрочные перспективы и угрозы (что и оправдалось!), а значит, в основание прогноза и стратегии действий для Руси на будущее вложить проверенные ходом истории ценности и методологию анализа. Политическая элита Руси того периода, в лице княжеской власти, в силу погруженности в конкретные военные, организационные, хозяйственные дела, но принимавшая конкретные политические решения, видимо, недостаточно остро такую необходимость осознавала, испытывала дефицит и понимания, и воли для ее преодоления, т. е. не оказалась внутренне зрелой и консолидированной для данной исторической ситуации. Тревожный голос мыслителя, набатные слова Автора «Слова...» не воплотились, к сожалению, в конкретные политические решения и поступки. Видимо, трагизм и связанный с ним пафос Автора и объясняется тем, что он вполне реалистично предвидел и возможные будущие проблемы Руси, и внутреннюю сложность, органическую неспособность и неготовность Руси к встрече с ними. Производя историко-педагогическую реконструкцию, мы актуализируем каскад имен фактов, образов отечественной истории и культуры, которые, как магнитное поле планеты, питаются «Словом...» и возвращаются к нему.

В ходе урока предпринимается попытка прежде всего, раскрыть панорамный исторический контекст, «связь времен» – Прошлого и Будущего – их «перекличку», понять, если хотите, вековой «код России». Так можно сформулировать его *цель*.

Предмет анализа – «связь времен», раскрытая на основе мировоззренческих ценностей и воплощающих их художественных образов, заключенных в «Слове...».

Новизна заключается в разработке прогностической модели урока, когда первоисточник изучается в проблемном ключе с целью глубже понять современность и представить контуры будущего; в применении метода ретроспективного анализа, когда анализ более поздних по вре-

мени произведений полнее раскрывает смысл первоисточника.

Практическая значимость: содержание урока может быть диверсифицировано по форме для практического применения: оно может оставаться педагогическим спектаклем (на основе данного сценария), стать презентацией для классного часа или фрагмента урока, темой самостоятельной исследовательской работы учителя, школьника, студента.

...Судьба «Слова...» проложена «тропую Траяна» в русской литературе, искусстве, истории – это путь учительского ваяния национального облика народа: Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Достоевский, Толстой, Чехов, Блок, Есенин, Бунин, Ильин, Шолохов, Твардовский..., воспитания у людей национального характера, самостоянья.

Список использованных источников

1. Афанасьев, А. Н. Поэтические воззрения славян на природу: опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов : в 3 т. / А. Н. Афанасьев. – М. : Современный писатель, 1995.
2. Греков, Б. Д. Киевская Русь / Б. Д. Греков. – М. : АСТ, 2004. – 671 с.
3. Гудзий, Н. К. История древней русской литературы / Н. К. Гудзий. – М. : АспектПресс, 2002. – 592 с.
4. Гудзь-Марков, А. В. Индоевропейцы Евразии и славяне / А. В. Гудзь-Марков. – М. : Вече, 2004. – 463 с.
5. Древнейшие государства Кавказа и Средней Азии / под общ. ред. Б. А. Рыбакова. – М. : Наука, 1985. – 495 с.
6. Древнерусское искусство: зарубежные связи / ред., сост. Г. В. Попов. – М. : Наука, 1975. – 448 с.
7. Древняя Русь в свете зарубежных источников / под ред. Е. А. Мельниковой. – М. : Логос, 2003. – 606 с.
8. Древняя Русь. Город. Замок. Село / под общ. ред. Б. А. Рыбакова. – М. : Наука, 1985. – 431 с.
9. Дьяконов, М. А. Очерки общественного и государственного строя Древней Руси / М. А. Дьяконов. – СПб. : Наука, 2005. – 384 с.
10. Забелин, И. Е. История русской жизни : в 2 т. / И. Е. Забелин, – Мн. : МФЦП, 2008.
11. Зайцев, А. К. Черниговское княжество X–XIII вв. : избр. тр. / А. К. Зайцев. – М. : Квадрига, 2009. – 226 с.

12. Зализняк, А. А. «Слово о полку Игореве»: взгляд лингвиста / А. А. Зализняк. – М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2007. – 412 с.
13. Иконников, А. В. Тысяча лет русской архитектуры / А. В. Иконников. – М. : Искусство, 1990. – 380 с.
14. Каргалов, В. В. Русь и кочевники / В. В. Каргалов. – М. : Вече, 2004. – 528 с.
15. Классен, Е. И. Новые материалы для древнейшей истории славян вообще и славяно-русов до рюриковского времени в особенности с легким очерком истории руссов до рождества Христова (репринт) / Е. И. Классен. – СПб. : Андреев и согласие, 1995. – 313 с.
16. Кляшторный, С. Г. Государства и народы евразийских степей. Древность и средневековье / С. Г. Кляшторный, Т. И. Султанов. – СПб. : Петербургское востоковедение, 2004. – 368 с.
17. Кузьмин, А. Г. К какому храму ищем мы дорогу? / А. Г. Кузьмин. – М. : Современник, 1989. – 400 с.
18. Кузьмин, А. Г. Мародеры на дорогах истории / А. Г. Кузьмин. – М. : Русская панорама, 2005. – 336 с.
19. Кузьмин, А. Г. Начало Руси / А. Г. Кузьмин. – М. : Вече, 2003. – 427 с.
20. Леонов, Л. М. Русский лес / Л. М. Леонов. – М. : Худож. лит., 1979. – 622 с.
21. Лихачев, Д. С. Историческая поэтика древнерусской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы / Д. С. Лихачев. – СПб. : Алетейя, 2001. – 566 с.
22. Лихачев, Д. С. «Слово о полку Игореве»: Историко-литературный очерк / Д. С. Лихачев. – М. : Просвещение, 1976. – 175 с.
23. Лихачев, Д. С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени / Д. С. Лихачев. – Л. : Худож. лит., 1985. – 352 с.
24. Лихачев, Д. С. Человек в литературе Древней Руси / Д. С. Лихачев. – М. : Наука, 1970. – 180 с.
25. Мавродин, В. В. Древняя и средневековая Русь / В. В. Мавродин. – СПб. : Наука, 2009. – 719 с.
26. Майоров, А. В. Галицко-Волынская Русь. Очерки социально-политических отношений в домонгольский период. Князь, бояре и городская община / А. В. Майоров. – СПб. : Университетская книга, 2001. – 640 с.
27. Можейко, И. В. 1185 год (Восток – Запад) / И. В. Можейко, – М. : Наука, 1985. – 524 с.
28. Насонов, А. Н. «Русская земля» и образованные территории древнерусского государства: историко-географическое исследование. Монголы и Русь: история татарской политики на Руси / А. Н. Насонов. – СПб. : Наука, 2002. – 412 с.
29. Нидерле, Л. Славянские древности : пер. с чешск. / Л. Нидерле. – М. : Алетейя, 2000. – 592 с.
30. Орлов, А. С. Слово о полку Игореве / А. С. Орлов. – М.–Л. : АН СССР, 1946. – 215 с.
31. Осетров, Е. И. Родословное древо / Е. И. Осетров. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 382 с.
32. Петрухин, В. Я. Очерки истории народов России в древности и раннем средневековье / В. Я. Петрухин, Д. С. Раевский. – М. : Знак, 2004. – 416 с.
33. По следам древних культур: в 2 т. / науч. ред. Г. Б. Федоров. – М. : Государственное издательство культурно-просветительной литературы, 1953.
34. Приселков, А. Е. Княжое право в Древней Руси. Лекции по русской истории. Киевская Русь / А. Е. Приселков. – М. : Наука, 1993. – 635 с.
35. Приселков, М. Д. Очерки по церковно-политической истории Киевской Руси X–XII вв. / М. Д. Приселков, – СПб. : Наука, 2003. – 245 с.
36. Россия и степной мир Евразии : очерки / под ред. Ю. В. Кривошеева. – СПб. : СПбГУ, 2006. – 431 с.
37. Рыбаков, Б. А. Киевская Русь и русские княжества XII–XIII вв. / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1982. – 591 с.
38. Рыбаков, Б. А. Русские летописцы и автор «Слова о полку Игореве» / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1972. – 520 с.
39. Рыбаков, Б. А. Петр Бориславич. Поиск автора «Слова о полку Игореве» / Б. А. Рыбаков. – М. : Молодая гвардия, 1991. – 287 с.
40. Рыбаков, Б. А. «Слово о полку Игореве» и его современники / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1971. – 295 с.
41. Рыбаков, Б. А. Язычество Древней Руси / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1987. – 783 с.
42. Рыбаков, Б. А. Язычество древних славян / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1994. – 607 с.
43. Славяне и Русь: проблемы и идеи: концепции, рожденные трехвековой полемикой, в хрестоматийном изложении / сост. А. Г. Кузьмин. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 488 с.
44. Слово о полку Игореве / пер. с древнерус. Д. С. Лихачева ; гравюры В. А. Фаворского и М. И. Пикова. – М. : Дет. лит., 1984. – 221 с.
45. Слово о полку Игореве. – М. : АСТ, Астрель, 2004. – 266 с.

46. Слово о полку Игореве / пер., коммент. и ст. А. Югова. – М. : Московский рабочий, 1975. – 272 с.
47. Слово о полку Игореве. 800 лет : сб. – М. : Сов. писатель, 1986. – 576 с.
48. Слово о полку Игореве, Игоря сына Святослава, внука Ольгова : древнерусский текст, подготовленный к печати В. Ржигой и С. Шамбинаго, писанный и иллюстрированный палехским мастером Иваном Голиковым. – Academia, 1934 (Репринт). – Л. : Аврора, 1985. – 99 с.
49. «Слово о полку Игореве» и его время / отв. ред. Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1985. – 415 с.
50. Соловьев, С. М. История России с древнейших времен // С. М. Соловьев. Сочинения : в 18 кн. – Кн. I–XV. – М. : Мысль, 1988–1995.
51. Срезневский, И. И. Словарь древнерусского языка : в 3 т. (репринтное издание) / И. И. Срезневский. – М. : Книга, 1989.
52. Стасов, В. В. Александр Порфирьевич Бородин // В. В. Стасов. Избранные сочинения : в 3 т. – М. : Искусство, 1952. – Т. 3. – С. 329–365.
53. Степи Евразии в эпоху средневековья / отв. ред. С. А. Плетнева. – М. : Наука, 1981. – 303 с.
54. Татищев, В. История Российская : в 3 т. / В. Татищев. – М. : АСТ, Ермак, 2005.
55. Тимофеев, В. П. Другое Слово о полку Игореве / В. П. Тимофеев. – М. : Вече, 2007. – 432 с.
56. Тихомиров, М. Н. Древнерусские города / М. Н. Тихомиров. – СПб. : Наука, 2008. – 349 с.
57. Тихомиров, М. Н. Древнерусское летописание / М. Н. Тихомиров. – М. : Наука, 1979. – 384 с.
58. Ткачев, А. В. Боги и демоны «Слова о полку Игореве» : кн. 1–2 / А. В. Ткачев. – М. : Московские учебники, 2003.
59. Толочко, П. П. Древнерусская народность / П. П. Толочко. – СПб. : Алетейя, 2005. – 218 с.
60. Чернов, А. Ю. Хроники изначного времени. «Слово о полку Игореве: текст и его окрестности» / А. Ю. Чернов. – СПб. : Вита Нова, 2006. – 479 с.
61. Шахматов, А. А. Разыскания о русских летописях / А. А. Шахматов. – М. : Академический проект, 2001. – 880 с.
62. Энциклопедия «Слова о полку Игореве» : в 5 т / отв. ред. О. В. Творогов. – СПб. : Институт русской литературы (Пушкинский дом), 1995.
- Видео- и аудиозаписи
- 1.1. Бородин, А. П. Князь Игорь. Опера / А. П. Бородин // Кировская опера и балет в Мариинском театре. Дирижер В. Гергиев.
- 1.2. Звоны / В. Моляров // Ратная слава России.
- 1.3. Я. Френкель. – Р. Гамзатов. Журавли // Бернес М. Я люблю тебя, жизнь.

Поступила 15.05.2010 г.

УДК 378.14
 ВВК 74.58+5
 К 64

Н. Г. Коновалова
N. G. Konovalova
А. С. Урбанский
A. S. Urbansky

КОНТРОЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА КЛИНИЧЕСКИМ УМЕНИЯМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛЕЧЕБНОГО АЛГОРИТМА

MONITORING OF TRAINING CLINICAL SKILLS OF THE STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY USING MEDICAL ALGORITHM

Изучали эффективность контроля клинических умений студентов медицинского вуза путем использования графического лечебного алгоритма в виде блок-схемы. Исследовали 2 группы студентов по 120 человек каждая. У студентов контрольной группы занятия по дерматовенерологии проводили обычным путем, предлагая для курации группе из 2–3 студентов 1 пациента. Студенты экспериментальной группы выполняли курацию индивидуально с использованием блок-схем. В экспериментальной группе каждый студент успел выполнить индивидуальную курацию пациента и доклад протокола лечения по каждой изучаемой теме, преподаватель оценил практические умения каждого студента по каждой теме. Время курации пациентов студентами экспериментальной группы оказалось меньше в 2 раза; время доклада меньше в 3 раза; количество неудовлетворительных оценок меньше в 2 раза, чем в контрольной группе.

Ключевые слова: студенты, контроль умений, клинические умения, графический лечебный алгоритм, блок-схема, лечение пациентов.

They studied efficiency of control of clinical skills of the students of medical university using graphic treatment algorithm in the form of block diagrams. They researched 2 groups of students (120 persons in each group). Besides students of the control group were taught to dermatovenereology ordinarily, offering one patient for treatment to 2–3 students. The students of the experimental group executed treatment individually, using block diagrams. In the experimental group each student had time to execute individual treatment and to make the report on the patient's treatment in each studied subject. The teacher was able to assess the practical skills of each student in each studied subject. Time for treatment of the patients by the students of experimental group turned out to be less than 2 times; time of the report less than 3 times; the amount of unsatisfactory marks was less than 2 times in comparison with the control group.

Key words: students, skills check, clinical skills, graphic treatment algorithm, block diagram, treatment of patients.

Актуальность. Система образования сегодня ставит требование формирования профессиональной компетентности у студентов вуза. Под профессиональной компетентностью понимается «система знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня» [1, с. 2]. Применительно к выпускникам лечебных факультетов медицинских вузов это, прежде всего, умение ставить диагноз и лечить

пациентов с учетом их индивидуальных особенностей и течения заболевания.

Современная система контроля в вузе направлена, главным образом, на оценку знаний. Контроль знаний на клинических кафедрах проводится тремя методами: тестированием, решением ситуационных задач и демонстрацией диагностических умений у постели больного. Согласно образовательной программе, 70 % времени практического занятия должно быть уделено работе с пациентами.

Компетентность студента проявляется в умении общаться с пациентом, самостоятельно поставить диагноз и назначить лечение, однако именно эти навыки проконтролировать наиболее сложно. Проверить клиническое мышление, в частности, правильность назначения лечения пациенту каждым студентом в группе из 11–13 человек, не всегда представляется возможным, поэтому принято проведение курации микрогруппами в составе 2–4 студентов на одного пациента. При таких условиях работу выполняют, как правило, наиболее успешные студенты. Менее подготовленные не успевают актуализировать свои знания как при работе с пациентом, так и во время доклада. Подобная ситуация повторяется при изучении каждой клинической дисциплины. В результате наиболее успешные студенты формируют свою компетентность: клиническое мышление, умение общаться с пациентом, назначать лечение с учетом существующих стандартов и индивидуальных особенностей больного; в то время как отстающие просто присутствуют при процессе обучения успешных. Преподаватель оценивает работу, выполненную микрогруппой в целом. При этом слабые студенты получают такие же оценки, как и сильные, входящие в состав микрогруппы, но формирование соответствующих компетентностей у них не происходит.

Цель работы: оценка эффективности контроля клинических умений студентов медицинского вуза путем использования графического лечебного алгоритма в виде блок-схемы.

Материал и методы. Исследование проводилось на кафедре дерматовенерологии Кемеровской государственной медицинской академии в течение четырех лет с 2005–2006 учебного года до 2008–2009 учебного года. В исследовании приняли участие 240 студентов (20 учебных групп) четвертого курса лечебного и педиатрического факультетов. Экспериментальную группу составили 120 студентов, контрольную – другие 120. Занятия во всех группах проводил один преподаватель по одной образовательной программе. В процессе занятия студенты должны были курировать пациентов, оформить назначенное лечение в виде протокола и доложить протокол. Протокол лечения включал перечень

медикаментозных препаратов с указанием дозировок, лекарственных форм и кратности приема; метод физиотерапии с указанием локализации и числа процедур; наружную терапию с указанием препарата, лекарственной формы, прописью, назначением способа и кратности применения у конкретного больного с учетом эффективности и переносимости, возможного побочного действия, пола, возраста, стадии заболевания и наличия сопутствующей патологии.

В экспериментальной группе контроль умения назначить лечение (составить протокол) больному проводили с использованием графической формы алгоритмов в виде блок-схем [2]. Каждый студент получал индивидуальное задание: пациента для курации и лечебный алгоритм в виде блок-схемы. В контрольной группе студенты работали в составе микрогрупп по 3–4 человека в каждой, в качестве справочного материала использовали учебник, конспекты лекций.

Для каждого заболевания, включенного в образовательную программу, был составлен алгоритм лечения в графической форме, который включал три шага: общую терапию, физиотерапию и наружное лечение, соединенные пошагово логической связью. Общая терапия (первый шаг) включала от трех до пяти лекарственных препаратов в зависимости от заболевания по стандартной схеме лечения (антибиотики, седативные, сосудистые, иммуномодулирующие препараты). Физиотерапия (второй шаг) включала выбор из следующих методов: фототерапия, фонофорез, электрофорез, магнитотерапия. Наружная терапия (третий шаг) подразумевала применение примочек, кремов, мазей.

Студент составлял протокол лечения пациента в соответствии с выставленным диагнозом. Если лекарственные препараты не укладывались в схему (нельзя было использовать по причине выявленных противопоказаний или побочного действия), студент переходил к альтернативному способу лечения заболевания в соответствии с логикой алгоритма данной блок-схемы.

Учитывали общее время работы студентов с пациентами, время, потраченное на курацию, продолжительность доклада одного пациента, общее время клинического разбора, количество и характер ошибок и неточностей при состав-

лении и докладе протокола лечения пациента, количество студентов, получивших зачет за умение назначить лечение в течение занятия.

Результаты и их обсуждение. Время составления протокола лечения одного пациента студентом экспериментальной группы составило в среднем 10 секунд, у студентов контрольной группы – 60 секунд. Продолжительность доклада протокола лечения пациента в экспериментальной группе составила в среднем – 30 секунд, в контрольной группе – 2 минуты. Время, затраченное преподавателем на вопросы по докладу и ответы студента, составило в экспериментальной группе в среднем 30 секунд, в контрольной – 60 секунд.

Общее время работы студентов с пациентами было одинаково в обеих группах и составило 75 % времени практического занятия. За это время каждый студент экспериментальной группы успевал индивидуально составить протокол лечения пациентов по каждой из четырех изучаемых на занятии нозологий, сделать соответствующие записи в рабочих тетрадях с использованием графического алгоритма, доложить один клинический случай. Студенты контрольной группы за это же время успевали в составе микрогруппы из 3 человек провести курацию одного пациента, сделать запись в тетрадях. Один студент от группы делал доклад.

У студентов экспериментальной группы количество ошибок и неточностей в докладе составило 1–3, а у студентов контрольной группы – 3–6. Ошибки студентов экспериментальной и контрольной групп не различались по содержанию: наиболее трудным оказалось: подбор медикаментов с указанием разовой, суточной и курсовой дозы препаратов, описание сочетания лекарств и физических факторов профессиональным языком.

Студенты экспериментальной группы в 90 % случаев правильно составляли протокол лечения и отвечали на вопросы, в 10 % протокол нуждался в коррекции, в процессе ответов на вопросы все студенты сами исправляли допущенные ошибки. Студенты контрольной группы правильно составляли протокол лечения и отвечали на вопросы в 50 % случаев, а в 50 % протоколы нуждались в коррекции. В процессе от-

ветов на вопросы 13 % студентам контрольной группы удавалось исправить ошибки в протоколе лечения.

Анализ ошибок, допускаемых студентами экспериментальной и контрольной групп, показал, что наибольшие трудности представляет выбор фармакологических препаратов. Успехи клинической фармакологии за последние 50 лет проявились появлением огромного количества новых классов препаратов. Появление дженериковых препаратов привело к обилию торговых названий по сути одного действующего вещества, выпускаемого разными фирмами в различных формах и дозировках. Блок-схема содержит перечень групп препаратов, конкретных препаратов с указанием форм выпуска и дозировок. Студенту остается сделать выбор из 3–5 препаратов, заодно усвоив различия между ними. Если студент делает неправильный выбор, получив замечание преподавателя, он может исправить ошибку, используя информацию блок-схемы.

Особенную сложность представляло для студентов составление прописи приготовления средств наружной терапии. Эти навыки мало востребованы на других клинических дисциплинах, поэтому, приходя на цикл дерматовенерологии, студенты должны усвоить различия между кремом, мазью, суспензией и другими средствами наружной терапии, что проще всего сделать, научившись их правильно выписывать. Блок-схема содержит необходимые подсказки, задавая формы прописи и состав препаратов.

Использование блок-схемы при докладе студента правильно структурирует изложение протокола лечения, строго определяет профессиональную терминологию, способствуя формированию профессиональной компетентности студента. Доклад по блок-схеме более информативен и занимает меньше времени, чем доклад в свободной форме.

Контроль умения назначить лечение пациенту и обосновать его, каждому студенту экспериментальной группы оказался возможен благодаря экономии учебного времени на подготовке, докладе и ответах при обсуждении при условии оказания методической помощи обучаемым в виде графических алгоритмов в рабочих тетрадях.

Заключение. Использование графической формы лечебного алгоритма в виде блок-схем позволило: уменьшить время курации пациентов студентами в 2 раза; сократить время доклада протокола лечения в 3 раза; уменьшить количество повторных кураций и докладов в 2 раза. В результате у каждого студента появилась возможность выполнить индивидуальную курацию пациента и доклад протокола лечения по каждой изучаемой нозологии, формируя свою профессиональную компетентность; а у преподавателя появилась возможность проконтролировать умения каждого студента в назначении лечения по каждой изучаемой теме у постели больного.

Список использованных источников

1. Запрудский, Н. И. Технология педагогических мастерских / Н. И. Запрудский. – Мн. : АПО ; Мозырь : Белый ветер, 2002. – 25 с.
2. Урбанский, А. С. Алгоритм действий по диагностике и лечению инфекций, передаваемых половым путем : учеб.-метод. рекомендации для врачей / А. С. Урбанский. – Кемерово, 2005. – 28 с.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Поступила 24.05.2010 г.

УДК 378.14

ББК 74.00

Г 124

Л. С. Гавриленко

L. S. Gavrilenko

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИЯМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

PEDAGOGIC CONDITIONS OF FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS' READINESS FOR THE INNOVATIONS IN PEDAGOGIC ACTIVITY

В статье представлен анализ подходов к раскрытию сущности понятия «инновации в образовании», на этой основе формулируется определение понятия «готовность к инновациям в педагогической деятельности», выявляются и обосновываются педагогические условия формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновации в образовании, готовность к инновациям в педагогической деятельности.

In the article the analysis of approaches to disclosing of essence of concept “innovations in education” is presented, on this basis the definition of the concept “readiness for innovations in pedagogic activity” is formulated, pedagogic conditions of formation of the future teachers' readiness for innovations in pedagogic activity are revealed and proved.

Key words: innovation in education, readiness for the innovations in pedagogic activity.

Современные процессы в обществе, изменения социокультурных приоритетов вызывают необходимость обновления сфер общества, одной из которых является образование. Инно-

вации в образовании – естественное и необходимое условие его развития.

Анализ теоретических источников показывает, что в силу значимости проблема формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности обращает на себя внимание значительного числа исследователей. В работах

*Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по образованию за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные технологии в образовании».

А. А. Арламова, Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, В. К. Дьяченко, М. В. Кларина, Л. С. Подымовой, Л. И. Пригожина, В. А. Слостенина, Н. Р. Юсуфбековой и др. раскрываются концептуальные подходы к педагогическим инновациям. К настоящему времени по проблеме готовности будущих учителей к применению инновационных технологий выполнен ряд диссертационных исследований (Ю. И. Рудинова, И. Е. Пискарева, В. В. Кульбеда, З. Р. Сафина, Т. А. Вайзер и др.). Так, И. Е. Пискарева связывает формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности с выявлением критериев и уровней готовности к инновационной деятельности и на этой основе разворачивает процесс подготовки.

На наш взгляд, существование проблемы формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности связано с тем, что в работах последних лет рассматриваются, как правило, теоретические аспекты проблемы формирования готовности студентов в рамках вариативного компонента и не уделяется специального внимания обеспечению ценностной и операционально-деятельностной составляющих готовности. Это свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме поиска возможностей формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности, обеспечивающей успешность последующей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день сложилось по меньшей мере два подхода, раскрывающих понятие «инновация в образовании»: технологический и личностный.

Технологический подход является, скорее, естественно-научным, классическим. С его позиции инновация трактуется как разработка и внедрение новшества, а инновационный процесс – как массовое распространение этого новшества (В. А. Слостенин, Л. С. Подымова, Н. Р. Юсуфбекова). Если в данном подходе и допускается проявление «человеческого» фактора, то он носит периферийный характер, не влияет на представление о самой сущности инноваций и формируется в виде таких клише, как «восприятие нового», «сопротивление изменениям», «готовность к нововведениям» [1, с. 69].

Сторонники личностного подхода (А. О. Зоткин, А. И. Пригожин, Г. Н. Прокументова, П. Г. Щедровицкий и др.), напротив, вводят понятие «инновация» в плоскость изменения сознания и мышления субъектов, их представлений. В этом случае категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, сколько к качественным чертам изменений [3, с. 60].

Нами предлагается синтезировать эти подходы с ведущей ориентацией на личность как самоценность. В таком контексте понятие «инновация в образовании» можно трактовать как актуально значимое, практико-ориентированное новообразование, получившее воплощение в виде нового или улучшенного продукта и позитивно влияющее на развитие образования в целом и на человека (субъекта) в этом образовании.

Основываясь на вышеизложенных подходах к определению понятия «инновация в образовании», делаем вывод о том, что инновационная деятельность предполагает восприятие, разработку, внедрение и адаптацию принципиально новых образцов содержания и технологий обучения, наличие субъекта (чаще всего коллективного), который данную деятельность осуществляет, а под готовностью к инновациям в педагогической деятельности понимается целостная готовность субъекта к восприятию, освоению, осуществлению инноваций в педагогической деятельности; наличие умения эффективно применять современные инновационные методы и технологии; способность осваивать, реализовывать педагогические новшества, потребность в постоянном саморазвитии.

Возникает необходимость изыскать педагогические возможности в образовательном процессе вуза для формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности.

Разработка педагогических условий основывалась на предположении о том, что качество процесса формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности в большей степени определяется не объемом усвоенного им содержания, а системой методов, приемов, технологий реализуемой профессиональной подготовки, качеством педагогического процесса.

Важным является то, что для обеспечения готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности необходимо процесс подготовки организовать собственно как инновационную деятельность. На основании теоретического анализа подходов к формированию готовности к профессиональной педагогической деятельности (В. А. Адольф, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.) и собственных эмпирических исследований гипотетически выделены следующие педагогические условия:

– обогащение содержания дисциплин педагогического цикла знаниями из области педагогической инноватики с целью формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности;

– активизация процесса формирования готовности студентов активными методами обучения (деловые игры, теоретические дискуссии, кейс-метод, дебаты, проблемные дискуссии с выдвижением проектов), способствующими формированию субъектной позиции, а именно развитию их рефлексии, исследовательской деятельности, формированию мотивации и ценностных ориентаций на применение инноваций в педагогической деятельности, обеспечивающими целостную готовность будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности;

– осуществление мониторинга реализации процесса формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности. Охарактеризуем представленные педагогические условия.

Обогащение осуществляется с первого по пятый год обучения студентов посредством интеграции материала педагогических дисциплин, подлежащих изучению студентами, с материалом из области педагогической инноватики. На первом году обучения студентов акцентируем внимание на формировании устойчивой положительной мотивации, ценностных ориентаций на педагогическую деятельность, инновации в педагогической деятельности. Наиболее подходящей для реализации данной цели является дисциплина «Общие основы педагогики».

На втором, третьем году обучения в рамках таких дисциплин, как «Теория обучения»,

«Педагогические технологии», «Педагогическая инноватика» основное внимание уделяется формированию знаний о сущности, содержании и структуре инноваций, инновационной педагогической деятельности. Так, программа разработанного нами курса «Педагогическая инноватика» направлена на знакомство будущих учителей с инновационными процессами в сфере образования, структурой и особенностями инновационной педагогической деятельности в современной ситуации образования, психологическими барьерами в инновационной деятельности учителя, путями их преодоления, современными инновационными технологиями обучения и воспитания в стране и Красноярском крае и т. д.

На последующих курсах, посредством педагогических практик и выполнения исследовательских работ особое внимание уделяется формированию исследовательских и рефлексивных умений и навыков будущих учителей.

Таким образом, процесс формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности условно разбит на три этапа: формирование мотивационно-ценностной, содержательно-операциональной и рефлексивно-исследовательской составляющей. В практической деятельности их реализация осуществляется в единстве и взаимосвязи, но в соответствии с доминирующей составляющей готовности.

Активизация процесса формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности активными методами обучения обусловлена тем, что, выполняя деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы, будущие учителя усваивают знания теории инноватики и практические умения не абстрактно, а в контексте функции субъекта инновационной педагогической деятельности [2]. Организационные компоненты (формы, методы обучения) процесса формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности определяются в зависимости от цели и характера содержания каждого этапа формирования готовности студентов, отражая сущность инновационной деятельности.

Мониторинг выступает вспомогательной деятельностью, формирующей своевременную информацию для управления реализацией процесса формирования готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности. Мониторинг осуществляется с использованием методик, позволяющих определить уровень готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности и как результат – уровень целостной готовности.

Таким образом, реализация представленных педагогических условий в образовательном процессе вуза обеспечивает, на наш взгляд, формирование целостной готовности будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Зоткин, А. О. Исследование способов профессионального развития педагога в образовательном учреждении (на материале гимназии № 6 г. Томска) / А. О. Зоткин // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы : монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2002. – 342 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
3. Прокументова, Г. Н. Исследование становления субъекта инновационной образовательной деятельности в развивающейся школе / Г. Н. Прокументова // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы : монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2002. – 342 с.

Поступила 12.05.2010 г.

УДК 009 (045)

ББК 80

Б 435

Н. А. Белова

N. A. Belova

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН И ПУТИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ВУЗОВСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ*

INTEGRATION OF THE HUMANITIES AND THE WAYS OF ITS REALIZATION IN HIGHER PEDAGOGIC EDUCATION

Статья посвящена рассмотрению сути интеграции как ведущей тенденции развития современного научного знания, ее отношения к процессу дифференциации наук. Автор, определяя специфику гуманитарной отрасли знания и точки соприкосновения гуманитарных дисциплин, обращается к особенностям отражения интеграции гуманитарных наук в сфере высшего педагогического образования. В статье предложены конкретные пути реализации интеграции гуманитарных дисциплин на примере их взаимодействия в процессе профессиональной подготовки учителя-филолога на филологическом факультете МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

Ключевые слова: процессы интеграции и дифференциации современного научного знания, специфика гуманитарных наук, «словесный» текст как интегрирующая единица гуманитарных дисциплин, профессиональная компетенция филолога, интегративная технология.

The article is devoted to consideration of the essence of integration as the leading tendency of development of modern scientific knowledge, its relation to the process of differentiation of sciences. The author, defining specificity of humanities and points of contact of the humanities, applies to the features of reflexion of integration of the humanities in sphere of the higher pedagogical education. In the article the author offers the concrete ways of realisation of integration of the humanities giving the example of their interaction in the course of training of the teacher-philologist at the philological faculty of Mordovian State Pedagogical Institute of M. E. Evseyev.

Key words: the processes of integration and differentiation of modern scientific knowledge, the humanities' specifics, "verbal" text as integrative element of the humanities, philologist's professional competence, integrative techniques.

Термин «интеграция наук» отражает несколько различных, хотя и внутренне связанных явлений. Одним из них является синтез знаний через дальнейшую дифференциацию путем возникновения новых, «гибридных» отраслей знания. Суть его состоит в выявлении общего в разных областях исследования, в разных отраслях науки. Второе связано с синтезом знаний на основе взаимодействия и применения методов различных наук в процессе исследования единого объекта. В результате сложные объекты изучаются уже не одной какой-нибудь

наукой, а комплексом взаимодействующих наук. Третье проявляется в росте значения науки как единой системы знаний, в которую включаются естественные, технические, гуманитарные. Таким образом, в настоящее время дифференциация наук, в отличие от специализации классических наук, ведет не к разобщению, а к их синтезу [10, с. 122].

В этой связи можно согласиться с мнением Г. Н. Волкова, который считает, что «отношение между специализацией, дифференциацией наук, с одной стороны, и интеграцией, с другой, можно выразить следующим образом: интеграция является сущностью процесса развития наук, его содержанием. Дифференциация же – та форма, в которую выливается этот процесс, то средство, с помощью которого осуществляется инте-

*Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

грация» [6, с. 190]. Именно такая специализация предполагает использование общих знаний для решения специальной проблемы. В современной науке получает все большее распространение объединение наук для разрешения крупных задач и глобальных проблем, выдвигаемых практическими потребностями. Ближайшие предпосылки и факторы взаимодействия наук находятся в сфере конкретных областей познания. Они связаны с разработанностью их понятийного аппарата, развитостью методов исследования, то есть со степенью изученности предмета. Это тот уровень взаимодействия наук, где преимущественное значение имеет внутренняя логика развития знания. Необходимость взаимодействия данной науки с другими определяется тем, в какой степени ее внутренняя логика отражает взаимосвязь и взаимодействие ее предмета с предметами других наук. Г. Герц выделяет как один из основных законов развития науки *закон интеграции знания и возрастающей сложности научных задач, их практической значимости*, который выражает взаимодействие наук при решении задач, имеющих общественное значение. Этот закон охватывает главную тенденцию научно-технической революции. Она оказывает воздействие на планирование и организацию науки, на систему образования и организацию исследований [7, с. 80].

Важной особенностью современности является то, что сама объективная действительность концентрирует внимание ученых различных направлений на человеке, на разных сторонах его биологической природы и общественной сущности. Б. Г. Ананьев в книге «Человек как предмет познания», размышляя о перспективах развития науки, пишет: «... теоретическое и практическое человекознание станет одним из главнейших центров научного развития», а одной из особенностей развития современной науки называет тенденцию к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в комплексные системы, к построению синтетических характеристик человеческого развития. В связи с этим возникают новые пограничные дисциплины и объединяются различные области естествознания, история, гуманитарные науки, технические науки, медицина, педагогика [1, с. 4]. Таким образом, развитие науки пред-

ставляет собой диалектический процесс, в котором дифференциация сопровождается интеграцией, происходит взаимопроникновение и объединение в единое целое самых различных направлений научного познания мира, взаимодействие разнообразных методов и идей.

Для раскрытия проблемы, обозначенной в теме данной статьи, важно то, что процессы дифференциации и интеграции наук, разработка методологических проблем научного знания имеют непосредственное отношение к развитию высшего и среднего образования. Это обусловлено, с одной стороны, внутренней логикой развития науки, с другой – диалектическим взаимодействием ее с системой образования. Интересующая нас область гуманитарного знания, связанная с духовной стороной проявления человеческой личности, охватывает широкое поле научных исследований как в рамках собственно филологии, так и психологии, педагогики, этики, эстетики и других дисциплин. В настоящее время перед высшим образованием стоит задача оптимального соотношения профилей («узкого» и «широкого») подготовки высококвалифицированных специалистов, в частности, филологов, будущих учителей-словесников. В связи с этим важным становится правильное понимание сути и форм проявления синтеза научного знания, поскольку без точного определения соотношения процессов интеграции и дифференциации и их влияния на содержание и структуру филологического образования невозможно дальнейшее совершенствование организации и принципов подготовки кадров высшей квалификации, от этого в свою очередь зависит качество образовательного процесса в средней школе.

Определение филологии (греч. philologia, буквально – любовь к слову) как «содружества гуманитарных дисциплин – лингвистической, литературоведческой, исторической и др., изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов» [5, с. 410] – напрямую связано с отражением процесса интеграции научного знания в данной области. По мысли С. С. Аверинцева, автора данной словарной статьи, «филология продолжает жить не как партикулярная наука, по своему предмету отграниченная от истории, языкозна-

ния и литературоведения, а как научный принцип, как форма знания, которая определяется не столько границами предмета, сколько подходом к нему». Ученый рассматривает филологию как «службу понимания», которая помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху). Такое понимание возможно через обращение к текстам. «Текст во всей совокупности своих внутренних аспектов и внешних связей – исходная реальность филологии. Сосредоточившись на тексте, создавая к нему служебный «комментарий» (наиболее древняя форма и классический прототип филологического труда), филология под этим углом зрения вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного. Таким образом, внутренняя структура филологии двуполярна. На одном полюсе – скромнейшая служба «при» тексте, не допускающая отхода от его конкретности; на другом – универсальность, пределы которой невозможно очертить заранее. В идеале филолог обязан знать в самом буквальном смысле слова все – коль скоро все в принципе может потребоваться для прояснения того или иного текста» [Там же, с. 410–412]. По сути, профессиональная деятельность филолога вбирает в себя всю гуманитарную сферу.

Термин «гуманитарные науки» (знания, исследования и тому подобное) используется широко, но это понятие далеко не однозначно. Чаще всего в русле этимологического подхода гуманитарные науки связывают с изучением человека как общественного существа. При этом в качестве предмета исследования имеют в виду как живую человеческую деятельность и живое сознание, так и опредмеченную деятельность и опредмеченное сознание (в виде текстов). М. М. Бахтин определяет специфику гуманитарного знания следующим образом: «Гуманитарные науки – науки о человеке в его специфике, а не о безгласной вещи и естественном явлении. Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст (хотя бы и потенциальный)», отсюда – «текст – первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [3, с. 128]. Соответственно процедура понимания оказывается фундаментальной для гуманитарного исследования.

Интересен подход М. А. Розова к определению категории «понимание»: он трактует понимание как описание содержания образцов и показывает, что для объяснения многих явлений, которые изучают гуманитарные науки, необходимо обратиться к миру нормативных систем и социальных эстафет. В основе этого мира лежит способность человека действовать по образцам. «Понимание текста в буквальном смысле слова – это непосредственное включение в те нормативные системы, которые входят в соответствующий атрибутивный набор. Понимание не требует рассказа о том, что именно мы поняли и увидели в тексте. Но когда о необходимости понимания говорит, например, Бахтин, речь идет именно о некотором описании того, что мы поняли, о построении некоторого текста о тексте» [3, с. 53]. Трудность, по мнению исследователя, состоит в том, что описание образца заключается в помещении его в другой нормативный контекст. А образец сам по себе, то есть вне контекста, просто не имеет содержания [Там же, с. 54]. Говоря об особой роли текста в гуманитарном познании, следует учитывать, что речь идет не о понимании, а об изучении этого понимания, или «понимаемости» как особого феномена [Там же, с. 37]. При этом методологические проблемы гуманитарной науки концентрируются, в первую очередь, вокруг текста и его понимания, отличного от истолкования и объяснения. Под «истолкованием» имеется в виду переработка с учетом имеющихся средств уже понятого материала. Истолкование рассматривается в качестве «объясняющей переработки понятого» (Г. Гадамер). Объяснение означает установление закономерной причинной связи.

Определяя специфику гуманитарного знания, Л. С. Сычева развивает мысли М. А. Розова о том, что гуманитарные науки изучают не что иное, как различные формы социального подражания, различные традиции [9, с. 54–55]. Размышляя о роли традиций в исследованиях литературного творчества, она приходит к выводу, что традиции в литературной сфере проявляются многообразно: это и заимствование сюжетов, и следование определенным канонам построения литературного произведения, и подражание языку, стилю какого-либо писателя и тому подобное. Представления о наличии влияния одних

произведений на другие, основывающиеся как на прямых свидетельствах их авторов, так и на исследованиях сходства сюжетов, мотивов, стилей, породили в литературоведении очень мощную традицию сравнительно-исторического исследования литературы.

Гуманитарные дисциплины, формируя мировоззрение людей через культуру, искусство, историю, не могут не уделять особого внимания философским основам восприятия жизни, определению общих закономерностей и общих цивилизационных ценностей. Ясно одно – что точками соприкосновения для всех гуманитарных наук являются тип мышления, культурологические и эстетические понятия, центральные проблемы той или иной эпохи, ведущие идеи времени, стилевые особенности языка текстов культуры.

Именно язык является той средой, в которой происходит процесс установления взаимопонимания, взаимного договаривания собеседников, а языковая структура нашего опыта мира охватывает самые многообразные жизненные явления, в языке отражается и само общество в тот или иной период истории.

«Словесный» текст, отражающий реализацию языка, мы считаем интегрирующей единицей гуманитарных дисциплин. Обращение к словесному тексту, являющемуся наиболее оптимальным дидактическим средством для любой гуманитарной учебной дисциплины, а также объектом непосредственного исследования и продуцирования обучаемыми, выступает условием решения одной из основных задач школьного обучения: понимания учащимися взаимосвязи явлений, формирования у них единой картины мира. Ориентирование на решение этой важнейшей задачи и должно быть одним из центральных в процессе методической подготовки учителя-филолога в педвузе.

На филологическом факультете Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева с 2008 г. введены – дополнительно к основной специальности «Русский язык и литература» – две новые: «История» и «Иностранный язык». Какими же должны быть целевые установки преподавателей филологического факультета, а также преподавателей факультетов истории и права и иностранных языков, осуществляющих подготовку филологов с

учетом интеграции гуманитарных дисциплин в период вузовской подготовки будущего учителя-филолога, способного осуществлять свою профессиональную деятельность в широком гуманитарном диапазоне?

Нам представляется, что наиболее реалистичным для реализации было бы осуществление ряда мер, позволяющих подготовить студента к подобной деятельности.

Во-первых, необходима продуманная поэтапная координация базовых и альтернативных интегрируемых гуманитарных учебных дисциплин – их состава в учебном плане факультета, а также координация учебных программ интегрируемых дисциплин посредством установления ведущих идей учебных тем, требующих глубокого и всестороннего раскрытия обращения к интеграции.

Во-вторых, преподаватели всех гуманитарных дисциплин при изложении учебного материала на теоретическом уровне должны учитывать возможные пересечения своей области знания со смежной (обращение к тексту как дидактическому средству, источнику информации или непосредственному объекту изучения – в зависимости от специфики той или иной научной области – позволяет это делать органично, без нарушения системы научного знания).

В-третьих, выход с теоретического на методический уровень может быть осуществлен в рамках изучения студентами специально разработанных факультативов или курсов по выбору, отражающих интегративный характер гуманитарного знания. Так, например, курс по выбору «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе», преподаваемый на филологическом факультете с 2009 г., отражая интегративную технологию, нацелен на решение данной задачи. В его содержании затрагиваются как актуальные вопросы взаимосвязанного изучения русского языка и литературы, так и возможности для установления интеграции названных филологических дисциплин с историей, иностранными языками, учебными предметами эстетического блока в школе [4]. Студенты учатся моделировать интегрированные уроки на различных уровнях интеграции с учетом специфики объединяемых дисциплин.

В-четвертых, необходимо продумать си-

стему специальных заданий интегративного характера для индивидуальной самостоятельной внеаудиторной и аудиторной работы студентов (в текущий период); тематики курсовых и дипломных работ (в перспективе через год, когда студенты новых специальностей будут обучаться на 4 курсе).

В-пятых, следует при составлении программ производственных педагогических практик учитывать специализацию студентов, предусматривать интегративный аспект в заданиях исследовательского характера и, конечно, необходимость подготовки и представления студентами не только уроков русского языка и литературы, но и учебных занятий по тем школьным учебным дисциплинам, которые обозначены в дополнительных специальностях – «История», «Иностранный язык», а значит, требуется введение также методических курсов по данным направлениям.

По справедливому мнению Т. М. Балыхиной, рассматривающей в своей монографии структуру и содержание российского филологического образования, в качестве составляющих собственно-профессиональной компетенции филолога следует назвать лингвистическую, литературоведческую, лингвокультуроведческую, педагогическую, психологическую, лингводидактическую, профессионально-коммуникативную, иноязычную коммуникативную компетенции [2, с. 59]. Представляется, что осуществление интеграции гуманитарных дисциплин как продуманной технологии в период вузовского обучения будущих учителей-филологов позволит сформировать обозначенные компетенции.

Список использованных источников

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
2. Балыхина, Т. М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку : научное издание / Т. М. Балыхина. – М. : Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
4. Белова, Н. А. Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе : учеб.-метод. комплекс дисциплины / Н. А. Белова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – 156 с.
5. Большой энциклопедический словарь : в 30 т. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1997. – Т. 27. – 622 с.
6. Волков, Г. Н. Истоки и горизонты прогресса (Социологические проблемы развития науки и техники) / Г. Н. Волков. – М. : Политиздат, 1976. – 335 с.
7. Герц, Г. Диалектика развития науки // Диалектика. Познание. Наука / отв. ред. В. А. Лекторский, В. С. Тюхтин. – М. : Наука, 1988. – С. 71–82.
8. Розов, М. А. Методологические особенности гуманитарного познания / М. А. Розов // Проблемы гуманитарного познания : сб. ст. / отв. ред. А. Н. Кочергин, В. П. Фофанов – Новосибирск : Наука, 1986. – С. 33–54.
9. Сычева, Л. С. Гуманитарное познание как исследование традиций человеческой деятельности / Л. С. Сычева // Проблемы гуманитарного познания : сб. ст. / отв. ред. А. Н. Кочергин, В. П. Фофанов. – Новосибирск : Наука, 1986. – С. 54–70.
10. Чекмарева, Г. В. Проблема взаимосвязи дифференциации и интеграции в науке с развитием высшего образования / Г. В. Чекмарева // Методологические проблемы науки : сб. науч. тр. НГУ / отв. ред. А. Н. Кочергин. – Новосибирск : Новосиб. гос. ун-т, 1979. – С. 120–126.

Поступила 27.05.2010 г.

УДК 371.4
ББК 74.200
Т 237

Т. В. Татьяна
T. V. Tatianina
О. А. Калугина
O. A. Kalugina

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА*

TECHNOLOGIES OF COMMUNICATION IN TRAINING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENTS OF FINANCIAL AND ECONOMIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Статья посвящена рассмотрению технологий общения как важного компонента содержания профессионального образования. Авторами представлены инновационные идеи, направленные на коммуникативно-технологическое оснащение учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности студентов.

Ключевые слова: технологии общения, коммуникативная компетентность.

The article deals with the technologies of communication as an important component of the content of vocational education. The authors present innovative ideas aimed at the communicative and technological equipment of educational and cognitive and vocational and practical activities of students.

Key words: technologies of communication, communicative competence.

Коммуникативная компетентность становится одной из главных составляющих высокого профессионального уровня специалиста любой сферы. Углубление и расширение международного сотрудничества в различных областях народного хозяйства предъявляет новые требования к качеству подготовки современного выпускника финансово-экономического вуза. Включаясь в информационный обмен и взаимодействуя с людьми, он оказывается в ситуации поиска оптимального решения арсенала профессиональных задач, продуктивный результат которых во многом обеспечивается коммуникативной состоятельностью личности. При этом приоритетная роль должна отводиться языковой подготовке как мощному средству, обеспечивающему развитие коммуникативного ядра личности и способствующему профессиональной компетент-

ности специалиста финансово-экономического профиля. Решение данной проблемы частично возможно в ходе изучения студентами учебной дисциплины «иностраный язык». Однако достижение цели возможно только при понимании субъектами обучения самой проблемы и практической готовности преподавателя к обновлению содержания, форм, методов, средств обучения иностранному языку с учетом профиля вуза.

Главным инструментом, обеспечивающим продуктивную деятельность преподавателя и студентов, становится общение, характер которого отличается четкой нацеленностью на результат – формирование иноязычных компетенций будущих специалистов в области экономики и финансов.

Целесообразным в этом плане является технологический подход к обучению студентов основам профессиональной деятельности (В. П. Беспалько, В. И. Боголюбов, Н. М. Зверева, М. В. Кларин, М. М. Левина, В. А. Сластенин и др.). Его реализация базируется на дидактических теориях, таких как контекстное обучение (А. А. Вербицкий), модульное обучение

*Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

(Г. В. Лаврентьев, П. И. Третьяков), диалоговое обучение (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), адаптивная система обучения (Н. В. Границкая), информационное обучение (О. П. Околелов). Однако все еще сильной остается их направленность на усвоение студентами теоретико-методологического содержания высшего образования, тогда как нерешенными остаются вопросы превращения педагогической теории в эффективный инструмент, позволяющий реализовывать их идеи в практической деятельности. Успешность этого процесса в значительной мере предопределяется коммуникативным обеспечением. Это обуславливает необходимость становления и развития у будущих специалистов финансово-экономического профиля профессиональной коммуникативной компетентности в процессе и результате освоения технологий профессионального общения.

Данная идея основана на понимании общения как субъект-субъектного взаимодействия (В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик); определении коммуникативного компонента деятельности (Г. М. Андреева, Т. Г. Григорьева, И. А. Зимняя, Б. Ф. Ломов, Р. Л. Кричевский, В. А. Кан-Калик, Н. Н. Обозов и др.); использовании теории позиционно-пристроечного взаимодействия собеседников (Э. Берн, А. Б. Добрович, П. М. Ершов и др.); выявлении связи процесса коммуникативного взаимодействия и деловых или межличностных отношений (Я. Л. Коломинский, С. В. Максимов, В. Н. Мясищев и др.); изучении и усвоении технологий профессионального общения (Ю. П. Гиппенрейтер, И. А. Зимняя, А. Б. Добрович, Е. И. Пассов, В. А. Рахматшаева и др.) [8, с. 3].

Таким образом, можно констатировать, что в современной науке имеется комплекс исследований, которые раскрывают методологические и теоретические основания подготовки современного специалиста, а также технологии коммуникативного обеспечения его профессиональной деятельности.

Технологии общения являются важным компонентом содержания профессионального образования. Их изучение студентами в ходе овладения иностранным языком обеспечивает слияние профессиональных и индивидуально-

личностных установок, направленных на коммуникативно-технологическое оснащение учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности. Вместе с тем существует противоречие между активным теоретико-практическим исследованием технологий общения и недостаточным вниманием к проектированию и внедрению системы освоения будущим специалистом финансово-экономического профиля комплекса способов и средств эффективного коммуникативного оснащения профессиональной деятельности.

Вместе с тем в настоящее время наблюдается расширение поля исследований, связанных с данной проблемой: обучение способам профессионального общения и развитие коммуникативной компетентности представляется через решение профессионально-коммуникативных задач. Задача является тем промежуточным звеном, которое определяет действие общения и без которого последнее не может быть ни принято, ни истолковано [7].

Коммуникативная задача есть инструмент для организации непосредственного воздействия. «Профессиональное общение выступает во всех сферах деятельности, где коммуникация носит функциональный характер. В этом смысле профессиональное общение – категория емкая, многогранная. Уметь эффективно налаживать отношения с подчиненными, коллегами – важнейшее требование к деятельности организатора, руководителя» [5].

Говоря о специфике формирования коммуникативной компетентности студентов финансово-экономического вуза, необходимо акцентировать внимание на деловом общении как отдельной категории. Как показывает анализ научной литературы, такие исследователи, как Г. В. Власюк, Е. Н. Зарецкая, М. В. Колтунова, Л. И. Чернышева, определяют деловое общение как коммуникацию, отмечая важность таких ее составляющих:

- взаимодействие;
- обмен информацией через систему знаков и поступков;
- целевая направленность на определенную деятельность, решение задач (комерческих, производственных, научных);

– эмоциональное удовлетворение [2; 3; 4; 6].

Составляющие деловой коммуникации и ее особенности определяют принципы эффективного делового общения: формальные ограничения партнеров, взаимодействие в результате деятельности, направленное на результативность, эмоционально-информативное содержание коммуникации.

Большинство западных теоретиков и практиков, исследователей и руководителей выделяют коммуникацию как главное условие достижения успеха (В. Ф. Биркенбиль, Н. Энкельман). М. В. Колтунова выделяет коммуникативную компетентность в качестве «необходимого условия успешной деятельности менеджера любого направления, обращая внимание на то, что в процессе профессиональной деятельности необходимо учитывать тот факт, что неадекватные коммуникации могут отрицательно влиять на успех дела [6].

Принимая во внимание тот факт, что успешность является неотъемлемым фактором конкурентоспособности, полагаем, что данное качество можно формировать у студентов финансово-экономического вуза за счет использования модели технологий профессионального общения при составлении учебных заданий в процессе обучения иностранному языку (Т. В. Татьяна). Данная система представляет собой взаимосвязанную совокупность способов и средств вербального и невербального коммуникативного оснащения деятельности специалиста в процессе проектирования, осуществления и анализа результатов решения профессиональных задач. Структура технологических компонентов модели представлена в соответствии с логикой развертывания акта общения, учетом специфики содержательных характеристик его технологий, а также объективных и субъективных условий коммуникации.

Технологии *предкоммуникативного моделирования и планирования* характеризуются проектированием целостной ситуации общения, прогнозированием желаемого педагогического результата, отбором содержания взаимодействия, осуществлением выбора эффективных вербальных и невербальных средств. Технологии достижения *взаимонаправленности* помогают реализации комплекса умений, кото-

рые обеспечивают партнерам по общению принимаемую и адекватную для каждой конкретной ситуации коммуникативную «пристройку». Технологии *взаимоотражения* характеризуются, с одной стороны, созданием в сознании собеседников ситуативно-значимых образов, способных к адекватному восприятию коммуникативного поведения собеседников на конкретном этапе, а с другой – назначением самой фазы взаимоотражения позволяет рассматривать ее как технологию целостного отражения субъектом общения акта взаимодействия, диагностики и текущего анализа процесса его развертывания, что становится основой для его оперативной коррекции. Технологии *взаимоинформирования* представлены органичным использованием сочетания вербальных средств с чередованием говорения и слушания в процессе осуществления коммуникативной задачи при интегративном взаимопроникновении делового и личностного аспектов общения. Технологии *взаимоотключения* способствуют актуализации, реализации и стабилизации умений «свертывать» коммуникативный акт, если побудительные мотивы контакта исчезли или временные рамки исчерпаны. Технологии *посткоммуникативной рефлексии* используются для ретроспективного анализа системы общения с целью определения диагностической основы последующих коммуникативных ситуаций. С их помощью воссоздается целостность осуществленного акта общения, осмысливаются полученные результаты и устанавливается мера коммуникативного оснащения выдвинутых задач, что гарантирует актуализацию мотивов коммуникативного поведения в последующих контактах.

Усвоение этой модели происходит эффективно благодаря адаптации ее технологических компонентов к разнообразному конкретному учебному и внеучебному содержанию деятельности. В свою очередь под *освоением технологий профессионального общения* понимается процесс поэтапного овладения студентами системой знаний о сущности и содержании соответствующих технологий, усвоения способов их реализации, достижения готовности к созданию условий адекватного коммуникативного оснащения деятельности [9].

Внедрение данной модели требует ново-

го осмысления и осознания образовательного процесса, приводящего к «коммуникативному взрыву». Ученые рассматривают этот процесс как многолинейный [1].

Первая линия связана с переходом учебного процесса из однонаправленного режима передачи знаний в интеркоммуникативный режим, включение обеих сторон процесса в поиск знаний, в совместное осмысление новой информации. Вторая линия нацелена на глубокое понимание: основой коммуникации является язык, слово. Третья – переводит учебный процесс в область жизненного пространства личности, главные нити коммуникации проходят через стадии личностного роста и развития. Четвертая – ставит во главу привитие коммуникативных навыков как обучающемуся, так и обучаемому. Пятая – акцентирует внимание на осознании проблемы взаимодействия поколений в образовании.

По нашему мнению, выделение данных линий Г. Н. Бутыриным следует рассматривать в их непосредственной взаимосвязи. Коммуникация, коммуникативные процессы и взаимодействия становятся ведущей социальной силой созидания, осмысления и утверждения новых отношений во всех сферах социальной жизни. Коммуникативные знания и умения все больше признаются обязательным компонентом современного профессионального образования.

Таким образом, активное исследование проблемы коммуникативной компетентности в профессиональном образовании студентов финансово-экономического вуза является вполне закономерным и актуальным. Выделение вышеобозначенных технологий общения позволяет рассматривать их как эффективный инструмент формирования коммуникативной компетентности специалиста. Она, как извест-

но, в первую очередь сопровождается не только проникновением коммуникации во все сферы жизнедеятельности общества, возникновением и развитием качественно нового типа коммуникативных структур и процессов, но и глубоким переосмыслением коммуникативной природы самой социальной реальности.

Список использованных источников

1. Бутырин, Г. Н. Коммуникация и образование : монография / Г. Н. Бутырин, Л. Н. Жилина. – М. : Гардарики, 2008. – 319 с.
2. Власюк, Г. В. Деловое общение : учеб. пособие / Г. В. Власюк. – М. : МИИТ, 2008. – 68 с.
3. Деловое общение : учеб. пособие для студентов вузов / Л. И. Чернышова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 415 с.
4. Зарецкая, Е. Н. Деловое общение : учеб. : в 2 т. / Е. Н. Зарецкая. – М. : Дело, 2002. – Т. 1. – 696 с.
5. Кан-Калик, В. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Чечено-Ингушск. гос. ун-т. им. Л. Н. Толстого, 1979. – 138 с.
6. Колтунова, М. В. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет : учеб. пособие для вузов / М. В. Колтунова. – М. : Экономическая литература, 2002. – 288 с.
7. Парыгин, Б. Д. Социальная психология : учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ГУП, 2003. – 616 с.
8. Татьяна, Т. В. Педагогические условия освоения будущим учителем технологий профессионального общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Татьяна Татьяна Викторовна. – Саранск, 1998. – 18 с.
9. Татьяна, Т. В. Профессионально-педагогическая коммуникативная компетентность: технологический подход / Т. В. Татьяна // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. – № 4. – С. 113–122.

Поступила 17.05.2010 г.

УДК 37.014

ББК 74.03

Н 731

С. Г. Новиков

S. G. Novikov

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ МЕГАЭКСПЕРИМЕНТ 1920–1930-х ГОДОВ:
ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ**

**EDUCATIONAL MEGAEXPERIMENT IN THE 1920-1930-s: A LOOK THROUGH
THE PRIZM OF SOCIO-CULTURAL MODERNIZATION OF RUSSIA**

Статья рассматривает целевой и содержательные компоненты советского воспитательного мегаэксперимента 1920–1930-х годов в контексте социокультурной модернизации России.

Ключевые слова: модернизация воспитание, личность.

The article deals with the content components and objectives of the Soviet megaexperiment in upbringing in the 1920-1930-s from the standpoint of the socio-cultural modernization of Russia.

Key words: modernization of education, personality.

Россия вступает в XXI век, решая сложные и многообразные задачи социокультурной модернизации. Будущее страны, судьба каждого ее гражданина целиком зависит от того, насколько успешно будет проходить их реализация. Только доведение до конца задуманного социального транзита – перехода от традиционной цивилизации, нацеленной на воспроизводство уже готовых образцов, к инновационной цивилизации, репродуцирующей посредством поиска новых средств и условий развития, обеспечит национальную безопасность и территориальную целостность России, сохранит ее в качестве великой державы. Важнейшим звеном этой политики является воспитание субъекта модернизации – личности, способной взять на себя создание постиндустриального общества, с его ориентированностью на высокие технологии, на поддержание творчества во всех областях жизни. Вот почему проблемы воспитания подрастающих поколений оказались сегодня в центре внимания как педагогической общественности, так и властной элиты. Думается, что в процессе их обсуждения отнюдь не лишним было бы обращение всех заинтересованных лиц к опыту прошлого. Ведь за последнее столетие Россия уже во второй раз приступает к модернизации. Еще в 1920-е годы руководители страны разработали масштабный социальный проект, который дол-

жен был обеспечить России лидерство в мире, сделать ее социумом-образцом для всех народов планеты. В рамках его реализации был поставлен амбициозный воспитательный мегаэксперимент, целью которого явилось строительство личности «нового человека».

Вообще-то, лидеры партии-государства были не оригинальны в своих намерениях сделать Россию флагманом мировой цивилизации. Первые планы модернизации евразийских пространств восходят к событиям конца XVII века. Именно тогда правящие круги Московского царства, побуждаемые осознанием военно-технического и экономического отставания от Запада, вовлекли страну в «гонку за лидером». В процессе начавшейся догоняющей модернизации ими были выдвинуты различные образовательные проекты, выливающиеся на практике в масштабные социально-педагогические эксперименты. У Петра I это был эксперимент по формированию специалиста (кораблестроителя, военного, механика и пр.), а у Екатерины II – по воспитанию целостной личности с определенным набором качеств. Впрочем, пространство «экспериментальных воспитательных площадок» было достаточно ограниченным (охватывающим отдельные сегменты социума). Это обстоятельство было одной из причин возникновения социокультурного раскола общества,

вследствие которого верхи и низы стали жить на разных «культурных этажах»: народные массы – в рамках автохтонной традиционной культуры, а элита – в рамках модернистской культуры, заимствованной с Запада. В результате политика модернизации всякий раз наталкивалась на одно и то же препятствие: социальный субъект трансформации не достигал той критической массы, которая необходима и достаточна для решительного успеха начатого дела.

Более того, инициаторы модернизации попали в замкнутый круг: они нуждались в таком субъекте, который мог сформироваться как *массовый социальный тип* только в ходе самих преобразований. Поясним свою мысль. Модернизация России сделалась бы необратимой, если бы в стране начали преобладать люди, разделявшие ценности критического и аналитического мышления, целерационального действия, чье поведение регулировалось бы не традицией, а личным моральным выбором. Но для появления подобного типа личностей нужны были, с одной стороны, развитая индустрия и рыночная экономика, а с другой – соответствующая система воспитания, то есть те элементы социокультурного организма, которые рождаются самой же последовательной модернизацией всех сфер жизни общества.

Между тем модернизация России на протяжении XVIII – начала XX века носила избирательный характер. С Запада заимствовались знания, техника, технология, служившие, прежде всего, укреплению военно-государственной мощи. Ценности культуры «модернити» (свобода, инициативность и пр.) прорастали лишь в элитарных слоях общества. Вследствие этого социокультурный раскол воспроизводился из поколения в поколение. В результате этико-педагогические идеалы основной массы населения страны продолжали носить социоцентристский характер (ориентированный на приоритетность интересов социальной целостности: общины, государства). Подрастающие поколения, вступая в жизнь, усваивали воссоздававшееся столетиями народное мнение о том, что при всех конфликтах между социумом и личностью индивидуальные интересы должны приноситься в жертву интересам общественным. Понятно, что

в такой ситуации трудно было рассчитывать на то, что в России сложится этос «человека экономического», единственно способного обеспечить хозяйственный подъем страны. Именно нерешенность указанной проблемы – воспитания «нового человека», располагающего индивидуальной системой целеполагания, – побудило новых властителей страны (большевиков) выдвинуть в 1920-е годы идею ускоренного воспитания такой личности.

Лучшие интеллектуальные силы нового режима сразу после 1917 года приступили к конструированию целой системы элементов, включавшей в себя этико-педагогический идеал, цели воспитания, его содержание, технологии целенаправленной инкультурации. В этой деятельности большевистские проектировщики испытывали влияние прежде всего массового педагогического сознания. Имея своей референтной группой социальные низы общества, большевики при разработке ценностных ориентиров воспитательного эксперимента, естественно, ориентировались именно на их представления о должном и одобряемом поведении. При этом они отчетливо понимали, что модернизация страны невозможна без появления в России / СССР личности, обладающей такими качествами, как инициативность, открытость инновациям, целерациональность, то есть чертами, являющимися интериоризацией ценностей противоположного социоцентризму типа – антропоцентризма. Поэтому-то авторы воспитательного мегаэксперимента и решили адаптировать друг к другу обе культурные парадигмы. В итоге, этико-педагогический идеал – отправная точка и фокус всей воспитательной деятельности – приобрел эклектический, гибридный, по выражению А. С. Ахиезера, характер. Он включал в себя несколько сегментов. Первый – составили социоцентристские идеалы и ценности (товарищеская взаимопомощь, жертвенность, уравнительность и др.), второй – антропоцентристские идеалы и ценности (инициатива, новаторство, диалог и др.). Третьим сегментом этико-педагогического идеала явился утилитаризм, манипулирующий двумя первыми [1]. Указанная гибридность позволяла отождествлять в идеале модернистские символы-идеи, пришедшие с Запада, и архаич-

ные символы-образы, имевшие местное происхождение. Тем самым была обеспечена поддержка воспитательному проекту, как со стороны приверженцев антропоцентризма, так и со стороны людей, разделявших ценности социоцентризма [См. подробнее: 4].

К синтезированию обеих культурных парадигм теоретиков побуждали именно потребности догоняющей модернизации. Инициаторы и разработчики воспитательного эксперимента сознавали: «догнать и перегнать» лидирующий Запад можно лишь имея в своем распоряжении личности, способные как к самоотречению от свободы во имя надперсональных целей, так и к проявлению инициативности, открытые социальным, техническим и технологическим инновациям. Поэтому в этико-педагогическом идеале теоретики воспитания совместили многовековой отечественный принцип «человек для великой цели» с антропоцентристским личностным началом. Это позволило руководителям партии-государства концентрировать усилия «нового человека» на стержневых проблемах форсированной модернизации страны, без предоставления ему нравственных оснований для заявлений о своих личных («индивидуалистических») интересах. От индивида, который должен был сформироваться «на выходе» эксперимента, ожидали, с одной стороны, четкого выполнения указаний властей, бескорыстного служения государству, высокой самоотдачи в общественных делах, а с другой – готовности брать ответственность на себя, активного отношения к жизни.

Сам процесс воспитания подрастающих поколений осуществлялся по модели иерархически организованной ценностно-смысловой коммуникации. Иными словами, понимание смысла спускалось сверху вниз (от руководящих политико-воспитательных структур к исполнителям и воспитанникам). Ценностно-смысловая коммуникация обеспечивала понимание воспитанниками друг друга и окружающих, обучала умению разбираться в ситуациях и обстоятельствах социального взаимодействия посредством типизации тех явлений и субъектов, с которыми они сталкивались. К примеру, такие понятия, как «эксплуататор», «борец за социальную справедливость», «трудящиеся» наполнялись впол-

не определенным смыслом, благодаря чему у молодежи формировалось соответствующее отношение к конкретным индивидам. Феномены реальности осознавались воспитанниками не как субъективные значения их ощущений, а как *нормативные* значения. В результате молодые люди приобретали типологическое понимание действий, событий, вербальных текстов.

Оставляя за скобками данной статьи конкретные формы и методы воспитания 1920–1930-х годов, выделим его базовые отличительные особенности.

Во-первых, воспитательный мегаэксперимент осуществлялся как составная часть глобального социального проекта и опирался, таким образом, на ясное представление его авторов о будущем страны.

Во-вторых, деятельность по воспитанию личности не замыкалась в границах образовательных и культурно-просветительных учреждений, а распространялась по всей социальной ткани, приобретая тотальный характер. Она не ограничивалась морализаторством или специальным «мероприятием», но придавала «воспитательный потенциал» буквально всякому социальному действию, организовывавшемуся государственно-общественными институтами.

В-третьих, авторы проекта прибегли к нормативному прогнозированию, то есть к планированию воспитательной деятельности не от настоящего к будущему, а от намеченного идеала к реальным делам.

В-четвертых, молодому поколению был предложен не эрзац-идеал в виде «человека жующего», а высокий идеал борца за царство Правды. Проектировщики воспитания рассматривали его как мобилирующий элемент, который должен был направлять усилия молодежи на преобразование страны.

В-пятых, теоретики воспитания не отвергли традиционный идеал, укорененный в культурной почве, а попытались прорастить заимствованное в исторически сложившуюся социокультурную среду. И хотя сегодня сомнительным, мягко говоря, выглядит определенное в 1920–1930-е годы соотношение между имплантируемыми и автохтонными культурными образцами, но сама идея представляется весьма плодотворной.

Разумеется, перечисленные выше пункты не отрицают того факта, что в нынешних условиях совершенно неприемлемым является инструментальное отношение к личности, проявленное авторами воспитательного эксперимента 1920–1930-х годов. Постиндустриальная модернизация просто не может осуществляться человеком-винтиком, как определил этот идеал И. В. Сталин. Правда, речь, в которой он использовал указанный образ, была произнесена только в 1945 году. Однако «вождь всех вождей» рассматривал «человека массы» в качестве образцовой личности еще с дореволюционных времен. По крайней мере, уже на заре своего политического пути он объявил анархистским лозунг «Все для личности», ратуя за слияние индивидуальных «Я» в недифференцированное «Мы» [6]. На подобной позиции стояли многие другие стратеги воспитания 1920–1930-х годов, включая сталинских противников. И «правый» Н. И. Бухарин, и «левый» Е. А. Преображенский являлись апологетами «массы» в не меньшей степени, чем сталинисты М. Н. Лядов или Е. М. Ярославский. Апология «безличностного коллективизма» к началу 1930-х годов решительно и бесповоротно сделалась общим местом теоретических и популяризаторских работ. Осторожные попытки отдельных авторов (к примеру, А. В. Луначарского) напомнить, что «ересью» является утверждение о замене мастера коллективом индивидов, о том, что цель марксистов заключается в освобождении индивидуальности, в открытии простора человеческому творчеству явно выпадали из общего хора голосов авторов воспитательного эксперимента [3, с. 441; 482]. Эти тезисы оставались практически незамеченными и массовым педагогическим сознанием, и работниками воспитательных учреждений.

Истины ради скажем, что воспитательная деятельность, построенная на базе идеи о необходимости растворения «Я» в монолитном «Мы», имела видимые плоды. В стране действительно было сформировано такое поколение молодежи, о котором в 1920-е годы мечтал Е. А. Преображенский: готовое «беззаветно, почти стихийно, без фраз и лишних слов, не требуя ничего лично для себя, влить всю свою энергию и энтузиазм в общий поток» [5]. Его представители даже

через многие десятилетия не выражали недовольствия, вспоминая о пережитых ими невзгодах. Так, в записках участницы строительства Комсомольска-на-Амуре, обнаруженных нами в архиве, царит лишь чувство понятной гордости и легкой грусти по прошедшим годам. Но в них совершенно нет места чувству обиды, обращенному к носителям власти. Приведем небольшой отрывок из этих бесхитростных мемуаров, сохраняя орфографию и исправляя в отдельных случаях пунктуацию автора: «ночью спотеем, а волосы к койке примерзли, горячей водой отливаем»; «идешь с работы, а вода в канавах, ямах как глина светится, ступишь, и с головой окунешься; пока до барачков доберешься все виды спорта пройдешь»; «Хуже было в конце зимы, когда доски рассохлись и опилки повывуло. Тогда все предпочли забираться на третий ярус, а внизу было холодно, но мы и этим жильем были довольны... (курсив наш. – С.Н.); «А были зимой такие сильные морозы 50–60 градусов, ветра, заносы. Пока с машиной возишься, дорогу занесет снегом. <...> Были такие вечера, приду домой, а девчонки уже спят и теплой воды нет, поесть нечего. Хлеб, соль, да кружка холодной воды» [2]. Автор воспоминаний – строитель «города Юности», как и многие юноши и девушки страны Советов, воспринимала подобные условия труда и быта как должные, как неизбежные испытания на пути к «светлому будущему», как плату за достижения царства Правды.

Нельзя не поразиться стойкости подобного «человеческого материала». Именно его готовность служить общему делу, презрев личные выгоды, в значительной мере обусловила как успехи форсированного индустриального строительства, так и победу над фашизмом в 1945 г. Однако личностные качества людей, воспитанных в 1920–1930-е годы, – безотказность, склонность к самоотречению от прав, жертвенность и пр. – перестали быть необходимыми для развития страны по мере ликвидации стадийного отставания России / СССР от ведущих держав планеты. Более того, ценности социотризма постепенно переставали переживаться советским человеком как главенствующие. Индивид, получивший достойное образование и неплохие стартовые условия для самостоятельной

жизни, был открыт для освоения уже не столько социоцентристских, сколько антропоцентристских фундаментальных мотивов жизнедеятельности. Лидеры же страны и ее образовательно-воспитательной системы, не желавшие замечать этого, оказались ответственными за резкое снижение коэффициента полезного действия советского воспитания в 1970–1980-е годы.

Сегодня, на заре III тысячелетия, крайне важно не повторить ошибку времен «советского процветания», заключавшуюся в отрыве стратегов воспитания от реальных социокультурных процессов, протекавших в России. Слишком велика цена подобного просчета, чтобы позволить себе заняться копированием либо чужого, пусть и эффективного опыта, либо своего, проверенного практикой, но реализовывавшегося в других социально-экономических и социокультурных условиях. Выскажем глубокую убежденность: в советском опыте воспитания 1920–1930-х годов следует обратить внимание не на технологии целенаправленной социализации, а на сам подход к организации воспитания, охарактеризованный нами выше. В нем особо ценным представляется дуализм ценностной системы, разработанной в 1920–1930-е годы в рамках воспитательного мегаэксперимента. Именно синтез антропоцентризма и социоцентризма, но уже при приори-

тете первого, мог бы гарантировать свободное развитие личности, не вступающее в противоречие со свободным развитием остальных членов общества. Активность личности – важное условие успеха постиндустриальной модернизации – ограничивалась бы уже не велениями общества (как в 1920–1930-е годы), а осознанием индивидом интересов собственного нравственного и физического здоровья.

Список использованных источников

1. Ахиезер, А. С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России) : в 2 т. / А. С. Ахиезер. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1998. – Т. 2. – С. 213; 520–526.
2. Комсомольский-на-Амуре городской архив. – Ф. 176. Оп. 1. Д. 41. Л. 42; 126; 127; 155.
3. Луначарский, А. В. Собрание сочинений / А. В. Луначарский. – М., 1967. – Т. 7. – С. 441; 482.
4. Новиков, С. Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы) / С. Г. Новиков. – Волгоград : Перемена, 2005. – С. 290–363.
5. Преображенский, Е. А. О морали и классовых нормах / Е. А. Преображенский. – М., Пг., 1923. – С. 73.
6. Сталин, И. В. Сочинения : в 13 т. / И. В. Сталин. – М. : Гос. изд-во полит. литературы, 1946. – Т. 1. – С. 296.

Поступила 28.05.2010 г.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42 (045)

ББК 74.3

Б 431

*Л. Ю. Беленкова**L. Y. Belenkova***ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ****INTEGRATIONAL TRENDS IN THE EDUCATION
OF PHYSICALLY CHALLENGED CHILDREN**

Статья отражает современные взгляды на процессы реформирования отечественной системы специального образования. Автором представлена эволюция отношения общества и государства к детям с ограниченными возможностями здоровья в странах Европы, где отмечен переход от их изоляции к интеграции в школе и обществе. Автор раскрыл разницу в понимании понятий «интеграция» и «инклюзия» как основных процессов, лежащих в основе мировых тенденций в области образования. В статье представлены аргументы сторонников и противников интегрированного обучения, а также дан анализ современного состояния развития моделей интегрированного образования. В статье отражены проблемные вопросы перехода к интеграции в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и стратегические линии реализации интегрированного обучения.

Ключевые слова: интеграция, интегрированное образование, инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, реформирование специального образования

The article reflects the modern views at processes of reforming of the Russian system of the special education. The author presents evolution of the attitude of the society and the state to the physically challenged children in the countries of Europe where transition from their isolation to integration at school and society is noted. The author reveals the difference between the concepts “integration” and “inclusion” as the basic processes in the sphere of education. In the article arguments of supporters and opponents of the integrated training are presented, the analysis of modern condition of development of models of the integrated education is given. The article reveals the problematic issue of transition to integration in education of the physically challenged children. The strategic lines of realisation of the integrated training are reflected.

Key words: integration, integrated education, inclusion, inclusive education, physically challenged children, reforming of special education

Эволюция отношения общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья во многих странах сейчас проходит период от изоляции к интеграции. Интеграция основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближены к условиям и стилю жизни всего общества. Принципы «нормализации» закреплены рядом современных международных правовых актов: Декларацией ООН прав умственно отсталых (1971), Декларацией о правах инвалидов

(1975), Конвенцией о правах ребенка (1989). В соответствии с этими документами человеку с ограниченными возможностями даны те же права и привилегии, что и всем остальным членам общества: право жить, учиться, работать в своей местности, иметь свой дом, выбирать друзей и дружить с ними, право быть желанным членом общества, право быть таким, как все. Однако следует заметить, что равные условия не обозначают равное качество и не гарантируют равные результаты.

Императивом современных тенденций в области реформирования специального обра-

зования является широкое внедрение идей интегрированного обучения и воспитания. Отмечается устойчивая тенденция перехода специального образования на путь образовательной интеграции (совместное получение образования обычными детьми и детьми с особенностями психофизического развития). Образовательная интеграция сегодня рассматривается как средство социальной реабилитации.

Словарь иностранных слов понятие *интеграция* (лат. – объединение частей в целое) объясняет как «восстановление, восполнение, объединение в целое каких-либо частей». И все же интеграция – это не механическое соединение частей, это качественно новая реальность, в которой происходит равноправное взаимодействие субъектов. При таком понимании процесса интеграция приобретает более широкий смысл – не только совместное обучение через объединение здоровых и детей с особенностями психофизического развития в одном классе или образовательном учреждении, а совместная жизнь.

Во многих странах более широкое признание по сравнению с образовательной интеграцией получает социальная интеграция. Недаром в западной педагогике в последние годы произошла замена терминов, обозначающих интеграцию: вместо *mainstreaming* (главный, общий поток) используется *inclusion* (включение). Этому способствовало распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, 1994).

Существует разница в понимании понятий «интеграция» и «инклюзия». *Интеграция* означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствии с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. *Инклюзия* означает реформирование школ и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Инициаторы введения нового понятия «инклюзия» и соответствующей системы действий полагают, что механическое объединение в одном классе детей с обычным и особым развитием не означает полноценного участия последних в жизни класса. Поэтому этот

термин представляется в большей степени, отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Понятие «инклюзивное образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особенностями психофизического развития: посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи; находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста; имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели; обеспечиваются необходимой поддержкой.

В специальной литературе ведется полемика по вопросу определения понятия «интегрированное обучение», так как теоретически это определение означает больше, чем совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников. Анализируя мнения ученых, занимающихся данной проблематикой, А. Н. Коноплева и Т. Л. Лещинская особо выделяют определение Э. Зиглера, согласно которому, интегрированное обучение – временная, учебная и социальная интеграция отдельных «особенных» детей с их нормальными сверстниками, основанная на постоянной оценке индивидуально установленных образовательных потребностей и требующая четкого распределения ответственности за его содержание и планирование, осуществляемое специально подготовленным персоналом. Авторы указывают, что образовательная интеграция предполагает такую организацию совместного обучения, при которой обеспечивается комплекс условий, необходимых для приобретения учащимися опыта положительного социального взаимодействия [2].

Таким образом, интегрированное обучение и воспитание следует понимать как организацию специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляются в учреждениях образования общего типа, создавших специальные условия для пребывания и получения образования такими лицами.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л. С. Выготский, который указал на необходимость созда-

ния такой системы обучения, в которой ребенок с особенностями психофизического развития не исключался бы из общества нормально развивающихся детей. Он отмечал, что «при всех достоинствах специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм» [1]. Поэтому Л. С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем.

Проблема интегрированного обучения является в настоящее время дискуссионной, так как интеграция, по мнению ряда ученых, отмечает Л. М. Шипицина, имеет свои положительные и отрицательные стороны [4]. Хорошо, что дети с особенностями психофизического развития не будут изолированы от общества, но плохо, что в массовых школах возможности для удовлетворения их специальных образовательных потребностей ограничены. Следует учитывать при этом запросы и пожелания родителей, которые по-разному относятся к интеграции, особенно в принудительном ее варианте.

Сторонники интегрированного обучения и воспитания выделяют такие его положительные моменты: стимулирующее воздействие более способных одноклассников; наличие широкого диапазона ознакомления с жизнью; развитие навыков общения и нестандартного мышления (у обеих сторон); возможность проявления гуманности, сочувствия, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях, что является эффективным средством нравственного воспитания; снижение опасности возникновения снобизма у преуспевающих детей в условиях подчеркивания их исключительности; исчезновение страха у здоровых, нормально развивающихся школьников перед возможной инвалидностью.

Интегрированное обучение и воспитание обеспечивают детям с ограниченными возможностями здоровья равные с их здоровыми свер-

стниками условия для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество. Вместе с тем со стороны нормально развивающихся детей возможны проявления негативного отношения к ребенку, имеющему те или иные нарушения (насмешки, выражение чувства брезгливости и т. п.).

Противники идеи интеграции выдвигают следующие аргументы: неоднородность состава класса наносит ущерб хорошо успевающим учащимся, лишая их возможности продвигаться в обучении более быстрыми темпами, замедляя рост способных учеников; дети с трудностями в обучении находятся в невыгодных и несправедливых условиях конкуренции, они не получают необходимого внимания; учителя стоят перед неразрешимой нравственной проблемой: кого обделить вниманием, заботой и временем; стране нужны здоровые граждане, обладающие интеллектуальным потенциалом.

Образовательная интеграция как социально-педагогический феномен насчитывает несколько столетий и является закономерным этапом развития системы специального образования. Идея совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников существует с тех времен, когда было признано право детей с ограниченными возможностями здоровья на образование. В большинстве случаев примеры организации совместного обучения не были удачными, так как учитель массовой школы не владел специальными способами и приемами обучения (это период псевдоинтеграции, которая сегодня существует в ряде развивающихся стран Азии, Африки, Латинской Америки). Образовательная интеграция, имея интернациональный характер, проявляется в специфике национальных систем образования.

Первые частные инициативы по интеграции отмечались в США в начале XX в. В 1975 г. был принят Закон 94-142 «mainstreaming», согласно которому, каждый особый ребенок от 3 лет до 21 года имеет право на выбор наиболее оптимальной для него формы школьного обучения и благоприятной среды, т. е. специальное обучение идет в том же русле, что и массовое. В рамках концепции интеграции изменилось отношение к самому понятию «ущербность». Если

раньше предполагалось выявление и выделение из общего потока «особой группы» учащихся, то после принятия закона была поставлена задача определения дополнительных потребностей некоторых детей в образовании, которые необходимо учитывать при составлении учебных планов. В США разработка индивидуальных программ для такой категории детей включает выбор модели интеграции, постановку краткосрочных и перспективных учебных целей, а также определение средств и методов их достижения. Помимо учителей, психологов и терапевтов в этой работе участвуют родители, а к реализации программ дополнительно привлекаются советники по воспитанию, студенты педагогических вузов.

Опыт скандинавских стран можно назвать «колыбелью образовательной интеграции». В 1961–1980-е гг. в Дании и других странах шла огромная социально-педагогическая работа по осмыслению и освоению интеграции педагогами, родителями, всем населением. Интеграция постепенно росла «снизу», иницируемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным социальным и экономическим развитием страны. И лишь тогда, когда страна в целом практически и нравственно освоила феномен интеграции (для чего потребовалось около 20 лет), она стала узаконенной реальностью (в 1980 г. был принят Закон о реформе образования, предусматривающий введение принципа (концепции) нормализации отношений с лицами, имеющими особенности психофизического развития).

В Великобритании официально процесс образовательной интеграции начался с принятия в 1983 г. Положения о специальных образовательных потребностях – *Statement of Special Educational Needs*. В этой стране интеграция носит двусторонний характер и осуществляется различными путями: при интеграции учащихся учитывается возрастной принцип: дети-инвалиды до 12 лет общаются с учащимися начальной школы, от 12 до 19 лет – с учащимися средней школы. Широко практикуются так называемые интегративные уроки, которые поочередно проводятся то в специальной, то в массовой школе (музыка, танцы, домоводство, различные виды ремесел, физические, творческие, обществен-

ные виды деятельности, т. е. такие занятия, где ребенок с особенностями психофизического развития может чувствовать себя вполне уверенно среди нормально развивающихся сверстников).

В Германии интегрированное обучение в начальной школе представлено несколькими моделями: интегрированный класс, кооперированный класс, стимулирующий класс, класс с постоянной опекой учителя-дефектолога. В интегрированных классах широко используются индивидуальные учебные планы, практикуется индивидуальная опека, общение организуется в рамках школьной жизни. В кооперированных классах процесс обучения частично проходит совместно и дополняется общением. В стимулирующих классах общие учебные планы подкрепляются специальными программами. При четвертой модели процесс обучения интегрированного ребенка строго индивидуализирован.

В Италии процесс образовательной интеграции начался на рубеже 60-х и 70-х годов в недрах общественного движения «Демократическая психиатрия» (основатель священник Ф. Базаглия), целями которого были достижение прогрессивных изменений в психиатрических лечебных учреждениях, отмена социального обособления и изоляции социально неопасных лиц с нарушенной психикой.

К концу XX в. во многих странах мира (США, Великобритания, Швеция, Германия, Италия, скандинавские страны) направление детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения стало крайней мерой, когда все другие возможности уже использованы и не дали желаемого результата.

Интеграционные процессы в системе специального образования опираются на основную идею интегративной педагогики: от интеграции в школе – к интеграции в обществе. Совместное обучение не только призвано гарантировать право ребенка с ограниченными возможностями здоровья не быть изолированным от основной массы, но и обеспечить ему возможность посещать ту школу, которую он посещал бы, если бы был здоров. Основным в условиях образовательной интеграции является не формирование знаний, умений и навыков у детей с особенностями психофизического развития, а создание

максимально возможной среды для адаптации и развития личности.

В организации интегрированного обучения и воспитания первостепенной задачей является обеспечение взаимодействия всех детей в классе (группе). Основой положительных взаимоотношений должны стать: безусловное позитивное принятие каждого ребенка; обеспечение успеха в совместной деятельности; выстраивание гуманистических отношений в социуме на основе уважения личности ребенка и его достоинства. Основными задачами, которые призвана решать образовательная интеграция, являются: упреждение и преодоление трудностей, возникающих в процессе совместной учебной деятельности и общения; смягчение отрицательных проявлений когнитивного кризиса детей, эмоционального неблагополучия детей с особенностями психофизического развития, осознания остальными детьми их трудностей и проблем; смягчение кризиса взаимоотношений посредством обучения детей конструктивным формам взаимодействия; создание атмосферы терпимости друг к другу, развитие стремления к сотрудничеству.

Глубокое изучение проблемы образовательной интеграции нашло отражение в работах российских ученых (Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко и др.). В целом для всего мира, согласно мнению Н. Н. Малофеева, характерны четыре модели интеграции в обучении: комбинированная, частичная, временная, полная. При комбинированной интеграции дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, находятся в массовых группах или классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога. Частичная интеграция – дети с проблемами развития, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладевать образованием, вливаются в массовые группы / классы на часть дня. Временная интеграция – все воспитанники специальных групп, вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития, объединяются со здоровыми детьми не реже 1–2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера. Название «полная интеграция» говорит само за себя [3].

Некоторые отечественные педагоги считают возникновение интегрированного обучения в нашем обществе «дитем социального кризиса и разочарования в ценностях традиционной педагогики». Ряд дефектологов весьма скептически настроен по отношению к совместному обучению, не отрицая необходимости интеграции в целом. По их мнению, ребенок с особенностями психофизического развития находится в специальной школе как равный среди равных, и его подготовка к интеграции в общество здесь может быть осуществлена наиболее успешно. Это определяется тем, что в специальной школе весь процесс обучения и воспитания осуществляется специально подготовленными квалифицированными кадрами, с применением специальных средств и методик, в таком темпе и с таким распределением учебного материала, которые соответствуют познавательным возможностям каждой категории детей. Обучение, помимо коррекционно-компенсаторной направленности, носит также лечебно-реабилитационную, что оказывается невозможным в полной мере в условиях массовой школы. В специальных школах есть мастерские для профессионально-трудового обучения, которое в массовых школах вообще не практикуется. Содержание ребенка в специальной школе обходится государству в 3–5 раз дороже, чем в массовой, но издержки, по мнению их сторонников, оправдывают себя.

Анализ современного состояния развития моделей интегрированного образования позволяет сделать вывод о том, что существуют четыре основные формы сопровождения учеников с особенностями психофизического развития: превентивные меры; информационно-консультативная поддержка (характеристика имеющихся у ребенка трудностей, знакомство со специальными учебными материалами, техническими средствами обучения, методиками специального обучения и т. п.); дифференциация (индивидуализация, адаптация) учебной программы и процесса обучения; улучшение условий обучения и пребывания интегрированного ребенка в школе (консультирование учителей и администрации специалистами, повышение квалификации, разделение ответственности).

Трудности в переходе к интеграции,

как отмечают российские авторы, связаны с финансово-экономическими проблемами, с несоответствием государственных стандартов высшего специального образования требованиям современной специальной (коррекционной) школы и интегрированному обучению детей с проблемами в развитии, с отсутствием необходимой нормативно-правовой базы, с ограниченностью учебной, учебно-методической и научной литературы по теоретическим и практическим проблемам современного специального образования. Нередко на практике имеет место стихийная, или вынужденная, псевдоинтеграция как неосознанный выбор или отсутствие такового вместо целенаправленной интеграции и осознанного выбора на альтернативной основе.

Необходимость интеграции в настоящее время в принципе уже ни у кого не вызывает сомнений. Социальные преобразования, демократизация и гуманизация образования, идеи достоинства и самоценности личности, имеющей все права на реализацию своих интересов и потребностей, признание равных прав в области образования лиц с психофизическими нарушениями делают объективно необходимой реструктуризацию отечественной системы специального образования на основе развития различных организационных форм и моделей интеграции в общую систему образо-

вания. Тем не менее проблемными вопросами и стратегическими линиями реализации интегрированного обучения являются: учебно-методическое оснащение учебного процесса; психолого-педагогические основы интенсификации социального развития учащихся с психофизическими нарушениями; особенности коррекционного процесса в условиях совместного обучения, организация трудового обучения и подготовка специальных педагогических кадров для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Просвещение, 1984. – Т. 5. – С. 34.
2. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Минск, 2003. – 232 с.
3. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–76.
4. Шипицина, Л. М. Интегрированное обучение: «за» и «против» / Л. М. Шипицина // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 154–156.

Поступила 21.04.2010 г.

УДК 376

ББК 74.3

Г 18

А. Н. Гамаюнова
A. N. Gamaunova

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

MODERN MODELS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICALLY CHALLENGED PERSONS

В статье представлена сущность институциональной структуры системы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, рассмотрены модели профессионального обучения лиц вышеназванной категории.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное образование, реабилитация инвалидов.

The article reveals the essence of institutional structure of the system of professional training of the physically challenged persons. The models of training of the physically challenged persons are considered.

Key words: physically challenged persons, professional education, rehabilitation of invalids.

Категория людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) многообразна – это умственно отсталые, с задержкой психического развития, неслышащие, слабослышащие, позднооглохшие, незрячие, слабовидящие, с тяжелыми речевыми нарушениями, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, нарушениями опорно-двигательного аппарата, множественными дефектами. В истории развития человечества отношение общества к людям с ОВЗ выражалось в определенных моделях: «больной человек» (лица с ОВЗ рассматривались как больные люди, как объект лечения), «недочеловек» (человек с ОВЗ рассматривался как неполноценное существо, близкое к животному), «угроза обществу» (существовало мнение, что некоторые категории лиц с отклонениями в развитии представляют угрозу обществу), «объект жалости» (человек с ОВЗ рассматривался как маленький ребенок, который остается навсегда в детском возрасте), «объект обременительной благотворительности» (содержание лиц с ОВЗ рассматривалось как экономическое бремя). Социально значимой характеристикой конца XX столетия становится идея гуманизации индивидуального и общественного сознания, в соответствии с которой высшей целью и

смыслом существования общества признается человек. В этом контексте человек с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особой поддержке со стороны государства, общественной помощи и заботе, обеспечивающей ему более полную и полноценную интеграцию в общество. Формируется прогрессивная модель «Развитие», согласно которой, человек с ограниченными возможностями здоровья имеет те же права и привилегии, что и все остальные члены общества [3].

Существует несколько условий, которые во многом определяют успех интеграционных процессов. К основным из них можно отнести следующие: готовность общества понимать и разделять социальные и жизненные проблемы человека с ОВЗ; качество сформированности бытовых, трудовых, коммуникативных и других социально значимых навыков у выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений, позволяющих вести самостоятельную жизнь; правильное осознание выпускниками перспектив будущей жизни, степень их готовности к принятию самостоятельных решений; стабильная государственная гарантия трудоустройства, мер социальной защиты лиц с ОВЗ.

Профессиональное образование лиц с ОВЗ выступает в качестве важнейшего фактора их социальной адаптации. Под профессиональным образованием понимают подготовку специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной области деятельности. Л. В. Андреева, Д. И. Бойков, Е. Ф. Войлокова, Ю. Г. Елизарова, В. З. Кантор и др., характеризуя сущность институциональной структуры системы профессионального образования лиц с ОВЗ, выделяют ряд аспектов [1].

Первый из них – это уровневый аспект, отражающий возможность получения лицами с ОВЗ профессионального образования различных уровней: начального, среднего и высшего образования, а также дополнительного и послевузовского профессионального образования.

Второй аспект – образовательно-интеграционный. Его сущность заключается в том, что в России параллельно реализуются несколько моделей профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Так, *первая модель – дифференцированная модель* – предполагает обучение лиц с ОВЗ в специализированных учреждениях начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования. В качестве примера данной модели можно привести Курское музыкальное училище для слепых, Кисловодское медицинское училище для слепых, Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха (колледж) в г. Санкт-Петербурге, Государственный специализированный институт искусств для инвалидов (г. Москва), Московский государственный социально-гуманитарный институт и др. Среди учреждений дополнительного образования, существующих в рамках дифференцированной модели, можно назвать Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала «Реакомп» (г. Москва), осуществляющий профессионально-образовательную работу с инвалидами по зрению.

Вторая модель обучения лиц с ОВЗ предполагает их *частичную образовательную интеграцию*, когда в образовательных учреждениях общего назначения создаются специальные группы или специализированные учебные подразделения и факультеты для лиц с ОВЗ.

Например, в Медицинском училище № 2 г. Санкт-Петербурга формируются группы учащихся с нарушениями зрения, в Санкт-Петербургском колледже инновационных технологий специалистов флота созданы группы для инвалидов по слуху, в Новосибирском государственном техническом университете осуществляется подготовка лиц с нарушениями слуха, в Санкт-Петербургском государственном университете культуры и искусств обучаются глухие и слабослышащие.

Третья модель организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья – *полная образовательная интеграция*, когда формируются смешанные учебные группы, включающие обучающихся инвалидов и лиц, не имеющих отклонений в психофизическом развитии. Данная модель функционирует в Колледже по социальной работе № 327 г. Москвы, осуществляющем интегрированное обучение лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана, Московском государственном педагогическом университете, которые специализируются на обучении инвалидов по слуху, Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена, ведущим обучение инвалидов по зрению, слуху, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Еще в 18 вузах России в условиях образовательной интеграции обучаются от 40 до 170 инвалидов. Полная образовательная интеграция рассматривается как оптимальная и наиболее перспективная модель организации обучения лиц с ОВЗ в системе профессионального образования.

Третий аспект – инфраструктурное обеспечение реабилитационного сопровождения и поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья, когда в учреждениях, осуществляющих профессиональное образование лиц с ОВЗ, создаются профессионально-образовательные комплексы или центры, в штате которых работают психологи, социальные педагоги и другие специалисты, осуществляющие помощь и поддержку лиц с ОВЗ. Основными содержательными направлениями сопровождения лиц с ОВЗ являются: психологическое (адаптация

к условиям образовательного учреждения), организационно-педагогическое (оптимизация средовых условий учебно-образовательной деятельности инвалидов), просветительское (повышение коммуникативной культуры лиц с ОВЗ, информирование общественности о специфических образовательных потребностях этой категории обучающихся и факторах их удовлетворения). В настоящее время наиболее известен опыт работы подобных структур в Колледже радиоэлектроники, экономики и управления г. Красноярск, Медико-фармацевтическом колледже г. Красноярск, Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана, Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена и др.

С целью повышения уровня профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья в ряде городов России создаются центры профессиональной реабилитации, в которых реализуется комплексная система профессиональной реабилитации, включая подготовку, переподготовку и повышение квалификации инвалидов, медицинское, психологическое, социальное сопровождение, содействие трудоустройству [2]. Подобные центры функционируют в Санкт-Петербурге, Новокузнецке, Пскове.

Несмотря на определенные достижения в профессиональной подготовке лиц с ОВЗ существует ряд нерешенных проблем:

- создание целостной современной федеральной системы непрерывного многоуровневого профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ, интегрированной в единое образовательное пространство страны;
- расширение перечня профессий, рекомендованных для вышеназванной категории граждан, что будет способствовать более полному удовлетворению запросов рынка труда;
- совершенствование научно-методического обеспечения процесса развития профессионального образования инвалидов.

Список использованных источников

1. Андреева, Л. В. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России : аналитический обзор / Л. В. Андреева, Д. И. Бойков, Е. Ф. Войлокова и др. ; под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 81 с.
2. Интеграция, первые шаги к самостоятельной жизни. – М. : Мир и Прогресс, 2004. – 73 с.
3. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – С. 352–371.

Поступила 28.05.2010 г.

УДК 659.4:378:330.33

ББК 74с

С 404

*И. Л. Сиротина**I. L. Sirotina***РЕКЛАМА КАК ЗОНА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА****ADVERTISING AS A ZONE OF INTEGRATION OF EDUCATION AND BUSINESS**

В статье реклама рассматривается как важный культурный аспект человеческого бытия, анализируется дифференциация современного общества по принципу отношения к рекламе. Констатируется, что состояние современного рекламного рынка, испытывающего дефицит в квалифицированных кадрах, выдвигает важнейшую задачу перед вузами – подготовку специалистов по рекламе с различными специализациями. Даются характеристики рекламных профессий, анализируются показатели экономической эффективности рекламного образования, приводится опыт работы кафедры дизайна и рекламы Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева и формулируются рекомендации по оптимизации процесса взаимовыгодной интеграции институтов образования и рекламного бизнеса.

Ключевые слова: реклама, рынок труда, квалификация, компетенция, эффективность, специалист по рекламе, образовательные технологии.

In the article advertising is considered as the important cultural aspect of human life. The differentiation of the modern society by the principle of the relation to advertising is analyzed. It is stated that the conditions of the modern advertising market which meets deficiency in qualified personnel. These conditions put forward the main task before universities – training of the experts in advertising with various specialisations. Characteristics of advertising trades are given, indicators of economic efficiency of advertising formation are analyzed, the operational experience of chair of design and advertising of the Mordovian state university of N. P. Ogaryov is resulted and recommendations about optimisation of process of mutually advantageous integration of institutes of education and advertising are formulated.

Key words: advertising, labour market, qualification, competence, efficiency, advertising expert, educational technologies.

Реклама в современном мире стала не просто заметным явлением, она превратилась в неотъемлемую составную часть нашей действительности. С количественным и качественным развитием коммуникационного рынка в России реклама становится все более объективным фактором экономического роста, реальным инструментом, не только повышающим продажи, но и задающим новые жизненные стандарты. Имея такое огромное экономическое значение, реклама невольно становится важным культурным аспектом человеческого бытия. Она притягивает большинство людей, врывается в их жизнь, обольщает и оставляет их наедине с чудесными

образами и мечтами. Мечты, требующие превращения в жизнь, вынуждают людей трудиться изо всех сил, зарабатывать все больше и больше, чтобы больше и больше тратить.

По принципу отношения к рекламе современное общество можно разделить на три группы. В первую входит большинство людей, чье отношение к рекламе можно описать как «любовь–ненависть». Они любят ее блеск и сияние, образы, дыхание лучшей жизни, потворство своим желаниям, приятные ощущения. Но они ненавидят ее за силу воздействия, за то, что она заставляет их хотеть большего и тратить больше, побуждает их импульсивно покупать вещи,

в необходимости которых потом возникают сомнения, и за то, что она вторгается в их личную жизнь. В общем, они рассматривают рекламу как неизбежное зло.

Но для людей, вовлеченных в маркетинговую и рекламную деятельность, образ рекламы совсем иной. Это тяжелая работа, искренняя и честная, умственная и физическая, часто творческая. Специалисты по рекламе воспринимают ее как существенную часть человеческой жизни, как инструмент выражения нужд, стремлений и предпочтений. Они прилагают все свои умения и знания, творчество и технологии, чтобы выделить свои бренды и приобрести мировую известность и репутацию. Острота ощущений состоит в информировании и убеждении потребителей относительно преимуществ бренда, а также в удовлетворении их нужд и стремлений с тем, чтобы сделать бренд более значимой частью их жизни. Успех и награда приходят, когда специалист убеждается, что бренд живет и преуспевает, что потребители узнают, ценят и покупают его. В общем, эти люди считают рекламу необходимой.

Есть еще третья группа людей, видимо, самая малочисленная, которая скептически относится к рекламе. Они представляют себе рекламу как мир лжи, вероломства и порочности, символ крайней суетности. Эти люди рассматривают рекламу как источник информации, не заслуживающий доверия, и отвергают ее, считая самовосхвалением. Они чувствуют, что это лишь притворство и похвальба, убеждающие людей покупать вещи, которые им не нужны. Они смотрят на рекламу как на бесполезное вложение денег, которое делает товары излишне дорогими. И полагают, что это искажает жизненные приоритеты людей и заставляет их усваивать ложные ценности и нормы. В общем, они считают рекламу откровенным злом.

Мы можем по-разному смотреть на рекламу, однако сегодня экономика страны не может обойтись без нее. Поэтому актуальной является проблема серьезного изучения этого явления, всех его особенностей и проявлений. Рекламная индустрия в России развивается стремительными темпами – около 30 % в год. Затраты только на медийную рекламу, по оценкам экспертов,

сегодня превышают 10 млрд. долларов в годовом исчислении. Российский рекламный рынок по объему занимает десятое место в мире и шестое на европейском континенте. Эти тенденции определяют и состояние рынка труда в сфере рекламы. Главное в нем пока – дефицит квалифицированных кадров. Поэтому начать следует с проблемы подготовки специалистов для рекламной отрасли. От того, кто будет заниматься созданием рекламных сообщений, производством различных рекламных продуктов, во многом зависит будущее всего отечественного рынка.

Еще совсем недавно о такой профессии, как специалист по рекламе, в нашей стране практически ничего и не знали. Ведь в СССР с его плановой экономикой и полной монополизацией рынка конкуренция полностью отсутствовала. Изменение политической и экономической ситуации в стране вызвало огромный интерес работодателей к фигуре этого специалиста. В условиях роста рекламного рынка России спрос на сотрудников данного профиля тоже увеличивается. Поэтому в наше время, как никогда ранее, актуальна тема поиска идеальных рекламных кадров.

Какие профессии задействованы в рекламной индустрии? Большинство работодателей этой сферы в Мордовии ищут *менеджера по рекламе*. Именно эта самая массовая профессия вошла в «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих», который был утвержден Министерством труда и социального развития РФ в 1998 г. Принята была и должностная инструкция, определяющая круг профессиональных обязанностей данного специалиста.

Надо сказать, что менеджер по рекламе чаще всего работает со стороны рекламодателя, он отвечает за рекламу, которую заказывает или делает самостоятельно. Это должен быть человек «социально активный, с лидерскими качествами, который берет на себя организацию в коллективе какого-либо мероприятия, осуществляет руководство, планирование и координацию работ по проведению рекламных кампаний». Даже на самый первый, поверхностный взгляд эта инструкция за 10 лет безнадежно устарела. Сегодня просто «менеджер» не может устроить

руководителя рекламного отдела или агентства.

В деле успешного рекламного бизнеса востребованы: *экзаунт-менеджер* (для которого важнейшим является умение вести переговоры, необходимо знание иностранных языков), *бренд-менеджер* (главной маркетинговой задачей которого является перевод товара из категории «товарная марка» в категорию «бренд»), *менеджер по стратегии* (который в целях долгосрочного успеха в деятельности компании занимается ее позиционированием на данном сегменте рынка, отслеживанием поведения конкурентов, принимает участие в разработке новых продуктов и выводе их на рынок), *PR-менеджер* (озабоченного созданием положительного имиджа и обеспечением благожелательного отношения определенной части общества к компании и ее продукции), *медиабайер* (проще говоря, специалист по закупкам рекламного пространства), *медиа-планер* (одна из самых престижных профессий в рекламе, осуществляющий мониторинг СМИ, изучение конкурентной среды бренда и составление прогноза по его динамике), *мерчандайзер* (занимающийся сбытовой политикой, предполагающей не только продвижение товара, но и привлечение покупателей в магазин, а также активизацию их покупок), *промоутер* (начинающий рекламист, проводящий акции по продвижению конкретного товара в людных местах с помощью всевозможных дегустаций, конкурсов, консультаций и т. п.), *супервайзер* (осуществляющий набор промоутеров, их обучение и контроль качества проводимых промоакций), *копирайтер* (создатель рекламных текстов – одна из важнейших профессий), *арт-директор* (несмотря на название, управляет исключительно самим собой в процессе создания рекламного продукта – скорее, художественный исполнитель), *дизайнер* (с помощью визуальных средств убеждающий потребителя в превосходстве рекламируемого бренда), *режиссер видеорекламы* (управляющий процессом создания фильма, ролика, спектакля, массового зрелища и т. п.).

Все вышеперечисленные требования актуальны уже сегодня. Однако, учитывая то обстоятельство, что реклама – это один из самых быстроразвивающихся сегментов рынка, завтра

работодатель может выдвинуть и новые запросы. Например, в связи с растущей популярностью Интернета как рекламного носителя уже не редкость, когда от менеджера требуется умение разбираться в Интернет-технологиях.

У рекламного образования, в свою очередь, также существует показатель экономической эффективности. Он не выражается в точных формулах, но означает следующее – насколько те, кто прошел через институт высшего образования в сфере рекламы, могут эффективно работать в рекламном бизнесе. Объективизация в сфере рекламного образования – это ориентация на позицию тех, кто «покупает» выпускников вузов и открывает перед ними перспективы карьерного роста. Происходит ли объективизация рекламного образования, или мы пока еще находимся на зачаточной стадии развития, когда становление независимости рекламного образования идет медленно и существенно отстает от тех процессов, которые в целом динамично протекают в рекламной сфере?

Сделать процесс развития рекламного образования объективным и экономически эффективным – означает понять потребности рекламной отрасли и вести подготовку в соответствии с ними. Совершенно очевидный ответ, но новая логика развития рекламного образования начинает противоречить ему. Попробуем разобраться в этой ситуации.

Вполне естественно, что столь динамичная отрасль, к тому же обладающая некоторым налетом загадочности, гламурности, привлекает большое количество людей, желающих попробовать свои силы на новом поприще. Многие из них – особенно молодежная, наиболее энергичная часть общества – хотели бы активно заниматься рекламной деятельностью, участвовать в рекламном бизнесе. В связи с этим к середине 2000-х гг. достиг пика рост числа студентов, жаждущих получить «высшее рекламное образование». В настоящее время в стране насчитывается порядка 150 вузов и их филиалов, в которых преподаются различные дисциплины по рекламе, а только студентов, обучающихся по специальности или специализации «Реклама», сегодня в России по разным подсчетам от 20 до 25 тысяч человек. В Мордовском государственном

университете им. Н. П. Огарева специальность «Реклама» появилась в 2003 г. на базе Института национальной культуры. В 2008 г. кафедрой дизайна и рекламы осуществлен первый выпуск дипломированных специалистов по рекламе со специализациями «Дизайн в рекламе» и «Режиссура рекламы». В рекламную индустрию Мордовии теперь ежегодно вливаются десятки профессиональных рекламистов, обладающих всеми необходимыми навыками для успешной работы в рекламных агентствах, СМИ, других маркетинговых коммуникациях. Многие из них начали свою трудовую деятельность еще будучи студентами, поэтому проблем с трудоустройством практически не возникает.

Чего же ждет рекламная индустрия от вузов, какими компетенциями должен обладать выпускник специальности «Реклама»?

Представители бизнеса заинтересованы сегодня, прежде всего, в управленцах, менеджерах, организаторах и координаторах рекламных кампаний, специалистах по продаже и покупке рекламных площадей. Работодателям практически не нужны специалисты, способные профессионально создавать рекламные сообщения и образы, качественно работать с языком рекламы.

Между тем эффективной сегодня, в условиях высокой конкуренции, является только та реклама, к которой применимо определение «творческая». Принципиальным отличием рекламы от других видов бизнеса является ее «быстрота», «многообразие», «сложность», «качество».

«Быстрота» предполагает необходимость оперативного принятия решения, будь это поиск идеи аудио- или телеролика, написание статьи или разработка макета. Иногда конечный результат должен быть получен в течение одного рабочего дня. И даже если предполагается проведение каких-то исследований с последующей разработкой рекламной кампании, ее проведением и последующей оценкой эффективности, то все равно это должно занимать несколько недель, а не целый год.

«Многообразие» рекламы предполагает необходимость работы, как правило, сразу в нескольких жанрах. Поэтому специалисту в написании рекламных текстов и слоганов бывает трудно найти идею наружной рекламы или со-

ставить медиаплан. Специалисту в сфере коммерческой рекламы трудно встроиться в политический консалтинг. В вузовских учебных планах предусмотрено уже более двадцати специализаций рекламной деятельности.

«Сложность» рекламы объясняется аккумулярованием в ней достижений более чем двухсот других отраслей. Даже в государственном классификаторе реклама до недавнего времени была отнесена к междисциплинарным профессиям.

Под «качеством» подразумевается широкий спектр свойств рекламного продукта, делающий его привлекательным для потребителя, а значит – эффективным.

Из вышеперечисленных особенностей рекламы следует, что рекламная деятельность обладает всеми признаками и творческой деятельности, а следовательно, для достижения в ней определенных успехов специалист в области рекламы сам должен быть творческой личностью. Как подготовить такого специалиста в вузе?

Думается, что силами только университета задачи этой не решить.

Здесь совершенно необходима кооперация с самим профессиональным сообществом. Работодатель пока занял позицию стороннего наблюдателя и требовательного потребителя: «дайте нам выпускников, креативно мыслящих, амбициозных, думающих и целеустремленных, дисциплинированных и исполнительных, одновременно активных и инициативных и т. д., и т. п.». Но «заточить» вузовские программы под все эти качества предоставляют ученым и педагогам. Это тупиковый путь.

Ясно, что не всякий профессионал способен еще и научить своему делу. Но представителям индустрии необходимо приходить в вузовские аудитории, делиться практическим опытом со студентами, своим примером посвящать их в профессию. В МГУ им. Н. П. Огарева мы последовательно решаем эту задачу. Так, ряд дисциплин (например, «Введение в специальность», «Организация работы рекламного агентства») ведет директор ООО «РеклаМир» А. И. Степин, а курсы «Психология рекламной деятельности» и «Имиджелогия» читает директор рекламного агентства «Креатор» В. Е. Дерюга. Все дисциплины специализации ве-

дут только опытные специалисты-практики: «Фотографию в рекламе» преподает один из самых авторитетных фотографов республики Е. Н. Зорькин, «Основы режиссуры» преподает заслуженный артист РФ, лауреат Государственных премий РМ И. Ф. Кузьмин, основам живописи и композиции студентов учит член Союза художников РФ Ю. А. Дырин. Мастер-классы для студентов проводят крупные специалисты рекламного, выставочно-ярмарочного, медиабизнеса, приглашаемые из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Н. Новгорода.

В то же время существует острая необходимость работы будущих специалистов непосредственно в агентствах, СМИ и профильных отделах, где есть условия совмещения теоретической подготовки с практической рекламной деятельностью.

Убеждена, что в условиях стихийного рекламного рынка в Мордовии такое «вливание» будет чрезвычайно полезно для самого бизнеса. Пока же далеко не все рекламные агентства и другие маркетинговые структуры идут нам на

встречу в плане проведения производственных практик будущих специалистов или их частичного трудоустройства. Дальновидную позицию заняли в этом смысле руководители ООО «Мордовэкспоцентр» Л. А. Агеев, ГТРК «Мордовия» С. Н. Десяев, ООО «РеклаМир» А. И. Степин, рекламной мастерской «Арт-Мастер» А. В. Брейкин, рекламной фирмы «Бьюти» Т. А. Устимкина, которые охотно принимают студентов-практикантов и часто находят среди них для себя полезных сотрудников.

Совсем идеальной видится ситуация, при которой рекламный бизнес осуществил бы два проекта. Во-первых, инвестировал бы определенные средства в процесс подготовки специалистов с высшим образованием (как вариант – целевая подготовка специалистов для себя). Во-вторых, можно было бы крупным структурам организовать обучающие центры, где в сотрудничестве с вузом не только готовить специалистов с конкретными компетенциями и навыками, но и решать вопросы переподготовки и повышения квалификации своих сотрудников.

Поступила 10.02.2010 г.

УДК 1: 009(045)

ББК 87/М294

М 294

*Е. А. Мартынова**E. A. Martynova***ФИЛОСОФИЯ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ****PHILOSOPHY IN THE SYSTEM OF THE HUMANITIES**

В статье освещены основные тенденции развития гуманитарного знания. Отмечается, что ведущей из магистральных тенденций является тенденция междисциплинарных связей, поскольку современные исследователи выбирают предметами своих работ такие проблемы, которые не могут изучаться в рамках лишь какой-либо одной из научных дисциплин. Обосновывается мысль, что связующую роль в этом процессе должна играть философия, новая роль которой формулируется в виде постановки комплексных проблем и осуществления на практике синтеза усилий разных наук.

Ключевые слова: тенденции развития гуманитарного знания, интеграция, междисциплинарные связи, синтез наук.

The basic tendencies of development of humanities are covered in the article. It is noticed that among all the main tendencies the leading one belongs to the tendency of interdisciplinary relations as the modern researchers choose the problems as the subjects of their works which cannot be studied within the limits of one scientific discipline. The thought that philosophy should play connecting role in this process is proved, the new role of philosophy is formulated in the form of the statement of complex problems and realisation in practice of synthesis of efforts of different sciences.

Key words: trends of the development of the humanities, integration, interdisciplinary relations, syntheses of sciences.

Принимая во внимание анализ, сделанный в Институте гуманитарных исследований МосГУ, попытаемся выявить новые тенденции в развитии гуманитарного знания, обнаруживаемые уже в начале XXI века. Эти тенденции таковы:

1. Отчетливо обнаруживается движение от различных гуманитарных дисциплин к междисциплинарности, «диалогу наук», которая на современном этапе, по мнению ряда ученых, перерастает в «полилог наук».

2. Новое в гуманитарных науках выражается в принципиальном изменении источниковой базы и ее обработки, что обеспечивается новыми информационными технологиями. Информационно-поисковые системы образуют базы данных, прежде недостижимые по объемам и способам структурирования. Это создает новую ситуацию в области создания концепций. Меняются требования к научным гипотезам, в которых на первый план выходит требова-

ние гибкости в свете легко получаемых новых данных.

3. Новое в гуманитарных науках связано и с новыми подходами к организации научных исследований, в основе которых лежат научная экспертиза проектов и финансирование через гранты, выделяемые научными фондами. Частная инициатива ученых уступает место приоритету научного сообщества, научных парадигм и научных школ, появляются возможности коллективного поиска научной истины гуманитарного знания.

Обратимся к анализу первой тенденции. Раньше каждая наука имела свой предмет и границы своего содержания. Теперь междисциплинарные границы меняются. Проблема интеграции социально-гуманитарного знания – это одна из центральных проблем современной науки. Сегодня исследователи зачастую выбирают предметами своих работ такие проблемы, которые не могут изучаться в рамках

лишь какой-либо одной из научных дисциплин. Не случайно тенденцию интеграции называют магистральной тенденцией будущего развития науки. Но при этом сохраняется самостоятельность отдельных дисциплин, не претендуя на их объединение в единую науку. Именно поэтому встает вопрос о разработке методологии междисциплинарной интеграции.

Думается, что методологические ориентиры в этом процессе могла бы задавать философия, новая роль которой формулируется в виде постановки комплексных проблем и осуществления на практике синтеза усилий разных наук. Если в конце XIX и в первой половине XX в. науки о человеке и обществе считались изолированными от философии, то сегодня происходит их своеобразная «рефилософизация», что влечет изменение отношений между самими науками о человеке и обществе.

Именно философия в состоянии определить масштаб проблемы, вписать ее в контекст предметного поля специализированных отраслей знания, а тем самым и задать междисциплинарный ракурс ее видения. Ее растущая роль призвана обеспечить реальное взаимодействие различных наук, не допуская абсолютизации отдельных факторов общественного развития и противопоставления одних из них другим.

Однако так было не всегда. В то время, когда обсуждался вопрос о парадигмах Т. Куна, отмечалось, что образцы и примеры, позволяющие рассуждать о парадигмах, легко обнаруживаются в области естествознания. Когда этот же вопрос пытались поставить по отношению к обществознанию, оказалось, что нет такой дисциплины, которая позволила бы вести речь о парадигме.

К настоящему моменту уже известны различные подходы, определяющие место философии в системе социально-гуманитарного знания, многие из которых авторами представлены в виде различных схем и конструкций. Раньше пользовались пирамидальными схемами, на вершине которых располагалась философия как «праматерь» всех наук. В современной ситуации пирамида вернулась на «круги своя». В современном кризисном социуме взятое в отрыве от философии специальное научное знание не

в состоянии выработать сценарии устойчивого развития.

Отмечается, что формируется новая парадигма социально-гуманитарного знания, где дисциплины зависят теперь не столько от своих предметов и методов, сколько от проблематики жизни и деятельности людей, выходящих за рамки частных научных интересов. Предметность отдельных социально-гуманитарных наук в значительной степени сейчас диктуется проблемами, которые возникают в контексте повседневности. «Проблема личности не есть только психологическая проблема, проблема вещи не есть только экономическая проблема, проблема социальных связей не есть только социологическая проблема. Это – проблемы людей, которые хотят каким-то образом свои действия связать, личность сохранить, вещь заставить себе служить и т. д.» [1, с. 5]. Соответственно, возникает вопрос о переосмыслении форм интеграции. Взаимное дополнение предметов и методов имеет частное значение, но форма взаимодействия между дисциплинами определяется их связью с онтологическими проблемами людей. Эта ситуация заставляет по-новому взглянуть и на социальную философию, которая вынуждена отходить от своей традиционной роли.

В связи с этим В. Е. Кемеров предлагает схему трех кругов: опыт повседневности, специализированные социально-гуманитарные дисциплины. Философия находится не над ними, а между ними. То есть философия выполняет роль переводчика с языка повседневности на язык отдельных социально-гуманитарных дисциплин и наоборот. На передний план выходит новый предмет, в фокусе которого – повседневная жизнь людей. Формируется новая научная предметность; ее интересуют не только частные научные интересы, но и проблемы, занимающие людей в их повседневной жизни. Соответственно предметам меняется методология.

И. Т. Касавин считает, что философия выполняет особую функцию, которая состоит в представлении панорамы проблемы (панорамизация), т. е. философия показывает, что эта проблема значила для многих отраслей знания

и каким образом могут различные дисциплины взаимодействовать в разработке конкретной проблемы.

Часто философию называют метаязыком, общим языком смыслов, организующим смыслы конкретных языков науки.

Но не это главное. Думается, что философия способна выполнить интегрирующую миссию, по крайней мере, по двум причинам.

Во-первых, философия призвана обеспечить взаимную дополняемость методов, методологических принципов и правил исследования, которые должны работать как единый комплекс. В этом комплексе философия способна определить место каждого из методов в зависимости от характера исследовательской задачи.

Во-вторых, современный стиль фило-

софствования способен стать интегрирующим фактором социально-гуманитарного знания и по содержательному компоненту благодаря принципу приоритета человека в его контексте. Антропологическая проблематика в философии способна объединить усилия различных социально-гуманитарных дисциплин и сделать проблему их диалога реальной. Ориентация на человека обеспечивает интеграцию комплекса наук.

Список использованных источников

1. Философия и интеграция современного социально-гуманитарного знания : материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – № 7. – 2004. – С. 3–10

Поступила 24.02.2010 г.

УДК 37.01:101(045)

ББК 74.00

Б 19

Ж. Ю. Бакаева
Zh. U. Bakaeva

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНСТРУКТЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ЗНАНИЯ

THE PEDAGOGICAL CONSTRUCTS OF THE INFORMATION KNOWLEDGE

Природа этической информации заключается в топологических и метрических тождествах в системе культуры. Культура создает разветвленное знание – идеи и концепции новых технологий и рассматривается в качестве «устройства», вырабатывающего информацию. На первое место в рамках образовательных процессов выступают семиотические механизмы культуры. Выделяются основные процессы семиотического механизма: кодирование наследственной памяти и программы поведения на основе человеческого опыта.

Ключевые слова: коммуникация, смысл, значение, информация, культура, этнокультурность, кодирование.

The nature of ethnic information is in topological and metrical equivalents in the system of culture. Culture creates branched knowledge – ideas and concepts of the new technologies and is considered as a “device” that produces information. The semeiotic mechanisms of culture are brought to the first place in the frame of educational processes. The main processes of semiotic mechanism the coding of inherited memory and the behaviour programs on the basis of human experience are singled out.

Key words: communication, sense, meaning, information, culture, ethnoculture, coding.

Системообразующие категории системы понятий обучения – мировидение и мирочувствование – определены в рамках социокультур-

ного института. Идеальное мировидение и мирочувствование как всеобщие основания отражены в русской культурно-исторической тради-

ции. Особо хочется остановиться на категории мирочувствования. Педагогические конструкты феномена мирочувствования формулируются на основе «памяти» о личности воспитуемого как целостном феномене. Методологическим основанием этого является национальный элемент в структуре знания. Фундаментальность категории мирочувствования объясняется тем, что с представленностью ее содержания в теории отечественной школы связывается решение (на теоретическом уровне) проблемы становления и развития личности. Поэтому методология представляемого подхода может быть использована при анализе отдельных явлений педагогической деятельности как выражающих собой некую развивающуюся на собственной основе историко-культурную реальность [5, с. 36–43]. Такая когнитивная реальность представляется в виде логического механизма: целостность – неявное знание – личностный коэффициент (концептуальность).

По М. Полани, информационное воздействие заключается в целостности и целевой направленности объекта как единичного акта кодирования. Мирочувствование рассматривается как информационный код дискурса национальной культуры, так как изучение культуры любого народа сопряжено с созданием определенного «культурного каркаса мира», определяющего мировоззрение отдельного индивида. Специфика такого представления и взаимодействия культур определяет доступ, дозировку и переработку информации в тот или иной культурно-исторический период. Разнообразие культур может придать новые краски самобытности народа, который делается богаче в этническом и интеллектуальном плане, впитывая ценности тех народов, с которыми непосредственно и постоянно связан [4, с. 278–280; 79].

Информационные технологии не только изменили производство, управление и связь. Они стали основой многих социальных технологий, частью культуры. Поэтому можно утверждать, что информационные технологии оказали принципиальное воздействие на перевооружение производственной сферы, поскольку перешагнули границы этой сферы и перестроили реальность культуры. Один из структурных элементов семиотического механизма куль-

туры, встроенный в схему информационного процесса – информационный код (рис. 1). Так как любая идея новой технологии должна быть зафиксирована в знаках и кодах как научно-технических, так и коммуникативных. Иными словами, инновация требует своего языка, который, по выражению Ю. М. Лотмана, всегда является штампуемым устройством культуры. В качестве «устройства», вырабатывающего информацию, культура создает разветвленное знание – идеи и концепции новых технологий [1, с. 13–15].

Особое место хотелось бы уделить культурной памяти, которая требует материальных носителей, бренность которых способна разрушать эту память. Информационные технологии создали не только новые, более надежные и долговечные способы сохранения памяти, но и методы реконструкции прошлого. С другой стороны, благодаря информационным технологиям удается связывать прошлый опыт со знаниями техническими, знаниями об артефактах, знаниями правовыми и психологическими, знаниями о социально-экономических и культурных последствиях инноваций.



Рис. 1. Механизм взаимодействия структурных элементов семиотического механизма культуры в схеме информационного процесса

Одна из актуальных задач в области национальной культуры – проблема сохранности этноса в качестве самостоятельной общности, значительное усиление социально организованной этнизации. Она находит разрешение в определенном выборе информации как количествен-

ной меры возможности наступления события. Следовательно, в информационном обществе доступность информации по истории и культуре народов приобретает огромное значение, являясь стабилизирующим фактором межнациональной обстановки. На первый план выдвигаются нравственные, духовные начала человека и такие понятия, как уважение его чести и достоинства, любовь к собственным «корням и истокам», значение и почитание всего, что связано с тем или иным народом, «малой родиной». Таким образом, снимается неопределенность в этнической системе и осуществляется концентрация информации из некоторой совокупности элементов культурно-типического знания. Поиск качественного аспекта информации в элементах культуры этноса состоит в увеличении числа информационных элементов этой системы, что ведет к росту степени информационной неопределенности и к уменьшению вероятности выбора определенного элемента культуры, т. е. качественного многообразия этнической информации [3, с. 18–25; 161].

Выбор элементов этнической информации определяется задачей ее кодирования и декодирования. Она в данном аспекте рассматривается как содержательно-смысловая. Семантический аспект информации выражает отношение между информацией как компонентом отражения и отражаемым объектом – «передатчиком» информации. Количество семантической информации, содержащееся в каком-либо элементе этнической системы, измеряется степенью изменения тезауруса под воздействием этого элемента культуры. Изменение тезауруса происходит под воздействием совокупности неодинаковых элементов в информационной системе – кодов, позволяющих переводить информацию с одного языка (естественного или искусственного) на другой. Количество семантической информации, характеризующее элементы культуры этноса, меняет качественную природу информации.

Следовательно, создание гармонии между естественными способностями и потребностями личности определено ее гармоничным, всесторонним развитием. Такая логика соотносится, во-первых, с воззрениями педагогов второй половины XIX века, считавших, что личность ученика стоит в учебном процессе превы-

ше всего (Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев и др.). Это определяет представление человека в русской философии. Первое – человек есть ярко выраженное субстанциональное образование (В. Г. Белинский, А. И. Герцен); он же есть несамодостаточное, ищущее полагания на нечто сверхразумное, сверхприродное, личное, к нему обращенное существо (В. Г. Белинский, Н. И. Пирогов, А. И. Герцен); он ищет себя в абсолютных революционно-демократических коммунистических ценностях. Итак, человек есть субстанциональное и соборное, воссобирающее все в себе и вступающее во все существо (Н. Ф. Федоров, Н. О. Лосский). Второе – человек есть в той же степени предрасположенное к добру – иррациональному, соборному, всеединому, светло-бесконечному, в какой он склонен ко злу – рациональному, конечному, одному, безжизненному (Ф. М. Достоевский, В. В. Зеньковский и др.). Третье – человек есть в той же мере становящееся в своих основаниях существо, в какой и ставшее в своей предрасположенности к самоусовершенствованию по абсолютному идеалу, к воссобираению всего в единое светло-личное целое (Н. Ф. Федоров, В. С. Соловьев, С. Н. Булгаков, В. Г. Белинский, А. И. Герцен). Четвертое – человек есть единое, цельное и множественное существо; он лишь разный в своих мирах (Ф. М. Достоевский, А. Ф. Лосев, М. М. Бахтин) [6, с. 45–48; 202]. Пятое – человек есть иррациональная, не поверяемая абсолютно в своих основах субстанция; субстанция, ищущая рационализацию своего бытия как абсолютной истины (В. Г. Белинский, Н. Ф. Федоров, В. С. Соловьев, В. В. Зеньковский). Шестое – человек есть предчувствующий светлую (им принимаемую) связь всех реальных и идеальных сущностей вселенной (Ф. М. Достоевский, К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский).

Во-вторых, логико-ценностная природа педагогических гипотез и теорий определяет способность информационного мышления к творчеству. Одна из работ М. И. Демкова сосредоточена на этом вопросе. Он высказал идею о том, что теории и гипотезы, истинные или неистинные, своими корнями всегда уходят в определенную культурно-историческую почву и для полного их понимания необходимо знание сформировавшей их среды. «Гипотезы и теории, – пишет уче-

ный, – явления научные, но для их полного уяснения и понимания недостаточно знакомства с историей данной науки, нужно знакомство более полное и всестороннее: надо познать и уяснить те факторы, которые подготавливают появление той или иной гипотезы или теории. Нередко, изучая историю той или другой науки, приходится удивляться, почему известные, довольно поверхностные гипотезы могли не только появиться, но и встретить радушный прием в обществе и ученом мире, а другие, гораздо более серьезные и глубокие, встречены были равнодушно и оставались долгое время в пренебрежении. Еще более приходится удивляться тому, что гипотезы нелепые, с нашей современной точки зрения, не только могли появиться, но и продержаться долгое время в науке, заслонив собой более здравые предположения. Но наше удивление скоро сменится пониманием, когда мы изучим ту среду, где росла и развивалась данная гипотеза, когда мы поймем ее культурно-историческую обстановку...» [Цит. по: 2, с. 188–190].

Третий момент касается представлений о формировании личности и психологии, восприятии ею окружающей действительности. Нельзя не учитывать диалог культур как расширение представлений за рамки отечественной школы, становление и развитие понятия культурно-ориентированной духовности, т. е. духовности, способной удерживать себя в своем бытии как некое субстанциональное и вместе с тем живущее «со всеми» и «для всех» (по Н. О. Лосскому). Культурно ориентированная духовность «уходит своими корнями» в углубление взгляда воспитанника в себя самого как потенциально-выразителя главных вопрошаний отечественной культуры и в этом открытого иным культурным мирам (человек «разрывает» границы своего этнокультурного бытия, выходит в инокультурное пространство и возвращается к себе как прежнему и иному одновременно и в этом к себе истинному), в обеспечение представленных в воспитательно-образовательной практике характерных для русской культуры феноменов (всматривание в иные культурные миры, осмысление иных ценностей и гносеологии традиционно для бытия русских народов), в обеспечение гносеологического потенциала содержания образования (открытие перед воспитанниками иных, в сравнении с отечественными, логик и гносеологии).

Для возможности переработки информации в учебном процессе необходимо рассмотрение знания как элемента содержания общего образования. Фактором, определяющим такое рассмотрение, является коммуникативная эффективность, взятая в качестве движущей силы развития языка и поддающаяся количественной оценке. Шкала такой оценки определяет «переходы» от сигнального языка к признаковому. Между этими крайними точками располагается объектный язык (рис. 2). При продвижении по данной шкале от сигнального языка к признаковому можно заметить изменение соотношения между его содержательным и формальным аспектами. Изменяется, в частности, роль «значения» отдельного знака для понимания сообщения. Первоначально (в сигнальном языке) значение знака максимально «предметно» и его одного достаточно для распознавания ситуации. Повышение коммуникативной эффективности ведет к постепенному «отрыву» значения знака от ситуации, а затем и от объекта. Оно теряет «предметность», становится абстрактным представителем класса объектов, обладающих неким общим признаком. В объектном языке синтаксис «предметен» или, иначе, ситуативно «зависим», отражает способ взаимодействия объектов в ситуации. В признаковом языке дополнительно появляется структурная ситуативно независимая модель, являющаяся средством указания на роль знаков в тексте, что наблюдается при снижении соотношения числа знаков и числа возможных ситуаций ниже определенного порогового значения.

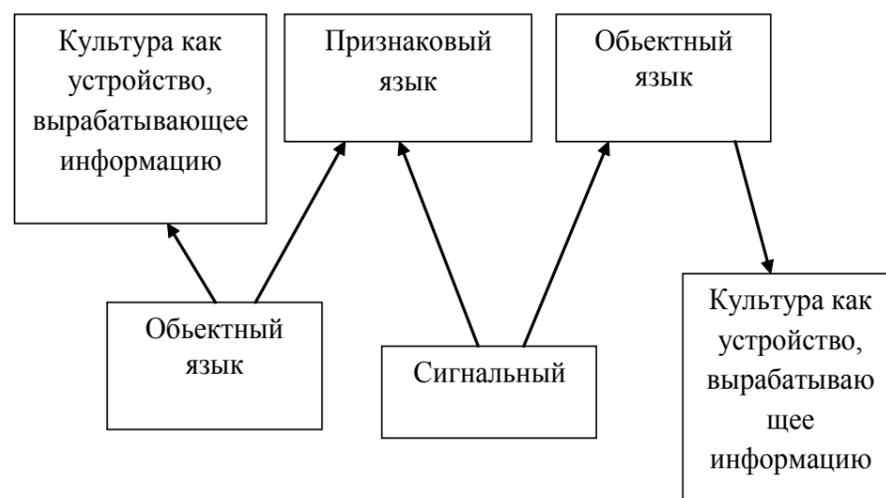


Рис. 2. Переработка информационного знания в рамках содержательного и формального аспекта языка

Прикладные задачи, связанные с языковым строительством и обработкой информации, входят в общую проблему преодоления языковых барьеров в сфере 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.

Любые попытки отыскать алгоритмические процедуры распознавания смысла неизбежно приводят либо к необходимости сужения предметной области, либо к ограничению выразительных средств описывающего ее естественного языка. В этом сказывается определенная ограниченность математического подхода к естественному языку. Необходимо в полной мере учитывать его специфику в сравнении с конкретными языками (машинными кодами, алгоритмическими языками программирования, процедурными языками манипулирования данными).

Итак, понятие «мирочувствование» отвечает за компоненты, формирующиеся в процессе обучения, а информационная нагрузка определяет языковые компоненты знания и возникает при рассмотрении сообщений, составляющих запас сведений для усвоения и использования их в процессе приобретения знаний. Содержание знания трактуется в информационных рамках как функциональная полнота или интегрирующий, дифференцирующий коэффициент. Основанный на анализе модели знания в рамках информационного пространства, интегрирующие межфреймовые связи как «врожденные» компоненты знания. Сущность модели информационного знания состоит в замещении объекта его моделью, удовлетворяющей условиям подобия, и экстраполяции (переноса) информации на подлинный объект изучения. Теория подобия – аналогии-экстраполяции представляется механизмом образовательного информационного пространства: условие или фактор (дискретная, дозируемая информация) – состояние – признак или свойство (мирочувствование, интеллектуальная нагрузка).

Фактор рассматривается как определяющий предыдущие свойства информационной системы, доказывающий возможность направления

информационного процесса. Условия-факторы, влияющие на информационную систему, – это глобализация, интеллектуализация и технологизация информационных процессов, анализ которых в рамках информационного поля представляется как совокупность мирочувствования и интеллектуальной нагрузки. Следовательно, информационные процессы в межфреймовых связях осуществляются установлением сходства свойств и отношений в рамках модели знания. Признаки-параметры – бесконечное число информационных (дискретных и континуальных) свойств образовательного процесса. Информационная равнозначность для природы любых дискретных и континуальных свойств объекта (объектов) мира определяется его структурой, текстурой, плотностью заселения, «метаболизмом» с окружающей средой и другими характеристиками.

Основой информационного образования является объединение разнокачественной информации на базе понятийных смыслов. Парадигмальная смена информации подразумевает «каскадную» генерацию новой информации, что определяет процесс глобализации. Смещение понятийных смыслов в модели образования происходит по принципу доминанты на основе двойного содержания базисных компонентов (информационной нагрузки и мирочувствования). Так как педагогические конструкты формулируются на основе «памяти» о личности воспитуемого как целостном феномене, то имеет смысл говорить о выяснении границы и смыслах переноса информации. Если говорить о мировидении в исторических традициях, то невозможно проигнорировать его представление в качестве информационного кода в дискурсе национальной культуры.

Природа этнической информации заключается в топологических и метрических тождествах в системе культуры. Культура создает разветвленное знание – идеи и концепции новых технологий и рассматривается в качестве «устройства», вырабатывающего информацию. На первое место в рамках образовательных процессов выступают семиотические механизмы культуры. Выделяются основные процессы семиотического механизма: кодирование наследственной памяти и программы поведения на основе человеческого

опыта. Например, представление метрических и топологических элементов информации в структуре этноса отражает эволюция возникновения, формирования и развития письменности. Ограничиваться лишь известными подхода к природе информации недостаточно, так как налицо переход от знаниево-ориентированного к личностно-ориентированному образованию. Что объясняется переработкой информационного знания в рамках содержательного и формального аспекта как естественного, так и искусственного языка. «Смещение» смысловых акцентов делается от признакового, сигнального к объектному языку.

Список использованных источников

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI в. : в поисках прикладно-ориентированных обра-

зовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.

2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

3. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике и топологии культуры / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – 243 с.

4. Полани, М. Личностное знание: на пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.

5. Тихонов, М. Ю. Информационное общество: философские проблемы управления наукой и образованием / М. Ю. Тихонов. – М. : ИПКИР, 1998. – 310 с.

6. Устно-поэтическое творчество мордовского народа. Народные приметы / сост. Т. П. Девяткина. – Саранск : Тип. « Крас. Окт. », 2003. – Т. 12. – 320 с.

Поступила 22.03.2010 г.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 821.511.152:801

ББК 83.3 (2р – 6 Мо)

К 296

*А. М. Каморова**A. M. Katorova***ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ЗНАНИЙ
О НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СТИХОСЛОЖЕНИЯ****METHODS OF FORMING OF PHILOLOGICAL DEPARTMENT STUDENTS'
COMPETENCE IN NATIONAL SYSTEM OF PROSODY**

В статье рассматривается проблема формирования у студентов-филологов вузов представлений о мордовской системе стихосложения, которая на сегодняшний день не является достаточно изученной. Отмечается, что специфика стихосложения обусловлена национальными особенностями мордовских (эрзянского и мокшанского) языков, в которых число гласных и ударение не являются значимыми фонологическими признаками. Предлагаются приемы работы со студентами на лекционных и практических занятиях, способы организации самостоятельной работы по теме.

Ключевые слова: мордовская литература, силлабическая система стихосложения, силлабо-тоническая система стихосложения, стихотворный размер, дидактическая беседа, самостоятельная работа.

The article deals with the problem of forming of philological department students' ideas about the Mordvinian system of prosody, which is insufficiently studied. The author stresses that the specific character of prosody is caused by the national peculiarities of the Mordvinian (Erzya and Moksha) languages, where the number of vowels and the stress are not important phonological features. The ways of organizing lectures, seminars and individual work on the subject are offered.

Key words: Mordvinian literature, syllabic system of prosody, accentual-syllabic system of prosody, metre, didactic talk, individual work.

Стихосложение – одна из проблем, которая тесно связана с национальным своеобразием литературы каждого народа. На занятиях по введению в литературоведение и теории литературы студентам, как правило, сообщаются общие сведения о системах стихосложения, о метрике и ритмике, строфике. При изучении историко-литературных дисциплин (истории мордовской, истории русской и истории зарубежной литературы) проблемы стихосложения, как правило, не обсуждаются. При таком подходе национальная специфика стихосложения студентами оказывается практически не освоенной. Выход из данной ситуации нам представляется следующим: иллюстрация теоретических положений примерами из разных литератур, на разных языках при

изучении теоретико-литературных курсов и сосредоточение серьезного внимания на теоретических проблемах стихосложения при изучении историко-литературных дисциплин.

Проблемы стихосложения в отечественном литературоведении справедливо считаются достаточно разработанными и в сравнении с другими менее дискуссионными. В России издано большое количество научной и учебной литературы. В числе авторов – известные литературоведы М. Л. Гаспаров, С. И. Кормилов, Ю. Б. Орлицкий, О. И. Федотов, В. Е. Холшевников и др. Из публикаций по проблемам стихосложения, ставших классическими, отметим работы В. М. Жирмунского и Б. В. Томашевского. Вопросы же национального, в нашем случае – мор-

довского стихосложения, осмыслены гораздо в меньшей степени. В трудах региональных литературоведов [2; 3; 5; 6; 7; 8] выражена точка зрения, согласно которой в профессиональной мордовской литературе преобладает силлаботоническая система стихосложения. Доминирование силлабо-тоники воспринималось в течение XX века в качестве аксиомы и, как следствие, вошло в школьные и вузовские учебники по мордовской литературе. Вместе с тем силлаботоническая система стихосложения и национальные особенности мордовских (эрзянского и мокшанского) языков – явления, мало совместимые друг с другом, точно так же, как особенности русского языка и силлабическая система стихосложения.

В настоящее время можно лишь высказать предположение о том, по какому пути стало бы развиваться стихосложение в мордовской литературе, если бы литературоведы, в частности Ф. И. Петербургский [7; 8], затем и другие, на этапе становления профессионального художественного творчества не убеждали бы авторов в приемлемости размеров русского силлаботонического стихосложения. Несомненно, в этом процессе важную роль сыграл и тот факт, что мордовские поэты учились искусству стихотворчества прежде всего у русских авторов.

Известные мордовские ученые М. Ф. Ватанина [2], В. В. Горбунов [3], М. И. Малькина [5], А. И. Маскаев [6] и др., в разное время занимавшиеся вопросами мордовского стихосложения, о силлабической версификации речь вели достаточно осторожно и, как правило, в отношении фольклорных произведений.

Отметим, что силлабический строй мордовского народного стиха, который обусловлен метрическими закономерностями мокшанского и эрзянского языков, констатировал в свое время финский ученый Х. Паасонен [Цит. по: 6, с. 25]. Подобной точки зрения придерживались и русские филологи с мировым именем – Н. С. Трубецкой [10] и Р. О. Якобсон [11]. Так, Н. С. Трубецкой на основе анализа народных песен разных жанров, вошедших в «Мордовский этнографический сборник» А. А. Шахматова (1910), пришел к выводу, что «метрика мордовской народной поэзии основана на слоговом счете»; «стиховой размер встречается с одной, двумя и тремя цезурами» [10, с. 404]. Среди

выявленных ученым размеров – 7-сложники, 8-, 9-, 10-, 11-, 12-, 13-, 14-, 15-сложники с разными вариантами цезур. Оригинальность мордовской народной системы стихосложения интересовала и Р. О. Якобсона, который с учетом «однородной и строгой внутренней закономерности» метров мордовской народной поэзии позволил себе не согласиться с предположениями Паасонена и Трубецкого в том, что «некоторые из этих метров были заимствованы у восточных славян» [11, с. 138]. При определении метрических правил оба ученых обращали внимание на особенности мордовских (эрзя и мокша) языков, в которых ни число гласных, ни ударение не являются релевантными фонологическими признаками.

Прежде чем обратиться к анализу практического материала, обозначим: метрическим стержнем силлабической версификации является количественное соотношение слогов в стихотворных строчках: либо тождество, либо закономерное чередование. Предрасположенность эрзянского и мокшанского языков к силлабике обусловлена в первую очередь выравненностью в звучании ударных и безударных слогов, остротой на слух слогового состава стиха, декламацией, своеобразным речитативом, нарраспев.

Проиллюстрируем выдвинутую гипотезу о преобладании в мордовской литературе силлабической системы стихосложения примерами:

– Мазыйка тейтерь, // раужо черь, Ков истя капшат? // Вал монень мерть. Панжить, тейтерне, // турват цецьяк, – Ужо, од цера, // ков тон эцят?..	– Девушка-красавица, черноволосая, Куда спешишь? Скажи мне хоть слово. Раскрой, девчушка, уста цветком, – Молодой человек, зачем докучаешь? [Подстрочный перевод здесь и далее наш. – А. К.]
--	--

[4, с. 47]

Звучание приведенного четверостишия на мордовском языке мелодичное, стихи читаются легко, быстро запоминаются. Их отличает, с одной стороны, легкий юмор, с другой – глубина выраженного любовного чувства. Весьма интересным является метрический рисунок данного стихотворения. Ввиду того, что эрзянскому языку, на котором написано стихотворение, свой-

ственна подвижность ударения, оно не имеет смысловозначительного значения, может падать на любой слог, некоторые стихотворения могут читаться по-разному, в том числе и приведенное выше:

<i>1-й вариант чтения</i>	<i>2-ой вариант чтения</i>
– Ма`зыйка те`йтерь, ра`ужо че`рь, Ко`в истя ка`пшат? Ва`л монень ме`рть. Па`нжить, тейте`рне, ту`рват цеця`кс, – У`жо, од це`ра, ко`в тон эця`т?...	Мазы`йка тейте`рь, рау`жо че`рь, Ков и`стя ка`пшат? Вал мо`нень ме`рть. Панжи`ть, тейте`рне, турва`т цеця`кс, – Ужо`, од це`ра, ков то`н эця`т?...

Оба варианта имеют одинаковое право на существование. Однако первый вариант чтения мелодичнее и способствует более яркой передаче любовного чувства. Второй вариант придает выражаемому чувству любви больший характер игривости. В контексте силлабо-тонической системы стихосложения в зависимости от чтения выступают разные стихотворные размеры. В первом случае можно выделить стопу дактиля, во втором случае – стопу ямба. Однако отнесение метрики приведенного стихотворения к силлабо-тонической системе стихосложения [см. : 5, с. 144–145] считаем неправомерным, поскольку цезура делит каждую стихотворную строку на два полустишия и ни классический дактиль, ни ямб в данном случае не представлены. Это силлабический девятисложник.

В аспекте сказанного проанализируем сборник стихов А. Арапова «Мейле» («После») [1]. В книгу вошло 168 стихотворений на эрзянском языке. Из них лишь 12 написаны в силлабо-тонической системе стихосложения: 8 – ямбом, 3 – хореем и 1 – дактилем, два представляют собой верлибры, что составляет 8,3 % от общего количества стихов. Все остальные стихи (91,7 %) сложены в силлабической системе.

Классическими силлабическими размерами написано 66 произведений (39,3 %): 5-сложников – 4, 6-сложников – 3, 7-сложников – 6, 8-сложников – 13, 9-сложников – 8, 10-сложников – 20, 11-сложников – 11, 14-сложников – 1. Данные свидетельствуют, что А. Арапов в своем творчестве предпочтение отдает 10-сложни-

кам, на втором месте 8-сложники, на третьем – 11-сложники:

Од иень каршо кемематне вельмить, Учат уцяска поров- тонть икеле. Талномась – ме- лень. Седеесь эзь кельме, Ансяк сон теке мезде-бути пели.	Перед новым годом оживают надежды, Ждешь счастья у порога. Волнения – прошлогодние. Сердце не охладело, Однако оно словно чего-то боится.
[1, с. 78]	

Приведенное ниже стихотворение, написанное 8-сложником, как и в предыдущем случае, допускает разные варианты чтения: 1) с ударением на первом от начала строки слоге, 2) с ударением на втором слоге. В первом случае выявляется стопа дактиля, во втором случае – стопа ямба, осложненная пиррихием:

Эрят тон – теке а эрят... Чатьмонят... Седе- еть толсо. Мезде тон сорнат ды пелят, Копачат масторот олгсо?	Живешь ты – словно не живешь. Безмолвствуешь... Сердце в огне. Чего ты боишься и трепещешь, Закрывая свой мир соломой?
[Там же, с. 86]	

<i>1-й вариант чтения</i>	<i>2-ой вариант чтения</i>
Э`рят тон – те`ке а э`рят... Ча`тьмонят... Се`дееть то`лсо. Ме`зде тон со`рнат ды пе`лят, Ко`пачат ма`сторот о`лгсо?	Эря`т тон – те`ке а эря`т... Чатьмо`нлят... Седее`ееть толсо`. Мезде` тон со`рнат ды пеля`т, Копачат ма`сторот олгсо`?

В 87 стихотворениях (51,8 %) наблюдается равномерное чередование силлабических размеров в разных вариациях, отличающихся количественно, как правило, одним слогом. По частотности выделяется сочетание 10-сложников с 9-сложниками – 36 случаев (21,4 %), при этом чередование, когда первая строка 10-сложная, следующая 9-сложная, встречается в два раза чаще: 24 : 12.

На втором месте по частотности чередование 10-сложников с 11-сложниками – 15 случаев (8,9 % от общего количества стихов). Как и в предыдущем случае, чередование, при котором первая строка 10-сложная, следующая за ней 11-сложная, в полтора раза более частое. Эти факты также доказывают предпочтение, которое поэт отдает 10-сложникам.

Хоть лайшек – потсот сэредьксэсь кишти, Ды кодаяк а матравтови пштиксэсь, Зярдэ – пижнек иля пижне – туи, Туи эйтэнь лиянень вечкевиксэсь	Хоть плачь – в душе боль пляшет, И ничем не гасится острота, Когда – кричи не кричи – уходит, Уйдет от меня к другому любимая.
--	---

[Там же, с. 170]

Третью строчку по частотности употребления занимает чередование 8-сложников с 7-сложниками – 14 случаев (8,3 %), при этом эпизодов, когда первая строка 8-сложная в два раза больше: 9 : 5.

Вместе с тем, хотя и редко, встречается чередование размеров, отличающихся друг от друга большим количеством слогов: 7-сложник с 5-сложником; 8-сложник с 4-сложником, 9-сложник с 5-сложником, 12-сложник с 9-сложником, 13-сложник с 9-сложником. Приведем пример чередования 8-сложника с четырехсложником:

Ушось авардсь-авардсь – лоткась, Таго кармась... Вачкодсь вальмас – мезе евтась Кельме вармась?	Природа плакала-плакала – перестала, Снова начала... Ударил в окно – что ска- зал Холодный ветер?
--	--

[Там же, с. 14]

Выявленную закономерность преобладания силлабической системы стихосложения в мордовской литературе подтверждает и анализ стихов Людмилы Рябовой [9]. Из 43 стихотворений, вошедших в сборник, лишь одно не имеет отношения к силлабической системе стихосложения, оно написано ямбом, осложненным пиррихием. Девятнадцать стихотворений (44 %) написаны классическими силлабическими размерами: 5-сложником (1), 6-сложником (3), 8-сложником (5), 9-сложником (4), 10-сложником (5),

11-сложником (1). Приведем примеры:

8-сложник:

Састо, састо, теке пелезь, Новольсь модас равжо пелесь. Энгамсь, теке тандадсь, велесь, А яки сантнэва вересь.	Тихо, тихо, словно боясь, Повисла над землей черная туча. Затихло, быдто испугавшись, село, Не течет по сосудам кровь.
---	---

[9]

10-сложник:

Иля пува, варма, иля пува. Наян церакс иля невть эсь олят. Кува вечкемам монь ливтни, кува? Прок ялаксожат, енонзо молят.	Не дуй, ветер, не дуй. Надменным парнем не выказывай волю. Где любовь моя летает, где? Словно сестра, похожа ты на него.
---	--

[Там же]

В двадцати других стихотворениях наблюдается чередование 5- и 6-сложников (2), 7- и 8-сложников (2), 8- и 9-сложников (9), 9- и 10-сложников (6), 10- и 11-сложников (1). Причем это сочетание может быть самым причудливым: чаще всего чередование смежное, но может быть и парным.

Анализ метрики мордовских стихов позволяет сделать следующие выводы:

– силлабическая версификация на эрзянском языке имеет ярко выраженную специфику, обусловленную национальными особенностями языка и сложившимися традициями;

– главной особенностью силлабических стихов мордовских поэтов является то, что в них иногда упорядочено чередование ударных и безударных слогов, поэтому их можно отнести и к силлабо-тонической системе стихосложения;

– симбиоз силлабики с силлабо-тоникой обусловлен значительным влиянием на национальное стихосложение русскоязычной поэзии, успешно развивающейся в пределах Республики Мордовия;

– своеобразие силлабической версификации в не меньшей мере определяется преобладанием стихотворений с закономерным чередованием стихотворных строк, количественно отличающихся друг от друга соотношением слогов

на единицу;

– излюбленными силлабическими размерами современных эрзянских поэтов выступают 10-, 8- и 11-сложники.

С выявленными особенностями стихосложения в мордовской литературе студентов-филологов следует знакомить при изучении литературоведения, истории родной литературы и теории литературы. На лекции по курсу «Литературоведение» целесообразно приведение примеров из мордовской поэзии на все размеры силлабики, начиная с 5-сложников. На практическом занятии главной задачей становится обучение студентов правильному определению как системы стихосложения, так и стихотворных размеров. С этой целью необходима организация самостоятельной работы студентов по анализу стихов мордовских поэтов, вошедших в разные сборники.

Одной из главных задач постижения истории родной литературы является *актуализация теоретико-литературных знаний и умений* студентов, полученных ими при изучении вводного курса «Литературоведение». В *дидактической беседе* на занятии по освоению темы «Современная мордовская поэзия» целесообразно выявить следующие вопросы:

- Каков главный признак силлабической системы стихосложения?
- В каких литературах силлабическая система стихосложения является основной и почему?
- Откуда пришли силлабические стихи в русскую литературу, и каковы хронологические рамки их бытования?
- Назовите наиболее употребительные размеры силлабических стихов в русской литературе.
- Какие размеры силлабических стихов получили самое широкое распространение в мордовской литературе?
- Какой из силлабических размеров считался эталоном русского стиха?
- Как соотносится данная особенность с мордовской силлабикой?

В процессе анализа произведений *на практических занятиях* особое внимание необходимо сосредоточить на специфике силлабических стихов, которое обусловлено естественным ритмом мордовского языка. Поэтому одной из главных целей должно стать выявление типологии и национально обусловленного своеобразия

мордовской поэзии, созданной на основе силлабической системы стихосложения. Приведем основные вопросы, требующие обсуждения со студентами.

1) В русской литературе самое широкое распространение получил 13-сложник, который отличался от польского образца. Назовите эти отличия.

2) Встречаются ли 13-сложники в мордовской литературе? Если да, то в чем заключается их своеобразие в сравнении с польской и русской литературой?

3) Какие силлабические размеры наиболее распространены в мордовской литературе?

4) Почему сочетание (равномерное чередование) силлабических размеров в разных вариациях, отличающихся количественно, как правило, одним слогом (10-сложников с 9-сложниками, с 11-сложниками, 8-сложников с 7-сложниками и др.) не воспринимается мордовскими читателями как нарушение ритма?

Приведенные вопросы, за исключением первого, требуют обоснованных ответов, которые невозможно прочесть в учебниках. В силу этого студенты получают предварительное задание проанализировать с точки зрения ритмики подборки стихов, опубликованных в литературно-художественных журналах «Сятко» и «Мокша» за последние пять лет (каждый студент анализирует один номер журнала). Работа подобного рода засчитывается при выставлении семестровой оценки, поэтому выполняется письменно: приводятся стихотворные тексты (4 строки) и составляются их схемы. Полученные результаты систематизируются, оформляются в виде таблицы, форму и содержание которой студенты продумывают и определяют самостоятельно. Содержание таблицы помогает им сформулировать ответы на приведенные выше вопросы (2–4). Задания подобного рода весьма полезны, поскольку приучают к внимательному чтению, развивают наблюдательность и формируют эстетические чувства, способствуют выработке умения определять системы стихосложения и стихотворные размеры, осуществлять учебно-научно-исследовательскую деятельность и, как следствие, позволяют глубже воспринимать изучаемый литературоведческий материал.

Список использованных источников

1. Арапов, А. В. Мейле : стихъ (После : стихи) / А. В. Арапов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2006. – 264 с.
2. Ватанина, М. Ф. Мордовские исторические песни : дис... . канд. филол. наук / М. Ф. Ватанина. – Саранск, 1968. – 378 с.
3. Горбунов, В. В. Поэзия – душа народа о становлении, развитии и современном состоянии мордовской поэзии / В. В. Горбунов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1973. – 296 с.
4. Кириллов, П. Кочказь сочиненият : 3 т. / П. Кириллов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – Т. 3. – 216 с.
5. Малькина, М. И. Мордовское стихосложение / М. И. Малькина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1990. – 192 с.
6. Маскаев, А. И. Мордовская народная эпическая песня / А. И. Маскаев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1964. – 440 с.
7. Петербургский, Ф. И. Стихонь сермадомать колга (о стихосложении) / Ф. И. Петербургский // Колхозонь эряф (Колхозная жизнь). – 1935. – № 8. – С. 78–79.
8. Петербургский, Ф. И. Стихонь сермадомать колга (о стихосложении) / Ф. И. Петербургский // Колхозонь эряф (Колхозная жизнь). – 1935. – № 11. – С. 104–110.
9. Рябова, Л. А. Сиянь баягинеть (Серебряные капельки) : стихи / Л. А. Рябова. – Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2005. – 40 с.
10. Трубецкой, Н. С. К структуре мордовских мелодий (пер. с нем. и примеч. Т. М. Ананичевой) / Н. С. Трубецкой // Избранные труды по филологии / под общ. ред. Т. В. Гамкрелидзе. – М. : Прогресс, 1987. – С. 391–406.
11. Якобсон, Р. О. Аксиомы системы стихосложения (на примере мордовской народной песни) / Р. О. Якобсон // Р. О. Якобсон. Работы по поэтике : переводы / сост. и общ. ред. М. Л. Гаспарова. – М. : Прогресс, 1987. – С. 133–139.

Поступила 27.04.2010 г.

УДК 821 (718).09(045)
ББК 83.3 (7)
Т 18

А. Б. Танасейчук
A. B. Tanaseychuk

У ИСТОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ «МЕСТНОГО КОЛОРИТА» ДАЛЬНОГО ЗАПАДА США

AT THE ORIGINS OF THE US FAR WEST “LOCAL COLOR” LITERATURE

В статье исследуются процессы становления литературы «местного колорита» Дальнего Запада США. Автор обращается к творчеству калифорнийских литераторов 1850-х гг., совершенно неизвестных отечественному литературоведению А. Делано, Д. Риджа и Д. Ширли, которых полагает родоначальниками региональной литературной традиции.

Ключевые слова: США, Дальний Запад, 19 век, американская литература, местный колорит, Дэйм Ширли, Алонцо Делано, Брет Гарт.

The processes of the US Far West local color literature formation are investigated in the article. The author addresses the 1850's Californian writers A. Delano, J. Ridge and D. Shirley. They are completely unknown persons to the Russian literary criticism. He believes them the ancestors of regional literary tradition.

Key words: USA, Far West, XIX century, American literature, local color, Dame Shirley, Alonzo Delano, Bret Harte.

Ученым-американистам хорошо известен региональный характер культурно-исторического и литературного развития США. Американский регионализм был напрямую свя-

зан с феноменом «границы» («фронтира») – постоянным (на протяжении почти трехсот лет) продвижением американцев на Запад. Явления эти еще в конце XIX века связал между собой знаменитый американский историк Ф. Тернер [13]. Каждый регион формировал собственное, особое «культурное пространство», обладавшее своеобразными чертами. Каждый был не только регионом историческим, географическим или экономическим, но и культурным, и формировал свою собственную литературную традицию. Совершенно справедливо авторитетный исследователь литературы США Я. Н. Засурский указывает: «... процесс освоения новых земель создавал «новые регионы» в американской литературе, которые постепенно вливались в общенациональный поток. Так возникла литература Среднего Запада, а затем Дальнего Запада. Так фронтир переместился от Аппалаческих гор к Миссури и Миссисипи, а затем в долины Среднего Запада и в горы Дальнего Запада, пока не вышел на берег Тихого океана и не включил в себя шахты золотоискателей Калифорнии» [2, с. 5]. Очевидно, что литературное развитие регионов напрямую связано с явлением литературы «местного колорита», которая стоит у истоков формирующейся региональной литературной традиции. Хотя литература «местного колорита» не принадлежит к числу явлений, привлекающей внимание широкого круга отечественных литературоведов-американистов, уже сам факт появления специального раздела в недавно изданной академической «Истории литературы США» симптоматичен и говорит о важности и актуальности этого явления для национальной словесности [3, с. 482–564].

Американский исследователь К. Симпсон определил литературу «местного колорита» как «психологическую нужду авторов истолковать местный характер, местную географию, местную фауну и флору, местные идиомы и особенности фольклора» [12, с. 6]. Еще определеннее выразился американский писатель рубежа XIX–XX вв. Х. Гарленд – один из крупнейших теоретиков и «практик» литературы местного колорита. Он видел в областничестве реализацию «подлинно американского духа» и считал, что задачей литературы «местного колорита» является

– «правдиво изобразить жизнь какого-нибудь города или деревни». Сделать это, утверждал он, может «лишь тот писатель, который тут родился и знает тамошнюю жизнь изнутри» [1, с. 187]. Но всегда ли лишь тот, кто «тут родился» способен созидать литературу «местного колорита», и всегда ли «областничество» – «привилегия» лишь тех, кто связан с краем по праву рождения?

В свое время автор настоящих строк опубликовал специальную работу, посвященную изучению процессов формирования культурного пространства Дальнего Запада США и выяснению их взаимосвязей с региональным литературным развитием [6], однако проблема становления литературы «местного колорита» во многом осталась за пределами исследования. Для Дальнего Запада центральной фигурой «местного колорита», безусловно, является Френсис Брет Гарт и его рассказы о золотоискательской Калифорнии, созданные в период с 1860-го по начало 1870-х гг. Именно этим текстам суждено было сыграть особенную, главную роль в процессах формирования «регионального мифа» [6, с. 155–184]. Но у Гарта были предшественники, и поскольку в отечественной американистике имена эти почти неизвестны, есть смысл специально на них остановиться.

Возникновение региональной литературы Дальнего Запада США отнюдь не совпало по времени с открытием золота и началом «золотой лихорадки». Ее формирование происходило постепенно, проходя определенные фазы развития.

К тому времени, когда началось массовое проникновение американцев на Дальний Запад – до начала калифорнийской «золотой лихорадки» – национальная американская литература в Калифорнии уже «присутствовала». Наиболее ярким ее представителем был Джордж Горацио Дерби (1823–1861), более известный под псевдонимом Джон Феникс (*Phoenix*). Но он не был представителем местной литературы. Его имя связано прежде всего с общенациональной юмористической традицией и конкретно с движением так называемых «литературных комедиантов», у истоков которого он находился. Само его пребывание на Дальнем Западе было довольно непродолжительным. Едва ли можно согласиться с Ф. Уокером, который подверстывает его

творчество к региональной литературной традиции [14, с. 42–45]. Но его влияние на развитие местной литературы и в частности региональной юмористической традиции было значительным. Мы не можем отрицать его «стимулирующего» воздействия на развитие литературы региона: юмористические произведения инженера-лейтенанта армии США широко публиковались на страницах газеты Herald (Сан-Диего) и журнала Pioneer, выходившего Сан-Франциско. Мы согласны с тем же исследователем, указывающим на возможное влияние произведений Дербби, собранных позднее почитателями его таланта в сборники под названиями «Фениксиана» (*Phoenixiana*) и «Бумаги Сквибоба» (*Squibob Papers*), на развитие Марка Твена-юмориста [14, с. 45]. Можно даже предположить, останься Дербби на Дальнем Западе навсегда, он сумел бы «напитаться» местными реалиями, воспринял бы региональный культурный код, и это, безусловно, отразилось бы на его творчестве, трансформировало его художественный мир. Но этого не произошло, потому что уже в 1856 году он навсегда покинул Калифорнию, а вскоре умер.

Становление региональной литературы связано прежде всего с теми литераторами, которые укоренились на местной – «западной почве» и прожили здесь всю жизнь или, во всяком случае, ее важную и значительную часть. Понятно, что степень художественной одаренности авторов была разной, разным был успех и, следовательно, резонанс от публикаций данных литературных памятников, различно их влияние на развитие региональной словесности.

Есть все основания считать наиболее талантливыми публикации Дэйм Ширли «Письма с калифорнийских приисков в 1851–1852 гг.» (1854/55), Ф. Вержбицкого «Калифорния, как она есть и какой могла быть» (1849) [15], Дж. Ботвика «Три года в Калифорнии» (1857), книги А. Делано «Калифорнийские письма» (1852), «Острые очерки» (1853) и «Книга очерков Олд Блока, или истории из калифорнийской жизни» (1856) [8; 9].

Несмотря на то, что книга Вержбицкого стала первой книгой, изданной на английском языке в Калифорнии, а в книге Ботвика талантливый текст иллюстрировали не менее талантли-

вые литографии автора, наибольший резонанс у современников вызвали публикации Дэйм Ширли и Алонцо Делано.

В отличие от «Калифорнийских писем», которые в основном публиковались в газетах Среднего Запада (в частности, в «родной» для Делано иллинойской «*The Herald*»), его «Острые очерки или безделицы Олд Блока» (*Pen-Knife Sketches or, Chips of the Old Block, 1852–1853*), а также очерки, составившие книгу под названием «Книга очерков Олд Блока или истории из калифорнийской жизни» (*Old Block's Sketch Book, or Tales of California, 1856*), печатались на страницах ведущих периодических изданий Дальнего Запада. Именно на долю этих публикаций выпал первый региональный по своему резонансу успех. Когда первая подборка очерков была опубликована в книжной форме, сообщает исследователь литературы Дальнего Запада Ф. Уокер, – «она в очень короткий срок разошлась тиражом более пятнадцати тысяч экземпляров» [14, с. 37]. Не меньший успех ждал и его следующую книгу, составленную из очерков, прежде опубликованных на страницах сан-францисской газеты *The Pacific News* [10, с. 217–218].

Чем объяснить широкий резонанс, выпавший на долю творений Делано? Свою роль сыграла региональная известность литератора, умноженная многочисленными публикациями в разнообразных региональных периодических изданиях. Фактором, способствовавшим успеху и популярности, было то, что книги (и публикации в газете) Делано сопровождалась литографиями талантливого калифорнийского графика Ч. Наля. И хотя художник не смог в своих иллюстрациях передать иронию, свойственную Делано, визуальное сопровождение текста способствовало успеху. Но главное все-таки было не в этом. Оно заключалось в том, что в то время как со страниц газет и всевозможных путеводителей (которые в огромном числе издавались не только на Востоке, но и на Западе США) неиссякаемым потоком лились небылицы о богатейших золотых жилах и россыпях, о том, что золото буквально валяется под ногами, Делано первым начал говорить правду о том, какова в действительности жизнь старателя. В своих исполненных своеобразной житейской философии,

сдобренных изрядной толикой юмора и иронии очерках, он писал правду о реальных трудностях этих людей, о разочарованиях, о постоянном риске погибнуть или получить увечье, об изменчивой фортуне, о людях, которые живут и трудятся в ужасных условиях, но способны на многое, об их героической повседневности. Наверное, в этом и была причина популярности его очерков. Обитатели «золотого штата» хотели слышать правду о себе. И они услышали ее от Делано. Но эта неприглядная в общем-то правда не унижала, а, как оказалось, возвеличивала их, показывая те совершенно реальные, часто почти невообразимые трудности, с которыми пришлось столкнуться «аргонавтам».

Многие американские историки литературы Запада полагают, однако, что значительно более серьезное и глубокое воздействие на развитие региональной литературы оказала публикация писем Дэйм Ширли в сан-францисском журнале *Pioneer* в 1854–1855 гг. [14, с. 30–31]. Именно эти «письма» заставили, по мнению многих, обратиться писателей к местным реалиям, увидеть в золотоискательской Калифорнии неиссякаемую кладезь оригинальных сюжетов и героев, достойных того, чтобы наполнить страницы их произведений. В отличие от Делано, который был профессиональным журналистом и литератором, Дэйм Ширли никогда прежде не испытывала своих сил в литературе. «Письма» – ее первый (и последний) литературный опыт.

Дэйм Ширли – псевдоним автора. Ее настоящее имя – Луиза Амелия Напп Смит Клапп (*Louise Amelia Knapp Smith Clappe*, 1819–1906). Она родилась и прожила молодые годы на востоке США, в Новой Англии. В отличие от подавляющего большинства современниц, она получила прекрасное образование и окончила женский колледж в Амхерсте. Будущая Дэйм Ширли приехала в Калифорнию в 1849 году вместе с мужем – врачом, который предполагал заняться здесь медицинской практикой. Так она очутилась в золотоискательском лагере. В ее биографии жизнь в двух лагерях: сначала (в сентябре 1851 г.) они обосновались в «Богатой жиле», затем перебрались в другой – под названием «Индийская жила», где и оставались до первых зимних месяцев 1852 года. Таким образом, ее опыт

жизни среди золотоискателей – немногим больше года. Тем не менее этого опыта оказалось достаточно, чтобы создать всеобъемлющий образ золотоискательской вольницы, ее повседневной жизни, социальных ритуалов и институтов, дать правдивую картину любой мало-мальски значимой ее черты, сформировать полнокровные образы тех, кто ее воплощает.

«Письма Дэйм Ширли» представляют собой довольно объемный литературный памятник (когда в 1922 году они были изданы книгой, ее объем составил 350 страниц обычного книжного формата). Написан он в форме писем, адресованных сестре автора Мари-Джейн Смит, оставшейся на востоке США. Всего Ширли написала 23 письма. Первое датировано 13 сентября 1851 года, последнее – 21 ноября следующего 1852 года. Их публикация состоялась двумя годами позднее: «письма» печатались примерно равными «порциями» в каждом номере журнала *Pioneer* с января 1854 г. по декабрь 1855 г.

Письма представляют собой безыскусный и весьма подробный рассказ (можно даже сказать вольный хронологический отчет) женщины о том, что и кого она видит, с кем общается, какие коллизии наблюдает. От ее взгляда не ускользают даже самые малые и, казалось бы, совсем незначительные черты местного быта: что едят и как готовят золотоискатели, как и где живут, во что они одеты, как разговаривают, как шутят. Ее, в отличие от большинства современников-мужчин, почти совсем не интересует золото и то, как его добывают [11, с. 81–82]. Прежде всего, ей интересны люди – сами золотоискатели. В этом, вероятно, заключалась одна из основных причин широкого резонанса публикации: никто до Дэйм Ширли, по большому счету, и не пытался так просто и по человечески безыскусно рассказать о «людях '49-го». Источником успеха ее писем было, вероятно, еще и то, что она не просто наблюдала и фиксировала свои наблюдения, не только делила все тяготы с мужем, но и деятельно участвовала во всем, что вокруг нее происходило. Но главное, она, нисколько не идеализируя тот мир, в котором жила (ей вняты все неприглядные его стороны и о многих она говорит, не скрывая горькой правды), искренне полюбила этот суровый край и его героев, и эта

любовь пронизывает все ее строки. В одном из писем есть слова, иллюстрирующие этот тезис: «Я боюсь, ты не поймешь, дорогая Молли, как можно жить в таких ужасных условиях. Там, где нет газет, нет церквей, лекций, концертов или театров; нет книжных новинок; нет хождений за покупками; нет приглашений на чаепитие, да и самих чаепитий; нет вечеринок, нет балов, нет пикников, нет ни игр, ни шарад, нет модных новинок, нет ежедневной почты (она приходит раз в месяц), нет пеших прогулок, нет прогулок на лошади, нет выездов; нет овощей и фруктов, а есть только картофель и лук; нет молока, нет яиц, – нет ничего. Но я предчувствую, что я буду счастлива здесь. Эта странная, непонятная жизнь завораживает меня. А что касается церквей, то «пещеры были первыми храмами Божьими», <...> а что до книг, то я читаю Шекспира, Спенсера, Кольриджа, Бернса и Шелли, а они никогда не устареют» [11, с. 100–101].

Широко бытует мнение, что изначально «письма» не предназначались для публикации (многие даже видят в этом важное достоинство документа). Полагаем, что данная точка зрения все-таки не верна. В пользу нашей версии говорит несколько обстоятельств. Во-первых, хотя бы то, что автор тщательно сохранила все письма. Во-вторых, они несут следы редакторской правки: нет повторов, излишних подробностей, деталей личного свойства (всевозможных «приветов», обсуждений общих знакомых и т. д.), неизбежных в переписке двух сестер. Знаменательным представляется то, что и в текстах писем автор прячется за псевдонимом, называя себя «Ширли». Едва ли есть в этом необходимость, когда речь идет о переписке близких родственников, знающих друг друга с младенчества.

Впрочем, на фоне резонанса, который вызвала публикация, сам факт того, был ли текст писем сознательно художественно «выстроен», или стал результатом «спонтанного письма», не имеет, по нашему мнению, большого значения. Важно другое: их публикация стала поворотным моментом в развитии регионального дискурса. «Письма Ширли» положили начало, во-первых, осмыслению регионального социокультурного опыта, а во-вторых, развитию так называемого «безыскусного» рассказа.

Можно сделать и еще один вывод, который представляется нам очень важным. «Письма Дэйм Ширли» Л. А. Смит Клапп можно и нужно считать началом развития калифорнийской «литературы местного колорита». В этом тексте есть основное, что характерно для всех памятников этой разновидности литературы США – исчерпывающее, настоящее на личном опыте знание реалий, понимание уникальности этих реалий и стремление донести все это до читателей, а также искренняя любовь к своим героям и тому краю, который описываешь и в котором живешь.

Конечно, не только «письма Ширли», но и очерки А. Делано, произведения других калифорнийских писателей середины и второй половины 1850-х гг. следует считать в числе ранних проявлений формирующейся литературы «местного колорита». В их числе упоминания достойны, например, сочинения такой колоритной фигуры в региональной словесности периода, как Джон Роллин Ридж (*John Rollin Ridge*, 1827–1867), известный больше под псевдонимом «Еллоу Берд» (*Yellow Bird*).

Так же, как и А. Делано, Л. М. Клапп и др., он не был калифорнийцем по рождению. Он родился в Джорджии в семье вождя индейского племени чероки и был лишь наполовину «белым» («белой» была мать писателя). В золотоискательской Калифорнии он оказался волей обстоятельств: вынужден был бежать из штата, потому что убил одного из убийц своего отца. С 1849 года «золотой штат» стал его родиной. Может быть его индейское происхождение, может быть что-то иное, подтолкнуло его к изучению и собирательству местных легенд и преданий. Ридж не был профессиональным писателем. Как и Делано, он был журналистом, сотрудничал в местных периодических изданиях и редактировал калифорнийские газеты – сначала *The Sacramento Bee* (г. Сакраменто), а затем *The San Francisco Herald* (г. Сан-Франциско). Здесь и публиковал он свои многочисленные очерки, собранные им легенды и предания. Самым крупным (и наиболее известным) его произведением является книга «Жизнь и приключения Хоакина Мурьеты, знаменитого калифорнийского бандита» (*The Life and Adventures of Joaquin Murieta*,

the Celebrated California Bandit, 1854), в которой он представил свою весьма приукрашенную и романтизированную версию жизни и деяний незадолго перед тем (в 1853 году) пойманного и казненного в Сан-Франциско разбойника.

Очевидно, что сочинения А. Делано, Дж. Риджа, Д. Ширли и других упомянутых авторов можно считать ранней страницей литературы «местного колорита» Дальнего Запада США. Хотя они пишут о недавних для них событиях, мы видим очевидную склонность к мифологизации, пусть и недавнего, но прошлого.

Хорошо известно, что мифологии свойственно резкое разграничение мифологического, раннего («сакрального») и текущего, т. е. последующего («профанного») времени. Казалось бы, то, о чем писали упомянутые авторы, еще не успело превратиться в «седую старину», стать историей. Да, «седой стариной» в середине – второй половине 1850-х гг. калифорнийская «золотоискательская вольница» еще не стала, но уже стремительно уходила в прошлое, – на глазах непосредственных ее свидетелей и участников превращаясь в историю.

В свое время К. Маркс, внимательно наблюдавший за процессами, происходившими в Калифорнии, подводя итоги капиталистической трансформации региона, в письме к своему американскому корреспонденту, социалисту Ф. Зорге в 1880 году, заметил: «Нигде еще переворот, вызванный капиталистической централизацией, не совершался так беззастенчиво и с такой поспешностью, как там» [5, с. 100]. Ф. Энгельс уже в 1849 году предвидел, что «энергичные янки быстрой разработкой золотых россыпей умножат средства обращения, в короткое время сконцентрируют в наиболее подходящих местах тихоокеанского побережья густое население и обширную торговлю, создадут большие города» и приведут край в «лоно цивилизации» [4, с. 292–293].

Этот процесс в золотоискательской Калифорнии происходил в нарастающем темпе, лавинообразно. Поверхностные залежи золота были исчерпаны в первые несколько лет, а затем началась индустриальная добыча золота. Золотоискатель-одиночка стремительно вытеснялся промышленным капиталом и наемным трудом. «Люди '49-го» исчезали. Кто-то уходил в города, кто-то умирал, часть с новичками отправлялась на восток, север

или юг, – перемещаясь в новые «очаги» «тлеющей» на Дальнем Западе и спорадически вспыхивающей в течение нескольких десятилетий «золотой лихорадки». Но «золотоискательская вольница» и «пионер-золотоискатель» уже в 1850-е становились «уходящей натурой» (особенно интенсивным и заметным этот процесс стал во второй половине десятилетия); и те, кто в эти годы писал дневники и воспоминания, были движимы подспудным стремлением ее зафиксировать. Так начинался процесс мифологизации – с текстов А. Делано, Дж. Риджа, Д. Ширли, Ф. Вержбицкого и других. Но это было только начало. Он достигнет своей вершины в 1860–1870-е гг. Появятся свои «мифологические герои», собственные устойчивые литературные формы и жанровые модификации, сформируется своя «сакральная история», будут написаны тексты, мифологизирующие эпоху и золотоискателей-«аргонавтов», но это произойдет позднее – в творчестве Френсиса Брета Гарта и тех, кто вместе с ним развивал калифорнийскую литературу «местного колорита», стоял у истоков региональной литературы Дальнего Запада.

Список использованных источников

1. Гарленд, Х. Из книги «Крушение кумиров» / Х. Гарленд // Писатели США о литературе : в 2 т. – М. : Прогресс, 1982. – Т. 1. – С. 176–190.
2. Засурский, Я. Н. Основные проблемы становления американской литературы и пути его типологического исследования / Я. Н. Засурский // Проблемы становления американской литературы. – М. : Наука, 1981. – С. 3–21.
3. История литературы США. Т. 4 : Литература последней трети XIX века. 1865–1900 (Становление реализма) – М. : ИМЛИ РАН, 2003. – 991 с.
4. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1957. – Т. 6. – 759 с.
5. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1966. – Т. 39. – 713 с.
6. Танасейчук, А. Б. Американский регионализм и формирование культурного пространства Дальнего Запада США / А. Б. Танасейчук. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 264 с.
7. Borthwick, J. D. Three years in California: 1851–1854 / J. D. Borthwick. – L. & Edinburgh : William Blackwood & Sons, 1857. – 384 p.

8. Delano, A. California Correspondence Being Letters hitherto Uncollected from Ottawa (Illinois) Free Trader and New Orleans True Delta, 1849–1852 / A. Delano. – Sacramento : Sacramento Book Collectors Club, 1952. – 155 p.

9. Delano, A. Pen-Knife Sketches, or Chips of the Old Block. A Series of Original Letters, Written by One of California's Pioneer Miners, and Dedicated to That Class of Her Citizens by the Author/ A. Delano. – Sacramento : Published at the Union Office, 1854. – 112 p.

10. Kowalewski, M. Romancing the Gold Rush. The Literature of the California Frontier / M. Kowalewski // Rooted in Barbarous Soil: People, Culture, and Community in Gold Rush California. L. A. – L. : Univ. of California Press, 2000. – P. 204–225.

11. Shirley, D. (Mrs. Louise Amelia Knapp Smith Clappe). The Shirley Letters from California Mines in

1851–1852 / D. Shirley. – San Francisco : Thomas C. Russell Private Press, 1922. – 350 p.

12. Simpson, C. Introduction / C. Simpson // Local Colorists. American Short Stories, 1857–1900. – N.Y. : Harper & Brothers, Publ., 1960. – P. 1–20.

13. Turner, F. J. The Significance of the Frontier in American History / F. Turner // A Nineteenth-Century American Reader / Ed. by T. Inge. – Washington (D.C.): USIA, 1993. – P. 81–85.

14. Walker, F. The San Francisco Literary Frontier / F. Walker. – Seattle – L. : Univ. of Washington Press, 1970. – 400 p.

15. Wierzbicki, F. P. California as It Is and as It May Be, or a Guide to the Gold Region / F.P. Wierzbicki. – S. F. : The Grabhorn Press, 1933. – 384 p.

Поступила 11.06.2010 г.

УДК 811.11:81'25(045)

ББК 81.2

3 68

А. Н. Злобин
A. N. Zlobin

ВЫЯВЛЕНИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ ПАРАНОРМАТИВОВ

IDENTIFICATION AND CLASSIFICATION OF PARANORMATIVES

Статья посвящена рассмотрению переводческих ошибок в рамках частной (переводческой) эрратологии. Выявляются и классифицируются ошибки, связанные с нарушением нормы эквивалентности и представляющие собой несоответствия экспрессивного типа – паранормативы.

Ключевые слова: переводческая ошибка, диссонанс, эквивалентность, норма, уровни эквивалентности.

The article deals with the translation errors in the special (translation) erratologiya. The errors, associated with the violation of rules of equivalence and represented by the inconsistencies of an expressive type – paranormatives, are identified and classified.

Key words: translation error, dissonance, equivalence, norm, levels of equivalence.

Как известно, эквивалентность перевода оригиналу является наиболее объективным критерием для характеристики результатов деятельности переводчика, поэтому именно этот критерий широко используется и при редактировании профессиональных переводов, и в процессе обучения будущих переводчиков [1]. В дальнейшем

в соответствии с темой нашей статьи мы сосредоточимся только на этом нормативном требовании и связанных с его нарушением переводческих ошибках (паранормативах).

Соблюдение всех нормативных правил, кроме нормы эквивалентности, носит более общий характер и является чем-то само собой

разумеющимся, а степень верности оригиналу оказывается той переменной величиной, которая в наибольшей степени определяет уровень профессиональной квалификации переводчика и оценку качества каждого отдельного перевода [2, с. 233].

Тип эквивалентности определяется как соотношением единиц ИЯ и ПЯ, так и учетом прагматических факторов, воздействующих на акт перевода. Применительно к рассматриваемому нами ПТ нельзя назвать нарушение нормы эквивалентности абсолютным, так как содержание оригинала передано, пусть и на невысоком уровне. Но, анализируя ИТ и ПТ, можно сделать вывод, что нормативные требования могли бы быть выполнены и на более высоком уровне эквивалентности, чем тот, который был реально достигнут в переводе.

Рассмотрим эквивалентность анализируемого нами ПТ на различных уровнях. В соответствии с теорией уровней эквивалентности В. Н. Комиссарова мы различаем пять ее уровней.

Так, к примеру, перевод ИТ, соответствующий третьему уровню эквивалентности, должен сохранить способ описания ситуации оригинала, то есть даже при отсутствии семантического и синтаксического параллелизма привлекать общие понятия и словосочетания. Для того чтобы определить соответствие ПТ данному уровню эквивалентности, обратимся к примерам из анализируемого материала:

ИТ: – Holzstücke spritzen unter dem Aufschrei der Leute in alle Richtungen.

ПТ 1: – Щепки брызнули во все стороны под людские крики [3, с. 22–23].

Нарушения:

1. Несоблюдение лексической сочетаемости слов.

2. Синтаксическая интерференция.

При устранении нарушения эквивалентности на уровне способа описания ситуации мы получаем:

ПТ 2: Под шумные возгласы толпы щепки разлетелись во все стороны.

В анализируемом примере наблюдается нарушение норм ПЯ и, как следствие, языковой диссонанс. Порядок слов и использование сло-

восочетания «людские крики» прямо указывает на влияние языка оригинала, что говорит нам о том, что переводчик не произвел необходимую реконструкцию предложения, не использовал необходимый в данном случае ситуативный перевод. Таким образом, ситуация ИТ в ПТ была передана неверно, что говорит об отсутствии эквивалентности ПТ на третьем уровне.

Второй тип эквивалентности подразумевает как достижение одинаковой цели коммуникации (первый тип эквивалентности), так и отнесенность к идентичной внеязыковой ситуации, под которой понимается совокупность объектов, описываемых в тексте. Рассмотрим эквивалентность ПТ на первом и втором уровнях на следующем примере:

ИТ: Am letzten Tag wurde der Vogel abgeschossen, meist von einem, der es nicht verdiente. Holzstücke spritzen unter dem Aufschrei der Leute in alle Richtungen.

ПТ 1: В последний день следовало подстрелить птицу, и, как обычно, это сделал тот, кто меньше всего заслуживал. Щепки брызнули во все стороны под людские крики [3, с. 22–23].

Нарушения:

1. Искажение смыслового содержания оригинала, опущение

ПТ 2: В последний день стрелку нужно было попасть в деревянный макет птицы*, укрепленный на шесте. Чаще всего сделать это удавалось тому, кто меньше всего этого заслуживал.

Сопровождаемые возгласами толпы, щепки разлетелись во все стороны.

Рассматривая перевод данного отрезка ИТ с точки зрения его эквивалентности, нужно отметить, что переводчик не внес необходимых поправок на культурные различия ИЯ и ПЯ, что приводит к непониманию текста рецептором перевода. С помощью прагматической адаптации данного предложения лингвокультурного диссонанса можно было бы избежать.

Та часть содержания оригинала, которая несет в себе цель коммуникации, передана не была, что позволяет нам говорить об отсутствии эквивалентности данного ПТ как на втором, так и на первом уровнях.

*Деревянный макет птицы служит мишенью в соревнованиях по стрельбе (прим. пер).

Норма эквивалентности представляет собой конечное нормативное требование, которое должно выполняться при условии соблюдения всех остальных аспектов переводческой нормы. Несоблюдение же перечисленных выше нормативных требований и наличие разнообразных ошибок, таких как различные виды диссонанса, говорит о том, что ПТ не является эквивалентным, так как при переводе художественного произведения максимально возможная смысловая близость для межъязыковой коммуникации обязательна.

Проследим уже упомянутые выше виды диссонанса на конкретных примерах:

ИТ: Ein Gott rief: Blumen, Blumen, wer gibt mir den Duft von Blumen, wer malt ihn mir.

ПТ: Бог молил: Цветов! Цветов! Кто подарит мне аромат цветов? Кто нарисует мне его?

В примере даже без обращения к оригиналу мы можем наблюдать отсутствие эквивалентности на втором уровне – уровне описания ситуации. Словосочетание «Бог молил» противоречит норме и узусу ПЯ, что говорит о нарушении нормы переводческой речи и нормы эквивалентности, что в свою очередь приводит к возникновению лингвокультурного диссонанса.

Диссонанс – это, как известно, то, что вносит разлад, вступает в противоречие с чем-нибудь, иными словами несогласованность, несоответствие. Под лингвокультурным диссонансом нами понимается несоответствие содержания ПТ знаниям реципиента о мире вообще. Таким образом, пытаясь обеспечить эквивалентность на уровне структурной организации высказывания, переводчик не сохранил понятия, с

помощью которых ситуация была описана в ИТ.

Кроме того, в этом примере мы находим и другой вид диссонанса – когнитивный. В ИТ речь идет о боге, который сокрушается потому, что «ветер перестал приносить ему аромат цветов». Используя немецкий глагол «malen», автор ИТ тем самым придает словам своего героя возвышенные черты. Столь глубокое и интересное словосочетание как «den Duft malen» передается в ПТ буквально, и мы получаем непонятное: «Кто нарисует мне аромат цветов?», что является в свою очередь примером когнитивного, т. е. связанного с познаниями, с мышлением диссонанса, неправильной передачей смысла.

Ярким примером еще одного вида диссонанса является перевод следующей текстемы:

ИТ: Ich sah, wie sich die Gedanken dem Quiz zuwendeten.

ПТ: Я видел, как мысли всех обратились к викторине.

Попытавшись сохранить порядок слов в предложении и его смысл, переводчик обеспечил эквивалентность на уровнях описания ситуации и структурной организации высказывания, но не выполнил другую важную задачу – достижение цели коммуникации. Буквальный перевод рассмотренного предложения привел к возникновению языкового диссонанса.

Итак, подводя итог критическому анализу ПТ с целью выявления ошибок, связанных с нарушением уровней эквивалентности, мы представляем найденные ПО в текстах перевода рассказов Э. Шенкеля в виде следующей таблицы, наглядно иллюстрирующей нарушения норм эквивалентности перевода.

Примеры	Нарушения нормы эквивалентности перевода	Виды диссонанса
<p>Оригинал Am letzten Tag wurde der Vogel abgeschossen, meist von einem, der es nicht verdiente.</p> <p>Перевод В последний день следовало подстрелить птицу, и, как обычно, это сделал тот, кто меньше всего заслуживал.</p>	<p>На уровне цели коммуникации и описания ситуации</p>	<p>Языковой диссонанс</p>

<p>Оригинал Ich sah, wie sich die Gedanken dem Quiz zuwendeten.</p> <p>Перевод Я видел, как мысли всех обратились к викторине.</p>	<p>На уровне цели коммуникации и описания ситуации</p>	<p>Языковой диссонанс</p>
<p>Оригинал Ein Gott rief: Blumen, Blumen, wer gibt mir den Duft von Blumen, wer malt ihn mir.</p> <p>Перевод Бог молил: Цветов! Цветов! Кто подарит мне аромат цветов? Кто нарисует мне его?</p>	<p>На уровне ситуации</p>	<p>Лингвокультурный диссонанс</p>
<p>Оригинал Wenn ich Eier sah, sah ich Ellipsen, Brennpunkte, Wirbelsystem.</p> <p>Перевод Когда я смотрел на яйца, я видел эллипсы, фокус, позвоночные столбы.</p>	<p>На уровне ситуации и способа описания</p>	<p>Когнитивный диссонанс</p>

Выявленные нарушения нормы эквивалентности и связанные с ними переводческие ошибки служат предупреждением прежде всего начинающим переводчикам о возможных негативных последствиях несоблюдения нормативных требований к переводу.

Список использованных источников

1. Вербицкая, М. В. Критерии оценки профессионального уровня переводчика / М. В. Вербицкая, И. Муратова // Мир перевода. – № 2 (16). – 2006.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990.
3. Шенкель Э. Школа забвения : рассказы / пер. с нем. Е. Шевченко. – Казань : ДАС, 2002.

Поступила 14.06.2010 г.

УДК 378.12
ББК 74.66
Ш 719

С. В. Шмачилина
S. V. Shmachilina

РЕФЛЕКСИЯ КАК КРИТЕРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

REFLECTION AS A CRITERION OF FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS' RESEARCH CULTURE

В статье рассматривается рефлексия как критерий формирования теоретического компонента исследовательской культуры будущего педагога, раскрывается ее содержание с позиций философии и психологии.

Ключевые слова: исследовательская рефлексия, исследовательская культура, социальные проблемы, комплексные проблемы человека, социально-педагогическая деятельность

The article explores research reflection as a criterion of formation of the theoretical component of the future teacher's research culture and reveals the subject of research from the perspective of Philosophy and Psychology.

Key words: research reflection, research culture, social problems, complex human problems, education and social work.

Модернизация содержания высшего образования в условиях информационного общества, проводимая в последнее время, предъявляет высокие требования к качеству подготовки выпускника педагогического вуза. При этом мы полностью солидарны с точкой зрения Н. Б. Крыловой, которая подчеркивает, что «качество образования» важно рассматривать в основном как определенную «культуру образования», поскольку понимание культуры (в одном из основных своих смыслов) состоит как раз в признании «возделанности», «высокой организованности», «упорядоченности», «образцовости» явления [2, с. 15]. Следовательно, для повышения качества образования мы должны ориентироваться на систему образования, которая должна быть культуро-, социо- и личностно-сообразная.

Важное место в этой системе принадлежит *исследовательской культуре*. Ее можно рассматривать как функционально составляющую профессиональной педагогической культуры, так как вся ее сущность «пронизана» рефлексивной деятельностью специалиста: умениями общать-

ся, адекватно оценивать себя, планировать и контролировать свою деятельность.

Исследуя проблему формирования исследовательской культуры будущего педагога, мы установили, что критерием сформированности теоретического компонента выступает *исследовательская рефлексия*, поскольку «...освоение культуры есть освоение критического рефлексивного отношения к собственной деятельности в формах этой культуры» [1, с. 686].

Теоретический компонент исследовательской культуры будущего педагога включает в себя: определение задач, структуры и принципов построения педагогического знания; интеграцию возможностей различных наук с целью его извлечения, структуризации и развития; выявление и объяснение источников возникновения и генезиса научных знаний о педагогической сфере; выявление, анализ, обобщение передового опыта социального воспитания и педагогической помощи; установление педагогических факторов, их обобщение, объяснение, истолкование; определение принципов и способов педа-

гогического моделирования, прогнозирования, проектирования и преобразования; определение принципов и способов выявления педагогического потенциала социума и условий его эффективного использования [8, с. 45]. Полагаем, что именно такие *интегративные знания*, направленные на решение *комплексных проблем человека*, должны быть приоритетными и определяющими в деятельности будущего педагога.

Потребность в *исследовательской рефлексии* возникает у будущего педагога в связи с трудностями решения различных социальных проблем, в условиях дефицита педагогических знаний, поскольку для педагогической деятельности характерны процессы случайности и спонтанности, отсутствие образцов деятельности, которые гарантировали бы преодоление затруднений разрешения проблем.

Обращаясь к содержательной характеристике *исследовательской рефлексии*, необходимо отметить, что с философской точки зрения вся рефлексия и есть *исследовательская рефлексия*, поскольку она определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания» [7, с. 564].

Теоретические предпосылки для исследования рефлексии в психологии были заложены С. Л. Рубинштейном в 30–40-е годы прошлого века. Характеризуя два основных способа существования человека, и соответственно, два отношения его к жизни, он указывает, что при первом способе существования «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней. Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы, человек как бы занимает позицию вне ее» [6, с. 580]. Таким образом, для С. Л. Рубинштейна рефлексия и ее возможность обусловлены определенным уровнем развития человеческого сознания.

В современных разработках проблема рефлексии рассматривается по крайней мере в трех направлениях: при изучении мышления, самосознания личности, а также процессов коммуникации и кооперации, т. е. совместных действий и их координации. Все эти три контекста в их сложном переплетении отражены в научных исследованиях разных авторов, что приводит к многозначности трактовки понятия «рефлексия» и многоплановости понимания самого явления. Изучение рефлексии при решении разного рода мыслительных задач направлено на выявление условий и осознание оснований системы собственных знаний и мышления. Именно в этом круге исследований сформировалось широко распространенное понимание рефлексии как направленности мышления на самое себя. Способность мыслить о том, как мыслю, знать, что знаю.

Проанализировав различные подходы на предмет исследовательской рефлексии (О. С. Анисимов, В. В. Давыдов, Г. П. Щедровицкий и др.), мы склонны придерживаться точки зрения В. В. Давыдова. Автор подчеркивает, что рефлексивный компонент является ведущим в теоретическом мышлении: «...рефлексия как умение выделять, анализировать, соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности» [1, с. 687]. Результатом теоретической рефлексии становится «некоторая новая система знаний, которая является относительно истинным отражением реальных зависимостей и которая вместе с тем предполагает целый ряд допущений. Рефлексия над прежней системой знания приводит к выходу за ее пределы и порождению нового знания» [6, с. 17].

Выделяя обобщения двух видов (эмпирическое и теоретическое), В. В. Давыдов различает их по содержанию и способам формирования. Эмпирическое обобщение базируется на рефлексии осуществленной деятельности, на анализе ее содержания с целью выявления принципа или всеобщего способа ее реализации. Теоретическое обобщение отражает внутренние связи и отношения между объектами, выделяет существенные связи общего с частным и предполагает умение анализировать, выделять главное, сравнивать, абстрагировать и синтезировать.

Исследовательская рефлексия включает в себя различные виды рефлексии. Безусловно, системообразующую роль выполняет личностная рефлексия, поскольку ее ядро составляет мотивация деятельности будущего педагога. Он воспринимает свою деятельность с точки зрения не только общечеловеческих или профессиональных ценностей, но и исходя из собственной системы ценностей. Именно эта способность может рассматриваться как путь к переосмыслению стереотипов собственного опыта и выступать одной из главных характеристик творчества.

Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия как «зеркало», отражающее все происходящее в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста.

Онтологическая рефлексия развивает способность будущего социального педагога пребывать в логике содержания социально-педагогического знания, поскольку речь идет о той области научного знания, которое приближено к изучению и решению *комплексных проблем человека в среде*, с учетом всех воздействий, которые испытывает личность на всех этапах ее онтогенеза, социального становления и развития.

Социальная рефлексия – это рефлексия в коммуникациях и совместной деятельности. В. А. Лефевр считал, что выход в позицию «над» и «вне» позволяет партнерам не только прогнозировать действия друг друга, но и, корректируя свои действия, влиять на партнера, все глубже проникая в глубины взаимопонимания или, напротив, намеренно вводя партнера в заблуждение [4, с. 25–31]. Социальная рефлексия способствует развитию идеи *гармонизации личности и общества*, позволяет сформировать интегративный взгляд на содержание исследовательской деятельности в области «знания» педагогики и создает условия для раскрытия рамок личностного и социального опыта, обогащения его *теорией решения социальных проблем*, позволяет выстраивать иерархию проблем и способов их разрешения.

Рефлексивная деятельность будущего педагога будет неполноценной без использования научной рефлексии. Приступая к исследованию, будущий специалист проводит процедуру по выявлению и объяснению источников возникно-

вения и генезиса научных знаний о социально-педагогической сфере; выявление, анализ, обобщение передового опыта социального воспитания и педагогической помощи; установление педагогических факторов, их обобщение, объяснение, истолкование; определение принципов и способов педагогического моделирования, прогнозирования, проектирования и преобразования.

Содержание исследовательской рефлексии не будет раскрыто, если не обратиться к формам рефлексии, поскольку виды и формы охватывают рефлексии как психологический механизм в целом и даже переходят одна в другую. С этой целью обратимся к исследованиям И. С. Ладенко [3, с. 23–25], который представляет формы рефлексии с позиции генетической логики. В зависимости от сложности мыслительных процессов он выделяет различные формы рефлексии. С точки зрения пространственно-временной рефлексии автор выделяет *ретроспективную, проспективную и интроспективную* формы. *Ретроспективная* форма служит выявлению (воссозданию) и осознанию схем, средств и процессов педагогической деятельности классиков российской педагогики. В *проспективной форме* выявляются и корректируются цели, схемы и средства исследовательской деятельности. При помощи *интроспективной рефлексии* осуществляется контроль, корректировка или усложнение мыслительных процессов, переоценка собственных действий, состояний и усилий в ходе выполнения деятельности.

Каждая из указанных форм рефлексии может реализоваться в условиях готового механизма понимания, называемого подведением под понятие, либо при его отсутствии. Рефлексия, которая разворачивается в условиях выделения новой познавательной задачи, поиска новых признаков объектов и образования новых понятий, является *продуктивной* и выступает механизмом осознания в становлении понятийного аппарата и категорий педагогики.

Резюмируя вышеотмеченное, мы определяем *исследовательскую рефлексиию* как проблемное рассмотрение и реконструкцию самого знания, направленное на анализ его содержания и моделирование способов его познания субъектами педагогической деятельности. Как видим, исследовательская рефлексия носит интегратив-

ный характер и связана с пониманием субъектами совокупности методов и средств с точки зрения адекватности их целям исследовательской деятельности, ее предмету и результату.

Список использованных источников

1. Давыдов, В. В. О двух основных путях развития мышления школьников / В. В. Давыдов // Материалы IV Всесоюзн. съезда Общества психологов СССР / В. В. Давыдов. – Тбилиси, 1971. – С. 686–687.
2. Крылова, Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность / Н. Б. Крылова. – М. : Индрик, 2007. – 132 с.
3. Ладенко, И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко //

Рефлексия. Образование и интеллектуальные инновации : материалы II Всерос. конф. «Рефлексивные процессы и творчество» / И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1995. – 45 с.

4. Лефевр, В. А. От психофизики к моделированию души / В. А. Лефевр // Вопр. философии. – 1990. – №7. – С. 25–31.
5. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
7. Философский словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
8. Шмачилина, С. В. Исследовательская культура социального педагога: теоретико-методологический аспект : монография / С. В. Шмачилина. – Новосибирск : Наука, 2005. – 214 с.

Поступила 23.03.2010 г.

УДК 159.922.765

ББК 88.8

С 129

А. И. Савенков

A. I. Savenkov

ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР ЖИЗНЕННОЙ УСПЕШНОСТИ

TALENT AS PREDICTOR OF LIFE SUCCESS

В статье рассматривается феномен одаренности как ведущая предпосылка жизненной успешности. Автором поднимается вопрос о комплексе задач в области психологии и педагогики одаренности: разработка концепции одаренности; диагностика одаренности; прогнозирование ее развития и др. В контексте рассматриваемой проблемы автор дает различные трактовки понятий «эмоциональный интеллект» и «социальный интеллект», их характеристику, описывает концепцию социального интеллекта и критерии его выявления.

Ключевые слова: одаренность, диагностика одаренности, развитие одаренности, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, критерии социального интеллекта.

The article discusses the phenomenon of giftedness as the leading predictor of life success. The author raises the issue of complex tasks in the field of psychology and pedagogy of giftedness: working out the concept of giftedness, giftedness diagnosis, forecast of its development, etc. In the context of the problem the author gives a different interpretation of the ideas of “emotional intelligence”, “social intelligence” and their characteristics, describes the concept “social intelligence” and the criteria for its detection.

Key words: talent, diagnosis of giftedness, talent development, emotional intelligence, social intelligence, social intelligence criteria.

Для того чтобы понять место задачи прогнозирования развития детской одаренности в

общем контексте психологии и педагогики одаренности, необходимо взглянуть на весь ком-

плекс задач, возникающих перед исследователями и практиками, взявшимися за данную проблематику. Этот комплекс может быть очерчен четырьмя основными проблемами:

- концепция одаренности;
- диагностика одаренности;
- прогнозирование развития;
- концепция развития в сфере образования.

Первой, фундаментальной, является разработка концепции одаренности. Иначе говоря, прежде чем решать вопрос о том, как проводить диагностику одаренности, как правильно построить прогноз эволюции интеллектуально-творческого потенциала личности, на каких основах строить процесс его развития в образовательной и других видах деятельности – надо определить, что такое одаренность, то есть разработать концепцию одаренности. Далее на основе концепции может разрабатываться общая схема психодиагностической работы и методический инструментарий для диагностики детской одаренности. Результаты, полученные на этапе диагностики, становятся основанием для прогнозирования развития уровня одаренности индивида. В конечном итоге все это служит базой для моделирования процесса развития детской одаренности в образовательной среде, разработки теоретических основ и практики образовательной деятельности.

Все названные выше проблемы рассматриваются относительно самостоятельно и эта их автономизация, диктуемая потребностями теории, порождает массу сложностей на уровне прикладных исследований, создает практически непреодолимые преграды в практике образования. В отечественной психолого-педагогической науке особенно явно выражено то, что после ликвидации педологии концепция одаренности разрабатывается на уровне общей психологии, «диагноз» и «прогноз» – сфера деятельности преимущественно практической психологии, а развитие и обучение – обязанность педагогов, родителей и социума. Причем проблема прогнозирования, как нередко бывает с «пограничными» проблемами, обычно ускользает от внимания специалистов и не рассматривается как значимая ни теоретиками, ни практиками. При

этом несложно заметить, что ее решение имеет принципиальное значение для общества.

Международная образовательная практика показывает, что часто дети, квалифицируемые специалистами как одаренные, оказываются неуспешны и на этапе детства, и в своей последующей, взрослой жизни. Эти печальные наблюдения даже воплотились в общественном сознании в устойчивые стереотипы, породившие грустные шутки («у вундеркинда будущее в прошлом», «все знают, откуда берутся одаренные дети, но никто не знает, куда они деваются...» и т. п.).

У проблемы высоких достижений, или «психологии жизненного успеха» есть особый культурологический аспект, связанный с различиями в менталитете разных народов. Это не может не влиять на направленность исследовательских поисков в области психологии. Безусловно, данная проблема заслуживает особого рассмотрения, но если говорить кратко, то в русской культуре «дар» и «успех» не сопрягаются между собой так тесно как, например, в культуре американской. В значительной мере поэтому в российской психологии одаренности и творчества проблема жизненного успеха практически не рассматривается. Принципиально иначе это выглядит в психологии американской.

Так, Р. Стернберг в своей трехкомпонентной теории интеллекта (выделены компоненты: аналитические, творческие, практические), говоря о жизненной успешности, дает такое определение – «...это способность человека достигать в жизни успеха, уровня заданных личных стандартов, обусловленного конкретным социально-культурным контекстом». Характеризуя психологическую составляющую этого процесса, он отмечает, что речь идет о комплексе способностей: «Способность добиваться успеха зависит от умения человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои слабости посредством равновесия аналитических, творческих практических способностей, чтобы можно было адаптироваться к окружающей среде, формировать или изменять ее» (Р. Стернберг).

Однако остается неясным, что именно можно квалифицировать как успех. Границы терми-

на «выдающиеся достижения» задолго до нашего времени попытался очертить Ф. Гальтон, сделать этого ни ему, ни другим исследователям, по понятным причинам, не удалось. Определения выдающихся достижений были и остаются весьма расплывчатыми. Однако несложно догадаться, что, произнося эти термины, мы предполагаем, что человек достиг каких-то блестящих результатов, добился исключительных успехов. Правомерен вопрос о том, где находится граница между «выдающимися достижениями» и «достижениями выше среднего» или даже «средним уровнем достижений». Здесь конечно, возможно множество вариантов. Одни считают, что выдающиеся достижения – это лишь эпохальные открытия гения, другие ориентируются на престижные награды и звания. Есть подход, согласно которому, это понятие можно охарактеризовать статистически, как успех, оцененный по шкале, превышающей определенное значение. Одним словом, речь идет об уровне достижений, далеко превосходящем средний уровень.

Естественно, что исследователей во все времена интересовали истинные предикторы этих достижений. Поэтому проблема прогнозирования развития одаренной личности традиционно разрабатывается в ряду основных проблем психологии одаренности. Не что иное, как поиск предикторов учебной успешности, а в дальнейшем и жизненной успешности привел психологов начала XX века к разработке методов тестирования интеллекта. Довольно быстро выяснилось, что при относительно высокой корреляции показателей по тестам интеллекта и учебной успешности, как первый, так и второй показатель слабо коррелировали с жизненной успешностью в целом.

При изучении одаренности в контексте анализа когнитивной сферы личности сформировалось два подхода: «уровневый» и «стилевой». В рамках уровневой, например, тестологической парадигмы, интеллектуальные возможности человека оценивались по определенной шкале. Те, кто получали высокие оценки, квалифицировались как одаренные, а те, кто низкие, рассматривались как интеллектуально несостоятельные. В рамках когнитивно-стилевого подхода утверждается, что любой показатель степени проявле-

ния любого когнитивного стиля – это хороший результат. Представители каждого когнитивного стиля имеют определенные преимущества в ситуациях, где их индивидуальные познавательные особенности способствуют эффективной адаптации. К характеристике когнитивных стилей принципиально не применимы оценочные суждения. Когнитивно-стилевой подход задал новый вектор обсуждению проблемы соотношения умственной одаренности и высоких достижений, но ответов на большинство вопросов не дал.

В середине XX века была предпринята попытка рассматривать в качестве предиктора жизненной успешности креативность. При этом пионерам этого подхода уже тогда было очевидно, что при традиционном обучении креативность скорее будет препятствовать, чем содействовать учебной успешности. А ее ценность для будущих достижений оказалась столь же сомнительной, как и коэффициента интеллекта. Параллельно, преимущественно в лоне педагогики, сформировалось другое представление, согласно ему абстракции вроде коэффициента интеллекта и креативности должны уступить пальму первенства уровню обученности индивида. Глубокие разносторонние знания – уже достижение, именно они и только они способны стать базой для дальнейших жизненных успехов, а потому именно их следует рассматривать как предикторы будущих выдающихся достижений.

Сейчас уже ни для кого не секрет, что все эти утверждения ошибочны, в лучшем случае их можно признать верными лишь частично. Всем известно, сколь важны для победителя в жизненной «гонке за успехом» и высокий природный интеллект, и развитая креативность. Все знают, какую ответственную роль в достижении жизненных высот играют глубокие и разносторонние знания. Но психологические изыскания конца XX века убедительно свидетельствуют о том, что успех в жизни определяется не этим, он в большей мере зависит совсем от других личностных особенностей.

В конце 90-х годов все громче и яснее стали звучать голоса психологов, утверждавших, что для успешной реализации личности в жизни и деятельности самое важное – способности

эффективного взаимодействия с окружающими людьми. Такие как, например: способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия. Эти идеи были порождены специальными исследованиями в областях изучения «эмоционального» и «социального» интеллекта.

В результате этих изысканий в современных психологических теориях уже не так односторонне оценивается потенциал личности, как это делалось, например, в концепциях «интеллектуальной одаренности» или «творческой одаренности», популярных в XX веке. В работах современных психологов все яснее звучит мысль о том, что, расширив диапазон тестируемых личностных свойств, включив в их число эмоциональную сферу личности и способности к эффективному межличностному взаимодействию, мы получаем значительно более точную картину умственного потенциала личности.

И даже более того, в ряде специальных экспериментов обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Причем их преимущества в достижении жизненного успеха часто оказываются настолько велики, что способны обеспечить им не только высокое социальное положение, но даже привести их в дальнейшем к зачислению в когорту выдающихся.

Термин «эмоциональный интеллект» введен в научный обиход американскими психологами Питером Сэловеем и Джоном Майером. Первая публикация разработанной ими теоретической модели датирована 1990 годом. П. Сэловей и Д. Майер определяют эмоциональный интеллект как сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для

управления своим мышлением и поведением.

По свидетельству ряда исследователей (Д. В. Люсин, В. С. Юркевич), широкое распространение в среде психологов проблема эмоционального интеллекта получила благодаря работе американского ученого Дэниела Големана. Он первым включил понятие эмоциональный интеллект в структуру социального интеллекта и предложил рассматривать его как важный компонент лидерских способностей, чем содействовал росту популярности этого психического явления.

Д. Големан выделил следующие критерии эмоционального интеллекта: самомотивацию, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться. Однако методических инструментов для выявления этих характеристик сам Д. Големан не предложил.

Более детально и результативно данная проблематика исследовалась американским психологом Рувеном Бар-Оном. Эмоциональный интеллект он предлагает определять как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными, жизненными ситуациями.

Им выделено пять сфер, в каждой из которых отмечены наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха:

- «...познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);
- навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);
- способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);
- управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);
- преобладающее настроение (счастье, оптимизм)» [3, с. 88].

Несколько иначе предлагает рассматривать это явление российский психолог Д. В. Люсин.

В его трактовке эмоциональный интеллект – «...способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [2, с. 33]. При этом подчеркивается, что способность к пониманию и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Таким образом, автор предлагает рассматривать два варианта эмоционального интеллекта – «внутриличностный» и «межличностный». Оба варианта, по его справедливому утверждению, предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков.

Модель эмоционального интеллекта, предложенная Д. В. Люсиным, включает три элемента:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т. п.);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.). [Там же, с. 34]

Особого внимания заслуживает другой подход. Так, многие современные исследователи, разделяя необходимость изучения проблемы эмоционального интеллекта, предлагают при этом ставить задачу шире и обсуждать эту проблематику в более широком контексте. Речь идет о рассмотрении эмоционального интеллекта через призму общих социальных способностей как их неотъемлемой части. Следовательно, говорить следует о явлении, которое точнее может называться «социальным интеллектом», а эмоциональный интеллект рассматривать как его часть.

В отличие от эмоционального интеллекта, изучение социального интеллекта имеет давнюю, насыщенную событиями и открытиями историю. По мнению большинства специалистов, понятие «социальный интеллект» (social intelligence) было введено Э. Торндайком еще в 1920 году. Он рассматривал социальный интеллект как «способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других». В дальнейшем эти представления были уточнены и развиты многими исследователями.

В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие социальный интеллект:

- как способность уживаться с другими людьми (F. Moss & T. Hunt, 1927);
- как способность иметь дело с окружающими (T. Hunt, 1928); знания о людях (R. Strang, 1930);
- способность легко сходиться с другими, умение входить в их положение, ставить себя на место другого (P. E. Vernon, 1933);
- способность критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей (J. Wedeck, 1947).

Суммируя эти представления, известный американский психолог Дэвид Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию (Wechsler D., 1958).

Активно интересовались этим явлением многие психологи и в середине XX века. Создавший свою знаменитую многофакторную модель интеллекта Дж. Гилфорд, отводит в ней особое место социальному интеллекту. Его модель была разработана как открытая система, и в момент создания автор еще не знал всех входящих в нее элементов. Он предполагал, что их около 120. По этому поводу он шутливо заметил, что нашел 120 способов быть умным и тут же добавил, «...к сожалению, есть гораздо больше способов, чтобы быть глупым» [1]. Сейчас этих элементов найдено более 180, но шутливое утверждение Дж. Гилфорда о том, что способов, чтобы быть глупым еще больше, продолжает оставаться верным.

Он предсказывает, что в его модели интеллекта не менее 30 способностей, относящихся к социальному интеллекту. Некоторые из них относятся к пониманию поведения, некоторые к продуктивному мышлению в области поведения и некоторые – к его оценке. Важно и то, что Дж. Гилфорд особо подчеркивает, что понимание поведения других людей и самого себя имеет в значительной степени невербальный характер.

Перед исследователями всегда стояла задача определения границ социального интеллекта. Ее решение требовало, отделить социальный интеллект от абстрактного (IQ) и академического.

Но работа по созданию методических инструментов для измерения социального интеллекта не приводила к нужным результатам. Как правило, эти попытки терпели неудачу.

Главная причина, видимо, кроется в том, что основной в обследованиях социального интеллекта выступала его вербальная оценка. При диагностических обследованиях специалисты преимущественное внимание уделяли когнитивным характеристикам, таким как восприятие других людей, понимание мотивов их поведения и т. п. При этом выявлялось все это лишь в результате вербальных измерений, и даже оценка поведенческих аспектов социального интеллекта также осуществлялась с помощью вербальных методов (самоотчет, интроспекция и т. п.).

Между тем общеизвестно, что вербальная оценка собственной эмоциональной или социальной сферы и реальные поведенческие характеристики далеко не всегда совпадают. Поэтому постепенно все большее место в изучении социального интеллекта стали занимать исследования, базировавшиеся на поведенческих, невербальных способах оценки социального интеллекта. Одними из первых объединили два этих подхода к рассмотрению и диагностике социального интеллекта С. Космитский и О. П. Джон (С. Kosmitzki & O. P. John, 1993), предложив концепцию социального интеллекта, включающую семь составляющих. Эти составляющие они укомплектовали в две относительно самостоятельные группы: «когнитивные» и «поведенческие».

К когнитивным элементам социального интеллекта ими были отнесены: оценка перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях с окружающими. К элементам поведенческим: способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях.

Тем самым подчеркивалась мысль о том, что социальный интеллект это область, где тесно взаимодействует когнитивное и аффективное. Как несложно заметить, эта модель довольно полно отражает суть явления и определенно указывает на то, что подлежит диагностике и развитию. Пользуясь ею, можно разрабатывать программу диагностики и формулировать цели

педагогической работы по развитию социального интеллекта. Эта модель вполне способна служить базой для решения прикладных вопросов.

Особого внимания заслуживает аргументация сторонников противоположного этому подхода. Так, в работе российского психолога Д. В. Ушакова отмечается в частности, что определение социального интеллекта должно быть ограничено. «Социальный интеллект, если мы понимаем его как интеллект, – отмечает Д. В. Ушаков, – это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их» [6, с. 8]. Только при этих условиях социальный интеллект, по мнению Д. В. Ушакова, становится в один ряд с другими видами интеллекта, «...образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности – обобщенной и опосредованной» [Там же]. С этим утверждением можно согласиться в том случае, если мы ставим перед собой задачу чистоты использования термина интеллект, но стремление решать более масштабные задачи, связанные с проблематикой прогнозирования степени успешности личности, на дальнейших этапах ее развития диктует иные подходы.

Вероятно, на терминологическом уровне это противоречие может быть разрешено путем введения еще одного термина – «социальная компетентность». В этом случае и когнитивная и поведенческая составляющие будут органично соединены.

Теоретические модели создаются для решения прикладных проблем, в первую очередь это проблемы диагностики и развития. Поэтому используемые разными авторами методики диагностики социального интеллекта хорошо иллюстрируют понимание ими сути данного явления.

Одним из первых специальных измерительных инструментов, направленных на решение этой задачи, следует считать тест Джорджа Вашингтона – GWSIT. Он включал ряд субтестов, оценивающих критические решения в социальных ситуациях. Входящие в тест задания определяют психическое состояние человека после выполнения заданий, оценивают память на име-

на и лица, определяют человеческое поведение и чувство юмора. В нашей стране этот тест не использовался.

В исследованиях Р. И. Риггио (R. E. Riggio, 1991) при тестировании социального интеллекта его оценку предлагалось проводить по шести социальным навыкам: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль, социальная выразительность и социальный контроль. Данным автором использовался также тест на скрытые этические навыки (когда оцениваются знания правильного поведения в социальных ситуациях). Несложно заметить то, что Р. И. Риггио предлагает называть социальным интеллектом, в значительной мере напоминает то, что многие называют интеллектом эмоциональным. Это, конечно же, не случайно, их неразрывная связь очевидна.

Любопытный термин предложил американский исследователь Ф. С. Чапин (F. S. Chapin, 1967) – «социальная интуиция». Особенно ценно то, что он предложил тест для ее оценки. Испытуемых просили прочесть о проблемных ситуациях и выбрать, на их взгляд, лучшее описание каждой ситуации из четырех альтернативных.

Р. Розенталь (R. Rosenthal, 1979) и его коллеги разработали тест, названный ими «профиль невербальной чувствительности (PONS)». Испытуемым показывали изображение одной и той же женщины, но в различных ситуациях. Их просили расшифровать скрытую информацию, которую они видят на представленной картинке, и из двух альтернативных описаний ситуации выбрать то, которое, на их взгляд, лучше характеризует увиденное или услышанное.

Успешную попытку разработки теста альтернативного PONS предприняли Д. Арчер и Р. М. Акерт (D. Archer & R. M. Akert, 1980). Свою методику они назвали тестом социальной интерпретации (SIT). Испытуемым предлагалась визуальная и звуковая информация о какой-либо ситуации. Например, они видят изображение женщины, которая говорит по телефону, и слышат часть разговора. Затем их просят оценить, говорит ли женщина с другой женщиной или с мужчиной. Другое задание – оценить, знакомы ли друг с другом женщины, изображенные на кар-

тинке. Являются ли они хорошими подругами или просто знакомыми. При тестировании с использованием SIT внимание уделялось заключениям, сделанным испытуемыми на основе вербальных версий невербальной информации.

Используя этот тест (SIT), Р. Стернберг и Дж. Смит разработали методику, названную ими «способом определения расшифрованных знаний». Они предлагали участникам тестирования два типа фотографий. Например, на одной были показаны мужчина и женщина. Их поза говорила о том, что они находятся в очень близких отношениях. Принимавших участие в обследовании просили сказать, действительно ли эти люди связаны семейными отношениями или только играют роль. На других фотографиях были изображены наставник и его подчиненный, испытуемых просили сказать, кто из двух наставник. Исследователи пришли к заключению, что способность точно расшифровывать невербальную информацию является одним из важных показателей социального интеллекта.

Особый интерес представляет идея К. Джонс и Дж. Д. Дэй (K. Jones, & J. D. Day, 1997). Они предложили сконцентрировать внимание на другой важной проблеме. В их работе представлена взаимосвязь между двумя характерными факторами социального интеллекта: «кристаллизованными социальными знаниями» (декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях) и «социально-когнитивной гибкостью» (способность применять социальные знания при решении неизвестных проблем).

Р. Кантор и Р. Харлоу (N. Cantor, & R. Harlow, 1994), обратив внимание на переходные периоды в жизни человека, сумели найти способ оценки индивидуальных различий в определении людьми жизненных задач. Этих исследователей в частности заинтересовал этап перехода от колледжа к высшей школе. Ими было установлено, что люди формулируют планы действий, отслеживают свое развитие, оценивают результаты собственной деятельности, обращаются к своей биографической памяти, чтобы понять разные причины, приведшие к достижению полученных результатов, и альтернативные действия, какие были возможны. Когда выполнение

жизненной задачи сталкивается с серьезными трудностями, люди должны пересмотреть свои планы или наметить себе новые.

Очевидно, что интеграция представленных выше решений способна дать общее представление о том, что следует считать социальным интеллектом. С этой точки зрения заслуживает особого внимания характеристика структурных особенностей социального интеллекта, данная Д. В. Ушаковым. Социальный интеллект, по его справедливому утверждению, обладает рядом следующих характерных структурных особенностей:

- «континуальным характером;
- использованием невербальной репрезентации;
- потерей точного социального оценивания при вербализации;
- формированием в процессе социального научения;
- использованием «внутреннего» опыта» [6, с. 17].

Вероятно, эмоциональный интеллект вполне можно рассматривать как элемент социального интеллекта. Также можно выделить два фактора социального интеллекта:

1. «Кристаллизованные социальные знания». Имеются в виду декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях. Под декларативными, в данном случае, следует понимать знания, полученные в результате социального научения, а под опытными те, что получены в ходе собственной социально-исследовательской практики.

2. «Социально-когнитивная гибкость». Здесь речь идет о способности применять социальные знания при решении неизвестных проблем. Всем известно, что «знать» о чем-либо очень важно, но не следует путать сами знания с готовностью и способностями их применять.

Характеризуя концепцию социального интеллекта, можно выделить три группы описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Содержательно каждая из этих групп может быть представлена следующим образом:

1. Когнитивные:

- *Социальные знания* – знания о людях, зна-

ние специальных правил, понимание других людей.

- *Социальная память* (память на имена, на лица).

- *Социальная интуиция* – распознавание эмоций и чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста.

- *Социальное прогнозирование* – формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

2. Эмоциональные:

- *Эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль.*

- *Сопереживание* – способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм).

- *Степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности.*

- *Эмпатия, способность вчувствования в событие, объект искусства, природу.*

- *Установление эмоциональных связей с другими, разделение состояния другого или группы.*

3. Поведенческие:

- *Социальное восприятие* – умение слушать собеседника, понимание юмора.

- *Социальное взаимодействие* – способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и как к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству;

- *Социальная адаптация* – умение объяснять и убеждать других, способность ужиться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими.

- *Способность к саморегуляции* – умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

- *Способность эффективно работать в условиях стресса.*

Пользуясь выделенными критериями вполне можно разрабатывать процедуры выявления

и количественной оценки каждого из обозначенных параметров. Важно то, что данная концепция социального интеллекта, отражая его составляющие, способна служить общей программой его диагностики и развития в образовательной среде.

Список использованных источников

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433–456.

2. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 29–39.

3. Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002.

4. Савенков, А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – М., 2010.

5. Семаго, Н. Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик / Н. Я. Семаго // Школа здоровья. – 1998. – Т. 5. – № 3–4.

6. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 11–29.

7. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М., 2002.

8. Юркевич, В. С. Проблема эмоционального интеллекта / В. С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. – № 3 (4). Июль-Сентябрь. – 2005. – С. 4–10.

9. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995.

Поступила 15.04.2010 г.

ИСТОРИЯ

УДК 281.2:297(470.345) (045)

ББК 86.372

М 294

А. В. Мартыненко
A. V. Martynenko

**ПРАВОСЛАВНО-ИСЛАМСКИЙ МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ
 В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ: ПОТЕНЦИАЛ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**ORTHODOX-ISLAMIC INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA:
 POTENTIAL, PROBLEMS, PROSPECTS**

Православие и Ислам считаются традиционными религиями России. Диалог между этими конфессиями был начат еще в XIX веке. В современной России и в частности Республике Мордовия основной идеей этого диалога является сотрудничество между РПЦ, Российской Уммой (Мусульманское сообщество) и государством в сфере духовного возрождения.

Ключевые слова: ислам, православие, сектантство, ваххабизм, межкультурный диалог, Русская православная церковь, мусульманское сообщество, духовное возрождение..

The Orthodox Christianity and Islam are the traditional religions of Russia. The dialogue between these confessions started to form in the XIXth century (for example, the movement of Jadids). In the modern Russian Federation and the Republic of Mordovia the main idea of this dialogue is the cooperation between the Russian Church, Russian Ummah (Muslim community) and the Russian state in the sphere of the spiritual revival.

Key words: Islam, Orthodox Christianity, sectarianism, Wahhabism, intercultural dialogue, the Russian Orthodox Church, the Muslim community, spiritual revival.

Христианско-исламский межкультурный диалог имеет столь же долгую историю, что и, собственно, отношения между христианским миром и мусульманской цивилизацией.

В немалой степени это относится и к России, где православное христианство и ислам суннитского толка по праву считаются традиционными конфессиями, поскольку на протяжении многих столетий исповедуются абсолютным большинством населяющих ее народов.

Уникальность историко-географического положения России сделала неизбежным ее длительное и непосредственное взаимодействие с миром ислама. Охватив обширные просторы Восточной Европы и континентальной Азии, государство Российское к началу Нового времени, во-первых, образовало общую границу с ведущими мусульманскими державами (Османской империей, а также персидскими государствами разных эпох – от Аббасидов XVI – XVII столетий до Каджаров века девятнадцатого); во-вторых, включило в свой состав многочисленные народности исламского вероисповедания.

В настоящее время в Российской Феде-

рации, по разным данным, насчитывается от 15 до 20 млн. мусульман (и, к слову, эта цифра неуклонно растет) [3].

Необходимо признать, что изначально взаимоотношения русской православной церкви и российского ислама складывались весьма сложно и неоднозначно. Во многом это было обусловлено имперской политикой покровительства православию как государственной религии. В первой половине XVIII века, особенно в правление «царицы престопадного зраку» Анны Иоанновны, эта политика даже обернулась попытками насильственной христианизации мусульман и введением в отношении уммы (мусульманской общины) России различных официальных ограничений. Территориальное расширение южных рубежей России в XIX столетии, в свою очередь, было ознаменовано целым рядом военных кампаний, в которых мусульмане с оружием в руках сопротивлялись новой, имперской власти. Едва ли не самым известным и драматичным примером такого сопротивления стала затяжная и кровопролитная Кавказская война 1817–1864 гг.

Но в тот же период от поколения к поколению был накоплен огромный позитивный опыт

не только мирного соседства православных и мусульман, но также их взаимного служения единому Отечеству. От феномена Касимовского царства времен Ивана Грозного и вплоть до разрушительных русских революций начала века двадцатого, многие знатные фамилии мусульман верой и правдой служили «Белому царю», составив цвет российского дворянства. Начиная с 1860-х гг., в пореформенную эпоху, неотъемлемой частью интеллектуальной элиты Российской империи стала молодая мусульманская интеллигенция, выступившая с широкой программой культурных и социальных реформ; движение за их реализацию вошло в историю под названием джадидизма [5].

Обозначенные выше тенденции, на наш взгляд, обусловили закономерность зарождения во второй половине XIX – начале XX века православно-исламского межкультурного взаимодействия в России. Его убежденным сторонником выступал и лидер джадидов И. Гаспринский, который видел в содружестве православных и мусульман важнейшее условие культурного расцвета России [1]. С другой стороны, живой интерес к исламу проявляли русские религиозные философы, чьи взгляды были неразрывно связаны с православной традицией – Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, В. С. Соловьев. Однако дальнейшее развитие православно-исламского диалога в России было пресечено гонениями на обе религии в последующие десятилетия советской власти.

В XX столетии христианско-мусульманский межкультурный диалог не был только внутри-российским явлением. Напротив, после Второй мировой войны он получил большое развитие за рубежом, прежде всего, в странах Запада (особенно во Франции), где главным инициатором такого «движения навстречу друг другу» стала католическая церковь (здесь весьма показательной вехой стало официальное осуждение папой римским Иоанном Павлом II крестовых походов Средних веков). Главной особенностью межкультурного диалога и взаимодействия между католическими и мусульманскими мыслителями Франции, Алжира, Марокко, Ливана (такими, как Клод Жэффре, Абдулазиз Сахеддина, Али Мерад, Махмуд Айуб) стал поиск неких «точек соприкосновения» в сфере вероучения христианства и ислама. Его смысл состоял в том, чтобы преодолеть догматические расхождения ислама и христианства (например, по христианской

Троице, по трактовке Иисуса Христа как Бога в христианстве, или как пророка в исламе) [2]. Подобная позиция видится автору данной статьи малоперспективной, поскольку она может свестись либо к каким-то казуистическим формулам, формально примиряющим эти расхождения, либо к отказу от своих традиций в пользу оппонента.

Гораздо более перспективный путь выбрали русская православная церковь и умма России посткоммунистического периода. Ведя диалог в области социального партнерства, духовного оздоровления общества, возрождения культурно-религиозных традиций народов, исповедующих православие и ислам, данные конфессии стремятся совместно противостоять многочисленным проявлениям социального зла (преступность, наркомания, алкоголизм, различные виды ксенофобий и экстремизма, в том числе религиозного).

Возрождение традиций православно-мусульманского межкультурного взаимодействия приходится на вторую половину 1990-х – начало 2000-х гг., то есть на период общего культурного и организационного возрождения православия и ислама, восстановления ими своих законных позиций в российском обществе.

Характерный пример в этом отношении представляет Республика Мордовия, основное население которой исповедует православие (русские, мордва – эрзя и мокша) и ислам (татары).

Примечательно, что в Республике Мордовия с конца 1990-х гг. инициатором межконфессионального диалога выступила русская православная церковь (и последнее обстоятельство во многом обусловило его своеобразие). Основной формой данного диалога в Мордовии стало вовлечение представителей мусульманского духовенства, мусульманской образованной элиты в общественно-просветительские мероприятия, проводимые по инициативе Саранской епархии РПЦ.

Например, представители двух муфтиятов республики, а также исповедующей ислам татарской интеллигенции приняли деятельное участие в работе съезда православной молодежи Приволжского Федерального общества (декабрь 2002 г.), а также научно-просветительского форума «Здоровье нации – область социального партнерства государства, общества и церкви» (ноябрь 2003 г.).

Большую роль в организации диалога с му-

сульманской общественностью Мордовии играет Саранское духовное православное училище Саранской епархии РПЦ (к слову, на сегодняшний день это единственное официально зарегистрированное конфессиональное учебное заведение республики).

Вовлечение православного и мусульманского духовенства в межкультурный диалог происходит и в рамках светской системы высшего образования Мордовии. Так, православные священнослужители и представители мусульманского духовенства не раз принимали участие в межвузовских научно-практических конференциях гуманитарного характера, проводимых на базе Мордовского государственного университета и Мордовского государственного педагогического института.

Ярким примером такого участия стал круглый стол по религиозному экстремизму, проведенный в Мордовском государственном педагогическом институте 30 марта 2006 года.

Организаторами круглого стола «Россия в опасности: экстремизм рядом» стали Мордовское отделение молодежного политического движения «Наши», Центр гражданского общества и Мордовский государственный педагогический институт.

В работе круглого стола приняли участие: И. Карпов, комиссар движения «Наши» (ведущий); диакон А. Кураев, профессор Московской Духовной академии, известный православный богослов и публицист; Ф. Шафиев, проректор Казанского исламского университета, выпускник Исламского института Медины (Саудовская Аравия); отец Спиридон, благочинный Макаровского подворья Саранской епархии РПЦ; С. Бахмутов, краевед, доцент Мордовского государственного университета; Н. Зорина, председатель Саранского общества глухонемых; философ Г. Шулугина и востоковед А. Мартыненко (автор данной статьи) – доценты Мордовского государственного педагогического института. Присутствовали студенты и преподаватели вузов, представители республиканских СМИ, а также родственники лиц, пострадавших от деятельности тоталитарных сект.

В своей вступительной речи ведущий круглого стола И. Карпов обозначил в общих чертах его проблематику: в стране действует огромное количество религиозных групп сектантского и

тоталитарного типа, которые открыто пользуются закрепленной в Конституции РФ свободой вероисповедания. Не стала исключением и Мордовия. Если в начале 1990-х гг. в Саранске действовали проповедники «Белого братства – ЮС-МАЛОС», то в настоящее время в столице республики очень активны «Свидетели Иеговы», объединившие в своих рядах более 250 человек. «Наши» не первый год ведут против иеговистов борьбу в форме пикетов и митингов; однако успехов больших не достигли: единственным результатом развернутой ими кампании стало то, что иеговисты были вынуждены поменять место своих молитвенных собраний. И. Карпов обратился к участникам круглого стола с риторическими вопросами: Как не попасть в секту? Какова роль общественных институтов и государства в нейтрализации религиозного экстремизма?

Затем был показан видеоматериал о ваххабизме и было предоставлено слово для выступления участникам круглого стола.

Диакон А. Кураев начал с того, что термин «секта» вообще отсутствует в юридическом языке, чем умело пользуются сами сектанты. В трактовке профессора Московской духовной академии сектой следует считать группу верующих, отделившихся от христианской церкви; по его мнению, в современном контексте под сектой следует понимать «любую религиозную деятельность вне Церкви Христовой и в противовес ей». Со свойственным ему выступлениям эпатажем А. Кураев заявил, что сектанты – это «лучшие люди России», поскольку им «что-то интересно, кроме телевидения», пояснив далее, что это «хорошие люди в плену у дурных доктрин», которые «дают фальшивые ответы на нефальшивые вопросы». Говоря об опасных последствиях деятельности сект, А. Кураев обозначил два дискурса. Во-первых, это религиозный дискурс, связанный с вопросами личного спасения верующего: попавший в секту человек, по образному выражению православного мыслителя, может «разминуться с Богом»: «Сектантское мировоззрение размывает язык нашей культуры». Другая сторона рассматриваемой проблемы – это своеобразная «утечка мозгов» и усиление в общественном сознании «мракобесия», которое было обозначено выступающим под такими названиями, как «эзотерический каббало-буддизм», «неоязычество», «ню-эйдж». Его проповедниками «выступают телеканалы, рассказывающие о целителях, новом прочтении Библии и т. д. В

практическом смысле, – подытожил А. Кураев, – главная опасность сектантства и оккультизма состоит в разрушении лучшего советского наследия – высокого статуса науки». В заключение А. Кураев выступил за разработку интеллектуальной элитой страны «техники религиозной безопасности» и призвал своих слушателей не вступать в секты.

Ф. Шафиев начал свое выступление с признания наличия экстремистов в отдельных религиях, в том числе в исламе, констатировав: «Сегодня в мире нет ни одного государства, которое жило бы по основным законам ислама. Даже Ближний Восток не является мусульманским миром в истинном смысле этого слова». Но он подчеркнул, что применение таких терминов, как «исламский терроризм» и «христианское убийство» неуместно, поскольку любое отождествление религии с экстремизмом губительно, не во благо нашего общества: «Ислам – мирная религия и за всю историю человечества никакого отношения к терроризму не имела. Да, безусловно, история знает множество войн, в которых участвовали представители обеих конфессий, но то была чистая политика, а не религиозные распри. Основной принцип ислама, как и христианства – не убий. Также мы проповедуем равенство по отношению ко всем народам. Пророк Мухаммад учил, что все равны перед Всевышним, даже инаковерующие. Поэтому те, кто совершают теракты со словами: «Аллах велик», – нарушают его основные заповеди, а, значит, не имеют никакого отношения к исламу». В качестве эффективного пути решения проблемы Ф. Шафиев предложил опыт Республики Татарстан, где во второй половине 1990-х – начале 2000-х гг. была выработана модель противостояния экстремизму путем поддержки властями религиозных традиций.

Примечательно, что после «круглого стола», в интервью корреспонденту еженедельника «Столица С», Ф. Шафиев признал наличие проявлений исламского экстремизма в Мордовии [7] и, в частности, дал характеристику основателю группы ваххабитов села Белозерье Ромодановского района РМ, проповеднику Абузару (О. Марушкину): «Несколько раз я встречался с Абузаром. По моему мнению, этот человек абсолютно безграмотен в религиозном плане. К сожалению, ему удалось завербовать в свою общину с десятком жителей республики, что говорит о духовном невежестве этих людей». Прокомментировал мусульманский богослов и проблему орга-

низационного раскола российских мусульман, на примере муфтиятов РМ: «В Мордовии существует два духовных управления. И это в то время, когда в мусульманской общине страны решается вопрос объединения. К этому призывает и председатель совета муфтиев России Равиль Гайнутдин» [6].

Но вернемся к ходу круглого стола. Следующий его участник, отец Спиридон в своем сообщении подчеркнул, что только силами государства сектантскому экстремизму противостоять невозможно. Он также поддержал идею сотрудничества традиционных конфессий России (православия и ислама) в области религиозного просвещения антисектантской направленности. Главную опасность сект православный священник усматривал в том, что за фасадом внешней благожелательности эти организации, по сути, проповедуют «религиозную нетерпимость и ненависть».

Г. Шулугина в своем сообщении представила обзор базовых классификаций и типологий церквей и сект, разработанных в рамках гуманитарных наук XIX–XX вв. А. Мартыненко обозначил основные направления и тенденции развития мусульманского фундаментализма (ас-салафия) в зарубежном мире и в России, а также охарактеризовал отдельные разновидности современного салафия (ихван аль-муслимин Египта, талибы Афганистана и, конечно, ваххабиты, активно действующие сегодня в РФ). Не отрицая реальной угрозы исламского экстремизма для России, А. Мартыненко призвал не отождествлять ислам, создавший великую цивилизацию и блестящую культуру, с отдельными радикальными течениями, апеллирующими к исламскому наследию, а также высказался за необходимость государственной поддержки ислама суннитского толка как традиционной (наряду с РПЦ) конфессии России.

Выступление С. Бахмутова в основном затрагивало проблему протестантского сектантства в России. Он обратил внимание слушателей на два обстоятельства: во-первых, на зарубежное происхождение большинства протестантских организаций, действующих в РФ (в качестве примера говорилось все о тех же иеговистах); во-вторых, на «давние истоки» отдельных протестантских течений, некоторые из которых (баптисты, молокане, печально известные скопцы) проникли на территорию Мордовии еще во второй половине XVIII столетия. Феномен сек-

тантства С. Бахмутов не в последнюю очередь связывает с общим кризисом образования в России, с «растаскиванием нашего государства по профессиональным нишам». Он также высказал не лишнюю, по мнению автора данной статьи, некоторой радикальности мысль о том, что с сектами должна бороться, в первую очередь, интеллигенция как самая образованная и просвещенная часть общества.

Н. Зорина рассказала о методах, с помощью которых «Свидетели Иеговы» привлекают в свои ряды новых адептов из среды людей с ограниченными физическими возможностями. В эмоциональной форме председатель Саранского общества глухонемых поведала аудитории о машинах иеговистов с квартирами своих жертв, о том, как они совершают надругательства над православными иконами, об их крайней религиозной нетерпимости.

Общий итог круглого стола очевиден: представители православного и исламского духовенства, общественных и политических организаций, ученые и преподаватели вузов были, по сути, едины в признании проблемы религиозного сектантства в РФ и РМ, равно как и в признании необходимости противостоять экстремизму на религиозной почве силами государства, традиционных конфессий, общественного мнения.

К слову, традиция организации подобных дискуссий в Мордовии продолжается: например, «круглый стол» по проблемам и перспективам православно-мусульманского диалога состоялся в стенах Мордовского государственного университета 13 сентября 2007 г.

К сожалению, приходится признать, что сегодня на пути конструктивного православно-исламского диалога возникают серьезные препятствия, зачастую угрожающие свести его на нет.

Одним из таких препятствий стало введение в российских школах предмета «Основы православной культуры», вызвавшее острейшую полемику. В спор о том, должны ли российские дети постигать православные традиции в рамках школьной программы, оказались вовлечены представители самых разных слоев – школьные учителя и вузовские работники, государственные чиновники всех рангов и журналисты, наконец – православное и мусульманское духовенство. Полемику по данному поводу ведут и известные люди страны (не столь давний спор писателя Ерофеева и кинорежиссера Михалкова в

телепрограмме Владимира Соловьева – один из многих тому примеров). К сожалению, в общем хоре обсуждающих эту проблему преобладают крайние точки зрения: либо безапелляционное «за», либо не менее категоричное «против», причем в обоих случаях – с плохо скрываемым раздражением в отношении своих оппонентов.

За введение в школах «Основ православной культуры» выступают, в первую очередь, православные священнослужители и верующие – миряне. По большому счету, их аргументация основана на неоспоримом факте огромного значения православия в истории русской цивилизации как таковой. В лагере противников введения данного школьного предмета оказались и российские мусульмане, возражения которых, по сути, сводятся к тезису о том, что новая учебная дисциплина станет скрытым или явным «навязыванием» православия детям из семей иных культурных и религиозных традиций. Примечательно, что сторонники данной точки зрения зачастую отождествляют «Основы православной культуры» с «Законом Божьим», преподававшимся в русской дореволюционной школе.

Острота развернувшейся дискуссии свидетельствует о сложном характере межконфессиональных взаимоотношений в посткоммунистической России, где диалог религий идет рука об руку с их соперничеством, а общая веротерпимость порой причудливо сочетается с проявлениями крайней ксенофобии.

Не обошла эта дискуссия и Республику Мордовия, в которой в 2006–2007 учебном году также был введен школьный предмет «Основы православной культуры». Но Министерство образования республики пошло на своеобразный эксперимент, введя в новом, 2007–2008 учебном году преподавание в школах еще одной дисциплины – «Основы исламской культуры». Автору данной статьи выпала честь принять участие в создании одноименного учебника, ставшего одним из первых учебных пособий такого рода в Российской Федерации [4].

О результатах «мордовского эксперимента» с параллельным введением преподавания в школах «православного» и «исламского» предметов говорить преждевременно. Но сразу стало очевидно, что «накал страстей», разгоравшихся вокруг этой ситуации (речь идет о недовольстве духовных лидеров местной уммы), был несколько снижен.

В целом, перспективы и особенности эво-

люции православно-мусульманского межкультурного диалога напрямую обусловлены основными тенденциями дальнейшего социально-политического и культурного развития российского общества и российской государственности, неотъемлемой частью которой является Республика Мордовия.

Список использованных источников

1. Гаспринский, И. Русско-восточное соглашение. Мысли, заметки и пожелания Исмаила Гаспринского / И. Гаспринский. – Бахчисарай, 1896. – 20 с.

2. Журавский, А. В. Христианство и ислам. Социокультурные проблемы диалога / А. В. Журавский. – М. : Наука, 1990. – 127 с. Христиане и мусульмане: проблемы диалога : хрестоматия / сост. А. В. Журавский. – М. : Библейско-богословский институт святого апостола Андрея, 2000. – 558 с.

3. Каппелер, А. Мусульманские народы России: историческое введение / А. Каппелер, С. Червонная // Ислам в Евразии: современные этические и эстетические концепции суннитского Ислама, их трансформация в массовом сознании и выражение в искусстве мусульманских народов России. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 99–100.

4. Мартыненко, А. В. Основы исламской культуры : учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / А. В. Мартыненко. – Саранск : Издат. центр Историко-социологического ин-та Мордов. ун-та, 2006. – 116 с.

5. Мухаметшин, Р. М. Татары и ислам в XX веке / Р. М. Мухаметшин. – Казань : Фэн, 2003. – С. 110–122; Юнусова, А. Б. Ислам в Башкортостане / А. Б. Юнусова. – Уфа : Уфимский полиграфкомбинат, 1999. – С. 60–71.

6. Столица С. – 4 апреля 2006. – С. 3.

7. Martinenko, A. The Modern Aspects of Muslim Sectarianism in Post-Communist Russia / A. Martinenko // Lo Straniero. Naples, Italy. – 2002. – № 35. – P. 21–22.

Поступила 04.04.2010 г.

УДК 94 (470) «18»:316:82
ББК 63,3(2)
Б 705

В. В. Блохин
V. V. Blokhin

ИДЕОЛОГ РЕФОРМАТОРСКОГО НАРОДНИЧЕСТВА НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВСКИЙ: ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

IDEOLOGIST OF REFORMATIVE POPULISM NICOLAI MIKHAILOVSKY: PROBLEMS OF FORMATION OF THE WORLD OUTLOOK

Я не в безвоздушном пространстве писал, а жил.

Литературные воспоминания

В предлагаемой статье исследуются источники мировоззрения одного из лидеров российского народничества и демократического движения пореформенной России 1860–1890-х гг., социолога, общественного деятеля и публициста Николая Константиновича Михайловского.

Ключевые слова: интеллигенция, народничество, реформаторское народничество, демократизм, народ, наука, позитивизм.

In the article the sources of the world outlook of one of the leaders of the Russian populism and democratic movement in Russia at the period of 1860–1890, of the sociologist, the public figure and publicist Nikolai Konstantinovich Mikhailovsky are investigated.

Key words: intelligentsia, populism, reformatory populism, democracy, people, science, positivism.

В истории российского радикализма и демократизма XIX в. едва ли найдется столь крупная

и одновременно яркая в своем таланте фигура, как Николай Константинович Михайловский

(1842–1904). Народник, социолог, публицист и литературный критик, он почти полвека всецело повелевал умами левой интеллигенции, был для нее подлинным «властителем дум» и вождем. Его научно-политическая доктрина была «альфой и омегой» интеллигентского мировосприятия, а написанные им трактаты «Что такое прогресс», «Борьба за индивидуальность» стали подобно «Что делать?» Н. Г. Чернышевского и «Историческим письмам» П. Л. Лаврова, чем-то вроде «народнической Библии», неотъемлемой частью ее революционного канона.

О масштабе этой личности красноречиво свидетельствует хотя бы тот факт, что при жизни о нем было опубликовано более шестисот книг и статей, вышедших из-под пера как друзей-народников, так и политических противников – консерваторов, русских марксистов. Спектр оценок Михайловского варьировался очень широко: от почти что религиозного преклонения перед ним до тотального неприятия и даже некой неприязни. «Явление ренессанса в русской литературе» (В. И. Засулич) и тут же «литературное ничтожество» (Г. В. Плеханов); «философ в публицистике и публицист в философии», «талант, отмеченный печатью гения» (Н. А. Бердяев) и тут же «петрушка для алгебры» (В. В. Розанов); «самый искренний русский критик» (Н. А. Некрасов) и «жандарм литературной республики» (А. Л. Волынский); «генерал русских революционеров, наголову разбивший марксистов» (В. К. Плеве) и «последний народник» (Р. В. Иванов-Разумник).

Его идейное наследие находилось в фокусе внимания Н. А. Бердяева, В. И. Ленина, П. Б. Струве, М. Н. Туган-Барановского, Г. В. Плеханова и многих других, поскольку в своем творчестве Михайловский затрагивал важнейшие вопросы российской действительности: судьбы общины и капитализма, перспективы революции в России и роль в ней интеллигенции. Безусловно, его ответы на важнейшие вопросы российской жизни удовлетворяли тогда далеко не всех, но они были таковыми, что не оставляли равнодушных, будили мысль, вели за собой тысячи людей.

Вопрос об источниках его мировоззрения не раз поднимался в литературе, но должного раз-

решения не нашел. Одни подчеркивали существенную роль в его мировоззрении контизма, другие – прудонизма, третьи – Писарева и писаревщины. Нам представляется, что мировоззрение Михайловского складывалось под воздействием комплекса факторов, актуализированных его жизненным опытом и общественно-политической практикой, что, в конечном счете, и породило своеобразную форму его научного и общественно-политического творчества. В этой связи обратимся к анализу его жизненного пути и гражданского становления.

Детство Михайловского освещено достаточно скудно. Из сведений Ю. Александровича, пытавшегося со слов народника написать биографический очерк, мы узнаем, что семейство Михайловских проживало в типичном для России, неприметном провинциальном городке Мещовске Калужской губернии.

Отец Константин Михайловский был мелким чиновником в «казенной службе» и слыл гуманным человеком, пользуясь «общим уважением» за свой характер. Константин, обремененный большой семьей, жил весьма скромно хотя и в небольшом, но своем доме. Мать свою Николай Константинович не помнил: «Она умерла родами... Заправляла в доме, рекомендованная родней Михайловского немка» [1, л. 1].

Как и всякого ребенка, юного Колю окружали друзья – приятели, с которыми он проводил время в забавах. Правда, «круг общения» был очень демократичен – это были дети крепостных, Федька и Яков, с которыми завязалась крепкая дружба. «Мы забираемся на сеновал или в другое укромное местечко... а потом Федька песню затянет. Чудесные были минуты», – вспоминал Михайловский [Там же, л. 3]. Дружба с крепостными детьми, Федькой и Яковом, породила первые детские образы и впечатления, предрешившие во многом дальнейшую судьбу мальчика.

Однажды Яков попал к дяде Николаю Константиновича, и маленький Коля стал свидетелем страшного случая. «Бывало, – вспоминает Н. К., – сделает Яков что-нибудь не так, дядюшка без особенного, кажется, гнева – бац! бац! Или ткнет всем кулаком вперед, и Яков судорожно хватается за карман, достает грязный

платок и прикладывает к носу, а сам ни с места; скоро платок напитывается кровью, кровь бежит по пальцам Якова и дяденька грозно гонит его вон, чтобы он не запачкал пола... Гадость! Как ни был я не разумен, но понимал, что – это гадость...» [Там же, л. 4].

Из детских впечатлений Николай вынес два основных – это любовь, симпатию к простым людям и одновременно ненависть к существующим порядкам. По окончании Костромской гимназии Николай поступил в Корпус горных инженеров в Петербурге. Жизнь в столице сталкивала молодого человека с различными формами несправедливости, ставила перед ним важные вопросы [Там же, л. 8–9].

Первые шаги в литературе Михайловский сделал, будучи студентом Корпуса горных инженеров. В стенах учебного заведения, где обучались главным образом разночинцы со свойственным им стремлением демократизировать государственную систему России, он приобрел значимый для него общественный опыт, вовлекся в бурный поток гражданского движения: тогда на глазах рушилась крепостная Россия. Правда, поиск своего мировоззрения был сложным, требовал глубокой умственной работы, предполагал нелегкий путь исканий. Логика жизненного выбора не исключала и ошибок, которые чаще всего бывают в молодости. Стремление Михайловского стать адвокатом, дабы защищать униженных и оскорбленных, не имело продолжения.

В начале 1860-х гг. он попробовал себя на литературном поприще, обсуждая на страницах малоизвестного журнала «Рассвет» актуальный для русской жизни вопрос об эмансипации женщин. Так, разрешение «женского вопроса» для него стало неким этапом гражданского становления, в процессе которого он все настойчивее убеждался в необходимости раскрепощения всей российской жизни. Со статьями в «Рассвете», «Софья Николаевна Беловодова» молодой литератор ворвался в литературу.

Первым «литературным крестным отцом» стал для Михайловского издатель «Книжного вестника» Н. С. Курочкин. Журнал Курочкина не отличался огромными тиражами и гонорарами. Важнее всего другое – Курочкин свято верил в общественную миссию литературы, в ее спо-

собность изменить российскую жизнь. Со слов П. Д. Боборыкина известно: Курочкин довольно долго жил в Швейцарии, «был вхож в дом Герцена», отличался критическим отношением к русской действительности.

В не меньшей, а то и в большей степени повлияла на Михайловского встреча с Н. Д. Ножиным. «Это был совсем еще молодой человек брызжущего ума, сверкающей фантазии, огромных способностей к труду и обширных знаний (по биологии)», – писал о нем Михайловский. Начинаящего литератора поражала в Ножине страстность, с которой он стремился реформировать общественные науки, вооружив их методологией точного знания.

Видимо, Ножин был каким-то образом связан с революционерами. Обстоятельства его загадочной смерти накануне выстрела Д. В. Каракозова в Александра II (1866) побудили власти заняться расследованием, и Михайловский был вызван на допрос [3, т. VII, с. 17–18].

Не менее интересны и другие лица, окружавшие Михайловского. Среди них публицисты журнала «Русское слово»: шестидесятник Н. В. Соколов, автор запрещенной властями книги «Отщепенцы»; близкий к анархизму публицист «Русского слова» и сотрудник «Книжного вестника» – В. А. Зайцев, опубликовавший в 1870-е гг. «Анархию по Прудону» [Там же, с. 37]. Через них Михайловский испытал влияние анархистских идей Ж. Прудона. Стержневой идеей прудонизма являлось представление о самоценности личности, о социальной справедливости, путь к которым лежал через мирное и постепенное реформирование общества.

Как и многие народники, Михайловский прошел и «школу писаревщины». Сопоставительный анализ мировоззрений обоих мыслителей определенно указывает на точки их идейного соприкосновения. Прежде всего, их роднили взгляды на народ, народную жизнь, народную культуру. Писарев весьма скептически, чтобы не сказать более, относился к таким идеям, как «народность», «народная правда». Эти слова он называл донкихотством, бреднями о народности. Он был убежден, что интеллигенции нечего взять из народного мирозерцания [2, с. 59]. Михайловскому импонировала мысль о необ-

ходимости идейного руководства народом, которую Писарев сформулирует изящно и афористично: «Судьба народа решается не в народных школах, а в университетах» [Там же, с. 68].

В конечном счете, Писарев приходит к мысли о социально-реформистском пути преобразования России. По его мнению, «этот мыслящий пролетариат (интеллигенция. – В. Б.) должен оживить народный труд, дать ему здоровое и разумное направление, внести в него необходимое разнообразие, увеличить его производительность применением познанных научных истин, а кроме того, подчинить исторические события общественному мышлению посредством незаметного, но упорного и постоянного воздействия на направление мыслей *руководителей этих событий*», т. е., другими словами, на государственную власть.

Как видим, Писарев намечал мирные социальные реформы, совершающиеся путем медленной, постепенной эволюции» [Там же, с. 70].

Публицисты «Русского слова» приводили Михайловского к пониманию приоритетности личности в общественной жизни, ее безусловной значимости. Одновременно они посеяли в его сознании «зерна скепсиса» относительно исторических возможностей народа, не способного, по их мнению, найти истинный путь освобождения.

Кроме публицистов «Русского слова» на формирование мировоззрения Михайловского оказал влияние и «Современник», с направлением которого он познакомился достаточно рано. После «Книжного вестника» Михайловский некоторое время сотрудничал с журналами «Искра», «Гласный суд», «Современное обозрение», а затем с «Отечественными записками». «Нечего и говорить о нас, тогдашней молодежи, – мы упивались «Современником». Но и гораздо более солидные и значительные сферы испытывали на себе его обаяние», – отмечал Михайловский [3, т. VII, с. 44].

Однако он вскоре разочаровался и в «Современнике». «Для нас, молодых читателей и почитателей, уже смерть Добролюбова и удаление Чернышевского произвели непоправимый изъян в физиономии «Современника». А рядом с этими тяжкими потерями в составе «Современника» поднималось значение «Русского слова»,

в особенности Писарева. И когда «Современник», устами М. А. Антоновича, завел длинную и грубую полемику с «Русским словом», престиж «Современника» и еще поблек...» [Там же, с. 46–47].

Итогом идейных исканий стал приход Михайловского в «Отечественные записки». Начинаясь литератор отчетливо осознавал факт, что линия «Современника» продолжается деятельностью Н. А. Некрасова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, Г. З. Елисеева. «А из-за этих трех выглядывали еще образы Добролюбова, Чернышевского, Белинского, как бы передавших им свой авторитет» [Там же, с. 54].

Ведущую идейную роль в «Отечественных записках» играл Елисеев. О народничестве Елисеева стоит сказать особо. «Корень вещей лежал для него в мужике», – писал о нем Михайловский. «Если основательное знакомство с деревней и условиями ее жизни и спасало Елисеева от того приторного идеализирования крестьянской массы, которое было свойственно многим народникам, то тем не менее он глубоко верил, что народность («земственность», по его любимому выражению) были и должны оставаться основной определяющей чертой русской истории...» [2, с. 19].

Наряду с народничеством, для Елисеева был характерен и оппортунизм, основанный на неверии в революционную борьбу. Будучи социалистом-народником, он, тем не менее, скептически относился к насильственным способам борьбы [Там же, с. 22].

Идейная платформа Елисеева сложилась во время работы в журнале «Век», в первом же номере которого Елисеев заговорил о необходимости привлечения народа к участию в законодательной деятельности. «В других статьях... Елисеев выступал убежденным сторонником обеспечения в законодательном порядке неприкосновенности личности граждан. Известно, что постановки таких вопросов в народнической литературе 70-х годов мы не найдем. Ее эти вопросы интересовали мало» [Там же, с. 37].

Таким образом, после ухода Чернышевского из «Современника» главным проводником народнических идей в литературе и неким «связующим звеном» с «Отечественными записками» стал для Михайловского Елисеев.

Знакомство с идеями Елисеева внесло в мировоззрение Михайловского веру в народность, неверие в крестьянскую революцию, апологию борьбы за политические свободы и права личности. Михайловский позаимствует у своего коллеги реалистический взгляд на народ, отрицательное отношение к насилию, веру в возможность минования капитализма в России. Очевидно, такое народничество Михайловского в весьма существенной степени отличалось от того аполитического направления, которое господствовало в 1870-е гг.

Так, под влиянием публицистов 1860-х гг. формировались контуры определенного мировоззрения мыслителя, постоянно обогащавшегося и пополнявшегося новыми идеями. Изучая многообразные интеллектуальные источники мировоззрения мыслителя, нельзя в этой связи обойти стороной марксистскую концепцию «эклектизма» Михайловского. С легкой руки Г. В. Плеханова и советских историков последующего времени обвинение в эклектизме было равнозначно мировоззренческой несамостоятельности. Между тем неясно, как возможно вообще мировоззрение, исключаящее заимствования и органичную их переработку в некий единый сплав. Допущение же влияния только одного источника, конечно же, ведет к догматизму и косности. В этой связи тезис Плеханова об эклектизме Михайловского, безусловно, несостоятелен. В формировании своего мировоззрения Михайловский не мог некритически рассматривать различные теории и доктрины, не заимствовать их, не отбирая в них то, что отвечало его собственному видению.

В 1868 г. Михайловский пишет свою первую научную статью программного характера «Параллели и контрасты», ставшую прообразом дальнейших социологических сочинений [3, т. VII, с. 43].

Смысл статьи состоял в обосновании новой социальной науки, которая, по его мнению, должна была служить человечеству, а не довольствоваться лишь ролью бесстрастного и хладнокровного регистратора фактов жизни. «... Великая и единственная цель науки состоит в улучшении положения человека» [Там же, т. X, с. 524].

Отвергая науку, служащую «факту» и оправдывающую действительность, он подчеркивал, что ученые-специалисты рассматривают не человека, а отдельные изолированные стороны его жизни. Поэтому социальная наука, по мнению Михайловского, должна начинаться с формулировки идеала: «Идеала у социальных наук нет, и если я говорил, например, об идеале экономической науки, то ведь это собственно не идеал, а именно только отвлечение действительности» [Там же, т. X, с. 530].

Мыслитель решительно заявлял, что предметом науки и идеалом ее служения является человек как целостность.

Антропологический акцент понимаемой Михайловским науки, без сомнения, вызывался самой жизнью, решительными в ней переменами. Меняющаяся действительность, развитие рынка формировали отношения неопределенности бытия, когда разрушались традиционные нормы, менялся характер коммуникации личности с обществом. И в этом мире динамичной действительности средством самоутверждения человека и его мировоззренческим ориентиром становится наука как инструмент познания и нормирования социального бытия. Эпоха конца 1860-х – начала 1870-х гг. по праву может быть названа *эпохой культа науки*. «Это именно – культ науки, как таковой, и высокая оценка ее роли как могущественной движущей силы прогресса...» [4, с. 322–323]. Особенной магией наделялась социология, «этот якорь спасения», путь к лучшему будущему всего человечества [Там же, с. 322].

Так сложились основные черты мировоззрения мыслителя: рационализм и сциентизм в мировосприятии, борьба за права и свободы личности, социальный реформизм, вера в идейное предводительство интеллигенции народом, социализм.

Хотя небольшой объем статьи не позволяет в полной мере проследить идейную эволюцию мыслителя, тем не менее, нам представляется целесообразно подчеркнуть, что Михайловский, встав во главе народнического движения в качестве одного из идейных лидеров в 1870–1890-е гг. в своей научной и социально-политической доктрине существенно видоизменил традиционные

народнические постулаты. Если для классического народничества был характерен аполитизм, то Михайловский впервые в российской общественной мысли встал на путь обоснования необходимости борьбы за политические свободы. Если народники идеализировали народ, преклонялись перед его мнением, то Михайловский, напротив, был далек от такой идеализации, реалистично осознавая вековечный разрыв между народом и интеллигенцией. Он, пожалуй, единственный из народников не верил в созидательные возможности народа, связывая будущее с интеллигенцией, которая должна внести революционное сознание в глухую народную массу и повести ее за собой.

«Индивидуализм» Михайловского в 1890-е гг. будет способствовать ослаблению социалистической составляющей в его мировоззрении, усилению в нем демократизма. Вполне

закономерным будет сближение мыслителя с народоуправцами и социальными либералами. И закономерно, что в 1900-х гг. этот «народнический Сахаров» старой России станет надпартийным лидером российской оппозиции.

Список использованных источников

1. Александрович, Ю. О Н. К. Михайловском. Биографический очерк, хронология жизни и записки к очеркам / Ю. Александрович // РГАЛИ. Ф. 2262. Оп. 1. Ед. хр. 38. Л. 1.
2. Козьмин, Б. П. От девятнадцатого февраля к первому марта / Б. П. Козьмин. – М., 1933.
3. Михайловский, Н. К. Полное собрание сочинений : в 10 т. / Н. К. Михайловский. – СПб., 1909. – Т. VII; 1913. – Т. X.
4. Овсяннико-Куликовский, Д. Н. Воспоминания / Д. Н. Овсяннико-Куликовский. – Пг., 1923.

Поступила 22.04.2010 г.

ASPIRANS
(рубрика молодых исследователей)

УДК 821. 161. 1 (045)

ББК 83.3

К 568

О. С. Курдяшова

O. S. Kirdyashova

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМА КОММЕНТИРОВАННОГО
ЧТЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ
В КЛАССАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ЛИТЕРАТУРЫ***

**EFFICIENCY OF USAGE OF THE COMMENTED
READING APPROACH IN THE PROCESS OF LEARNING POSTMODERNIST PROSE
IN CLASSES WITH ADVANCED STUDY OF LITERATURE**

В статье рассматриваются основные подходы к изучению постмодернистской прозы в классах с углубленным изучением литературы. Автор говорит о важности формирования у старшеклассников умений объективного восприятия и оценки подобного рода литературы.

Ключевые слова: подход, постмодернизм, анализ, комментированное чтение.

The main approaches to study of postmodernism prose in classes with advanced study of literature are considered in the article. The author tells us about the importance of training of senior pupils' abilities to objective perception and assessment of literature of this kind.

Key words: approach, postmodernism, analysis, commented reading.

В современном отечественном образовании происходят качественные изменения, обусловленные требованиями времени и заключающиеся во внедрении в учебный процесс инновационных исследовательских проектов: профильное обучение, система работы с одаренными детьми, информационные технологии обучения, проблемное обучение, дистанционное обучение, индивидуальные учебные планы, технология коллективного обучения и многие другие. Школы, внедряющие инновационные образовательные программы, активно поддерживаются государством. По мнению А. М. Кондакова, задача модернизации заключается в «развитии человеческого потенциала страны, генерации нового поколения россиян: людей с новым мышлением,

современным стилем поведения и новой мотивацией, способных жить и работать в условиях все более усложняющихся общественных, экономических и политических отношений, развития институтов управления, в своей деятельности опирающихся на общественно одобряемую систему ценностей» [1, с. 15]. Решение обозначенной задачи невозможно без повышения качества литературного образования школьников. С этой целью в школах гуманитарного профиля ведутся факультативы и элективные курсы. Наиболее интересные элективные курсы по изучению современной литературы разработаны Б. А. Ланиным и Е. В. Михиной.

В классах с углубленным изучением литературы проводятся лабораторные работы по изучению постмодернистских текстов, основной задачей которых является обучение школьников их объективному восприятию, адекватной интерпретации и оценке. Это уроки, на которых, по справедливому мнению Т. Н. Андреевой,

*Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

«школьник выступает в качестве исследователя, интерпретатора художественного текста. В ходе такой работы он овладевает не только новыми знаниями, но и новыми способами познавательной деятельности, потому что наряду с информацией, полученной в результате исследовательской работы, он усваивает и путь, следуя которому, эту информацию можно получить» [2, с. 4]. Кроме того, учителя проводят уроки-презентации, обзоры по произведениям писателей-постмодернистов.

Анализ постмодернистских произведений в школе часто осуществляется на основе комментированного чтения, которое приучает учащихся к медленному, вдумчивому, аналитическому чтению и одновременно повышает интерес к художественному тексту и его особенностям.

В общеобразовательной школе литература постмодернизма рассматривается чаще всего обзорно, однако проблемы, затрагиваемые в произведениях, являются важными и актуальными, поэтому требуют более детального рассмотрения. В силу этого обзоры следует сопровождать обращениями к текстам, расшифровкой непонятных мест, целостным анализом структурных элементов.

В классах с углубленным изучением литературы при рассмотрении новейшей русской литературы можно предложить для анализа рассказ Т. Толстой «Чистый лист», на примере которого сформировать у учащихся четкое представление о постмодернизме и его основных принципах, предпринять попытку научить читать постмодернистское произведение как текст, требующий постижения, проникновения, исследования.

Т. Толстая – известная современная писательница, она потрясающе сочетает в рассказах точность рисунка с полетом фантазии, психологизм с протестом. Писательница взглянула на повседневную жизнь обыкновенных людей с точки зрения глобальных вопросов бытия. Рассказ «Чистый лист» дает возможность не только выявить некоторые особенности постмодернизма, но и в силу неплохого воспитательного потенциала развить у учащихся положительные черты характера. Произведение по объему небольшое, поэтому его анализ лучше всего провести на основе комментированного чтения.

Комментарий как прием изучения литературы в школе – это вид деятельности учителя-словесника, при котором дается широкое толкование историко-литературных фактов и явлений. Он помогает читателю-школьнику понять текст во всем объеме и со всей глубиной, скрытой от обычного взгляда и требующей дополнительных знаний эпохи, истории и литературных событий, литературы того времени, культуры, философии, религии и т. д.

На уроке литературы возможны исторический, философский, культурологический, лингвистический, искусствоведческий, литературоведческий, этнографический, историко-бытовой комментарий. При анализе рассказа Т. Толстой можно использовать литературоведческий комментарий. Он предполагает пояснение, толкование основных литературоведческих понятий, необходимых для осмысления произведения. Комментарии должны быть к вопросам о теме, смысле названия рассказа, конфликте, проблематике, сюжете, композиции произведения.

Тема

Темой рассказа «Чистый лист» является неумение человека бороться с жизненными трудностями. Безысходность и пессимизм приводят героя к безнравственности и бездушию. «Каждый день даю себе слово: завтра встану другим человеком, взбодрюсь. Анастасию забуду, заработаю кучу денег, вывезу Валерочку на юг... Квартиру отремонтирую, буду бегать по утрам... А ночью – тоска» [3, с. 167].

Смысл названия рассказа

Название рассказа отсылает нас к библейскому постулату о том, что человек рождается как чистый лист, и затем все его поступки, хорошие и плохие, записываются на этот чистый лист. Став в конце рассказа человеком без души, Игнатъев просит чистый лист для того, чтобы не просто написать донос на доктора, но и заполнить свой лист жизни:

«Игнатъев толкнул дверь почты.

– Что вам? – спросила кудрявая девушка.

– Чистый лист, – сказал Игнатъев. – Просто чистый лист» [3, с. 184].

Сюжет

Основу сюжета в рассказе составляет история главного героя – Игнатъева, у которого в

жизни все не складывается – бедность, нелюбимая жена, больной ребенок. При чтении первых абзацев можно увидеть отчаяние героя: «Каждую ночь к Игнатьеву приходила тоска. Тяжелая, смутная, с опущенной головой, садилась на краешек постели, брала за руку – печальная сиделка у безнадежного больного» [3, с. 163]. При дальнейшем чтении следует обсудить ситуацию, в которой герой решается на операцию по удалению души, чтобы помочь себе и своему больному ребенку. Операция превратила его в человека бездуховного, безнравственного, жестокого и самодовольного, он отказывается от семьи и от своего больного ребенка. На протяжении всего рассказа мы видим страдания человека, который не может найти выход из сложной жизненной ситуации. Характерным признаком рассказа является сочетание реального и фантастического, вместе с тем фантастика у автора – еще более близкая реальность.

Конфликт

Сложная жизненная ситуация, основанная на безвыходном положении героя, лишает его буквально «жизни». Конфликт рассказа «Чистый лист» внутренний, психологический, конфликт Игнатьева с самим собой: «В черных речных волнах плясали огни фонарей. Опять подбиралась тоска, вечерняя подруга. Выглядывала из-за водосточной трубы, перебегала мокрую мостовую, шла, смешавшись с толпой, неотступно следила, ждала, когда Игнатьев останется один» [3, с. 171]. В тексте много размышлений, по которым можно понять состояние героя и оценить его поступки.

Проблематика

На примере данного произведения следует показать учащимся то, что даже в самой сложной ситуации следует всегда оставаться человеком, помогать своим близким, любить и уважать окружающих людей. Потеряв душу, Игнатьев становится человеком безнравственным, теряет все свои человеческие качества, что является недопустимым. Произведение Т. Толстой заставляет

задуматься об актуальных проблемах современности, которые требуют своего решения.

Композиция

Все композиционные элементы – диалоги героев, поступки, размышления, интерьер и портреты – сведены в главный фокус рассказа – изображение мира человеческих страданий.

«Ночной дом шуршал, вздрагивал, жил; в неясном гуле возникали проплешины – там собачий лай, там обрывок музыки, а там постукивал, ходил то вверх, то вниз по ниточке лифт – ночная лодочка»;

«Игнатьев прикрыл ее пледом, потоптался, посмотрел на разинутый рот, изможденное лицо, отросшую черноту волос – давно уже не притворялась блондинкой, – пожалел ее, пожалел хилого, белого, опять вспотевшего Валерика, пожалел себя, ушел, лег и лежал теперь без сна, смотрел в потолок» [3, с. 163].

В заключение отметим, что учителю необходимо стремиться строить уроки по новейшей литературе таким образом, чтобы они приносили учащимся ощутимую пользу не только в плане формирования новых литературоведческих знаний, умений и навыков, в том числе с анализом и интерпретацией текста, но и в аспекте воспитания у них эстетического вкуса и общечеловеческих ценностей. Очень важно научить старшеклассника определять основные периоды истории литературы в постоянном соотношении с современным литературным процессом.

Список использованных источников

1. Кондаков, А. М. Стандарт, инновационность и преемственность / А. М. Кондаков // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 14–18.
2. Обучающие практические работы по литературе 9–11 кл. / под ред. Т. Н. Андреевой. – М. : Дрофа, 2005. – 175 с.
3. Толстая, Т. Н. Река Оккервиль. Рассказы / Т. Н. Толстая. – М. : Подкова, 2004. – 464 с.

Поступила 19.05.2010 г.

УДК 378(045)

ББК 74.58

Л 182

*Т. А. Лайкина**T. A. Laykina*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ КАФЕДР ВУЗА***

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF TRAINING
OF THE STUDENTS' CREATIVE SELF-REALIZATION
IN ACTIVITY OF THE CHAIRS OF THE HUMANITIES IN UNIVERSITY**

В статье обоснована необходимость педагогического сопровождения формирования творческой самореализации студентов как важнейшего компонента деятельности гуманитарных кафедр вуза. Особое внимание уделено одному из направлений внеучебной деятельности – научно-исследовательской работе студентов педагогического вуза, а также формам ее реализации.

Ключевые слова: самореализация, творческая самореализация, сопровождение, педагогическое сопровождение, внеучебная деятельность

The article substantiates the need for pedagogical support of the formation of the students' creative self-realization as an essential component of the chairs of the humanities in university. Particular attention is given to one of the areas of extracurricular activities – students' scientific research in the pedagogic universities, as well as forms of its realization.

Key words: self-realization, creative self-realization, support, pedagogic support, extracurricular activities.

Социально-экономические и политические изменения в стране характеризуются стремительной динамичностью, что значительно усложняет задачи и повышает роль высшей школы в подготовке специалистов, которые с учетом сегодняшней ситуации в стране должны обладать активностью, инициативностью, коммуникабельностью, творческими способностями, а также проявлять свою индивидуальность, осуществлять творческую самореализацию личности. Термин «самореализация» имеет междисциплинарный характер, отличается многозначностью значений и сущностных проявлений. В общем смысле он связан с «реализацией собственных усилий человека, возможностями развития собственного «Я», процессом реализации

себя, осуществлением самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиском и утверждением своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования» [3, с. 60].

Сегодня в научном обороте находится термин «творческая самореализация» (Г. И. Батыршина, Е. А. Ефимова, Н. Л. Чеглякова и др.), обладающий характеристикой результативности, но не репродуктивной, а активной созидательной деятельности субъекта. Их изучение привело к выводу о том, что под творческой самореализацией следует понимать процесс, при котором обязательным становится осмысление обретенного знания, необходимости его применения при проектировании способов деятельности, отражающих смыслы личностно-профессиональных задач, решение которых способствует созданию качественно нового продукта.

В то же самое время понятие «творческая самореализация», по нашему мнению, надо рассматривать как личностное качество чело-

*Статья опубликована при финансовой поддержке МОН за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Определение теоретико-методологических положений и соответствующих им педагогических условий проектирования и реализации содержательно-процессуальной модели формирования профессиональной компетентности студента педагогического вуза».

века. Формирование его у студентов педагогического вуза наиболее продуктивно в условиях внеучебной деятельности, которая является важной составной частью образовательного процесса в вузе.

Основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими внеучебную работу со студентами в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева, являются: федеральные законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, приказы Министерства образования и науки РФ, Устав МордГПИ, Концепция воспитания студенческой молодежи МГПИ имени М. Е. Евсевьева, многоцелевая программа воспитания студенческой молодежи МГПИ имени М. Е. Евсевьева и другими.

Основной целью формирования творческой самореализации студентов во внеучебной деятельности в вузе является воспитание личности, обладающей высокой общей и профессиональной культурой, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

Согласно цели происходит конкретизация задач, которые обусловлены спецификой содержания и организационно-технологическим обеспечением то или иного мероприятия.

В МГПИ имени М. Е. Евсевьева на протяжении многих лет сложилась система организации и управления внеучебной деятельностью студентов. Понимая необходимость создания в вузе среды, нацеленной на творческую самореализацию личности, в институте существуют различные направления (развитие студенческого самоуправления, культурно-досуговая деятельность, гражданско-патриотическое воспитание, научно-исследовательская работа, пропаганда здорового образа жизни, адаптация первокурсников в институте, воспитательная работа в общежитиях).

Их разнообразие и многоплановость в достижении результатов обеспечивается деятельностью как специальных подразделений вуза (отделом по внеучебной и социальной работе со студентами), так и отдельными гуманитарными кафедрами (педагогика, педагогика и методики дошкольного и начального образования, психо-

логии, философии, всеобщей истории, литературы). Назначение их деятельности заключается в осуществлении педагогического сопровождения в ходе целенаправленного взаимодействия со студентами.

Сопровождение в вузе представляет собой специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъектов образовательного процесса к взаимодействию, направленный на разрешение проблемных ситуаций, возникающих в процессе обучения [1, с. 109]. Сопровождение в педагогике понимается как деятельность, обеспечивающая создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [2, с 24].

Таким условием для формирования творческой самореализации студентов вуза служит направление внеучебной деятельности – научно-исследовательская работа. К ее формам относятся: олимпиады, научно-практические конференции, заседания научно-педагогических клубов, работа научно-исследовательских групп, круглые столы, научные семинары и др. Все они способны оказывать большое влияние на процесс формирования творческой самореализации студентов с учетом специфики каждой из них.

Олимпиада – это соревнование студентов в творческом применении знаний и умений по дисциплинам, а также в профессиональной подготовленности будущих педагогов. Организация олимпиады направлена на совершенствование учебной и внеучебной деятельности со студентами и проводится с целью повышения качества подготовки специалистов, развития творческих способностей студентов, а также выявления одаренной молодежи и формирования кадрового потенциала для исследовательской, производственной, административной деятельности.

В МГПИ имени М. Е. Евсевьева основополагающая идея проведения олимпиады психолого-педагогическими кафедрами заключается в создании и применении универсальной технологии, разработанной под научным руководством Е. Г. Осовского. Данную технологию отличает принцип коллективно-распределенной организации деятельности конкурсантов, столкновения в одной команде противоборствующих интересов – интересов личности, стремя-

щейся к индивидуальной победе, и ее желания внести свой вклад в коллективную победу своей команды (вуза) [4, с. 458]. Такая технология позволяет организовать полноценное профессиональное сотрудничество между студентами и выявить личностный творческий потенциал и самореализацию каждого участника. 58 % участников отметили, что на формирование данного качества личности направлен конкурс «Педагогический проект»; 54,8 % – «Я – организатор»; 51,6 % наиболее творческим сочли конкурс «Презентация команд»; творческий потенциал конкурса «Педагогическое красноречие» оценили 9,7 % участников олимпиады.

Вместе с тем, анализируя результаты анкетирования, проведенного перед участием в олимпиаде, было отмечено, что 40 % будущих участников побудило к участию в олимпиаде творческая активность и 30 % – хотели приобрести такое качество личности, как творчество в ходе непосредственного участия в олимпиаде. После участникам было предложено написать синквейн на тему «Педагогическая олимпиада», где 38,7 % участников отметили, что приобрели такое личностное качество, как творчество.

Таким образом, студенческая олимпиада является важнейшим средством, способствующим формированию творческой самореализации.

В институте также накоплен определенный опыт по проектированию и проведению научно-практических конференций. Это общепедagogические Евсевьевские чтения, в рамках которых проводится подведение результатов конкурса студенческих научно-исследовательских работ и научно-практические конференции, проводимые кафедрами института. В качестве участников приглашают академиков, членов-корреспондентов РАО, докторов наук, что особенно важно для студентов, так как это способствует приобретению умения вести научный диалог, участвовать в профессиональном общении. Студенты в соавторстве с преподавателями готовят теоретические и экспериментальные доклады по интересующим их темам. Во время работы конференций происходит постоянное расширение масштабов научно-исследовательской деятельности студентов, которые углубляют и расширяют свои знания; овладевают приемами

самостоятельного исследования; развивают самооценку своего инновационного потенциала. Все это является важным основанием развития творческой самореализации студентов.

Следующими формами внеучебной деятельности являются круглые столы и научные семинары, которые проводят как самостоятельно, так и на завершающих этапах конференций. Кафедра педагогики в рамках Осовских педагогических чтений явилась площадкой для проведения выездного заседания научного семинара на тему: «Детство в традиционной культуре», в котором наряду с докторами и кандидатами наук, аспирантами из разных городов России, приняли участие студенты МГПИ. Кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования проводился республиканский региональный семинар «Проблемы детства и подготовки будущего педагога»; кафедрой литературы – республиканский студенческий научно-практический семинар «Чтение – патриотическое дело»; кафедрой всеобщей истории – межвузовский научно-практический семинар «Развитие ценностных ориентаций студентов и учащихся в процессе исторического образования». Данные формы внеучебной деятельности содействуют развитию у студентов активной творческой деятельности, самореализации, нестандартных подходов к решению, значительных умственных усилий при выполнении заданий разного уровня; оказывает содействие овладению студентами основами ведения научных исследований; обогащение теоретических знаний; совершенствование методов изучения литературы. Проведение научных семинаров в вузе также служит итогом работы студентов в научно-исследовательских группах.

Особого внимания заслуживают заседания научно-педагогических клубов как особая социопедагогическая среда, способствующая творческому саморазвитию и самореализации студентов с привлечением преподавателей смежных кафедр, специалистов МРИО и ГУО, священнослужителей. Каждое заседание научно-педагогического клуба проводится как в стенах вуза, так и вне (музеев и др.), где актуализируются проблемы студенческой молодежи. Так, темами последних заседаний педагогического клуба стали: «Современный учитель: возможности карьерного роста», «Влияние средств

массовой информации на профессионально-личностное становление и тактику жизни молодого поколения», «Памяти подвига будьте верны» и др. Цель заседаний клубов – выявление и поддержка талантливых педагогически ориентированных студентов; повышение престижа их учебно-педагогических, исследовательских и научных интересов; оптимальное включение личности студента в процесс творческой деятельности, создание ситуаций, побуждающих к самореализации.

Описанные формы создают условия для творческой самореализации студентов через внеучебную деятельность, являющейся неотъемлемой частью качественной подготовки специалистов и одновременно расширяющей возможности творческой самореализации. Проведенный анализ доказывает, что научно-исследовательская работа является эффективным направлением внеучебной деятельности вуза. Студенты, принимающие участие в научно-исследовательской работе, осмысливают и осваивают содержание и технологии современного образования, создают собственный творческий стиль деятельности.

Список использованных источников

1. Бережнова, Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л. Н. Бережнова // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский. – 2005. – № 5. – С. 109.
2. Тряпицына, А. П. Современные тенденции развития педагогической науки. Педагогика в вузе: наука и учебный предмет / А. П. Тряпицына. – СПб. : РГПУ, 2000. – С. 24.
3. Чулаков, Д. К. Индивидуализация и самореализация в современной социальной реальности / Д. К. Чулаков // Новые идеи в философии. Эвристические функции научной философии : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 2002. – Вып. 11. – С. 60.
4. Шукшина, Т. И. Инновационные подходы к проектированию студенческой олимпиады по педагогике / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьяна // Наука и инновации в Республике Мордовия : материалы VII республ. науч.-практ. конф. / Мордов. гуманит. ин-т [и др.]. Саранск, 8–13 февр. 2008 г. – Саранск, 2008. – С. 458.

Поступила 26.05.2010 г.

УДК 811.111
ББК 81.43.21
К 72

Ю. А. Кострица
Y. A. Kostritsa

ТЕОРИЯ РЕФЕРЕНЦИИ В ЛИНГВИСТИКЕ

REFERENCE THEORY IN LINGUISTICS

В данной статье представлена ретроспектива возникновения и развития референциальной теории в лингвистике; анализируются определения основных референциальных понятий.

Ключевые слова: референция, философия, логика, лингвистическая теория референции, референт.

This article shows the development of the reference theory in Linguistics from the historical point of view; the main referential conceptions are analyzed.

Key words: reference, philosophy, logic, linguistic theory of reference, referent.

Возникновение референциальных теорий представляет собой направление в области семантических исследований, по словам Н. Д. Арутюновой, «посвященных важным логико-философским вопросам, связанным с именовани-ем, значением и обозначением, с одной стороны, и с такими кардинальными для осмысления мира категориями, как существование и тождество, – с другой» [1, с. 5].

По мнению Н. Д. Арутюновой, «нелегко отделить то, что принадлежит лингвистике... от того, что подлежит ведению логики, философии, психологии и теории коммуникации» в массе референциальных проблем [1, с. 6]. В философской логике термин «референция» понимается как соотнесение мыслей и реальности посредством языка [7, с. 15]. В данной работе под словом «референция» понимается то понятие, что принято в лингвистических исследованиях; это отношение, которое имеет место между словами и вещами (их референтами), это отношение соотнесенности [3, с. 428].

В основе термина «референция» – английский глагол to refer – «относить(ся) к объекту, иметь в виду (какой-нибудь объект), ссылаться на что-либо». Развитие данный термин получил из философской логики в процессе изучения проблемы соотнесения языковых выражений и внеязыковых объектов (денотатов, референтов, сигнификатов); соединения мысли и реальности посредством языка [1, с. 5].

Н. Д. Арутюнова дает следующее определение референции: «Референция – это отношение актуализированного, включенного в речь имени или именного выражения (именной группы) к объектам действительности. Очевидно, что референция субъекта определяет логическое содержание суждения, его истинность» [1, с. 6].

Истоком современных референциальных теорий явились наблюдения над значением и употреблением имен нарицательных. Имена нарицательные наделены определенным по-нятийным содержанием и в то же время способны к денотации (обозначению) предметов действительности. Они в одно и то же время и указывают на предмет, и сообщают о нем информацию. Слово, таким образом, обладает двумя способностями – значить и называть (или обозначать). Один и тот же объект может быть назван различными именами, с точки зрения значения смысла, не тождественными. Такой дуализм имен нарицательных обнаруживает себя не в общих суждениях, а в конкретных, обращении к которым и стимулировало развитие теорий референции [1, с. 8].

В качестве даты рождения теоретических исследований в области референции условно можно назвать работы Г. Фреге, написанные в конце XIX века, а также исследования Дж. С. Милля, относящиеся также к концу XIX века. В XX веке идеи, высказанные этими

авторами, получают развитие, в лингвистике начинает формироваться новое направление исследований. В отечественной лингвистике изучение теории референции началось в 70-е гг. XX в., в первую очередь – в работах Н. Д. Арутюновой [7, с. 15].

В дальнейшем начинают развиваться различные теории референции:

– семантическая, которая исходит из того, что референция обеспечивается значением (теория дескрипций Б. Рассела);

– номинативная, которая исходит из того, что референция обеспечивается отношением именования (каузальная теория С. А. Крипке);

– дейктическая теория, исходящая из того, что сущность референции состоит в указании на предмет (концепция Д. Каплана) [8, с. 412].

А. Д. Шмелев, рассматривая развитие теории референции собственных имен, данные парадигмы называет классическим / концептуальным, каузальным и «неоклассическим» или «неокаузальным» подходами [7, с. 43–47].

Развитие теории референции в общих чертах повторяет направление развития лингвистики в парадигмах, предложенных Ю. С. Степановым [5, с. 5]. Отчетливо выделяются такие направления, как семантическое, синтаксическое и прагматическое. Однако в русле нового синергетического подхода к системе языка возникает необходимость переосмысления референциальных теорий, которое еще предстоит осуществить [2, с. 195].

По мнению А. Д. Шмелева, для современной теории референции характерен «значительный терминологический разнобой» [7, с. 28]. Для обозначения объекта посредством языковых выражений наряду с термином «референт» используются и «денотат», и «экстенционал», и «десигнат». Однако референт не идентичен денотату и сигнификату. Под референтом принято понимать объект внеязыковой действительности, который имеется в виду говорящим в конкретной языковой ситуации [8, с. 410]. Предметная отнесенность противопоставляет референт смыслу знака (в частности, сигнификату), а соотносительность с конкретным речевым актом – денотату.

А. Д. Шмелев отмечает: «следует иметь в виду, что... иногда термины «денотат» и «референт» употребляются недифференцированно» [7, с. 28].

На основе критерия локализации референта А. А. Новожилова предлагает выделять текстовую и нетекстовую референцию [4, с. 185]. А. Д. Шмелев разграничивает референцию в языке и референцию в речи [7, с. 49].

В ходе анализа ретроспективы возникновения, развития и современного состояния референциальной теории в лингвистике можно сделать несколько выводов. Возникновение теории было обусловлено необходимостью объяснения ряда проблем, связанных со взаимосвязью обозначаемого предмета со словом, именем, знаком. Возникнув в русле философской логики, данная теория получила свое развитие в лингвистике. Учитывая парадигматическое развитие референциальной теории, предполагается ее дальнейшее развитие в рамках новых лингвистических парадигм. Референциальные возможности имени, именных групп, собственных имен (в частности, антропонимов) еще предстоит исследовать.

Список использованных источников

1. Арутюнова, Н. Д. Лингвистические проблемы референции / Н. Д. Арутюнова // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1982. – Вып. 13 : Логика и лингвистика (проблемы референции). – С. 5–40.
2. Борботько, В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистике к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 288 с.
3. Лайонз, Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж. Лайонз. – М. : Прогресс, 1978. – 544 с.
4. Новожилова, А. А. Временная референция. Дейксис и анафора / А. А. Новожилова // Актуальные проблемы лингвистики XXI века : сб. ст. по материалам междунар. науч. конф., г. Киров, 6–7 дек. 2006 г. – Киров : Изд-во ВятГГУ. – 2006. – 447 с. – С. 182–187.
5. Степанов, Ю. С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю. С. Степанов. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – 336с.
6. Фролова, О. Е. Мир, стоящий за текстом:

референциальные механизмы пословицы, анекдота, волшебной сказки и авторского повествовательного художественного текста / О. Е. Фролова. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 320 с.

7. Шмелев, А. Д. Русский язык и внеязыковая

действительность / А. Д. Шмелев. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.

8. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.

Поступила 09.06.2010 г.

УДК 811.111
ББК 81.43.21
С 128

Н. Н. Савелькина
N. N. Savelkina

**КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА “CITY”
(НА ПРИМЕРЕ УРБАНИСТИЧЕСКИХ ДЕСКРИПЦИЙ
В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ АНГЛИЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ)**

**THE COMPONENT ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF THE CONCEPT “CITY”
(BASED ON URBAN DESCRIPTIONS IN THE NOVELS OF BRITISH WRITERS)**

Статья посвящена выявлению компонентного состава концепта “city” в художественном тексте. Выполнена на материале художественных текстов, из которых методом сплошной выборки были отобраны фрагменты художественного текста, в которых имеются описания объектов, предметов, явлений, относящихся к городу. Эти описания были названы урбанистическими дескрипциями.

Ключевые слова: концепт, компонентный состав концепта, художественный текст, урбанистические дескрипции.

The article is devoted to the analysis of the component structure of the concept “city”. The research is carried out on the material of belles-lettres texts, containing urban descriptions of cities, towns, settlements, etc. The work is fulfilled within the framework of cognitive linguistics.

Key words: concept, the component structure of the concept, a belles-lettres text, urban descriptions.

Поскольку в центре внимания данной статьи находится концепт, целесообразно обратиться к существующим в лингвистической литературе трактовкам и определениям этого понятия.

В настоящее время в лингвистике обозначились три основных подхода к пониманию концепта:

Первый подход (представителем которого является Ю. С. Степанов) рассматривает культуру как совокупность взаимосвязанных концептов. Из этого следует, что концепт – основной элемент культуры в ментальном мире человека [4].

Согласно второй теории понимания

концепта (Н. Д. Арутюнова и ее школа, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев), единственным способом формирования концепта является семантика языковых единиц [3].

Сторонники третьего подхода (Д. С. Лихачев, Е. С. Кубрякова) считают, что концепт не возникает непосредственно из значения слова, а является результатом столкновения значения с национальным и личным опытом носителя языка [2].

Таким образом, концепт предстает как посредник между словом и реальностью.

Соединяя различные версии назначения и сути этого понятия, можно предположить,

что *концепт* – это весь потенциал значения слова, включающий в себя, помимо основного смысла, комплекс ассоциативных приращений, реализующихся в речи при определенном наборе слов в контексте.

Обратимся к анализу словарных дефиниций лексемы “city”. В английском языке слову “city” соответствуют следующие дефиниции:

- 1) “a large and important town” [6];
- 2) “a town that has been given special rights by the state government” [6];
- 3) “all the people who live in a city” [6];
- 4) “Britain’s financial and business centre, in the oldest part of London” [6];
- 5 “(informal) used after some nouns to say that a place is full of a particular thing” [6].

Анализ толкований показывает, что отраженный в словарной статье концепт “city” включает следующие компоненты:

- “city” как территориально-административное образование;
- “city” как люди, которые проживают в нем;
- “city” как деловой центр;
- “city” как историческое образование;
- “city” как нечто большее, чем “town”.

Рассмотрим два первых компонента из пяти выявленных.

Оппозиция “city” – “town” дает большой квант информации, информацию о метрических размерах: “a town” меньше “a city”. Это означает, что мы можем построить некоторый вектор “a town” – “a city”, который построен на принципе расширения объекта.

Таким образом, концепт “city” обладает следующими компонентами значения:

- административно-территориальное образование, которое превосходит по размерам “a town”;
- “city” характеризуется определенным характером застройки, ее составом и функционалом;
- люди, проживающие в “city”;
- жители “a town (a city)” отличаются определенным образом жизни;
- оппозиция “a town – a city”.

Таким образом, благодаря компонентному анализу мы выделили несколько планов значения лексемы “city”.

Первый план – топос (место) (place), некоторым образом организованное прос-

транство: buildings (houses, shops, stores, cathedral, etc.), streets, squares, monuments, etc. Именно так функционирует лексема “city” в нашем повседневном сознании. Элементы пространства создают его внешний облик, его лицо, поэтому именно архитектура – основной отличительный признак города, его маркер (достопримечательности служат своеобразной визитной карточкой), определяющий место города в аксиологической системе ценностей человечества.

Второй план составляют проживающие в нем люди (people). Это персонифицированный план концепта, например Дублин – это дублинцы (Dubliners), имеющие определенные манеры, характер, менталитет, походку и т. д. Горожане (citizens), с одной стороны, создают настроение и культуру города, с другой – являются заложниками города, его культуры, традиций, истории.

Обратимся к анализу урбанистических дескрипций художественных текстов с точки зрения первого плана значения лексемы “city”, которые характеризуют город как топос. Анализ лексического состава урбанистических описаний в художественных текстах показывает, что в них имеются следующие группы лексем:

1 группа: обозначения микротопонимов – реальных улиц, площадей, возвышенностей, районов города:

1. “The next morning after breakfast I went down to look at the little house in Great Britain Street” [5; 3].

2 группа: наименования учреждений, организаций; здесь возможно выделить ряд подгрупп:

– учреждения образования:

1. “North Richmond Street, being blind, was a quiet street except at the hour when the Christian Brothers’ School set the boys free” [5; с. 11].

– учреждения культуры:

1. “The subject of talk was the opera company which was then at the Theatre Royal” [5; с. 84].

– культовые сооружения:

1. “Miss Devlin had become Mrs. Kearney out of spite. She had been educated in a high-class convent, where she had learned French and music” [5, с. 64].

– досуговые учреждения:

1. “Then she had her plants in the conservatory and she liked looking after them” [5, с. 40].

– государственные учреждения:

1. “The lamps were still burning redly in the murky air and, across the river, the palace of the Four Courts stood out menacingly against the heavy sky” [5, с. 90].

3 группа: обозначения топологических атрибутов любого города (the Place, the Street, the Square, the Road, the Roadway, the avenue, the sidewalk, the pavement, the garden).

Отдельную подгруппу составляют наименования реалий, связанных с наличием реки (the river, the quays, the barges, the ferryboat, the bridge, the canal, the granite stone of the bridge).

4 группа: обозначения реальных мест города (улицы и площади выделены в отдельную группу):

1. “I was going along Dame Street and I spotted a fine tart under Waterhouse’s clock, and said good night, you know” [5, с. 19].

5 группа: наименования мест работы: the laundry, the firm, the company, the hotel, the office, the mail, the mill.

6 группу составляют обозначения транспортных средств, встречающихся в городе: the barges, the ferryboat, the car, the tram, the cabs, the train.

Урбанистические дескрипции в их втором плане – город как люди, проживающие в нем, содержат следующие маркеры:

– этнически маркированные лексемы (the French, the American, the Hungarian, the Englishman, an electrician of Canadian birth, the Jew, an Indian, the Italians, etc.).

– конфессионально маркированные лексемы (the Catholic, the Protestant).

– лексемы, обозначающие профессии (the clerk, the electrician, the musician, the manager, drivers, etc.).

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Несмотря на разнообразие толкования концепта, исследователи едины во мнении, что концепт – это условная ментальная структура. Он имеет чисто когнитивный статус и не существует вне мышления. Сложность концепта состоит в наличии двусторонней связи

между языком и сознанием, так как категории сознания реализуются в языковых категориях и одновременно детерминируются ими; культура детерминирует концепт (т. е. концепт – ментальная проекция элементов культуры).

Концепт “city” занимает важное место в современной концептосфере, с его помощью можно представить множество различных понятий. Итак, компонентный анализ концепта “city” позволяет констатировать, что:

– город – историческое образование;

– город – определенная инфраструктура, состоящая из улиц, площадей, образовательных учреждений, культовых сооружений, учреждений досуга и культуры, государственных ведомств и т. д.;

– город – люди, проживающие в нем, и их образ жизни.

Концепт “city” содержит в себе элементы, связанные с эмоциональной стороной восприятия мира. В художественном тексте город и его жители тесно взаимосвязаны друг с другом. Эмоциональное состояние героев переносится на особый ракурс описания города.

Список использованных источников

1. Карасик, В. И. Модельная личность как лингвокультурный концепт / В. И. Карасик // Филология и культура : материалы III междунар. конф. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2001. – Ч. 2. – С. 98–101.
2. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология. – М., 1997. – С. 280–287.
3. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 1999. – 135 с.
4. Степанов, Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века. – М., 1995. – С. 7–34.
5. Joyce, J. Dubliners / J. Joyce. – М. : Foreign languages publishing house, 1956. – 98 p.
6. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner’s Dictionary / A. S. Hornby // Edited by Sally Wehmeier. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 1540 p.

Поступила 09.06.2010 г

УДК 811.111
ББК 81.43.21
К 515

О. В. Елисейкина
O. V. Yeliseykina

ФУНКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ АППРОКСИМАТОРОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

FUNCTIONS OF LEXICO-GRAMMATICAL APPROXIMATORS IN ENGLISH LITERARY TEXTS

В статье анализируются средства выражения аппроксимации в современном английском языке – лексико-грамматические аппроксиматоры. Указывается, что семантика языка приблизительна по своей природе и это ее естественное состояние. Рассматривается модально-оценочная, оценочно-экспрессивная и номинативно-распространительная функции и функция обусловленного добавления.

Ключевые слова: аппроксимация, аппроксиматоры, субъективное отношение, приблизительная номинация, коммуникативная значимость.

The article is devoted to the problem of approximation realization in modern English – lexico-grammatical approximators. It is stated in the article that semantics of a natural language is approximate by its nature and that is its natural state. Deals with the modal-estimate function, the estimate-expressive function, the nominative-extended function and with the function due to the addition.

Key-words: approximation, approximators, subjective attitude, approximate nomination, communicative value.

Объектом исследования данной статьи являются аппроксиматоры – языковые единицы со значением приблизительности – репрезентанты понятийной категории аппроксимации в современном английском языке. Языковым материалом для изучения являются произведения американских писателей «Jennie Gerhard» (T. Dreiser) и “Tender is the night” (F. S. Fitzgerald). Общее количество страниц – 784, на которых были зафиксированы 130 предложений с аппроксиматорами. По словам И. Л. Шкота, в лингвистической литературе проблема определения семантического диапазона категории аппроксимации далека от однозначного решения, следовательно, остается невыделенным состав средств, реализующих содержательный аспект этой категории, ее функциональную направленность [5, с. 22].

Аппроксимация выражает субъективное отношение говорящего к фактам объективной реальности. Данная категория имеет концептуально – языковую природу, поскольку она ориентирована на оценку и интерпретацию адресантом информации в процессе ее передачи языковыми средствами.

В связи с этим можно считать заявленную в данной статье тему актуальной. Действительность окружает человека бесконечным разнообразием предметов, признаков, отношений. Все объекты находятся в постоянном движении, изменении, для них не характерны четкие границы. По мнению С. Л. Сахно, отсутствие точной номинации компенсируется использованием приблизительной номинации, что значительно расширяет номинативные возможности языка [3, с. 29]. И. А. Шкот считает, что в процессе языкового общения люди сталкиваются с трудностями именованья многообразных объектов постоянно меняющегося мира, но при этом они не оказываются в «номинативном тупике» и не перестают общаться и понимать друг друга, что возможно, главным образом, благодаря существованию в языке аппроксиматоров [5, с. 24]. В работе Ю. С. Сорокина «Конструкции приблизительной оценки в современном английском языке» под аппроксиматором понимается языковая единица (морфема, слово, словосочетание, предикативная конструкция),

имеющая сему «приблизительность», представленную в семантической структуре или контекстно обусловленную [4, с. 65]. Семантика языка приближительна по своей природе и это ее естественное состояние. Семантика слова, в свою очередь, не имеет строго очерченных границ, что расширяет его номинативный потенциал. Для естественного языка также характерно наличие целого арсенала средств расплывчатой семантики, которые позволяют окказионально «размывать» значение слова и варьировать степень его актуализации в данном конкретном тексте [3, с. 25].

О приближительной номинации можно говорить тогда, когда при именовании говорящим отдельного элемента внеязыковой ситуации наблюдается модальная оценка номинации со стороны говорящего (автора): например, говорящий (автор) сомневается в достоверности номинации или номинация не нравится говорящему (автору), или говорящий (автор) не хочет нести ответственности за эту номинацию. Необходимо отметить, что явление приближительной номинации отличается от лингвистической модальности в ее обычном понимании. Модальность связана с обозначением целых ситуаций. Приблизительность связана с обозначением отдельных элементов ситуации.

Приблизительно именуются любые элементы действительности. Говорящие (авторы) наиболее часто именуют количество неточно: известно, что количественная определенность объекта менее тесно связана с бытием данного объекта, чем его качественная определенность.

Изучив два художественных произведения “Jennie Gerhard” (T. Dreiser) и “Tender is the night” (F. S. Fitzgerald), попытаемся рассмотреть функции лексико-грамматических аппроксиматоров в текстах произведений. Отметим, что на лексическом уровне аппроксимация может выражаться при помощи отдельных слов, например наречных аппроксиматоров *about, almost, nearly, practically, roughly, scarcely, hardly*. Также на лексическом уровне аппроксимация может выражаться при помощи аффиксов типа *-ish, -y, like*, лексико-семантическими конструкциями, в разряд которых входят устойчивые выражения *in a way,*

more or less и выражениями *kind of / sort of*. На грамматическом уровне сема приближительности может индуцироваться конструкциями *neither... nor, either...nor*.

Синтаксические аппроксиматоры *neither... nor, either...nor* употребляются для выражения некатегоричности высказывания и нежелания дать прямую характеристику значения события. Такое разноуровневое отражение аппроксимации свидетельствует о высокой коммуникативной значимости категории аппроксимации в английском языке. Рассмотрим основные функции лексико-грамматических аппроксиматоров на примере изученных нами текстов.

Функция обусловленного добавления: “On the pleasant shore of the French Riviera about half way between Marseilles and the Italian border, stands a large, proud, rose-colored hotel” [7, с. 33]. В данном примере наречный аппроксиматор “*about*” употребляется в сочетании с предшествующим обстоятельством места, которое вполне точно указывает на местоположение “*a large, proud, rose-colored hotel*”. Роль аппроксиматора “*about*” заключается в том, чтобы подчеркнуть важность и великолепие французской Ривьеры, а не тот факт, на каком расстоянии от этих границ находится этот отель.

Модально-оценочная функция: “About eight months ago or maybe it was six months ago or maybe ten – I try to figure but I can’t remember exactly where we were when she began to do funny things – crazy things” [7, с. 155–156].

Как видно из примера, герой не может, да это и не важно ни для него, ни для кого-либо вспомнить точную дату происходящего. Аппроксиматор *about*, модальное слово *maybe*, а также выражение *I can’t remember exactly* подтверждают тот факт, что говорящий не придавал особого значения этой проблеме в прошлом, и в настоящий момент не может вспомнить. В данном примере приближительная номинация усиливается анафоричным повтором *maybe*, а также синтаксическими конструкциями “*I can’t remember exactly*”, и “*I try to figure*”, которые выражают неуверенность говорящего.

Оценочно-экспрессивная функция: “Her body hovered delicately on the last edge of childhood

– she was almost eighteen, nearly complete, but the dew was still on her” [7, с. 34]. В данном примере аппроксиматор *almost* выражает неточное понимание возраста девушки: ей и 18, но и не 18, она уже взрослая, но еще и на грани детства, что видно при сочетании с аппроксиматором *nearly*, но именно сейчас она готова к взрослой жизни. Автор хорошо относится к своей героине, очень нежно и искренне, что доказывается употреблением сильнодействующих метафор “Her body hovered delicately” и “the dew was still on her”. Рассмотрим еще пример: “Practically fifty thousand dollars, two-thirds of all his earthly possessions, outside of his stipulated annual income, was tied up here; and there were taxes to pay, repairs to maintain, actual depreciation in value to face” [6, с. 282].

В данном предложении оценивается состояние, точное количество не раскрывается, так как не несет особой важности: для героя сумма 40–50 тыс. долларов не имеет значения, значение имеет факт необходимости уплатить налоги. “Lester’s face betrayed no sign of either thought or feeling” [6, с. 184].

В приведенном примере видно, что по лицу героя ничего нельзя было понять, что же у него за состояние: ни боль, ни радость, ни удивление, ни равнодушие, какая-то нейтральность.

Номинативно-распространительная функция: “At the hotel the girl made the reservation in idiomatic but rather flat French, like something remembered” [7, с. 34]. Как видно из примера, автор хочет донести до читателя, что разговор героини был на высоком уровне, она хорошо владеет французским языком, но что-то было не так: либо было волнение, либо сказывалась неопытность, но что-то не хватало в ее речи и казалось заученным.

В данной статье были рассмотрены

функции лексико-грамматических аппроксиматоров. Можно сделать вывод, что оценочно-экспрессивная функция чаще всего употребляется в художественных текстах. Работа по исследованию функций аппроксиматоров будет продолжена, так как в данной статье были рассмотрены лишь те функции, которые встречаются в изученных нами двух произведениях «Jennie Gerhard» и «Tender is the night».

Список использованных источников

1. Болдырев, Н. Н. Категории как форма репрезентации знаний о языке / Н. Н. Болдырев // Концептуальное пространство языка : сб. науч. тр. к юбилею проф. Н. Н. Болдырева. – Тамбов, 2005. – С. 16–39.
2. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 320 с.
3. Сахно, С. Л. Приблизительное именование в естественном языке / С. Л. Сахно // Вопр. языкознания. – 1983. – № 6. – С. 29–36.
4. Сорокин, Ю. Е. Конструкции приблизительной оценки в современном английском языке / Ю. Е. Сорокин // Функциональная семантика синтаксических конструкций : межвуз. сб. науч. тр. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – С. 63–78.
5. Шкот, И. Л. Языковые средства выражения аппроксимации в современном английском языке / И. Л. Шкот // Вестник Киевского ун-та. Романо-германская филология. – Вып. 13. – Киев : КГУ, 1984. – С. 25–27.
6. Dreiser, T. Jennie Gerhard / T. Dreiser. – Moscow «Manager» Publishers, 2004. – 384 p.
7. Fitzgerald, F. S. Tender is the night / F. S. Fitzgerald. – Moscow Raduga Publishers, 1983. – 400 p.

Поступила 09.06.2010 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ассуирова Лариса Владимировна
assuir@mail.ru

доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии Московского государственного педагогического университета, г. Москва

Бакаева Жанна Юрьевна
jannasar@yandex.ru

кандидат философских наук, доцент кафедры философии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Беленкова Лариса Юрьевна
lara.belenskova@yandex.ru

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Белова Наталья Анатольевна
belkasun@mail.ru

доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Блохин Владимир Владимирович
istory1@rambler.ru

доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Московского института открытого образования, г. Москва

Гавриленко Лариса Станиславовна
dm-gavrilenko@mail.ru

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики начального обучения, заведующая лабораторией тестирования и мониторинга качества образования Лесосибирского педагогического института – филиал ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» г. Лесосибирск

Гамаюнова Антонина Николаевна
Gamaenova@yandex.ru

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Елисейкина Оксана Владимировна
Oks-elisegkina@yandex.ru

аспирант кафедры английского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Злобин Александр Николаевич
aleksandr_z@list.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, г. Саранск

Калинина Наталья Николаевна
NNKalinina@yandex.ru

доктор экономических наук, профессор, заведующая кафедрой экономики Московского института открытого образования, г. Москва

- Калугина Оксана Анатольевна
kaluginarus@rambler.ru
соискатель кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Каторова Александра Михайловна
A_M_Katorova@mordgpi.ru
доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Кирдяшова Ольга Сергеевна
Olga-ks2010@yandex.ru
аспирант кафедры литературы и методики обучения литературе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Коновалова Нина Геннадьевна
konovalovang@yandex.ru
доктор медицинских наук, проректор по научной работе Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк
- Кострица Юлия Александровна
kolemasova@list.ru
аспирант кафедры английского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Лайкина Татьяна Анатольевна
tatianalaikina@yandex.ru
соискатель кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Мартишина Нина Васильевна
n.martishina@rsu.edu.ru
доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, г. Рязань
- Мартыненко Александр Валентинович
arkanaddin@mail.ru
доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Мартынова Елена Анатольевна
martey46@yandex.ru
доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Новиков Сергей Геннадьевич
novsergen@yandex.ru
доктор педагогических наук, профессор, кандидат исторических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Волгоградского института искусств имени П. А. Серебрякова, г. Волгоград
- Пимчев Сергей Петрович
kuna@live.ru
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Московского института открытого образования, научный руководитель и консультант инновационных социально-педагогических проектов, г. Москва

Прутченков Александр Сергеевич
aspru@mail.ru

доктор педагогических наук, профессор кафедры
экономики Московского института открытого
образования, г. Москва

Савелькина Надежда Николаевна
savelkina@mail.ru

аспирант кафедры английского языка Мордовского
государственного педагогического института
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Савенков Александр Ильич
asavenkov@bk.ru

доктор психологических наук, профессор кафедры
психологии развития Московского педагогического
университета, г. Москва

Сиротина Ирина Львовна
sirotinail@mail.ru

доктор философских наук, профессор, заведующая
кафедрой дизайна и рекламы Мордовского
государственного университета им. Н. П. Огарева,
г. Саранск

Танасейчук Андрей Борисович
andtanaseichuk@mail.ru

доктор культурологии, профессор кафедры русской
и зарубежной литературы Мордовского
государственного университета им. Н. П. Огарева,
г. Саранск

Татьянина Татьяна Викторовна
tatianina@rambler.ru

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
кафедры педагогики Мордовского государственного
педагогического института имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск

Терюкова Тамара Семеновна
ttint@mail.ru

кандидат экономических наук, доцент кафедры
экономики Московского института открытого
образования, г. Москва

Урбанский Александр Сергеевич
dermakem@mail.ru

кандидат медицинских наук, доцент, заведующий
кафедрой дерматовенерологии Кемеровской
государственной медицинской академии, г. Кемерово

Шмачилина Светлана Витальевна
promsbit@pisem.net

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики и психологии
детства Омского государственного педагогического
университета, г. Омск

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ имени М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»**

ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МордГПИ) является центром педагогического образования, науки и культуры Республики Мордовия; реализует профессионально-образовательные программы на основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в соответствии с лицензией; осуществляет подготовку педагогических кадров высшей квалификации; принимает участие в создании школьных, вузовских программ, учебников и учебных пособий с учетом потребности в них республики и других регионов с мордовским населением; организует и проводит в тесной связи с учебным процессом фундаментальные, поисковые и прикладные научные исследования.

МордГПИ создан на основании Постановления Совета Министров РСФСР от 30 июня 1962 года № 899 и Приказа Министра просвещения РСФСР от 19 июля 1962 года № 277.

В соответствии с Постановлением Совета Министров РСФСР № 710 от 28 ноября 1972 года МордГПИ присвоено имя Евсевьева Макара Евсевьевича – мордовского ученого, просветителя.

На основании лицензии на ведение образовательной деятельности (серия А № 164341, рег. № 4246 от 10 марта 2005 года, выданной Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки), и соответствующего свидетельства о государственной аккредитации (ВВ № 000219, рег. № 0217 от 17 февраля 2010 г.), дающих право на выдачу по окончании обучения документа государственного образца о высшем профессиональном образовании, МордГПИ проводит прием граждан для обучения по основным образовательным программам высшего профессионального образования за счет средств федерального бюджета на первый курс 2010 – 2011 учебного года по специальностям и направлениям подготовки.

Принимаются граждане Российской Федерации, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Республики Таджикистан, лица без гражданства, соотечественники из-за рубежа.

Прием осуществляется на следующие факультеты и специальности:

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ по специальностям: «Информатика» (дополнительная специальность «Математика»), «Математика» (дополнительная специальность «Информатика»); «Физика» (дополнительная специальность «Информатика») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Менеджмент организации» – срок обучения 5 и 5,5 лет (очная и заочная формы обучения);

БИОЛОГО-ХИМИЧЕСКИЙ по специальности «Биология» (дополнительная специальность «Химия»), «Химия» (дополнительная специальность «Биология») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения);

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ по специальностям (направлениям подготовки): «Русский язык и литература» (дополнительная специальность «История»), «Русский язык и литература» (дополнительная специальность «Иностранный язык»), «Родной (мордовские – мокшанский, эрзянский; татарский) язык и литература» (дополнительная специальность «Русский язык и литература») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Русский язык и литература», «Родной (мордовские, татарский) язык и литература» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения);

ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ по специальностям: «Немецкий язык» (дополнительная специальность «Английский язык»), «Английский язык» (дополнительная специальность «Немецкий язык») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Перевод и переводоведение» – срок обучения 5 лет (очная форма обучения);

ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ по специальностям: «Физическая культура», «Физическая культура» (дополнительная специальность «Безопасность жизнедеятельности»), «Физическая культура и спорт» – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Физическая культура», «Физическая культура и спорт» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения);

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ по специальностям (направлениям подготовки): «Педагогика и методика начального образования» (дополнительная специальность «Информатика»), «Педагогика и методика начального образования» (дополнительная специальность «Иностранный язык»), «Педагогика и методика дошкольного образования» (дополнительная специальность «Педагогика и психология»), «Педагогика и методика дошкольного образования» (дополнительная специальность «Физическая культура»), «Музыкальное образование» (дополнительная специальность «Педагогика и методика дошкольного образования») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Педагогика и методика начального образования», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Музыкальное образование» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения); «Художественное образование» – срок обучения 4 года, 3 года и 5 лет (очная и заочная формы обучения);

ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ по специальностям (направлениям подготовки): «Педагогика и психология» (дополнительная специальность «Олигофренопедагогика»), «Логопедия» (дополнительная специальность «Олигофренопедагогика») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Педагогика и психология», «Логопедия» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения); «Психология» – срок обучения 4 года, 3 года и 5 лет (очная и заочная формы обучения);

ИСТОРИИ И ПРАВА по специальностям: «История» (дополнительная специальность «Юриспруденция»), «Юриспруденция» (дополнительная специальность «История») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «История», «Юриспруденция» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения).

Для лиц, имеющих среднее профессиональное образование или неполное высшее образование соответствующего профиля, предусмотрено обучение по сокращенной программе подготовки бакалавриата.

ГОТОВИМ ВОСТРЕБОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ!

Адрес: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а,
главный учебный корпус, ауд. 104

Справки по телефонам:

8 (834) 33-92-58

8 (834) 33-93-90

Сайт: <http://www.mordgpi.ru>

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 2 (2)

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 30.06.2010 г. Формат 70×100/16.
Усл. печ. л. 7,3. Тираж 1000. Заказ № 114.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310
E-mail: humanities@mordgpi.ru

Отпечатано в редакционно-издательском центре
ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»