



ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 19, № 3. 2015
(июль - сентябрь)

Сквозной номер выпуска – 80

DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
INTEGRATION OF EDUCATION

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛИ:

Правительство Республики Мордовия
430002, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 35

ФГБОУ ВПО
«Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарёва»
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

ИЗДАТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва»
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

РЕДАКЦИЯ:

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68
Телефон, факс: +7 (834-2) 48-14-24

Издается с января 1996 года
Периодичность издания – 4 раза в год

Подписной индекс в каталоге
агентств «Роспечать»
и «МК-Периодика» – 46316

Scholarly journal

FOUNDERS:

Government of the Republic of Mordovia
35, Sovetskaya Str., 430002, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

Federal state-financed academic institution of
higher education
“Ogarev Mordovia State University”
68, Bolshevistskaya Str., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

PUBLISHER:

Federal state-financed academic institution of
higher education
“Ogarev Mordovia State University”
68, Bolshevistskaya Str., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

EDITORIAL OFFICE:

68, Bolshevistskaya Str., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia
Telephone, fax: +7 (834-2) 48-14-24

Published since January 1996
Publication frequency: quarterly

Subscription index in catalogue
of agencies “Rospechat”
and “MK-Periodica” – 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

При цитировании ссылка на журнал
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна
Полное или частичное воспроизведение в СМИ материалов, опубликованных
в журнале, допускается только с разрешения редакции

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора
и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory

Журнал индексируется в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)
и международной базе цитирования Index Copernicus

Журнал является членом Комитета по этике научных публикаций,
Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и Cross Ref

© ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2015

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор, ректор ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва», кандидат экономических наук, inted@adm.mrsu.ru (Саранск, Россия)

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора, директор НИИ регионологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва», доктор социологических наук, профессор, polutin.sergei@yandex.ru (Саранск, Россия)

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Саранск, Россия)

Бальхин Григорий Артёмович – депутат Государственной Думы, член комитета ГД по образованию, доктор экономических наук, профессор, iskusstvourp@mail.ru (Москва, Россия)

Бондырева Светлана Константиновна – директор ФГНУ «Институт социализации и образования» РАО, ректор НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», доктор психологических наук, профессор, академик РАО, mpsu@mpsu.ru (Москва, Россия)

Гафуров Ильшат Рафкатович – ректор ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор экономических наук, профессор, public.mail@kpfu.ru (Казань, Россия)

Жигалев Борис Андреевич – ректор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», доктор педагогических наук, профессор, admder@lunn.ru (Нижегород, Россия)

Кадакин Василий Васильевич – ректор ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, доцент, geserption@mordgpi.ru (Саранск, Россия)

Кураков Лев Пантелеймонович – профессор ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва», доктор экономических наук, профессор, действительный член РАО, kovfmgmu@moris.ru (Чебоксары, Россия)

Макаркин Николай Петрович – президент ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва», доктор экономических наук, профессор, makarkin@mrsu.ru (Саранск, Россия)

Машарова Татьяна Викторовна – ректор КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области», доктор педагогических наук, профессор, mtv203@mail.ru (Киров, Россия)

Мерзлякова Галина Витальевна – ректор ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», доктор исторических наук, профессор, rector@udsu.ru (Ижевск, Россия)

Фелдыш Чаба – профессор философского факультета Университета Эрфурта, foeldes@foeldes.eu (Эрфурт, Германия)

Чупрунов Евгений Владимирович – ректор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», доктор физико-математических наук, профессор, rector@unn.ru (Нижегород, Россия)

Научный журнал «Интеграция образования *Integration of Education*» публикует научные материалы по совершенствованию и распространению опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации и за рубежом. В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Наименование и содержание рубрик журнала соответствуют отраслям науки и группам специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов с целью экспертной оценки по следующим специальностям:

19.00.00 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

22.00.00 СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет.

Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция журнала направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении соответствующего запроса.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов.

EDITORIAL BOARD

Vdovin Sergey Mikhailovich – Editor in chief, Rector of Ogarev Mordovia State University, Ph.D. (Economics), inted@adm.mrsu.ru (Saransk, Russia)

Polutin Sergey Viktorovich – Deputy editor in chief, Director of Research Institute of Regional Studies of Ogarev Mordovia State University, Dr. Sci. (Sociology), professor, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russia)

Gordina Svetlana Viktorovna – executive editor, Ph.D. (Pedagogics), inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru (Saransk, Russia)

Balykhin Grigoriy Artemovich – the State Duma deputy, member of the State Duma Committee for Education, Dr. Sci. (Economics), professor, iskusstvoupr@mail.ru (Moscow, Russia)

Bondyreva Svetlana Konstantinovna – Director of Institute of Socialisation and Education of RAE, Rector of Moscow Psychological and Social Institute, Dr. Sci. (Psychology), professor, academician RAE, mpsu@mpsu.ru (Moscow, Russia)

Gafurov Ilshat Rafkatovich – Rector of Kazan Federal University, Dr. Sci. (Economics), professor, public. mail@kpfu.ru (Kazan, Russia)

Zhigalev Boris Andreyevich – Rector of N. A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Dr. Sci. (Pedagogics), professor, admdep@lunn.ru (Nizhny Novgorod, Russia)

Kadakin Vasily Vasilyevich – Rector of M. E. Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute, Ph. D. (Pedagogics), docent, reception@mordgpi.ru (Saransk, Russia)

Kurakov Lev Panteleimonovich – Dr. Sci. (Economics), professor, Ogarev Mordovia State University, full-fledged member of RAE, kovfmg@moris.ru (Cheboksary, Russia)

Makarkin Nikolai Petrovich – President of Ogarev Mordovia State University, Dr. Sci. (Economics), professor, makarkin@mrsu.ru (Saransk, Russia)

Masharova Tatiana Viktorovna – Rector of Institute of Education Development, Kirov region, Dr. Sci. (Pedagogics), professor, mtv203@mail.ru (Kirov, Russia)

Merzlyakova Galina Vitalyevna – Rector of Udmurdt State University, Dr. Sci. (History), professor, rector@udsu.ru (Izhevsk, Russia)

Foldes Csaba – Professor of Philosophy Faculty, University of Erfurt, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

Chuprunov Evgeny Vladimirovich – Rector of N. I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, rector@unn.ru (Nizhny Novgorod, Russia)

«Интеграция образования **Integration of Education**» scholarly journal is devoted to improvement and dissemination of experience of integration of regional educational systems across the Russian Federation and other countries. The journal welcomes materials exploring the following problems: formation of regional educational and administrative systems, vertical and horizontal integration, historical development of the above systems and academic institutions, applied aspects of education and upbringing, informatization and technical provision of academic process.

Titles and contents of sections correspond to branches of science and groups of specialties of scientists according to Nomenclature of specialties for scientists.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

The journal accepts articles in the following specialties for publication:

19.00.00 PSYCHOLOGICAL SCIENCES

13.00.00 PEDAGOGICAL SCIENCES

22.00.00 SOCIOLOGICAL SCIENCES

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years.

Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Editorial staff of the journal forwards copies of reviews in Ministry of Education and Science of the Russian Federation by request.

«Интеграция образования **Integration of Education**» journal is registered in Russian Science Citation Index (RSCI) and submits information about the published articles to RSCI.

The opinions expressed by authors in the journal do not necessarily reflect those of the Editorial Staff.



СОДЕРЖАНИЕ

Социальная структура, социальные институты и процессы

- В. Б. Моисеев, Л. И. Найденова, Е. В. Вострокнутов.**
Научно-образовательная среда – основа инновационного развития региона 8
- Л. В. Судоргина.** Педагогическая система общеобразовательного учреждения:
особенности интеграции в педагогической науке и практике 16

Общая педагогика, история педагогики и образования

- Н. С. Савкин.** Свобода и иллюзии в образовательном процессе 23
- О. А. Мудракова, Т. А. Биндюкова.** Проблема
использования технологий дистанционного обучения в школьном образовании 29
- О. Г. Ивановская.** Принадлежность к педагогической династии и любимый
учитель как факторы выбора профессии, вызывающие семантический резонанс 36
- С. Ю. Волков, Е. В. Саунина, А. И. Федюшкина.** Политико-правовая
доктрина Гуго Гроция в учебном курсе российских вузов:
исторические и теоретические аспекты 43

Педагогическая психология

- Н. В. Курасов, И. А. Ледовских, Н. А. Ручкова.** Изучение понятия
одаренности в рамках психолого-педагогического знания 52

Теория и методика профессионального образования

- Е. В. Королев.** Экономика образовательного процесса:
основные параметры и результаты моделирования 59
- Н. К. Сорокина.** Теоретическое моделирование процесса
обработки кристаллов кремния лазерным излучением как форма
интеграции результатов дифференцированных научных знаний 70
- М. Е. Бельгибаев, А. В. Евсеев, А. В. Каверин, Д. А. Массеров.**
Теоретические аспекты реализации познавательной и ноосферно-
мировоззренческой функции геоэкологии 77
- Н. Л. Васильев, Т. Попович.** Интегративный потенциал
вузовского курса «История русского литературного языка» 85
- Н. А. Догорова, А. Мартинс.** Театральное образование в Мордовии XX в.:
становление и развитие 91

Теория и методика обучения и воспитания
(культурология)

- С. Спринчан, А. А. Сычев.** Экологическая этика
как форма интеграции естественно-научного и гуманитарного знания 100
- В. С. Михалкин.** Интеграция и дополнительность общенаучных
и религиозных знаний в мировоззренческом аспекте высшего образования 108
- Е. В. Харьковская, Г. Н. Тутаева, Е. В. Мирошниченко.**
Формирование толерантной культуры детей младшего школьного
возраста средствами художественно-творческой деятельности 115
- А. И. Белкин, Л. П. Тропина.** Духовное воспитание в российском
вузе на примере изучения подвижничества преподобного Сергия Радонежского 122

CONTENTS

Social Structure, Social Institutions and Processes

- V. B. Moiseyev, L. I. Naydenova, E. V. Vostroknutov.** Scientific and Educational Environment as an Essential Factor for Innovative Development of a Region 8
- L. V. Sudorgina.** Pedagogical System of an Educational Institution: Specifics of Integration in Pedagogical Theory and Practice 16

General Pedagogics, Pedagogics and Education History

- N. S. Savkin.** Freedom and Illusions in the Educational Process 23
- O. A. Mudrakova, T. A. Bindyukova.** Implementation of Distance Learning Technology in Higher Education 29
- O. G. Ivanovskaya.** Affiliation to a Pedagogical Dynasty and a Favorite Teacher as a Factor of Choice of Future Profession, which Cause a Semantic Resonance 36
- S. Yu. Volkov, E. V. Saunina, A. I. Fedyushkina.** Political and Legal Doctrine of Hugo Grotius in the Curriculum of Russian Universities: Historical and Theoretical Aspects 43

Pedagogical Psychology

- N. V. Kurasov, I. A. Ledovskikh, N. A. Ruchkova.** Study of the Concept of Giftedness as Part of Psychological and Pedagogical Knowledge 52

Theory and Methodology of Professional Education

- E. V. Korolev.** Educational Process Economy: Main Parameters and Results of Modeling 59
- N. K. Sorokina.** Theoretical Modeling of Silicon Crystals Processing Using Laser Radiation as a Form of Integration of Differentiated Scientific Knowledge Results 70
- M. E. Belgibayev, A. V. Evseyev, A. V. Kaverin, D. A. Masserov.** Theoretical Aspects of Implementation of Cognitive and Noospheric World Outlook Functions of Geocology 77
- N. L. Vasilyev, T. Popovich.** Integrative Potential of University Course “History of the Russian Literary Language” 85
- N. A. Dogorova, A. Martins.** Theatrical Education in Mordovia in XXth Century: History and Origination 91

Theory and Methodology of Training and Upbringing (Culturology)

- S. Sprincean, A. A. Sychev.** Environmental Ethics as a Form of Integration of Natural Sciences with Humanities 100
- V. S. Mikhalkin.** Integration and Complimentarity of General Scientific and Religious Knowledge in the Aspect of World Outlook for Higher Education 108
- E. V. Kharkovskaya, G. N. Tutayeva, E. V. Miroshnichenko.** Formation of Tolerant Culture Among Primary School-Aged Children by Means of Artistic and Creative Activity 115
- A. I. Belkin, L. P. Tropina.** Spiritual Education in Russian Universities of the Example of Asceticism of the Venerable Sergius of Radonezh 122

**СПИСОК ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА
ПО РЕЦЕНЗИРОВАНИЮ СТАТЕЙ**

- Андронов Владимир Петрович**, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.псх.н., профессор (Саранск, Россия);
- Арсентьев Виктор Михайлович**, профессор кафедры истории России ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.и.н., профессор (Саранск, Россия);
- Беломоева Ольга Герольдовна**, заведующий кафедрой традиционной мордовской культуры и современного искусства ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», доктор культурологии, профессор (Саранск, Россия);
- Воронина Наталья Ивановна**, заведующий кафедрой культурологии, этнокультуры и театрального искусства ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);
- Дружилов Сергей Александрович**, ведущий научный сотрудник ФГБУ «Научно-исследовательский институт комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний Сибирского отделения Российской академии медицинских наук» (НИИ КППЗ СО РАМН), к.псх.н., доцент (Новокузнецк, Россия);
- Елисеева Юлия Александровна**, заведующий кафедрой библиотечно-информационных ресурсов ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);
- Завязинский Владимир Ильич**, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, д.п.н., академик РАО, профессор (Тюмень, Россия);
- Кирилова Галия Ильдусовна**, заведующий лабораторией информатизации профессионального образования ФГНУ РАО «Институт педагогики и психологии профессионального образования», д.п.н., профессор (Казань, Россия);
- Коржув Андрей Вячеславович**, профессор кафедры медицинской и биологической физики ГБОУ ВПО «Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова», д.п.н., профессор (Москва, Россия);
- Мешков Николай Иванович**, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.псх.н., профессор (Саранск, Россия);
- Наливайко Нина Васильевна**, профессор ЮНЕСКО, член-корреспондент Международной Академии информационных процессов и технологий (МАИПТ), ведущий научный сотрудник Института философии и права Сибирского отделения РАН, д.ф.н., профессор (Новосибирск, Россия);
- Наумкин Николай Иванович**, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.п.н., профессор (Саранск, Россия);
- Неретина Евгения Алексеевна**, заведующий кафедрой маркетинга ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.э.н., профессор (Саранск, Россия);
- Нуриев Наиль Кашапович**, заведующий кафедрой информатики и прикладной математики ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», д.п.н., профессор (Казань, Россия);
- Остапенко Андрей Александрович**, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», доктор педагогических наук (Краснодар, Россия);
- Писачкин Владимир Александрович**, заведующий кафедрой методологии науки и прикладной социологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.соц.н., профессор (Саранск, Россия);
- Пушкарева Елена Александровна**, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», д.филос.н., доцент (Новосибирск, Россия);
- Ракитов Анатолий Ильич**, заслуженный деятель науки РФ, главный редактор журнала «Проблемы информатизации», действительный член общественной организации «Академия естественных наук», вице-президент гуманитарного отделения общественной организации «Международная академия информатизации», член Международной ассоциации системного менеджмента, создатель и научный руководитель Центра информатизации, социально-технологических исследований и науковедческого анализа (ИСТИНА), д.филос.н., профессор (Москва, Россия);
- Сазонова Зоя Сергеевна**, профессор Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), д.п.н., профессор (Москва, Россия);
- Саранцев Геннадий Иванович**, заведующий кафедрой методики преподавания математики ФГБОУ ВПО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева», д.п.н., профессор (Саранск, Россия);
- Сушкова Юлия Николаевна**, декан юридического факультета ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.и.н., доцент (Саранск, Россия);
- Сычев Андрей Анатольевич**, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);
- Танасейчук Андрей Борисович**, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);
- Фурманова Валентина Павловна**, профессор кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.п.н., профессор (Саранск, Россия);
- Цветков Виктор Яковлевич**, советник ректората, профессор кафедры автоматизированной обработки аэрокосмической информации ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики», д.т.н., профессор (Москва, Россия);
- Чванова Марина Сергеевна**, проректор по инновациям ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина», д.п.н., профессор (Тамбов, Россия);
- Чельшева Ирина Викторовна**, заведующий кафедрой социокультурного развития личности ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова», к.п.н., доцент (Таганрог, Россия);
- Шаршов Игорь Алексеевич**, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина», д.п.н., профессор (Тамбов, Россия);
- Шигуров Виктор Васильевич**, заведующий кафедрой русского языка ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия).



EDITORIAL COUNCIL

- Andronov Vladimir Petrovich**, professor, Chair of Psychology, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Psychology), Saransk, Russia;
- Arsent'ev Viktor Mikhailovich**, professor, Chair of Russian history, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (History), Saransk, Russia;
- Belomoyeva Olga Geroldovna**, professor, head, Chair of traditional Mordovian culture and modern art, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Culturology), Saransk, Mordovia;
- Voronina Nataliya Ivanovna**, professor, head, Chair of Cultural studies, ethnoculture and dramatic art, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy), Saransk, Russia;
- Druzhilov Sergey Aleksandrovich**, senior researcher, Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases under Siberian division of Russian Academy of Medical sciences, Ph.D. (Psychology), docent, Novokuznetsk, Russia;
- Eliseyeva Yuliya Aleksandrovna**, professor, head, Chair of library and information resources, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy), professor, Saransk, Russia;
- Zagvyazinsky Vladimir Ilyich**, professor, head of chair of Methodology and Theory of Socio-Pedagogical Research, Tyumen State University, Dr.Sci. (Pedagogy), member of Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Pedagogy), Tyumen, Russia;
- Kirilova Galia Ildusovna**, professor, head, Laboratory of Informatisation of professional education, Institute of Pedagogics and Psychology of Supplementary Education under Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Pedagogy), Kazan, Russia;
- Korzhuev Andrey Vyacheslavovich**, professor, Chair of medical and biological physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Dr.Sci. (Pedagogy), Moscow, Russia;
- Meshkov Nikolay Ivanovich**, professor, Chair of Pedagogics, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Psychology), Saransk, Russia;
- Nalivaiko Nina Vasilyevna**, professor of UNESCO, corresponding fellow of International Academy of Information Processes and Technologies, senior researcher of Institute of Philosophy and Law under Siberian division of Russian Academy of Sciences, Dr.Sci. (Philosophy), Novosibirsk, Russia;
- Naumkin Nikolay Ivanovich**, professor, head of Chair of Fundamentals of Mechanisms and Machines Design, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Pedagogy), Saransk, Russia;
- Neretina Evgeniya Alekseyevna**, professor, head, Chair of marketing, Dr.Sci. (Economy), Saransk, Russia;
- Nuriyev Nail Kashapovich**, professor, head of Chair of Computer Science and Applied Mathematics, Kazan Technological University, Dr.Sci. (Pedagogy), Kazan, Russia;
- Ostapenko Andrey Aleksandrovich**, professor, Chair of Social Work, Psychology and Pedagogics in Higher Education, Kuban State University, Dr.Sci. (Pedagogy), Krasnodar, Russia;
- Pisachkin Vladimir Aleksandrovich**, professor, head of Chair of Methodology and Applied Sociology, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociology), Saransk, Russia;
- Pushkareva Elena Aleksandrovna**, professor, Chair of Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University, Dr.Sci. (Philosophy), docent, Novosibirsk, Russia;
- Rakitov Anatoly Ilyich**, professor, Honorary scientist of Russia, editor-in-chief of "Issues of informatisation" journal, member of Academy of Natural Sciences, Vice-president of humanities division under International Informatisation Academy, member of International Association of system management, Founder and head of the Centre for Informatisation, Socio-Technological Research and Scientific Analysis, Dr.Sci. (Philosophy), Moscow, Russia;
- Sazonova Zoya Sergeevna**, professor, Moscow State Automobile and Road Technical University, Dr.Sci. (Pedagogy), Moscow, Russia;
- Sarantsev Gennadiy Ivanovich**, professor, Chair of Methodology of Teaching in Mathematics, M. E. Evseyev Mordovia State Pedagogical University, Dr.Sci. (Pedagogy), Saransk, Russia;
- Sushkova Yuliya Nikolayevna**, dean of Faculty of Law, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (History), docent, Saransk, Russia;
- Sychev Andrey Anatolyevich**, professor, Chair of Philosophy, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy), Saransk, Russia;
- Tanaseychuk Andrey Borisovich**, professor, Chair of Russian and Foreign Literature, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philology), Saransk, Russia;
- Furmanova Valentina Pavlovna**, professor, Chair of German Philology, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Pedagogy), Saransk, Russia;
- Tsvetkov Viktor Yakovlevich**, professor, Rectorate's advisor, Chair of automated processing of aerospace information, Moscow State Technical University of radio engineering, electrical engineering and automatics, Dr.Sci. (Engineering), Moscow, Russia;
- Chvanova Marina Sergeevna**, professor, Vice-Rector for Innovations, G. P. Derzhavin Tambov State University, Dr.Sci. (Pedagogy), Tambov, Russia;
- Chelysheva Irina Viktorinovna**, head, Chair of socio-cultural development of personality, A. P. Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Ph.D. (Pedagogy), docent, Taganrog, Russia;
- Sharshov Igor Alekseyevich**, professor, Chair of general pedagogics and educational technologies, G. P. Derzhavin Tambov State Pedagogical University, Dr.Sci. (Pedagogy), Tambov, Russia;
- Shigurov Viktor Vasilyevich**, professor, head of Chair of Russian Language, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philology), Saransk, Russia.



СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ

УДК 378:001.895

DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.008

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА – ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

*В. Б. Моисеев¹, Л. И. Найденова¹, Е. В. Вострокнутов¹**¹Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

В статье раскрываются содержание и факторы инновационного развития региона в социологическом и образовательном аспектах. Авторами используется системный подход, рассматривается научно-образовательная среда региона в качестве основы формирования инновационного потенциала, который закладывает предпосылки для инновационного развития. На основе статистических данных 2008–2013 гг. исследуются показатели инновационного развития (инновационной деятельности, индекса социально-экономического развития, инновационного рейтинга, научно-технического потенциала, качества инновационной политики) регионов, входящих в Приволжский федеральный округ. Обосновывается существование корреляционной зависимости между проранжированными результатами инновационной деятельности в регионе и социально-экономическими условиями этой деятельности, а также качеством инновационной политики. Кроме этого, на основе анализа статистических данных о функционировании аспирантуры и докторантуры характеризуются тенденции развития и использования их научного потенциала в процессе формирования научно-образовательной среды региона. Аргументируется место и роль научно-технической интеллигенции в социальной структуре региона, создающие социологические предпосылки для вклада в формирование научно-технического потенциала региона. Определяются группы факторов инновационного развития региона: объективные (создание социально-экономических условий инновационной деятельности; формирование научно-технического потенциала; разработка и реализация инновационной политики) и субъективные (социальное восприятие научно-технической интеллигенцией необходимости перехода государства к инновационному развитию в регионе; удовлетворенность государственными программами перехода к инновационному типу развития; компетентность научной молодежи, позволяющая активно участвовать в инновационном развитии). Приводится классификация групп регионов Приволжского федерального округа в зависимости от условий инновационного развития: перспективные и активные регионы с успешным сценарием инновационного развития; регионы с оптимальным и достаточно перспективным, стабильным сценарием развития; регионы с неравномерными темпами развития, в которых возможно чередование спадов и подъемов развития.

Ключевые слова: регион; научно-образовательная среда; инновационное развитие; инновационный потенциал; инновационная деятельность; инновационный рейтинг; научно-технический потенциал региона.

SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN ESSENTIAL FACTOR FOR INNOVATIVE DEVELOPMENT OF A REGION

*V. B. Moiseyev¹, L. I. Naydenova¹, E. V. Vostroknutov¹**¹Penza State Technological University, Penza, Russia*

The content and factors of innovative development of the region are investigated in two important aspects: sociological and educational ones. The authors use a systematic approach, considering scientific and educational environment of the region as a basis of formation of innovative potential which lays the conditions for innovative development of the region. On the basis of statistical material of 2008–2013 years the paper investigates indicators and factors of innovative development of the regions in the Volga Federal District. These are the indicators of innovative activity in the region, the index of socio-economic development of the region, innovative ranking of regions, scientific and technical potential, quality of innovation policy. It is shown that there is a correlation between the ranked results of innovative activities in the region and socio-economic conditions of this activity, and the quality of innovation policy in the region. The trends in the development and use of scientific potential of postgraduate and doctoral studies in the formation of scientific-educational environment of the region is characterized based on the analysis of statistical data on the functioning of postgraduate and doctoral studies. It is proved that the place and role of scientific and technical intelligentsia in the social structure of the region create the sociological preconditions for contribution to the development of scientific and technical potential of the region. The factors of innovative development of the region are defined: objective (creation of socio-economic conditions of innovative activity; the formation of scientific-technical potential

of the regions; development and realization of innovative policy of regions), and subjective (social perception of the scientific-technical intelligentsia of necessity of transition to innovative development in the region; the satisfaction of the state programme of transition to innovative type of development; the scientific competence of youth that enables you to actively participate in the innovation development). The classification of groups of regions of the Volga Federal district is presented depending on the conditions of innovative development: the group of promising and active regions with successful scenario of innovative development; the group of regions with the best and quite promising, sustainable scenario development; the group of regions with an uneven pace of development, in which the rises alternate with recessions in the development process.

Keywords: region; scientific and educational environment; innovative development; innovative potential; innovative activity; innovative rating; technical and scientific potential of the region.

В настоящее время инновационное развитие и связанные с ним компоненты (инновационный потенциал, инновационный капитал) обычно рассматриваются в экономическом аспекте. Для разработки эффективных стратегий инновационного развития большой интерес представляют два малоизученных аспекта: социологический (образование и наука рассматриваются как социальные институты) и образовательный (предметом исследования выступают системы знаний, базирующиеся на научных исследованиях).

Системный подход позволяет определить институты образования и науки как большие структуры, для которых регион является средой, причем среда также рассматривается неоднозначно и имеет множество представлений. В данном случае выбрана научно-образовательная среда, в которой развиваются институты профессионального образования и науки.

Научно-образовательная среда – это основа, создающая предпосылки для инновационного развития региона. Элементами системы выступают агенты (деятели), условия и факторы, противоречия как источники развития.

При комплексном подходе проблема рассматривается в социологическом и образовательном аспектах.

В социологическом аспекте научно-образовательная среда региона – это поле в социальном пространстве региона, где агентами (взаимодействующими исполнителями) являются носители потенциала научных знаний, уровней профессионального образования – студенты, аспиранты, научные сотрудники, профессорско-преподавательский состав, которые объединены в организации (вузы, научные организации, фирмы), занятые инновационными разработками.

Образовательный аспект просматривается в обучающем процессе и связанной с ним интеллектуальной деятельностью, требующей не только передачи и накопления знаний, но и получения новых. При этом агенты или деятели выступают в качестве источников идей, их накопителей и хранителей, преобразователей и пользователей, реализующих идеи в социальные практики.

Обратимся к понятиям, которые могут составить основу для формулировки понятия научно-образовательной среды региона, поскольку собственного такого определения в отечественной литературе пока не встречалось. Распространены понятия образовательной среды вуза, образовательного пространства региона, информационной образовательной среды.

Ю. А. Комарова и Е. И. Бражник, проанализировав ряд исследований, пришли к выводу, что в наиболее общем смысле научно-образовательная среда университета – это система материальных, духовно-эстетических, эмоциональных и физических условий формирования личности, возможностей для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении [4].

П. П. Ефимов и В. Н. Костин определяют инновационную образовательную среду вуза как продукт субъект-субъектных отношений всех участников образовательного процесса. Основные отличия образовательной среды вуза в том, что она основана на инновационном содержании и технологиях образования, инновационных методах воспитания, новых формах управления образовательной средой, а также безопасной образовательной среде вуза [3].



Инновационное развитие – это системный процесс общественного и экономического развития, который базируется на знаниях и инновациях, реализует конкурентные преимущества экономики регионов, обеспечивает устойчивый экономический рост, повышение качества и уровня жизни населения с помощью гармонизации интересов его участников [2, с. 3].

Инновационное развитие региона рассматривается как целенаправленный и управляемый процесс изменений в различных сферах жизни. Он направлен на достижение высокого качества жизни в регионе с наименьшим ущербом для природных ресурсов и наибольшим уровнем удовлетворения текущих и перспективных коллективных потребностей населения и интересов государства. В основу стратегии инновационного развития закладывается эффективное управление нововведениями в разных сферах жизни региона, в том числе экономической и социальной [2, с. 11].

На основании данного определения выделим следующие критерии инновационного развития региона:

- разработка и внедрение инноваций в экономике региона, обеспечивающие рост социально-экономического развития;
- высокий уровень конкурентоспособности участников инновационной деятельности (прежде всего вузов и научных учреждений);
- высокая социальная значимость инновационной деятельности;
- значительная профессиональная компетентность социально-профессиональных групп, занятых инновационной деятельностью.

Юридической основой инновационного развития регионов является ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности». В соответствии с этим законом активизировалось создание малых предприятий при вузах и НИИ, что оказало

положительную роль в инновационном развитии регионов. Во многих регионах РФ были разработаны и внедрены стратегические программы инновационного развития региона – субъекта РФ. В феврале 2014 г. такая программа была принята и в Пензенской области. Юридическая основа позволила разработать механизмы инновационного развития региональной системы образования для реализации педагогического аспекта инновационного развития региона: создание и обеспечение деятельности региональных стажировочных площадок по вопросам развития и совершенствования системы инновационного образования для решения задач инновационной экономики; деятельности сети инженерно-технических школ; инновационной модели повышения квалификации педагогических кадров [9, с. 41].

Юридическая база – это фундамент для организационной основы инноваций, инновационной деятельности и соответствующего развития региона. В вузах регионов функционируют центры трансфера технологий, студенческие научно-производственные бизнес-инкубаторы, центр коллективного пользования оборудованием. Наличие мощного образовательного центра создает в регионе развитую культурную среду, наличие крупного регионального образовательного центра – условия для генерации новых знаний и появления инноваций.

В связи с этим в регионах целесообразно развитие образовательного кластера. Кластерный подход станет механизмом синхронизации промышленной, образовательной, инновационной и территориальной политик по таким направлениям, как «Открытое образование», «Рыночная капитализация компетенций», «Экспорт образования и селективная натурализация», а также «Когнитивная кампусно-городская среда». Ядром образовательного кластера должен стать университетский комплекс.

В качестве примера такого университетского комплекса можно привести Молодежный инновационно-технологический центр (МИТЦ) Пензенского государственного технологического университета, созданного



в 2006 г. в качестве самостоятельного структурного подразделения для реализации проектов по направлению научно-исследовательской и инновационной деятельности обучающихся [5].

Юридическая и организационная основы обеспечивают формирование инновационного потенциала региона, которые при включении еще одних агентов должны активно формировать научно-образовательную среду (аспирантуру и докторантуру).

Остановимся на определении инновационного потенциала как возможности, т. е. способности достигать поставленных инновационных целей. Инновационный потенциал включает производственный, научно-технический, интеллектуально-кадровый, маркетинговый, финансово-инвестиционный, информационный компоненты [2, с. 10].

Для оценки научно-исследовательского потенциала и социального самочувствия аспирантов в 2012 г. Г. Ф. Шафранов-Куцев, Г. З. Ефимова проводили пилотажное социологическое исследование, в результатах которого был сделан вывод о том, что научно-исследовательский потенциал аспирантов можно оценить как средний с перспективой его дальнейшего повышения при достаточном научном взаимодействии профессорско-преподавательского состава и аспирантов [10, с. 104].

Анализ статистических данных о приеме в аспирантуру и докторантуру и соответствующем выпуске позволяет определить некоторые тенденции развития и использования научного потенциала аспирантуры и докторантуры, чтобы оценить их значение и роль в формировании научно-образовательной среды региона и в его инновационном развитии.

По ПФО прием аспирантов с 2005 по 2013 гг. снизился от 6 611 до 6 294 чел. (на 4,8 %), выпуск возрос от 4 943 до 5 517 чел. (на 11,6 %), но при этом выпуск аспирантов с защитой диссертации снизился от 1 977 до 1 707 чел. (на 13,7 %). Прием в докторантуру – с 218 до 266 чел. (на 22%), выпуск – с 201 до 230 чел. (на 14,4 %), но при этом выпуск докторантов с защитой диссертации снизился от 80 до 54 чел. (32,5 %). Однако численность кандидатов наук

возросла от 1 587 до 1 880 чел. (18,5 %), докторов наук – от 6 006 до 6 776 чел. (на 12,8 %) [8].

Среди научных направлений аспирантуры наиболее многочисленны технические (25,2 % от общей численности в 2013 г.), экономические (15,8 %), медицинские и юридические (8,3 и 6,6 % соответственно) науки. Самый высокий показатель эффективности аспирантуры у представителей технических и экономических наук (соответственно 25,4 и 16,6 % аспирантов выпускается с защитой диссертации). Среди наиболее распространенных научных направлений докторантуры – технические и медицинские [6].

Ключевым вопросом инновационной эффективности обществ индустриального и постиндустриального типа является место, отводимое социальным группам, жизнедеятельность которых связана с осуществлением научно-технического прогресса. В первую очередь – это научно-техническая интеллигенция, а также эксперты по социальной оценке техники, специалисты в области инженерной психологии и педагогики, историки науки и техники и иные социальные исследователи, разрабатывающие проблематику современной технауки и ее социальных последствий [1, с. 36].

В соответствии с двухфакторной теорией Герцберга на основе инновационной деятельности развития научно-образовательной среды региона можно выделить две группы факторов:

– гигиенические (объективные) (создание социально-экономических условий инновационной деятельности; формирование научно-технического потенциала регионов; разработка и реализация инновационной политики регионов);

– мотивационные (субъективные) (социальное восприятие научно-технической интеллигенцией необходимости перехода государства к инновационному развитию на уровне регионов; степень удовлетворенности государственными программами перехода к инновационному типу развития; оценка предполагаемой вероятности реализации этих программ, а также фактическая вероятность их реализации;



компетентность научной молодежи для возможности активного участия в инновационном развитии).

Показатели инновационного развития региона необходимо вывести на основе критериев инновационного развития и сгруппировать таким образом:

- показатели инновационной деятельности и сопоставленные с ними показатели социально-экономического развития региона;
- показатели инновационного рейтинга регионов;
- степень и качество подготовки научных и педагогических кадров, не только компетентных для разработки инноваций, но и мотивированных на творческую и инновационную деятельность.

Для статистического анализа были использованы показатели рейтинга инновационного развития субъектов Российской Федерации [7; 8].

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где $\sum d^2$ – сумма квадратов разностей рангов, n – число парных наблюдений.

В таблице представлены сравнительные ранги, вычисленные по значениям проранжированных индексов социально-экономических условий инновационной деятельности (ИСЭУ), научно-технического потенциала (НТП), инновационной деятельности (ИД); качества инновационной политики (КИП), российского регионального инновационного индекса (РРИИ) для регионов, входящих в ПФО, за период 2008–2012 гг. Статистические данные представлены в Аналитических докладах, подготовленных специалистами НИУ «Высшая школа экономики» в 2012–2014 гг. [7; 8].

Коэффициент корреляции РРИИ и ИСЭУ равен 0,53, коэффициент корреляции РРИИ и НТП – 0,49, коэффициент корреляции РРИИ и ИД – 0,75, коэффициент корреляции РРИИ и КИП – 0,73. Связи прямые, наиболее сильная – между рангами российского регионального инновационного индекса

и инновационной деятельности, менее сильная – между рангами российского регионального инновационного индекса и качества инновационной политики.

Представляется возможным предложить классификацию регионов ПФО по показателям рейтинга и коэффициентам корреляции между условиями и показателями инновационной деятельности, представленными в таблице. Для классификации и возможных сценариев инновационного развития регионов обратимся к двухфакторной модели Герцберга, в которой представлены гигиенические (объективные) и мотивационные (субъективные) факторы деятельности. Возможны следующие сочетания этих факторов по уровням их сформированности.

1. Большие возможности для развития ИСЭУ и НТП и быстрое развитие ИД с активной КИП (Республика Татарстан, Нижегородская обл., Самарская обл.). В эту группу входят перспективные и активные регионы с успешным сценарием инновационного развития.

2. Быстрые темпы развития ИСЭУ, реализация КИП, быстрое развитие ИД и НТП (Республика Мордовия, Ульяновская обл., Чувашская Республика, в последние годы – Пензенская обл.) – это группа регионов с оптимальным и достаточно перспективным, стабильным сценарием развития.

3. Неравномерные темпы развития, чередование спадов и подъемов в развитии (Саратовская обл., Республика Башкортостан). При условиях сохранения и усиления одного из признаков существует сценарий стабильного инновационного развития региона.

Таким образом, инновационное развитие станет более эффективным, если социально-профессиональные группы, участвующие в развитии научно-образовательной среды региона, будут связаны с их вертикальной и восходящей социальной мобильностью в профессиональном плане (социологический аспект) и с развитием сформированных профессиональных и общекультурных компетенций (образовательный аспект).



Т а б л и ц а. Сравнительные ранги по значениям индексов условий и результатов инновационной деятельности регионов, входящих в ПФО, за период 2008–2012 гг.

Table. Comparative ranks for the index values of the conditions and results of innovative activity of the regions in the Volga Federal district, for the period 2008–2012

Субъект РФ (ПФО)	Ранги по значению индекса ИСЭУ			Ранги по значению индекса НТП			Ранги по значению индекса ИД			Ранги по значению индекса КИП			Ранги по значению индекса РРДИ		
	2008	2010	2012	2008	2010	2012	2008	2010	2012	2008	2010	2012	2008	2010	2012
Самарская обл.	4	4	$\frac{5}{1}$	21	16	$\frac{13}{4}$	4	17–18	$\frac{23}{7}$	39	38–47	$\frac{52}{8}$	18	15	$\frac{20}{8}$
Респ. Татарстан	7	6	$\frac{3}{2}$	43	29	$\frac{15}{2}$	9	7	$\frac{2}{2}$	5–7	8	$\frac{1}{1}$	10–11	10–11	$\frac{2}{1}$
Нижегородская обл.	11	15	$\frac{18}{3}$	5	3	$\frac{3}{2}$	8	4	$\frac{3}{3}$	17–18	20–22	$\frac{28}{6}$	5	3	$\frac{4}{2}$
Респ. Башкортостан	17–20	16	$\frac{28}{2}$	22	22–23	$\frac{10}{2}$	13	13	$\frac{15}{2}$	4	5	$\frac{18}{2}$	15	12	$\frac{13}{2}$
Ульяновская обл.	28	23	$\frac{25}{4}$	8	4	$\frac{1}{1}$	7	14	$\frac{44}{9}$	17–18	38–47	$\frac{36}{7}$	7	18	$\frac{10}{4}$
Чувашская Респ.	35–36	35	$\frac{41}{7}$	42	21	$\frac{37}{8}$	2	3	$\frac{1}{1}$	5–7	6	$\frac{7}{2}$	8	5	$\frac{8}{2}$
Саратовская обл.	34	40	$\frac{43}{8}$	44	33	$\frac{26}{7}$	32	35	$\frac{27}{8}$	47	59–60	$\frac{56}{9}$	38	47	$\frac{35}{9}$
Респ. Мордовия	56	44	$\frac{38}{6}$	55–56	44	$\frac{57}{10}$	27–28	2	$\frac{5}{4}$	79	53–54	$\frac{17}{4}$	70	28	$\frac{18}{7}$
Респ. Марий Эл	54	46	$\frac{60}{10}$	65	68–69	$\frac{55}{9}$	46–47	51	$\frac{51}{10}$	44	51	$\frac{62}{10}$	56	60	$\frac{63}{10}$
Пензенская обл.	41	65–66	$\frac{51}{9}$	63	59	$\frac{20}{6}$	36–37	28	$\frac{17}{6}$	49	24	$\frac{16}{3}$	50	38	$\frac{15}{6}$

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А. Л. Возможности инновационной модернизации России глазами разных поколений научно-технической интеллигенции / А. Л. Андреев // Социологические исследования. – 2013. – № 4. – С. 35–42.
2. Валинурова, Л. С. Управление инновационным развитием регионов / Л. С. Валинурова [и др.]. – Уфа : БАГСУ, 2013. – 85 с.
3. Ефимов, П. П. Сущность инновационной образовательной среды вуза / П. П. Ефимов, В. Н. Костин // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 502–506.
4. Комарова, Ю. А. Векторы развития научно-образовательной среды в европейских университетах / Ю. А. Комарова, С. И. Бражник // Письма в Эмиссия Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2012 (октябрь). – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1880.htm>.
5. Пензенский государственный технологический университет : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.penzgtu.ru/57/2183/2184>.
6. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2013. – Москва : Росстат, 2014.
7. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации : аналитический доклад / под ред. Л. М. Гохберга. – Москва : НИУ «Высшая школа экономики», 2012. – 104 с.
8. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации : аналитический доклад / под ред. Л. М. Гохберга. – Москва : НИУ «Высшая школа экономики», 2014. – Вып. 2. – 88 с.
9. Стратегия инновационного развития Пензенской области до 2021 года и прогнозный период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Пензенской области от 21 февраля 2014 г. № 83-рП. – 80 с.
10. Шафранов-Куцев, Г. Ф. Исследовательский потенциал и социальное самочувствие аспирантов в условиях кризиса российской аспирантуры / Г. Ф. Шафранов-Куцев, Г. З. Ефимова // Социологические исследования. – 2013. – № 12. – С. 100–110.

Поступила 10.04.15.

Об авторах:

Моисеев Василий Борисович, ректор ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет» (Россия, г. Пенза, пр-д Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11), доктор педагогических наук, профессор, rector@penzgtu.ru

Найденова Людмила Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет» (Россия, г. Пенза, пр-д Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11), доктор социологических наук, профессор, linajdenova@yandex.ru

Вострокнутов Евгений Владимирович, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет» (Россия, г. Пенза, пр-д Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11), lomovchik@gmail.com

Для цитирования: Моисеев, В. Б. Научно-образовательная среда – основа инновационного развития региона / В. Б. Моисеев, Л. И. Найденова, Е. В. Вострокнутов // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 8–15. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.008

REFERENCES

1. Andreev A. L. Vozmozhnosti innovacionnoy modernizacii Rossii glazami raznykh pokoleniy nauchno-tekhnicheskoy intelligencii [The innovative modernisation of Russia by the eyes of different generations of scientific and technical intelligentsia]. *Sociologicheskie issledovaniya* = Sociological research. 2013, no. 4, pp. 35–42.
2. Valinurova L. S., Kazakova O. B., Kuzminykh N. A., Gorbachev I. V. Upravlenie innovacionnym razvitiem regionov [Management of regions' innovative development]. Ufa, Bashkir Academy of public service and administration Publ., 2013, 85 p.
3. Efimov P. P., Kostin V. N. Sushchnost innovacionnoy obrazovatelnoy sredy vuza [The essence of the innovative educational environment of the University]. *Molodoy uchenyi* = Young scientist. 2014, no. 7, pp. 502–506.
4. Komarova Yu. A., Brazhnik E. I. Vektory razvitiya nauchno-obrazovatelnoy sredy v evropeyskikh universitetakh [The vectors of development of scientific-educational environment in European universities]. *Pisma v Emissia. Offline* = The Emissia. Offline Letters. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1880.htm>.

5. Penzenskiy gosudarstvennyy tehnologicheskii universitet. Oficialnyy sayt [Penza state technological University. The official website]. Available at: <http://www.penzgtu.ru/57/2183/2184/>.

6. Regiony Rossii. Socialno-ekonomicheskiye pokazateli. 2013 [The Regions Of Russia. Socio-economic indicators]. Moscow, Rosstat Publ., 2014.

7. Reyting innovacionnogo razvitiya subyektov Rossiyskoy Federacii: analiticheskiy doklad [The Ranking of Russian regions' innovative development: The Synthesis report. Edited by L. M. Gohberg]. Moscow, Higher school of Economics Publ., 2012, 104 p.

8. Reyting innovacionnogo razvitiya subyektov Rossiyskoj Federacii [The Ranking of Russian regions' innovative development: Synthesis report. Edited by L. M. Gohberg]. Moscow, Higher school of Economics Publ., 2014, vol. 2, 88 p.

9. Strategiya innovacionnogo razvitiya Penzenskoy oblasti do 2021 goda i prognoznyi period do 2030 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitelstva Penzenskoy oblasti [The Strategy of innovative development of the Penza region to 2021 and forecast till 2030. Approved by order of the Government of the Penza region 21 February 2014]. Penza, 2014, 80 p. Available at: <http://www.penza-economic.ru/additionally/StrategyEconomRazvitiya>.

10. Shafranov-Kutsev G. F., Efimova G. Z. Issledovatelskiy potencial i socialnoe samochuvstvie aspirantov v usloviyah krizisa rossiyskoy aspirantury [Research potential and social well-being of postgraduate students in the conditions of crisis of the Russian postgraduate school]. *Sociologicheskie issledovaniya* = Sociological research. 2013, no. 12, pp. 100–110.

Submitted 10.04.15.

About the authors:

Moiseyev Vassily Borisovich, rector, Penza State Technological University (1a/11, Baidukov Proyezd/Gagarin Str., Penza, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), professor, rector@penzgtu.ru

Naydenova Lyudmila Ivanovna, chair of pedagogy and Psychology, Penza State Technological University (1a/11, Baidukov Proyezd/Gagarin Str., Penza, Russia), Dr.Sci. (Sociology), professor, linajdenova@yandex.ru

Vostroknutov Evgeniy Vladimirovich, seniour lecturer, Chair of Pedagogy and psychology, Penza State Technological University (1a/11, Baidukov Pr./Gagarin Str., Penza, Russia), lomovchik@gmail.com

For citation: Moiseyev V. B., Naydenova L. I., Vostroknutov E. V. Nauchno-obrazovatel'naya sreda – osnova innovacionnogo razvitiya regiona [Scientific and educational environment as an essential factor for innovative development of a region]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 8–15. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.008



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Л. В. Судоргина¹

¹МБОУ «Гимназия № 14 “Университетская”», г. Новосибирск, Россия

Цель статьи – раскрыть особенности современного теоретического представления о понятии «педагогическая система», провести анализ научных исследований, рассматривающих педагогические системы в классической и современной педагогической теории и практике; уточнение и концептуализация понятия «общеобразовательное учреждение как педагогическая система». Педагогические системы относятся к сложным открытым социальным системам. Это системы динамические, функционирующие в условиях постоянной изменчивости факторов внешней среды, а также изменений внутренних состояний системы. Чаще всего в исследовательской литературе анализируются отдельно представленные школы как педагогические системы, в которых педагоги-новаторы развивали свои особые методики обучения. В современной педагогической практике актуален подход, когда педагогическая система исследуется в динамике как педагогический процесс, что требует от исследователя мониторинга функционирования и развития педагогической системы.

Ключевые слова: классическая и современная педагогическая теория и практика; педагогическая система; общеобразовательное учреждение как педагогическая система; педагогический процесс; интеграция компонентов педагогической системы; эффективность педагогического процесса.

PEDAGOGICAL SYSTEM OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION: SPECIFICS OF INTEGRATION IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

L. V. Sudorgina¹

¹University-preparatory school № 14, Novosibirsk, Russia

The purpose of this article is to reveal the peculiarities of modern theoretical understanding of the concept “pedagogical system”, to carry out the analysis of research addressing educational system in classical and modern pedagogical theory and practice; to elaborate on conceptualisation of the notion of educational institution as a pedagogical system. Educational systems are complex open social systems. These dynamic systems operate in conditions of constant volatility factors of the external environment, and changes in the internal states of the system. Most often research papers analyse separate schools as pedagogical systems in which teachers-innovators have developed their own special teaching methods. In modern pedagogical practice the topical approach is when pedagogical system is studied in dynamics as a pedagogical process that requires the researcher to monitor the functioning and development of the pedagogical system.

Keywords: classical and modern pedagogical theory and practice; educational system; educational institution as a pedagogical system; the pedagogical process; the integration of the components of the pedagogical system; the effectiveness of the pedagogical process.

Понятия «система», «система образования» с позиции системного подхода

Понятие «система» довольно часто употребляется в современной педагогической теории и практике: система обучения, система воспитания, система средств, система методов. Система (греч. «целое, состоящее из частей») – целеустремленная целостность взаимосвязанных компонентов или элементов, имеющая новые свойства, отсутствующие у каждого из них, связанная с внешней средой. С позиции системного подхода к организации образования под системой понимается «выделенное на основе определенных

признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление [7, с. 16]. Признаки системы: целеустремленность, наличие элементов, взаимосвязь и взаимодействие элементов, связь системы с внешней средой, динамизм системы [19, с. 105]. Элемент – это минимальная единица системы, имеющая предел делимости в рамках данной системы. Свойства элемента: функциональная специфичность, структурная специфичность, функциональная интегративность, неисчерпаемость элемента [11].

© Судоргина Л. В., 2015



Система образования, являясь социальной системой, может рассматриваться в следующих аспектах системного подхода [2, с. 84]:

– системность, целое – это производное своих компонентов. Единство и взаимодействие между компонентами, элементами и частями образуют систему в рамках заданного качества, обеспечивают функционирование и развитие системы;

– в социальных системах цель выступает одним из системообразующих факторов и нуждается в средствах и действиях для ее достижения. Действие системы, ее компонентов в реализации цели является, в сущности, функцией системы;

– социальные системы, будучи общественными, изменяются, так как им присущи внутренние противоречия. Значит, эти системы исторически обусловлены. В этом проявляется их исторический аспект;

– система функционирует, развивается во внешней по отношению к себе среде, будучи открытой и связанной множеством коммуникаций. Системы более высокого уровня ставят перед низшими подсистемами цели, задачи, выделяют ресурсы, устанавливают ограничения;

– информация, поступающая в систему и выходящая из нее, представляет способ связи компонентов системы между собой и компонентов с системой в целом, а системы как целого – со средой;

– различие между состояниями системы – перспективным, желаемым состоянием системы (целью) и существующим – определяет управленческий аспект.

Общество создает соответствующую ему систему образования как наиболее общую педагогическую систему. Она, в свою очередь, своими подсистемами имеет все социальные институты, выполняющие образовательно-воспитательные функции и объединяющиеся в систему образования. Ведущей подсистемой (системообразующей) в системе образования является общеобразовательная школа.

Для эффективного функционирования педагогических систем, имеющих целью и обучение, и воспитание подрастающего поколения, общество создает систему подготовки воспитателей, средние специ-

альные и высшие педагогические учебные заведения как педагогические системы. Проявляя заботу об уровне профессиональной квалификации, общество создает разного уровня педагогические системы профессиональной подготовки и повышения квалификации [19].

Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих подсистем [2, с. 85–86]:

– преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

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

– органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Понятие «педагогическая система»

Педагогические системы относятся к сложным социальным системам. Каждая отдельно взятая педагогическая система (ясли, сад, школа, техникум или вуз) является сложной и реальной потому, что она сама в своем составе имеет подсистемы в виде групп, классов, отделений, факультетов и т. д. Вместе с тем, сама педагогическая система входит в качестве части или подсистемы в систему более высшего уровня: дошкольного воспитания, среднего (полного) общего образования, профессионального образования, среднего специального и высшего образования, которую называют системой образования. Совокупность педагогических систем образует в нашей стране единую целостную систему образования [14, с. 14].

Педагогические системы являются открытыми, так как между ними и окружающим миром происходят информационные процессы. Это системы динамические, функционирующие в условиях постоянной изменчивости факторов внешней среды, а также изменений внутренних состояний системы, вызываемых этими факторами.

Чаще всего в исследовательской литературе анализируются отдельно пред-



ставленные школы как педагогические системы, в которых педагоги-новаторы развивали свои особые методики обучения [15]. Большой интерес представляют воспитательные системы, разработанные еще в опыте знаменитых отечественных педагогов-новаторов 1920–1930 гг. В современной практике широко известна педагогическая система В. Ф. Шаталова – гениального педагога, разработавшего многоуровневую систему эффективно-го обучения в школе. С. Н. Лысенкова создала систему ранней педагогической пропедевтики посредством опережающего обучения в начальных классах.

Новаторская педагогическая система художественного образования представлена в методике рисунка Р. Ступина – передового для своего времени педагога. Анализируя его деятельность, необходимо прежде всего отметить присущий его педагогике рационализм. Он строил свое обучение, по существу, отрицая оригиналы как таковые [5, с. 115].

Обобщая и систематизируя различные представления о педагогических системах, *следует определить педагогическую систему* как целостность и понять ее смысл как предмета педагогической науки и объекта педагогической практики.

Под *педагогической системой* в современной педагогической науке обычно понимают социально обусловленную целостность активно взаимодействующих участников педагогического процесса (учеников, учителей, родителей), духовных и материальных факторов, направленную на формирование личности [2, с. 84].

Целостность системы означает единство объекта и субъекта управления в самой их сущности, единство основного и вспомогательного звеньев – функционирование во взаимодействии [12].

Структура педагогической системы

В сложном вопросе о компонентном составе и структуре педагогических систем среди исследователей нет единства взглядов. Это объясняется тем, что выбор компонентов (подсистем) может иметь различные основания и часто являться индивидуальным творческим актом личности исследователя.

В статике педагогическая система представляет собой единство таких компонентов, как *субъекты образования, содержание образовательного процесса и средства образования* (материальной базы). Подсистемами также являются все социальные институты, выполняющие учебно-воспитательные функции.

Педагогическая система как процесс

Педагогическая система может исследоваться *в динамике как педагогический процесс*. Педагогический процесс как динамическая педагогическая система – следствие взаимодействия компонентов педагогической системы, *ее функция*. Следовательно, компоненты педагогического процесса адекватны в своей основе компонентам педагогической системы.

Педагогическая система, обладающая свойствами динамической уравновешенности и непрерывно их совершенствующая, требует для достижения наивысшей эффективности постоянного полного использования своего общего, суммарного потенциала. Это выдвигает в качестве непреложного условия функционирования системы полный учет и анализ различных частот проявления и результатов воздействия со стороны основных элементов системы (учащегося и преподавателя). Непрерывное воздействие системообразующих факторов происходит на фоне ресурсообеспечивающих и качественно-определяющих факторов системы:

- предписаний и требований образовательного стандарта;
- локальных нормативных актов учебных заведений;
- расписания занятий, предписываемых и стабилизируемых педагогической системой;
- других параметров активных и пассивных участников процесса;
- психофизиологических качеств участников и т. д. [13, с. 60].

Педагогический процесс представляет собой *специально организованные, целенаправленные, последовательные, планомерные и всесторонние воздействия на личность с целью ее формирования*. Он направлен на решение развивающих



и образовательных задач [8]. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в педагогической системе [24].

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его *цель*, которая в явном или неявном виде присутствует в средствах и деятельности педагогов и воспитанников. Основной единицей педагогического процесса является *педагогическая задача*, которая есть соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления *педагогическая ситуация*.

В педагогической практике развития гимназии как педагогической системы педагогическим коллективом определены и решаются следующие основополагающие педагогические задачи:

– здоровьесберегающие аспекты раздельно-параллельного образования [3; 10; 21; 22]

– формирование исследовательской культуры учащихся и мониторинг одаренности [1; 9; 17; 18; 23; 25];

– формирование коммуникативной культуры учащихся и этнокультурное образование [4; 6].

Поскольку педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы имеет задачу структуру, то она может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения множества задач разного уровня сложности [16]. Воспитанники включены в их решение, так как взаимодействуют с педагогами. С этой точки зрения, в качестве единицы педагогического процесса есть все основания рассматривать материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризую-

щуюся взаимодействием с определенной целью педагогов и воспитанников [20, с. 12]. Таким образом, *динамика педагогического процесса*, его «моменты» должны *прослеживаться при переходе от решения одной задачи к другой*.

Педагогический коллектив гимназии, решая проблему нового качества образования, определил критерии и показатели, обеспечивающие качество образовательного процесса в школе, и выделил следующие основные направления работы:

– исследование состояния и направленности социального заказа гимназии;

– совершенствование образовательной программы и модели гимназии;

– изменение методов работы с педагогическими кадрами;

– создание педагогического мониторинга;

– совершенствование управленческой модели гимназии;

– разработка концепции и проекта развития гимназии.

В результате было создано *единое образовательное пространство гимназии и высших учебных заведений (университетская школа)*, где должно быть место для каждого ребенка вне зависимости от его индивидуальных психологических особенностей и склонностей, способного формировать здоровую личность, самоопределяющуюся в быстроменяющихся условиях жизни, умеющую принимать решения и нести ответственность за их выполнение. В основу процесса обучения и воспитания были положены личностно-ориентированные технологии, направленные на обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий реализации природного потенциала детей, способствующие разностороннему, свободному и творческому развитию ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вагнер, Н. А. Успешность ученика начальной школы в условиях дифференцированного образования / Н. А. Вагнер // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 18–23.
2. Воронин, А. М. Педагогические теории, системы, технологии / А. М. Воронин, В. Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во БГПУ, 1997. – 133 с.
3. Гладкова, О. Ю. Проектирование гендерно ориентированного урока : из опыта работы / О. Ю. Гладкова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 6. – С. 17–24.



4. Григорьева, М. И. Этнокультурное образование : сущность, подходы и опыт реализации / М. И. Григорьева, Н. Н. Журавлева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2 (6). – С. 28–34.
5. Ермошина, И. А. Развитие педагогической системы в школе А. В. Ступина / И. А. Ермошина // Интеграция образования. – 2014. – № 2 (75). – С. 111–116. DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.111
6. Запечалова, Т. В. Формирование коммуникативной культуры учащихся на уроках химии / Т. В. Запечалова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1. – С. 30–41.
7. Ильина, Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Москва, 1992.
8. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – Москва : Новая школа, 1996. – 160 с.
9. Киба, О. В. Преподавание курса «обществознание» в гимназических классах : компетентностный подход / О. В. Киба // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 3. – С. 21–41.
10. Ковель, М. Ю. Гендерно ориентированное обучение : проблемы и перспективы реализации в лицее / М. Ю. Ковель // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 6. – С. 11–16.
11. Кунц, Г. Управление : системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, С. О. Доннел. – Москва, 1981.
12. Лазарев, В. С. О развивающихся педагогических системах / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 13–24.
13. Лобашев, И. В. Взаимодействие элементов педагогической системы в инновационных методах обучения / И. В. Лобашев, В. Д. Лобашев // Интеграция образования. – 2013. – № 2. – С. 55–61.
14. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С. А. Смирнов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 512 с.
15. Поташник, М. М. Инновационные школы России : становление и развитие. Опыт программно-целевого управления : пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / М. М. Поташник. – Москва : Новая школа, 1996. – 320 с.
16. Пушкарева, Е. А. Взаимодействие науки и образования в условиях формирования инновационной культуры образовательного учреждения / Е. А. Пушкарева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 29–36.
17. Пушкарева, Е. А. Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе / Е. А. Пушкарева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1 (5). – С. 74–78.
18. Рыженькова, С. Г. Одаренность школьника : педагогические и психологические аспекты проблемы / С. Г. Рыженькова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 12–18.
19. Сластенин, В. А. Общая педагогика : в 2-х ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.
20. Степанов, П. В. Как создать воспитательную систему школы : возможный вариант / П. В. Степанов. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 64 с.
21. Судоргина, Л. В. Здоровьесберегающие аспекты раздельно-параллельного образования / Л. В. Судоргина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 36–42.
22. Судоргина, Л. В. Комплексная оценка здоровьесберегающей деятельности современного общеобразовательного учреждения / Л. В. Судоргина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 101–110. DOI: 10.15293/2226-3365.1401.08
23. Судоргина, Л. В. Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии / Л. В. Судоргина [и др.] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 14–25.
24. Судоргина, Л. В. Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе / Л. В. Судоргина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 34–39.

25. Чернышенко, Е. Г. Формирование исследовательской культуры учащихся в условиях общеобразовательного учреждения / Е. Г. Чернышенко // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 20–26.

Поступила 17.03.15.

Об авторе:

Судоргина Любовь Вилениновна, директор МБОУ «Гимназия № 14 “Университетская”» (Россия, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 31), учитель географии высшей квалификационной категории, заслуженный учитель России, lovov_sudorgina@mail.ru

Для цитирования: Судоргина, Л. В. Педагогическая система общеобразовательного учреждения: особенности интеграции в педагогической науке и практике / Л. В. Судоргина // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 16–22. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.016

REFERENCES

1. Wagner N. A. Uspeshnost uchenika nachalnoy shkoly v usloviyah differencirovannogo obrazovaniya [Success of the pupils of primary school in conditions of the differentiated education]. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2012, no. 3, pp. 18–23.
2. Voronin A. M., Symonenko V. D. Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii [Pedagogical theories, systems, technology]. Bryansk, Belarusian State Pedagogical University Publ., 1997, 133 p.
3. Gladkova O. Yu. Proektirovanie genderno orientirovannogo uroka: iz opyta raboty [Designing of the gender-focused lesson: based on work experience]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2012, no. 6, pp. 17–24.
4. Grigoryeva M. I., Zhuravleva N. N. Etnokulturnoe obrazovanie: sushchnost, podhody i opyt realizatsii [Ethnocultural education: essence, approaches, experience of realization]. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2012, no. 2, pp. 28–34.
5. Ermoshina I. A. Razvitiye pedagogicheskoy sistemy v shkole A. V. Stupina [Development of the educational system at A. V. Stupin’s art school]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014, no. 2 (75), pp. 111–116. DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.111
6. Zapevalova T. V. Formirovanie kommunikativnoy kultury uchashchihsya na urokah khimii [Developing communicative culture of pupils at chemistry classes]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2013, no. 1, pp. 30–41.
7. Ilyina T. A. Sistemno-strukturnyi podkhod k organizatsii obucheniya [Systemic-structural approach to training]. Moscow, 1992.
8. Karakowsky B. A., Novikova L. I., Selivanova N. L. Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie!: teoriya i praktika shkolnykh vospitatelnykh sistem [Upbringing? Upbringing... Upbringing!: theory and practice of secondary school educational systems]. Moscow, New school Publ., 1996, 160 p.
9. Kiba O. V. Prepodavanie kursa “obshchestvoznanie” v gimnazicheskikh klassakh: kompetentnostnyi podkhod [Teaching of the course in “social science” in senior high school classes: the competence-based approach]. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2011, no. 3, pp. 21–41.
10. Kovel M. Yu. Genderno orientirovannoe obuchenie: problemy i perspektivy realizatsii v licee [Training of the gender focused: problems and prospects of realisation in lyceum]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2012, no. 6, pp. 11–16.
11. Kuntz G., O’Donnell S. Upravlenie: sistemnyi i situatsionnyi analiz upravlencheskikh funktsiy [Management: systemic and situational analysis of managerial functions]. Moscow, 1981.
12. Lazarev V. S. O razvivayushchihsya pedagogicheskikh sistemakh [On developing pedagogical systems]. *Pedagogika* = Pedagogy. 2002, no. 8, pp. 13–24.
13. Lobashev I. V., Lobashev V. D. Vzaimodeystvie elementov pedagogicheskoy sistemy v innovatsionnykh metodakh obucheniya [The interaction of the elements of the pedagogical system in innovative teaching methods]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2013, no. 2, pp. 55–61.
14. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii: uchebnyk dlya studentov vysshikh i srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy [Pedagogy: pedagogical theories, systems, technology]. Edited by S. A. Smirnov. Moscow, Academy Publ., 2004, 512 p.



15. Potashnik M. M. Innovacionnye shkoly Rossii: stanovlenie i razvitie. Opyt programmno-celevogo upravleniya: posobie dlja rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniy [Innovative schools of Russia: evolvement. Experience of goals management: a manual for managers of educational institutions]. Moscow, New school Publ., 1996, 320 p.
16. Pushkareva E. A. Vzaimodeystvie nauki i obrazovaniya v usloviyah formirovaniya innovacionnoy kultury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Interaction of a science with education in conditions of formation of innovative culture of an educational establishment]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2013, no. 4, pp. 29–36.
17. Pushkareva E. A. Filosofskoe myshlenie dlya formirovaniya refleksivnosti poznaniya v obrazovatel'nom processe [Philosophical thinking for development of reflexivity of knowledge of educational process]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2012, no. 1, pp. 74–78.
18. Ryzhenkova S. G. Odarennost shkolnika: pedagogicheskie i psihologicheskie aspekty problem [Gifted schoolboy: pedagogical and psychological aspects of the problem]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2012, no. 4, pp. 12–18.
19. Slastenin V. A. Obshchaya pedagogika: v 2-h ch. [General pedagogics]. Moscow, VLADOS Publ., 2003, 288 p.
20. Stepanov P. C. Kak sozdat vospitatel'nyuyu sistemu shkoly: vozmozhnyi variant [How to create an educational system in general secondary school: possible variant]. Moscow, Russian Pedagogical Society Publ., 2005, 64 p.
21. Sudorgina L. V. Zdorovye sberegayushchie aspekty razdelno-parallelnogo obrazovaniya [Health protection aspects of separate and parallel education]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2012, no. 3, pp. 36–42
22. Sudorgina L. V. Kompleksnaya ocenka zdorovyesberegayushchey deyatel'nosti sovremen'nogo obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Comprehensive assessment of health protection activity of modern educational establishment of secondary education]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2014, no. 1, pp. 101–110. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1401.08>
23. Sudorgina L. V., Chernyshenko E. G. Pedagogicheskaya dejatel'nost po rabote s odarennyimi detmi v gimnazii [Pedagogical activity pertaining to work with talented students at university-preparatory school]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2013, no. 2, pp. 14–25.
24. Sudorgina L. V. Formirovanie pedagogicheskoy sistemy innovacionnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v sovremennoy shkole [Development of pedagogical system of innovative educational institution at modern high school]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2011, no. 1, pp. 34–39.
25. Chernyshenko E. G. Formirovanie issledovatel'skoy kultury uchashchihsya v usloviyah obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Development of research culture among high school students in conditions of general secondary school]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 2012, no. 5, pp. 20–26.

Submitted 17.03.15.

About the author:

Sudorgina Lubov Vileninovna, head of University-preparatory school No 14, Novosibirsk State Pedagogical University (31, K. Marx ave., Novosibirsk, Russia), teacher of geography with the highest qualification grade, honoured teacher of Russia, lubov_sudorgina@mail.ru

For citation: Sudorgina L. V. Pedagogicheskaya sistema obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: osobennosti integracii v pedagogicheskoy nauke i praktike [Pedagogical system of an educational institution: specifics of integration in pedagogical theory and practice]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 16–22. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.016



ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.037

DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.023

СВОБОДА И ИЛЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Н. С. Савкин¹

*¹Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия*

В статье анализируются актуальные вопросы соотношения свободы и иллюзий в образовательном процессе. Индивидуальная свобода связана диапазоном возможностей общества в реализации ценностных ориентаций личности, а общественная – со знанием законов естественного и общественного развития, на основании которых возможно компетентное принятие решений. Свобода сопровождается иллюзиями. Подчеркивается, что понимание свободы на быденном уровне как свободы человека, который может делать все, что хочется, мешает правильному пониманию целей и задач образовательного процесса. Обосновывается идея недопустимости разрыва профессиональной, общенаучной и гуманитарной подготовки, образующих единый образовательный процесс. В формировании правильного научно обоснованного мировоззрения студентов важное значение имеет знание неоднозначного смысла иллюзий: с одной стороны, это миф, обман, заблуждение, утопия, с другой – проявление мечты, сходного с оптимизмом, верой, надеждой. В этом их экзистенциальная ценность.

Ключевые слова: свобода; эпоха; иллюзия; ответственность; первобытный человек; экономическая, политическая, идеологическая свобода.

FREEDOM AND ILLUSIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

N. S. Savkin¹

¹Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

The article is concerned with the relationship between freedom and illusions in the educational process. The author emphasizes that individual freedom is dependent on the range of opportunities of society in the implementation of individual's value orientations whereas public freedom – with the knowledge of the laws of natural and social development, on the basis of which it is possible to make decisions knowingly. Freedom is accompanied by illusions. The author stresses that the concept of freedom in everyday life understood as freedom of a person who can do whatever he wants, prevents a correct understanding of the goals and objectives of the educational process. The author substantiates the idea of non-breaking professional, general scientific and humanitarian training, forming a single educational process. To shape the correct science-based worldview of students it is essential to know the meaning of ambiguous illusions: on the one hand, it is a myth, deception, delusion, utopia, on the other – a manifestation of a dream similar to optimism, faith, hope. This is their existential significance.

Keywords: freedom; era; illusion; responsibility; primitive man; economic, political, ideological freedom.

Одним из важнейших моментов подготовки высококвалифицированных специалистов является система внутренней мотивированности студента (будущего профессионала), а также целевая ориентация на профессиональное, общенаучное и философское мышление. Сильная и устойчивая мотивация может компенсировать многие недостатки (недостаточную школьную подготовку по математике, физике, литературе, неполную ориентированность при выборе будущей профессии и др.). В связи с бурным развитием естественных и технических

наук, распространением техногенной цивилизации, преобладанием в сознании преподавателей и студентов технических вузов и факультетов технократического мировоззрения, победой электронной (аудиовизуальной) коммуникации у некоторых студентов сформировалась иллюзия ненужности или недостаточной необходимости общенаучного и философского образования. Зачем будущему специалисту по микроэлектронике, наноэлектронике, приборостроению, электроэнергетике нужны математика, физика, философия? Для чего зоотехнику иностранный язык?

© Савкин Н. С., 2015



Глобальная компьютеризация, спутниковая связь, создание оптоволоконных сетей, цифровых электронных устройств с применением микропроцессоров и интегральных схем для скоростного приема и передачи информации, а также другие достижения техногенной цивилизации сформировали иллюзию свободного от эмоциональных и нравственных переживаний общения, основанного исключительно на рационализированной, интеллектуальной информации. Преобладание технократических иллюзий и scientistic эйфории в обществе отодвинуло иные формы подготовки на второстепенный план в образовательном процессе.

Scientistic эйфория характерна была началу XX в., но она не угасла и в течение всего столетия. Только к началу XXI в. началось постепенное, не повсеместное осознание недопустимости разрыва профессиональной, общенаучной и гуманитарной подготовки, осознание взаимосвязи всех этих действий, образующих единый образовательный процесс.

Свобода в научном смысле – это, с одной стороны, диапазон возможностей общества в реализации ценностных ориентаций, желаний, намерений, интересов, целей человека (объективная сторона свободы), с другой – способность принимать решения со знанием законов развития природы и общества (субъективная сторона). В первом случае речь идет преимущественно об уровне развития экономики, социальной инфраструктуры и культуры общества, в совокупности характеризующих уровень цивилизации в данной местности. Во втором – о степени развития науки, технологии и прежде всего о мере освоения и присвоения накопленных научных знаний, естественнонаучной и философской просвещенности. Как отмечал Б. Спиноза: «Свобода есть познанная необходимость». Это означает, что знания законов, закономерностей развития мира, природы, общества позволяют компетентно принимать решения. Следовательно, от уровня знания этих законов зависит степень и пределы свободы. По мере углубления знаний необходимых связей расширяются возможности человека

и общества принимать правильные решения, действовать уверенно. Студенты же свободу ассоциируют с вседозволенностью. Такое понимание свободы имеет чисто субъективный характер и вписывается лишь в рамки обыденного сознания. В действительности свобода ограничивается не только разумом, но и установленными в обществе законами; и даже когда свобода характеризуется как познанная необходимость, ограничителем свободы выступает уровень развития науки и техники, уровень знаний законов природы и общества, включая и юридические законы.

Однако мир, природа бесконечны и безграничны во времени и пространстве, и одновременно в нем происходят непрерывные процессы изменений и развития. Следовательно, все познать невозможно, пределов развития наук не может быть; и это тоже выступает в качестве ограничителя свободы. Абсолютная свобода для одного оборачивается несвободой для другого и может стать произволом. Люди невольны в выборе объективных условий своей жизнедеятельности, они лишь обладают известной возможностью выбирать цели и средства их достижения. Поэтому свобода находится только в пределах возможностей выбора способов решения проблемы, и она расширяется по мере увеличения знаний об окружающем мире.

Индивидуальная свобода может быть внешней и внутренней. Внешняя свобода связана с объективными возможностями общества в реализации устремлений, замыслов личности. Она может функционировать в таких разновидностях, как экономическая (в выборе видов профессиональной деятельности, степени свободы от эксплуатации и свободы принятия экономических решений, уровне материального благосостояния, заработной платы и т. д.); как политическая (в действии принципов правового государства, которое обеспечивает решение гражданских прав, свобод и обязанностей, наиболее полное волеизъявление народа, каждого члена общества в выборе национально-государственного устройства, безопасности личности, свободу передвижения, выбора места жительства и т. д.); как идеологи-

ческая свобода (в выборе мировоззрения, идеологии, философии, системы ценностей, религии, плюрализма мнений, принципов жизни, убеждений и др.)

Наибольший интерес и различные толкования вызывает внутренняя свобода, под которой понимают свободу в сознании, психике, высокий уровень духовных устремлений («свобода духа»), свободное, раскрепощенное мышление («полет мысли»), развитое чувство свободного достоинства, самоуважение, раскованность. Сюда относится также свобода совести, т. е. право человека исповедовать любую религию либо не исповедовать никакой (верить в бога или не верить). Экзистенциалистская абсолютная свобода каждого человека заключается в том, что каждый в состоянии решать для себя фундаментальный вопрос философии: «Стоит или не стоит жизнь того, чтобы ее прожить...», говоря словами французского философа и писателя А. Камю [5, с. 24].

Проблеме свободы уделяли внимание многие корифеи мировой философии. Так, известный французский философ П. А. Гольбах считал, что «свобода – это возможность делать ради своего счастья все, что не вредит счастью других членов общества» [4, с. 173]. Свободу одного он связывает и ограничивает пределами счастья других. Оригинальны высказывания и интерпретация свободы классиком немецкой философии Г. Гегелем: «История и свобода есть прогресс духа в сознании, что по мере развития культуры общества расширяется объем свободы: вначале (рабовладельческого общества) – один свободен, в эпоху Возрождения – многие свободны в настоящее время (при капитализме) – все свободны» [2, с. 324]. Подчеркивая чрезвычайно сложный характер идеи свободы, Гегель отмечает, что «она неопределенна, многозначна, доступна величайшим недоразумениям», тем не менее «ничто другое не имеет такой непреодолимой силы именно потому, что свобода есть подлинная сущность духа, и притом как его действительность» [2, с. 324].

Вполне справедливо современные философы подчеркивают, что свобода – понятие социальное. «У животных нет никакой свободы. Они часть природы

и не испытывают никакой нужды в свободе» [3, с. 8]. Животное, как писал К. Маркс, «непосредственно тождественно со своей жизнедеятельностью. Оно не отличает себя от своей жизнедеятельности. Оно есть эта жизнедеятельность» [8, с. 93]. Тем не менее, высокоразвитые животные в процессе своей жизнедеятельности имеют возможность выбора, следовательно, сегмент свободы. Например, волчья стая выбирает вожака. Вожак выбирает направление охоты. Животное, оказываясь в неволе, не только мечтает о свободе, оно рвется к ней.

В образовательном процессе нередко возникает любопытный вопрос: как от формации к формации, от эпохи к эпохе развивается свобода. Когда человек был свободнее – в первобытном обществе или современном? Большинство считают, что в первобытном. И в качестве доказательства приводят следующие аргументы: малочисленность населения и отсутствие технической цивилизации.

Однако данная точка зрения не совсем верна. Профессор И. А. Гобозов отмечает, что первобытный человек «не был свободен ни в отношении своего рода, ни в отношении природы. Ему приходилось бороться со стихийными силами на каждом шагу, чтобы прокормиться. Не давали свободы родовые связи и отношения. Человек по отношению к ним проявлял рабскую покорность и не представлял свою жизнь за пределами рода или племени» [3, с. 10]. Само первобытное общество было абсолютно несвободно в связи с зачаточным состоянием знаний законов естественного и общественного развития, отсутствием профессиональной науки, налаженного общественного устройства. Следовательно, ограничено в возможностях принимать решения со знанием этих законов, предотвращать катастрофы, катаклизмы, эпидемии. Сам человек, отдельный индивид был полностью подчинен в своих мыслях, чувствах и поступках традициям и обычаям своего рода и племени. Личность «растворялась» в первобытной общности.

В образовательном процессе интерес представляет вопрос о взаимосвязи



свободы и творчества. В современном обществе человек обладает достаточной свободой, в том числе и идеологической. Л. Н. Толстой был вполне свободным человеком как в материальном отношении, так и в политическом плане. Возможно, только идеологические позиции, мораль, религия ограничивали его свободу. Он мог творить, имея талант, феноменальную работоспособность, великие произведения. Что касается студентов, осваивающих накопленные научные знания, то связи свободы и творчества во многом определяются здесь типом личности. Люди весьма дифференцированы, и они нуждаются в свободе в разной степени, в том числе в зависимости от типа личности.

Существует деятельный тип личностей (*homo faber*), для которых главное – активное действие, инициативность, предприимчивость, способность к риску, индивидуальная ответственность. Им присущи практический склад ума, практический стиль жизни. Есть тип мыслителей, склонный к размышлениям, анализу, исследованию. Такой тип личности получил особое развитие в эпоху научно-технической революции, глобальной компьютеризации, роботизации. Первый тип личности нуждается в направлении их деятельности, регулировании со стороны (преподавателей, наставников, родителей), т. е. в ограничении свободы. Второй тип в особых ограничениях свободы не нуждается, достаточна выработка самодисциплины.

Одним из мощных ограничителей индивидуальной свободы является ответственность. Ответственность – это осознание человеком своих обязанностей, долга перед семьей, близкими, группой, классом, народом, обществом. Она выступает, с одной стороны, как совокупность требований, предъявляемых к личности со стороны семьи, коллектива, группы, общества; с другой – воспринятые человеком эти требования как личные, они становятся внутренними мотивами его поведения, своеобразным направляющим регулятором. Французский писатель, философ Ж. П. Сартр отмечал: «Человек это тревога. Принимая решение, он не может не испытывать какого-то чувства тревоги.

А это означает, что человек, который на что-то решается и сознает, что выбирает, <...> не может избежать чувства полный и глубокой ответственности. Человек ответствен не только за свою индивидуальность, он отвечает за всех людей» [9, с. 324–326].

Свобода тесно связана не только с ответственностью, но и с иллюзиями. Существуют иллюзии абсолютной свободы («были бы большие деньги»), преодоления смерти, продолжения жизни на том свете. Человек верит в чудеса, в сверхъестественные силы. Он стремится к свободе, и ему кажется, что другие только мешают ему. Это иллюзия. В действительности человек может проявить себя, реализовать свою сущность только в обществе. Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя. Человек зависит от общества, общество зависит от человека. И «большие деньги» дают свободу только в обществе, а не в пустыне или на необитаемом острове. Поэтому многие философы понимают свободу как преодоление иллюзий. С. Кьеркегор подчеркивает, что «свобода – это освобождение от чувства полной беспомощности в лабиринте мирских дел ..., преодоление ничтожности земных дел, освобождение от иллюзий, которыми полна повседневность» [7, с. 213].

Иллюзия – не однозначное понятие. С одной стороны, миф, обман, заблуждение, утопия, т. е. нечто противоположное истине, знанию. С другой, иллюзия – «нас возвышающий обман» (А. С. Пушкин), «производное от человеческих желаний» [10, с. 33], т. е. выражение, проявление мечты, нечто общее с оптимизмом, верой, надеждой. В книге «Социальные иллюзии» Л. В. Шукшина отмечает: «Надеяться – это желать, не зная; а иллюзия присутствует всякий раз, когда это незнание отрицается или неизвестно: обольщаться – это надеяться, веря, что ты знаешь. Иллюзия – это надежда, которую считают истинной, это также формула веры». Иллюзии утрачиваются, и это не только избавление от ошибок, но и отказ от некоторых надежд. «Иллюзия – это надежда, которая верит в себя; разочаро-

вание – это утрата иллюзии» [11, с. 40]. В этом смысле иллюзии, связанные с надеждой, верой, оптимизмом, выступают как необходимая экзистенциальная ценность, без которой немислима человеческая жизнь. Например, иллюзия праздника. Новый год как астрономическое явление наступает в разное время в разных местах. Однако люди договариваются и отмечают праздник в одно время, т. е. создают иллюзию праздника, хотя нового года объективно не существует, а иллюзия нового года как праздника существует. Таким образом, в пределах иллюзий диапазон индивидуальной и общественной свободы возрастает.

Существует также точка зрения, согласно которой вся человеческая жизнь – это иллюзия. «Жизнь человеческая не что иное, как постоянная иллюзия» (Паскаль), «Вся жизнь – лишь цена обманчивых надежд» (Дидро). Одна студентка в конце лекции задает вопрос: «Правда ли, что вся наша жизнь – иллюзия?»

Это уже третье значение понятия иллюзии, включающее в свое содержание художественный вымысел, художественный образ, искусство в целом, в том числе кино. Показ в фильме военных действий – это не сами эти действия, а их иллюзия, изображение, образ. В таком понимании человеческая жизнь действительно напо-

ловину иллюзия: человек растет, развивается, накапливает знания, опыт, затем стареет и умирает. Все воплощенное им остается после него. Остальное – планы, замыслы, цели, знание языков, математики, аналитический ум, благородство, цельность характера, интеллект передать невозможно. Это осталось иллюзией, и поэтому умирает вместе с ним.

Осознание человеком всех этих сложных реальных переплетений позволяет ему активно действовать в пределах возможного. Таково соотношение свободы и иллюзий.

Таким образом, в осмыслении этой взаимосвязи особая роль принадлежит философии образования. Именно она способна обосновать системность образовательного процесса, интеграционный характер всех его сторон. Системность образовательного процесса предполагает взаимодополнительность трех основных принципов: а) фундаментальную профессиональную подготовку студентов; б) реализацию в учебном процессе основных базовых дисциплин социально-гуманитарного образования; в) реализацию связи профессиональной подготовки с мировоззренческими и социальными проблемами. Лишь в единстве и взаимосвязи воплощение этих принципов позволяют подготовить полноценного и востребованного специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Беленький, В. Х.* Социальные иллюзии : опыт анализа / В. Х. Беленький // Социс. – 2001. – № 5. – С. 111–117.
2. *Гегель, Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1977. – Т. 3. – 472 с. – (Философия духа).
3. *Гобозов, И. А.* Свобода : иллюзии и действительность / И. А. Гобозов // Философия и общество. – 2014. – № 3. – С. 5–20.
4. *Гольбах, П. А.* Избранные произведения : в 2 т. / П. А. Гольбах – Москва : Мысль, 1963. – Т. 1. – 472 с.
5. *Камю, А.* Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / А. Камю. – Москва : Политиздат. – 1990. – 415 с.
6. *Курпатов, А. В.* Самые дорогие иллюзии / А. В. Курпатов. – Санкт-Петербург : Нева, 2006. – 311 с.
7. *Кьеркегор, С.* Страх и трепет / С. Кьеркегор. – Москва : Республика, 1993. – 384 с.
8. *Маркс, К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения. – Т. 42. – С. 41–174.
9. *Сартр, Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – Москва : Политиздат, 1989. – С. 319–344.



10. Фрейд, З. Будущность одной иллюзии / З. Фрейд. – Москва ; Ленинград ; ГИЗ : 1930. – 59 с.
11. Шукшина, Л. В. Социальные иллюзии : детерминанты и основания / Л. В. Шукшина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 148 с.

Поступила 20.01.15.

Об авторе:

Савкин Николай Степанович, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), depart-philos-hum@isi.mrsu.ru

Для цитирования: Савкин, Н. С. Свобода и иллюзии в образовательном процессе / Н. С. Савкин // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 23–28. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.023

REFERENCES

1. Belenky V. Kh. Socialnye illyuzii: opyt analiza [Social illusions: experience of analysis]. *Socis* = Social research. 2001, no. 5, pp. 111–117.
2. Hegel G. W. F. Enciklopediya filosofskih nauk: v 3 t. Filosofiya duha [Encyclopedia of the Philosophical sciences. Philosophy of Mind]. Moscow, Mysl Publ., 1977, 472 p.
3. Gobozov I. A. Svoboda: illyuzii i deystvitel'nost' [Freedom: illusions and reality]. *Filosofiya i obshchestvo* = Philosophy and society. 2014, no. 3, pp. 5–20.
4. Holbach P. A. Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. [Selected works]. Moscow, Mysl Publ., 1963. 472 p.
5. Camus A. Buntuyushchiy chelovek. Filosofiya. Politika. Iskusstvo [The Rebel. Philosophy, Politics, Art]. Moscow, Politizdat Publ., 1990, 415 p.
6. Kurpatov A. V. Samye dorigie illyuzii [The most precious illusions]. Saint Petersburg, Neva Publ., 2006, 311 p.
7. Kyerkegaard S. Strakh i trepet [Fear and trembling]. Moscow, Respublika Publ., 1993, 384 p.
8. Marx K. Ekonomicheskoye i filosofskoye rukopisi 1844 goda [Economic and philosophic manuscripts of 1844]. Moscow, Politizdat Publ., pp. 41–174.
9. Sartr J. P. Ekzistencializm – eto gumanizm [Existentialism is a humanism]. Moscow, Politizdat Publ., 1989, pp. 319–344.
10. Freud S. Budushchnost odnoy illyuzii [The future of an illusion]. Moscow, Leningrad, GIZ Publ., 1930, 59 p.
11. Shukshina L. V. Socialnye illyuzii: eteterminanty i osnovaniya [Social illusions: determinants and fundamentals]. Saransk, Mordovia State University Publ., 2008, 148 p.

Submitted 20.01.15.

About the author:

Savkin Nikolay Stepanovich, professor, Chair of Philosophy, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya Str., Saransk, Russia), depart-philos-hum@isi.mrsu.ru

For citation: Savkin N. S. Svoboda i illyuzii v obrazovatel'nom processe [Freedom and illusions in the educational process]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 23–28. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.023



ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О. А. Мудракова¹, Т. А. Биндюкова¹

¹Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия

В статье обосновывается применение дистанционных технологий в рамках традиционной системы школьного образования. Снижение мотивации к обучению и результатов выпускных экзаменов в общеобразовательных учреждениях требуют внедрения новых технологий в процесс школьного образования, и такими технологиями являются дистанционные. Информатизация преобразует устоявшуюся систему образования в новую модель получения знаний, основанную на постоянном контакте учителя и ученика как на уроке, так и вне урока, что влечет разработку новых методов, технологий преподавания. Интеграция опытов разных исследователей позволяет выявить дистанционные технологии, которые в совокупности образуют новую форму получения знаний, требующей методической, дидактической разработки с целью повышения познавательного интереса и показателей качества знаний выпускных экзаменов. Сущность описанной модели составляют такие дистанционные технологии, как геймификация, кредитно-дистанционная технология, технология перевернутого урока. Социальные образовательные сети рассматриваются как дистанционная технология получения образования. Дидактический анализ представленных технологий позволяет выявить их дидактические задачи и цели реализации в образовательном пространстве средней школы. В совокупности перечисленные технологии рассматриваются как новая форма получения знаний, решающая ряд образовательных задач. В их основе лежит деятельностный подход, целью которого является направление учащихся к непрерывному процессу получения новых знаний, что позволяет осуществлять образовательный процесс в соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта. Таким образом, учитель, начиная исполнять роль наставника, меняет место в своей педагогической деятельности.

Ключевые слова: дистанционное обучение; дистанционные технологии, применяемые в образовании; технология перевернутого урока; геймификация; социальные образовательные сети; кредитно-дистанционные технологии обучения.

IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION

О. А. Mudrakova¹, Т. А. Bindyukova¹

¹Russian State Social University, Moscow, Russia

The article deals with the application of distant technologies within the traditional system of school education. Low motivation and a decrease in the results of final examinations in educational institutions require the introduction of new technologies in the process of studying such as distant technology. Informatisation of education will transform the settled education system into a new model of knowledge acquisition based on continuous contact of the teacher and pupil both at a lesson, and out of it which implicates the development of new methods and teaching technologies. The integration of experiences of different researchers allows to reveal distant technologies which in total build up a new form of knowledge acquisition, demanding methodical and didactic development to increase cognitive interest and increase in indicators of quality of final examination knowledge. The basis of such model includes such remote technologies as gamification, credit and distant technology, technology of the reversed lesson. Social educational networks are considered as distant education technology. The didactic analysis of the presented technologies allows to reveal didactic targets of the distant technologies mentioned above and the purpose of their realization in the sphere of secondary school education. As a whole the presented technologies are considered as a new form of knowledge acquisition solving a number of educational problems based on the activity approach the purpose of which is the direction of pupils to a continuous process of receiving new knowledge. It enables to perform educational process according to the requirements of the new Federal State Educational Standard. As the result, the teacher's role in the pedagogical activity changes into the mentor's one.

Keywords: distance learning; distance technologies applied in education; technology of an inverted lesson; gamification; social educational networks; credit and distant learning technologies.



В настоящее время информатизация оказывает существенное влияние на все сферы деятельности человека, в том числе и на образование. Это обусловлено целью информатизации общества, где главным объектом управления становятся не материальные объекты, а символы, идеи, образы, интеллект, знания, т. е. производство информационного продукта становится движущей силой образования и развития общества [10]. Одной из значимых составляющих реформирования образования в России является информатизация образовательного пространства школ [8]. Меняются формы получения знаний, методы, технологии и средства. Важные изменения происходят в области дистанционного обучения в общеобразовательных учреждениях. В учебных заведениях изучаются положительные результаты работы дистанционного обучения, постепенно внедряются различные технологии обучения на расстоянии в очно-урочные занятия, что заставляет учителей менять методы работы с учащимися. Целью данной статьи является изучение состояния проблемы внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс средней школы.

С. И. Денисенко рассматривает дистанционное обучение как целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, а также реализуемый в специфической дидактической системе [1].

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дистанционные технологии, применяемые в образовании, определяются как образовательные технологии, в основном реализуемые с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и обучающихся [11].

Отечественная и мировая практики последних лет показали, что развитие дистанционного обучения повлияло на организацию классно-урочной системы образования. Заимствование технологий, методов, средств дистанционного об-

учения в общеобразовательный процесс несет в себе положительную динамику и перспективы развития учебных занятий в средней школе в направлении деятельностного подхода, что позволит повысить результаты выпускных экзаменов и создать условия развития познавательного интереса к учебным предметам.

Вопросы дистанционного обучения и, в частности, применение дистанционных технологий в образовании рассматривают многие авторы, например, Р. В. Колбин, В. И. Снегурова, М. В. Лапёнок, С. И. Денисенко, Г. А. Черновалова, С. А. Муликова, А. А. Жумабекова, Г. О. Тажигулова, И. В. Дотоль, В. В. Лещанова, В. С. Шаров, В. В. Кривошеев, Ю. В. Богданова, Е. В. Конькова, С. В. Панюкова и др.

М. В. Лапёнок, рассматривая организацию учебного процесса с использованием информационной среды дистанционного обучения в общеобразовательной школе, предлагает модель обучения, основанную на применении дистанционных образовательных технологий в классно-урочной системе получения знаний с целью восполнять в знаниях учащихся пробелы вследствие пропуска уроков [5].

Подробно рассматривает организацию учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения, обусловленную эффективным использованием новых информационных и компьютерных технологий в процессе получения знаний, в своей работе В. В. Лещанова. Автор проводит системный анализ информационных и педагогических технологий дистанционного обучения и делает вывод о появлении новых аспектов, касающихся организации учебного процесса [6].

В. С. Шарова при анализе форм, технологий, средств дистанционного обучения акцентирует свое внимание на внедрении дистанционного обучения не только в заочное, но и как инновационного компонента в очное обучение, называя такую модель получения знаний «гибридной». Она сочетает очные и дистанционные периоды обучения [13]. По мнению В. В. Кривошеева, применение технологий дистанционного обучения

в общеобразовательном процессе является инновационной формой получения знаний, требующей перестройку всей системы образования, начиная с дошкольного уровня [4].

Е. В. Коньков рассматривает модель интеграции очного и дистанционного обучения в средней школе, которая заключается в двух этапах организации образовательного процесса: очного – контакт с учителем; дистанционного – самостоятельная работа учащегося, партнерская работа учащихся в малой группе сотрудничества при постоянном контроле и контакте с учителем [3].

Таким образом, применение дистанционных образовательных технологий в учебном процессе полностью оправдано и позволяет усовершенствовать устоявшиеся методы и технологии преподавания вне традиционной классно-урочной системы организации образовательного процесса. Однако в ходе анализа литературы установлено, что в основном работы посвящены дистанционному обучению и дистанционным образовательным технологиям в высших учебных заведениях и лишь малая их часть – применению в школьном среднем образовании.

При анализе ряда работ было выявлено противоречие между существующей потребностью в применении технологий дистанционного обучения в образовательном процессе средней школы и неразработанностью методических, дидактических средств эффективного применения этих технологий в системе среднего образования. Влияние дистанционного обучения на систему среднего образования усовершенствует процесс получения знаний, предоставляя новую модель обучения школьников. Учитывая современные изменения методов преподавания, обусловленные внедрением нового ФГОС в систему образования, основной задачей учителя в обучении является осуществление деятельностного подхода, цель которого – направление учащихся к получению новых знаний. В такой системе образования роль учителя меняется: теперь учитель не передает знания, информацию, а выполняет роль наставника.

Ключевыми аспектами современного образования являются партнерские отношения учителя и ученика и принятие во внимание индивидуальных особенностей учащегося. Такой подход лежит в основе кредитно-дистанционной технологии обучения. Условия реализации кредитно-дистанционной технологии в классно-урочной системе образования общеобразовательной школы рассматриваются в работах С. А. Муликовой, А. А. Жумабековой, Г. О. Тажигуловой [9]. Данная технология обучения реализует индивидуализацию учебно-воспитательного процесса, позволяющую каждому учащемуся самостоятельно выбирать траекторию образования, что способствует развитию творческой и исследовательской деятельности. Такой подход к процессу получения знаний ориентирован на сознательный выбор будущей профессии и социализацию обучающегося. Принцип кредитно-дистанционной технологии основывается на получении знаний в виде кредитов, в процессе которого учитель выполняет роль куратора, тьютора, наставника.

Схожую структуру с кредитно-дистанционной технологией имеет технология перевернутого урока. Российский педагог А. А. Федосеев в своей работе подробно рассматривает влияние технологии перевернутого урока на общеобразовательный процесс как наиболее эффективной технологии модели смешанного обучения [12]. Принцип применения технологии перевернутого урока основывается на перестановке классной работы и домашней. Учащиеся при использовании видеолекций, выложенных в сеть учителем, изучают новый материал дома, а на уроках выполняют домашнюю работу под руководством учителя, имея возможность разобрать вопросы, возникшие в процессе получения новых знаний, выполнить практические и лабораторные работы. Это дает возможность учителю на очных занятиях применять задания творческого, развивающего характера, а учащимся – изучать новый материал, будучи не ограниченными во времени, в удобном для себя темпе.



В основе двух перечисленных технологий лежат методы непрерывного процесса получения знаний посредством дистанционных технологий, что актуализирует применение в общеобразовательном процессе такой технологии как геймификация. А. Л. Мазелис определяет геймификацию как применение методов проектирования игры для неигровых областей [7]. Следует отметить, что геймификация – это не создание образовательных видеоигр, а формирование сообщества в целях оказания взаимопомощи участников, организации соревнований и мотивации друг друга, что придает обучению захватывающий характер.

Вышеприведенные технологии аргументируют применение в общеобразовательном процессе социальных образовательных сетей как дистанционную технологию. С. Г. Григорьев, К. С. Григорьева, В. В. Гриншкун, Л. А. Козловских, И. В. Наумов, С. Ю. Рубцова, А. С. Русинов, С. Э. Савзиханова, А. В. Хуторской и др. в своих работах акцентируют внима-

ние на положительном влиянии социальных сетей как дистанционных технологий на образование. О. А. Клименко рассматривает термин «социальная сеть» в области информационных технологий как интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети, что позволяет комбинировать все перечисленные дистанционные технологии [2]. Следовательно, основной задачей социальных сетей является получение информации в различной форме. Одним из важных результатов такого исследования является получение информации в любом месте не только с компьютера, но и различных мобильных устройств.

Таким образом, в основе перечисленных технологий лежит постоянный контакт учащегося с учителем, что расширяет возможности обучения как со стороны учителя, так и со стороны обучающегося. В таблице представлен дидактический анализ дистанционных технологий, проведенный авторами статьи.

Т а б л и ц а. Дидактический анализ дистанционных технологий

T a b l e. Didactic analysis of distance technologies

Технология	Задачи технологии	Дидактические задачи технологии
Кредитно-дистанционная технология	индивидуализация обучения; измерение объема знаний в кредитах; демократическая форма управления учебным процессом; переход обучения от формата «учить» к формату «учиться»	осуществление начального процесса адаптации учащихся к технологиям обучения, используемым в высших учебных заведениях; формирование личности в условиях информационной культуры
Технология перевернутого урока	дифференцирование работы по уровню успеваемости учащихся; увеличение времени на индивидуальное обучение; вовлечение родителей в образовательный процесс	формирование навыков для взрослой жизни; развитие умения сотрудничества и работы в группах; развитие логического мышления и творческого подхода
Геймификация	мотивация обучающихся к самостоятельному освоению материала	развитие коммуникабельности, творческого подхода, познавательного интереса; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности
Социальные образовательные сети	организация интерактивного виртуального взаимодействия школьников и учителей	умение вести диалог; развитие творческой деятельности, познавательного интереса посредством визуализации данных; формирование умений работы с информацией, работы в группах и сотрудничества

Проанализировав перечисленные технологии, можно сделать вывод об эффективном применении дистанционных технологий в образовательном процессе средней школы с целью развития познавательного интереса, практическое значение которого будет иметь положительный показатель, при разработке целостной методической системы применения перечисленных технологий.

Сущность развития творческого подхода, усидчивости, организации непрерывного процесса получения знаний составляют развитие познавательного интереса, обусловленного такими пси-

хологическими факторами, как возможность учиться в группах, осуществляя проектную деятельность и контактируя с другими участниками образовательной деятельности; возможность учиться, делая неограниченное количество попыток, добиваясь результатов, и в конечном итоге получать бонусы, свидетельствующие о достижениях ученика. В совокупности все это образует новую модель получения знаний, в основе которой лежит деятельностный подход к обучению, способствующий осуществлению повышения уровня знаний учащихся общеобразовательной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денисенко, С. И. Традиционные технологии обучения и дистанционное образование / С. И. Денисенко // Вестник Екатеринбургского института. – Москва : Национальный Институт им. Екатерины Великой, 2009. – С. 6–9.
2. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 405–407.
3. Коньков, Е. В. Модель обучения учеников 5–7 классов информатике и ИКТ с использованием дистанционных образовательных технологий / Е. В. Коньков // Наука и школа. – 2011. – № 2. – С. 14–18.
4. Кривошеев, В. В. Использование технологий дистанционного обучения в работе со школьниками : итоги одного эксперимента / В. В. Кривошеев // Инновации в образовании. – 2006. – № 2. – С. 35–42.
5. Лапёнок, М. В. Теоретико-методические основы организации информационной среды дистанционного обучения в общеобразовательной школе / М. В. Лапёнок // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 170–177.
6. Лещанова, В. В. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения / В. В. Лещанова // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. – № 2. – С. 107–119.
7. Мазелис, А. Л. Геймификация в электронном обучении / А. Л. Мазелис // Территория новых возможностей // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – № 3 (21). – С. 139–142.
8. Мудракова, О. А. Проблемы развития ИКТ-компетентности учителей информатики путем использования электронных ресурсов образовательного назначения при повышении квалификации / О. А. Мудракова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. – 2012. – С. 90–95.
9. Муликова, С. А. Педагогические условия реализации кредитно-дистанционной технологии обучения в общеобразовательной школе / С. А. Муликова, А. А. Жумабекова, Г. О. Тажигулова // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 11. – С. 12–16.
10. Соколова, И. В. Информатизация общества как объект социологического исследования / И. В. Соколова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2008. – № 4. – С. 20–26.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru>.
12. Федосеев, А. А. Смешанное обучение : пристальный взгляд / А. А. Федосеев // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 10. – С. 115–125.



13. Шаров, В. С. Дистанционное обучение : форма, технология, средство / В. С. Шаров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 236–240.

Поступила 24.02.15.

Об авторах:

Мудракова Ольга Александровна, доцент кафедры социальной и педагогической информатики ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (Россия, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1), кандидат физико-математических наук, mudrakova@mail.ru

Биндюкова Татьяна Александровна, аспирант кафедры социальной и педагогической информатики ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (Россия, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1), tat9na2008@mail.ru

Для цитирования: Мудракова, О. А. Проблема использования технологий дистанционного обучения в школьном образовании / О. А. Мудракова, Т. А. Биндюкова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 29–35. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.029

REFERENCES

1. Denisenko S. I. Tradicionnye tekhnologii obucheniya i distancionnoe obrazovanie [Traditional technologies of education and distance learning]. *Vestnik Ekaterininskogo instituta* = Bulletin of Ekaterina's institute. Moscow, Nacionalnyi Institut im. Ekateriny Velikoy Publ., 2009, pp. 6–9.
2. Klimenko O. A. Socialnye seti kak sredstvo obucheniya i vzaimodeystviya uchastnikov obrazovatel'nogo processa [Social networks as means of tutorial and interactions of participants of educational process]. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy mezhdunar. nauch. konf. (Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.)* = The theory and practice of education in the modern world: Proceed. of the international conference (St. Petersburg, February, 2012)]. Saint Petersburg, Renome Publ., 2012, pp. 405–407.
3. Konkov E. V. Model obucheniya uchениkov 5–7 klassov informatike i IKT s ispolzovaniem distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [A model for teaching pupils of 5–7 grades informatics and ICT using distant educational technologies]. *Nauka i shkola* = Science and school. 2011, no. 2, pp. 14–18.
4. Krivosheyev V. V. Ispolzovanie tekhnologiy distancionnogo obucheniya v rabote so shkolnikami: itogi odnogo eksperimenta [Using distance learning technologies in work with pupils: results of one experiment]. *Innovacii v obrazovanii* = Innovations in education. 2006, no. 2, pp. 35–42.
5. Lapyonok M. V. Teoretiko-metodicheskie osnovy organizacii informacionnoy sredy distancionnogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noy shkole [Theoretical methodical principles of the informational environment organisation of distance learning at a comprehensive school]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical education in Russia. 2011, no. 2, pp. 170–177.
6. Leshchanova V. V. Organizaciya uchebnogo processa na osnove tekhnologiy distancionnogo obucheniya [The organization of educational process on the basis of distance learning technologies]. *Perspektivnye informacionnye tekhnologii i intellektualnye sistemy* = Perspective informational technologies and intellectual systems. 2006, no. 2, pp. 107–119.
7. Mazelis A. L. Geymifikaciya v elektronnom obuchenii [Gamification in electronic training]. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa* = Bulletin of the Vladivostok State University of Economics and Service. 2013, no. 3, pp. 139–142.
8. Mudrakova O. A. Problemy razvitiya IKT-kompetentnosti uchiteley informatiki putem ispolzovaniya elektronnykh resursov obrazovatel'nogo naznacheniya pri povyshenii kvalifikacii [Development problems of informatics teachers' ICT competence by using electronic educational resources for professional improvement]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3. Pedagogika i psikhologiya* = Bulletin of the Adygei State University. Series 3. Pedagogics and psychology. 2012, pp. 90–95.
9. Mulikova S. A., Zhumabekova A. A., Tazhigulova G. O. Pedagogicheskie usloviya realizacii kreditno-distancionnoy tekhnologii obucheniya v obshcheobrazovatel'noy shkole [Pedagogical conditions of roperation of distant learning technology at a comprehensive school]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* = International journal of experimental education. 2011, no. 11, pp. 12–16.
10. Sokolova I. V. Informatizaciya obshchestva kak obyekt sociologicheskogo issledovaniya [Informatisation of society as an object of sociological research]. *Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta* = Proceedings of the Russian State Social University. 2008, no. 4, pp. 20–26.

11. Federalnyy zakon Rossiyskoy Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii” [The Federal Law of the Russian Federation from December 29, 2012, No. 273-FZ “On education in the Russian Federation”]. Available at: <http://www.rg.ru>.

12. Fedoseyev A. A. Smeshannoe obuchenie: pristanlyi vzglyad [Blended learning: a hard look]. *Distancionnoe i virtualnoe obuchenie* = Distant and virtual learning. 2013, no. 10, pp. 115–125.

13. Sharov V. S. Distancionnoe obuchenie: forma, tehnologiya, sredstvo [Distance learning: forms, technologies, tools]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* = News of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2009, no. 2, pp. 236–240.

Submitted 24.02.15.

About the authors:

Mudrakova Olga Aleksandrovna, associate professor, Chair of Social and Pedagogical Informatics, Russian State Social University (4, building 1, Vilgelma Pika str., Moscow, Russia), Ph.D. (Phys.-Math), mydrakova@mail.ru

Bindyukova Tatyana Aleksandrovna, postgraduate student, Chair of Social and Pedagogical Informatics, Russian State Social University (4, building 1, Vilgelma Pika str., Moscow, Russia), tat9na2008@mail.ru

For citation: Mudrakova O. A., Bindyukova T. A. Problema ispol'zovaniya tehnologiy distancionnogo obuchenija v shkol'nom obrazovanii [Implementation of distance learning technology in higher education]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 29–35. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.029



ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИНАСТИИ И ЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ КАК ФАКТОРЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС

О. Г. Ивановская¹

¹ГБОУ «СОШ № 544», г. Санкт-Петербург, Россия

Для успешного педагогического сотрудничества в образовательном учреждении важно раскрыть профессиональный и личностный потенциал каждого работника. Значение профессии педагога обращено к знаковой системе образовательных учреждений и ее подсистеме требований к профессионалу. Смысл педагогической деятельности обращен к личности педагога. Повседневную жизнь человека можно рассматривать как непрерывные переходы из одного семантического (смыслового) пространства в другое по мере того, как человек относит себя к той или иной общности людей, обладающей сходными семантическими характеристиками: потребностями, интересами, знаниями и др. Результатом обнаружения схожести семантических пространств людей является семантический резонанс, который можно определить как понятность слова, ясность образа, метафоры. «Учительский» способ мышления и поведения может быть описан с естественнонаучных позиций в терминах учения о доминанте А. А. Ухтомского, с психологических позиций как установка (по Д. Н. Узнадзе). С позиций феноменологического подхода как факторы, стимулирующие «учительский» способ мышления и поведения, можно выделить феномены педагогической династии и любимого учителя. Если рассматривать феномены педагогических династий и любимого учителя с точки зрения явления семантического резонанса, то можно сказать, что у представителей педагогических династий и у людей, ориентирующихся на пример любимого учителя, учительский труд однозначно вызывает ощущение радости, «полета», чувство собственной полезности в мире людей, сопричастности судьбам страны. Это выражается в точном, часто метафорическом формулировании своей учительской позиции. Кроме того, такие учительские суждения часто содержат отсылки к опыту предшествующих поколений.

Ключевые слова: понимание; семантическое пространство; семантический резонанс; педагогическая феноменология; феномены педагогической династии и любимого учителя.

AFFILIATION TO A PEDAGOGICAL DYNASTY AND A FAVORITE TEACHER AS A FACTOR OF CHOICE OF FUTURE PROFESSION, WHICH CAUSE A SEMANTIC RESONANCE

O. G. Ivanovskaya¹

*¹State budgetary educational institution, secondary school 544,
St. Petersburg, Russia*

For successful pedagogical cooperation in educational institution it is important to open the professional and personal potential of each worker. Meaning of a profession of the teacher is focused on the sign system of educational institutions and its subsystem of requirements to the professional. The sense of pedagogical activity is focused on the identity of the teacher. The everyday life of man can be considered as continuous transitions from one semantic space to another as people relate themselves to a particular community of people with similar semantic characteristics: needs, interests, knowledge, etc. The semantic resonance which can be defined as clearness of the word, clarity of an image, metaphor is result of detection of similarity of semantic spaces of people. The teacher's way of thinking and behavior can be described from natural-science positions as dominant (A. A. Ukhtomsky) and can be described as installation from psychological positions (D. N. Uznadze). From positions of phenomenological approach as the factors stimulating a teacher's way of thinking and behavior can be allocated the phenomenon of a pedagogical dynasty and the phenomenon of the favorite teacher. If to look at phenomena of pedagogical dynasties and the favorite teacher from the point of view of the phenomenon of a semantic resonance, it is possible to tell that at representatives of pedagogical dynasties and at the people who are guided by an example of the favorite teacher, teacher's work unambiguously causes feeling of pleasure, "flight", feeling of own usefulness in the world of people, participation to destinies of the country.

Keywords: understanding; semantic space; semantic resonance; educational phenomenology; the phenomenon of the pedagogical dynasty; the phenomenon of the favorite teacher.

Еще в начале XX в. П. Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности. Он писал: «Первое свойство объективного характера заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом – в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство – субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве» [3, с. 128]. Среди необходимых личностных свойств учителя П. Ф. Каптерев выделял прежде всего беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержку, самокритичность, любовь к детям.

Педагогическая деятельность осуществляется в профессиональной сфере «человек – человек» (по классификации Е. А. Климова) и требует наличия у человека ряда значимых качеств. По мнению Е. А. Климова, такими качествами являются устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей, умение быстро разбираться во взаимоотношениях и др.

Специалисту профессиональной сферы «человек – человек» свойственны умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; умение слушать и слышать; широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; «душеведческая направленность ума»; «проектировочный подход к человеку», основанный на уверенности, что «человек может всегда стать лучше»; сопереживание, убежденность в правильности идеи служения народу в целом; наблюдательность, быстрая ориентировка в ситуации и умение действовать в нестандартных условиях; высокая степень саморегуляции.

Противопоказаниями к выбору профессий в сфере «человек – человек» являются необщительность, нерасторопность, равнодушие, отсутствие признаков бескорыстного интереса к людям [4, с. 36–40].

Однако педагогическая профессия предъявляет к своим представителям еще целый ряд требований, среди которых основными являются профессиональная компетентность и педагогическая культура.

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика, определяющая способность и готовность человека решать профессиональные проблемы и задачи в пределах его компетенции с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры [5, с. 18].

Способность – это свойство личности, которое является условием успешного освоения и выполнения определенного вида деятельности. Готовность – это прежде всего психологическая готовность выполнения профессиональной деятельности. Термин «компетенция» использован для обозначения границ области действия специалиста. При этом истинно «компетентным» можно назвать хорошо осведомленного в своей области специалиста, обладающего профессиональной компетенцией.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Природа истинной компетентности такова, что она может реализовываться только в органическом единстве с ценностями человека, т. е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения.

«Учительский» способ поведения может быть описан с естественнонаучных позиций в терминологии учения о доминанте А. А. Ухтомского, а также с психологических позиций как установка (по Д. Н. Узнадзе).

Содержание профессиональной компетентности включает совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей. Базовые компетентности отражают специфику определенной сферы



деятельности (выше нами рассмотрена сфера «человек – человек»). Специальные компетентности отражают профессиональную специфику.

Применительно к начинающим педагогам в настоящее время утвердилось понятие «деонтологическая готовность к педагогической деятельности». Д. Н. Узнадзе отмечал: «Готовность – это такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта» [7, с. 41] (у А. А. Ухтомского – «эффект подстраживания»).

Деонтологическая готовность педагога – это позитивное профессиональное состояние сознания учителя в действии, которое затем трансформируется в его самосознание. Проявлением самосознания учителя является появление рефлексии, осознание им мотивов и понимание целей своего поведения.

Содержание самосознания педагога включает следующие основные установки:

- на формирование высокой педагогической культуры по принципу «не навреди»;
- на наличие обостренного чувства справедливости по отношению к себе и своим ученикам;
- на личностное и профессиональное самосовершенствование.

Каждый человек является носителем уникального семантического пространства, под которым понимается система функционально оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами. Эти семантические элементы представляют собой множество подпространств – тех фрагментов внутреннего мира, которые соответствуют определенным фрагментам внешнего мира и жизненному опыту взаимодействия человека с ним. Повседневную жизнь человека можно рассматривать как непрерывные переходы из одного семантического пространства в другое по мере того, как человек относит себя к той или иной общности людей, обладающей сходными семантическими характеристиками: потребностями, интересами, знаниями, установками и др. [2].

Результат обнаружения сходства семантических пространств людей есть семантический резонанс. Момент его возникновения переживается человеком как ясность, понятность, узнавание, сходство образа, слова, метафоры [2]. Семантический резонанс рассматривается нами в образовательной деятельности в различных педагогических ситуациях. Наша цель – обнаружить и изучить разнообразные проявления семантического резонанса в образовательной деятельности; обосновать идею о том, что понимание процессуально, а семантический резонанс моментален, но при этом способен облегчить понимание и сделать его личностно значимым.

Для исследования нами применены методы контент-анализа, интент-анализа, наблюдения, психолингвистического эксперимента и др.

В данной статье сделана попытка изучить готовность человека к педагогической деятельности с точки зрения возникновения у него семантического резонанса на звание «Учитель».

Существует немало сфер деятельности, где преемственность поколений играет положительную роль, помогает добиться высоких профессиональных результатов. Профессия учителя – одна из таких.

В педагогической феноменологии употребляется термин «педагогический (образовательный) феномен».

Выделяют содержательные образовательные (детский клуб, обучающая игра, игрушка, авторская школа, учебное заведение, гуманистическая традиция) и видовые (культурный, социокультурный, этнопедагогический, феномен педагогического наследия) феномены. М. П. Гурьянова, говоря о педагогическом феномене, подчеркивала, что он устойчив и воспроизводим, ему свойственны общие и специфические черты, а его существование определяется окружающими социокультурными условиями. А. А. Степашко представила содержание понятия педагогического феномена как единство педагогического стиля, преемственность специфических черт, выраженность их в лучших достижениях. М. Н. Певзнер выступал за необходимость рассмотре-

ния и изучения наиболее значимых для эволюции образования педагогических феноменов [Цит. по: 9].

Феноменологический подход в научных исследованиях предусматривает наличие многообразия проявлений (феноменов) одной сущности (ноумена), которая не может быть познана до конца, но может быть описана через отдельные феномены (И. Кант, Г. Гегель, Э. Гуссерль и др.) [Цит. по: 8, с. 15].

К педагогическим феноменам относятся феномены педагогической династии и любимого учителя.

Одно из значений термина «династия» – «ряд представителей нескольких поколений одного рода, занимающихся каким-либо одним ремеслом, работающих по одной специальности» [6]. В XXI в. феномен педагогических династий сумел выжить, обрел статусную силу и государственную поддержку. В регионах России проводятся фестивали педагогических династий, выпускаются научные, архивные, публицистические труды [1].

В чем причина такого стойкого интереса нескольких поколений одной семьи к определенной профессии? Исследователи высказывают версию о существовании генов самоотдачи и альтруизма, ускоряющих эволюционное развитие человека [10].

С нашей точки зрения любая высокоорганизованная профессиональная деятельность содержит значительную долю неформализованного практического знания, формирующегося в процессе жизни не одного, а нескольких поколений специалистов своего дела и нуждающегося в передаче также неформальными способами.

В учительских семьях развиты педагогические традиции. К преподаванию здесь относятся как к заветному действу, как к занятию особо почитаемому, передаваемому из поколения в поколение. В этом случае преподавание перестает быть только профессиональным занятием – оно превращается в культурное явление.

Учительское предназначение – сотворение личности, утверждение человеческого в человеке. Основная задача педагога – передать ученикам лучшие идеи человечества, духовно обогатить, научить

самостоятельно мыслить. Учительству предопределена активная гражданская позиция, которая связана с причастностью к судьбам родины, ответственностью за ее будущее. Она выражается в умении честно трудиться, в реальных ежедневных достижениях, масштаб которых станет понятен только спустя время.

Неудивительно, что многие учительские дети так же, как их родители и другие представители семьи, часто выбирают профессию учителя. Юные потенциальные продолжатели династий множество раз становятся свидетелями неподдельного бескорыстного счастья, которое связано у учителей с достижениями их учеников и последователей.

В этом смысле феномены старших представителей педагогической династии и любимого учителя смыкаются.

Феномен любимого учителя также тесно связан с феноменом образовательной среды. Под образовательной средой сегодня понимаются исторически сложившиеся условия, влияющие на развитие конкретного образовательного учреждения как системы. Границы между средой и системой обучения и воспитания размыты. Образовательная среда окружает субъектов образовательного процесса, воздействуя на них и меняясь под их влиянием сама. Иными словами, субъект – непременная составляющая образовательной среды, в которой осуществляется его обучение и воспитание путем взаимодействия с другими субъектами [9].

Нам показалось интересным узнать, почему учителя общеобразовательных школ – представители педагогических династий (нами изучалась выборка учителей-логопедов в количестве 10 чел., из которых 5 вернулись работать в родные школы) – выбрали путь учителя, и отличается ли их мотивировка от позиции тех учителей, у которых нет предшественников в профессии. Мы задали логопедам вопрос: «Почему вам нравится работать учителем в школе?» и попросили написать об этом эссе.

В настоящее время выделяются два подхода к организации педагогической деятельности – структурно-функцио-



нальный и культурологический. Первый направлен на подбор учителем содержания учебного материала. Второй – на ценностно-смысловое взаимодействие с учениками в учебной деятельности (Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, О. Е. Лебедев и др.). При структурно-функциональном подходе учителя прежде всего интересует *результат*. Учителя, тяготеющие к культурологическому подходу, относятся к своей работе более творчески, им важен сам *процесс* педагогического труда.

Это полностью подтвердилось при анализе учительских эссе.

Оказалось, что мотивы выбора учительской профессии у обеих групп респондентов – представителей педагогических династий и «первопроходцев» в профессии – схожи. Условно их можно разделить на три группы: «Я родом из детства», «Я знаю, как развивать речь детей» и «Я люблю родину, люблю людей».

Однако реакции учителей, тяготеющих к структурно-функциональному подходу, были более многословны, менее дифференцированы и во многом повторяли фразы из учебников и методических пособий. Эссе учителей – представителей педагогических династий более кратки, оригинальны. Очевидно, вопрос «Почему вам нравится работать учителем в школе?» они уже задавали себе сами.

Во многих эссе учителей-логопедов – представителей педагогических династий упоминались (в скрытой или явной форме) их предшественники, а возможно, и последователи в профессии (далее в приводимых примерах выделено нами курсивом).

Мотивировка, условно названная нами «Я родом из детства», не встречалась у учителей-логопедов, в семьях которых не было педагогов. Зато у потомственных учителей она принимала формы, близкие к пословице: «Меня *бабушка* по голове погладила».

Мотивировка «Я знаю, как развивать речь детей» была самой широко пред-

ставленной. Учителя-логопеды, в семьях которых не было педагогов, советовали «развивать психические функции и процессы, развивать фонетическую, фонематическую, лексико-грамматическую стороны речи, корректировать письменную речь» и т. д.

Пример из эссе представительницы педагогической династии:

«Русский *предками любим и потомками храним*.

Уважать, любить, беречь будем *мы* родную речь».

Мотивировка «Я люблю родину, люблю людей» встречалась у обеих групп респондентов, была наиболее «прочувствованной», о чем свидетельствуют мысли учителей-логопедов, в семьях которых не было педагогов, высказанные ими в формах, близких к устойчивым выражениям: «Надо помогать людям», «Нужно беречь генофонд нации».

Пример из эссе представительницы педагогической династии:

«В каждом – мудрость талантливо-держкая,

У каждого – солнышко на крыле ...

Учитель – *профессия дальнего действия*, Самая главная на земле ...».

Приведем еще один пример размышлений представительницы педагогической династии:

«*Через сто лет* будет неважно, какую одежду ты носил, в каком доме ты жил. А *через сто лет* будет важно, какой след оставил ты в сердце ребенка ...».

Таким образом, если посмотреть на феномен педагогических династий с точки зрения явления семантического резонанса, который мы понимаем как момент переживания узнаваемости, понятности образа, то можно сказать, что у представителей педагогических династий учительский труд однозначно вызывает ощущение радости, «полета», чувство собственной полезности в мире людей, сопричастности судьбам страны.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Беззубцев-Кондаков, А. Е.* Педагогические династии Санкт-Петербурга XIX–XXI веков. Подарочный альбом / А. Е. Беззубцев-Кондаков, А. Н. Шевелев. – Санкт-Петербург : НП-Принт, 2010. – 299 с.
2. *Ивановская, О. Г.* Семантический резонанс и понимание текстов : монография / О. Г. Ивановская. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 301 с.
3. *Каптерев, П. Ф.* История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. – 560 с.
4. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Высшая школа, 2004. – 175 с.
5. *Кусакин, М. Ю.* Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей : монография / М. Ю. Кусакин, В. В. Мелетичев. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2012. – 136 с.
6. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 20-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 1989. – С. 354.
7. *Узнадзе, Д. Н.* Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – Москва : Мысль, 1986. – 240 с.
8. *Шевелев, А. Н.* История отечественной педагогики и образования : учебное пособие / А. Н. Шевелев. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2006. – 48 с.
9. *Шевелев, А. Н.* Петербургская школа как историко-образовательный феномен : учебное пособие / А. Н. Шевелев. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2006. – 80 с.
10. *Эфроимсон, В. П.* Родословная альтруизма / В. П. Эфроимсон // Новый мир. – 1974. – № 10. – С. 192.

Поступила 21.01.15.

Об авторе:

Ивановская Ольга Геннадиевна, руководитель школьной логопедической службы ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 544 с углубленным изучением английского языка» Московского района г. Санкт-Петербурга (Россия, г. Санкт-Петербург, Предпортовый проезд, д. 6, корп. 1), кандидат педагогических наук, logoped544@yandex.ru

Для цитирования: Ивановская, О. Г. Принадлежность к педагогической династии и любимый учитель как факторы выбора профессии, вызывающие семантический резонанс / О. Г. Ивановская // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 36–42. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.036

REFERENCES

1. Bezzubtsev-Kondakov A. E., Shevelev A. N. Pedagogicheskie dinastii Sankt-Peterburga XIX–XXI vekov. Podarochnyi albom [Saint Petersburg's pedagogical dynasties in XIX–XXI centuries]. Saint-Petersburg, NP-Print Publ., 2010, 299 p.
2. Ivanovskaya O. G. Semanticheskii rezonansi ponimanie tekstov: monografiya [Semantic resonance and understanding of texts: monograph]. Saint-Petersburg, Rech' Publ., 2011, 301 p.
3. Kapterev P. F. Istoriya russkoy pedagogiki [History of the Russian pedagogics]. Saint-Petersburg, Aleteiya Publ., 2004, 560 p.
4. Klimov E. A. Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2004, 175 p.
5. Kusakin M. Yu., Meletichev V. V. Diagnostika podgotovlennosti k pedagogicheskoi deiatelnosti nachinaiushchikh prepodavatelei: monografiya [Diagnostics of beginning teachers' preparedness to pedagogical activity: monograph]. Saint-Petersburg, SPbAPPO Publ., 2012, 136 p.
6. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Slovar russkogo yazyka [Russian Dictionary]. Moscow, Russkiiyazyk Publ., 1989, 354 p.
7. Uznadze D. N. Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological researches]. Moscow, Mysl Publ., 1986, 240 p.
8. Shevelev A. N. Istoriya otechestvennoi pedagogikii obrazovaniya: uchebnoe posobie [History of domestic pedagogics and education: manual]. Saint-Petersburg, SPbAPPO Publ., 2006, 48 p.



9. Shevelev A. N. Peterburgskaia shkola kak istoriko-obrazovatelnyi fenomen: uchebnoe posobie [Petersburg school as historical and educational phenomenon: a study aid]. Saint-Petersburg, SPbAPPO Publ., 2006, 80 p.
10. Efroimson V. P. Rodoslovnaya altruizma [Altruism family tree]. *Novyi mir* = New world. 1974, no. 10, p. 192.

Submitted 21.01.15.

About the author:

Ivanovskaya Olga Gennadiyevna, Head of the Secondary School Speech-therapy Service, State budgetary educational institution secondary school 544 with in-depth study of English language in the Moscow district of St. Petersburg (6/1, 5, Predportoviy proyezd, St. Petersburg, Russia), Ph.D. (Pedagogy), logoped544@yandex.ru

For citation: Ivanovskaya O. G. Prindlezhnost k pedagogicheskoy dinastii i lyubimyi uchitel kak faktory vybora professii, vyzyvayushchie semanticheskiy rezonans [Affiliation to a pedagogical dynasty and a favorite teacher as a factor of choice of future profession, which cause a semantic resonance]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 36–42. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.036



ПОЛИТИКО-ПРАВОВАЯ ДОКТРИНА ГУГО ГРОЦИЯ В УЧЕБНОМ КУРСЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

С. Ю. Волков¹, Е. В. Саунина¹, А. И. Федюшкина¹

*¹Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Россия*

Статья посвящается проблеме преподавания в учебном курсе современного российского вуза политико-правовой доктрины основателя науки международного права Гуго Гроция. Подчеркивается междисциплинарный характер данного предмета исследования, анализируются идеологические и философские корни концепции Гроция, а также история ее изучения в системе отечественного высшего образования. Различные аспекты доктрины Гуго Гроция затрагиваются в дисциплинах юридического, политологического, исторического и других направлений. В статье даются рекомендации относительно работы с источниками авторства самого голландского ученого, а также приводится краткий историографический обзор динамики восприятия его идей в отечественной науке, что ставится в прямую зависимость от событий политической истории нашей страны. Авторы указывают на необходимость изучения данной доктрины в контексте ключевых процессов, происходивших в Европе в период раннего Нового времени, так как Гуго Гроций был не только великим мыслителем, но и крупным государственным деятелем своей эпохи, что во многом определяло проблематику его работ. Отдельно в статье анализируется генезис рационалистического направления теории естественного права – идеологической основы главного политико-правового трактата Гуго Гроция «О праве войны и мира». Авторы показывают определяющую роль голландского ученого в формировании данной фундаментальной юридической и политической концепции, а также преемственность его работ с творчеством таких последователей как Самуэль Пуфендорф и Христиан Томазиус. Подчеркивается, что естественно-правовые принципы и ценности имеют чрезвычайно важное значение не только для развития научной мысли, но и для образовательного и воспитательного процесса в современных российских вузах и школах.

Ключевые слова: проблемы высшего образования; политические и правовые теории; Гуго Гроций; история науки; раннее Новое время.

POLITICAL AND LEGAL DOCTRINE OF HUGO GROTIUS IN THE CURRICULUM OF RUSSIAN UNIVERSITIES: HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS

S. Yu. Volkov¹, E. V. Saunina¹, A. I. Fedyushkina¹

¹Nizhniy Novgorod State University, Nizhniy Novgorod, Russia

The article is devoted to the teaching problem of political and legal doctrine of Hugo Grotius, who is known as the founder of the science of international law, in curriculum of modern Russian universities. Authors emphasize interdisciplinary nature of the subject of the study, analyze the ideological and philosophical roots of the concept of Grotius, and the history of its study in the system of Russian higher education. Various aspects of the doctrine of Hugo Grotius affected in the disciplines of legal, political, historical and other areas. This article provides guidance on working with sources of authorship of the Dutch scientist, as well as a brief historiographical review of the dynamics of the perception of his ideas in domestic science that is put in direct dependence on the events of the political history of our country. In addition, the authors point to the need to study this doctrine in the context of the key processes that took place in Europe during the Early Modern period, as Hugo Grotius was not only a great thinker, but also a great statesman of his age. This circumstance largely determined the perspective of his work. Separately the genesis of the rationalist direction of the theory of natural law analyzed in the article. It became the ideological basis of the main political and legal treatises of Hugo Grotius “On the Law of War and Peace”. The authors show a decisive role of the Dutch scholar in the formation of this fundamental legal and political concepts, as well as the continuity of his work with the work of such followers as Samuel Pufendorf and Christian Thomasius. The authors emphasizes that the natural-law principles and values are essential not only for the development of scientific thought, but also for educational and upbringing process in modern Russian universities and schools.

Keywords: problems of higher education; political and legal theory; Hugo Grotius; history of science; early Modern period.



Выдающегося голландского юриста, философа, теолога и государственного деятеля Гуго Гроция (1583–1645 гг.) справедливо принято считать «отцом-основателем» науки международного права и рационалистического направления фундаментальной теории естественного права. В его знаменитом трактате «О праве войны и мира» (1625 г.) в развернутом и систематизированном виде представлены концепция юридического оформления межгосударственных отношений и доктрина справедливой войны, ставшие краеугольным камнем современной системы мирополитических связей. Выдержавший множество переизданий практически на всех основных языках труд Гроция с момента своего появления стал настольной книгой дипломатов и правителей. Он в значительной мере сохранил научную значимость и в современных условиях.

В настоящий момент в учебном курсе российских вузов различные аспекты доктрины Гуго Гроция изучаются в рамках подготовки по многим специальностям: «Юриспруденция», «Международные отношения», «Философия», «История», «Теология» и др. Это связано с уникальностью и энциклопедическим характером научных интересов великого голландского мыслителя. Его работы востребованы в преподавании таких основных дисциплин как «Международное публичное право», «Международное гуманитарное право», «История политических учений», «История правовых учений», «Теория международных отношений», «История международных отношений», «История философии», «Всемирная история», «Сравнительное богословие», а также многочисленных курсов по выбору (например, одним из авторов данной статьи были разработаны и апробированы учебные программы, посвященные ключевым направлениям научной деятельности Гроция, для отделений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» [4, с. 157–160; 5, с. 166–170]).

Следует отметить особую важность использования междисциплинарного подхода, который необходим для эффективного изучения доктрины Гуго Гроция,

в рамках деятельности исследовательских университетов, к которым относится, например, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского [13]. В наибольшей степени доктрине великого голландского ученого уделяется внимание при изучении студентами различных специальностей истории формирования современного международного права. В классическом труде «История дипломатии» подчеркивается, что «пальма первенства в отношении разработки науки международного права принадлежит, несомненно, Гуго Гроцию. Историческое значение знаменитого голландского юриста заключается в том, что в век бесконечных войн, сопровождаемых грабежами и разорениями, он попытался теоретически обосновать защиту буржуазной собственности и вместе с тем ввести войну в рамки права народов» [11, с. 242–243].

Тем не менее, следует подчеркнуть также непосредственную взаимосвязь теории в целом с комплексом дисциплин, изучаемых будущими специалистами в других областях социально-гуманитарного знания. «Существенным представляется мировоззренческий аспект изучения международного права в вузах. В процессе преподавания международного права с необходимостью затрагиваются и в известном объеме рассматриваются вопросы истории дипломатии и внешнеполитической деятельности РФ, международных отношений и др. При этом привлекаются знания не только из области общественных (философии, социологии, политологии и др.), но и лежащих вне этой сферы других наук» [10, с. 98].

Исходя из этого, представляется чрезвычайно важным создание благоприятных условий для более глубокого постижения студентами принципов и особенностей доктрины Гуго Гроция, так как именно на ее основе возникли многие ключевые современные представления относительно политики, права и международных отношений. В качестве исходного материала для самостоятельной работы учащиеся располагают двумя полными русско-язычными изданиями его главного политико-правового трактата «О праве

войны и мира» [8; 9], а также другими работами голландского ученого, которые находятся в свободном доступе в сети Интернет [18; 20].

Необходимо специально отметить существенное увеличение степени доступности востребованной в учебном процессе научной литературы благодаря развитию информационных технологий. «Большим плюсом электронных научных библиотек (особенно elibrary.ru) является возможность их использования студентами практически всех направлений обучения. Широта распространения глобальной сети Интернет позволяет студентам активно изучать научные журналы, выходящие как в других регионах страны, так и в других государствах, и практически недоступные для них в традиционном бумажном формате по причине ограниченности тиража и отсутствия их в библиотеках многих вузов и даже в универсальных научных библиотеках регионального значения» [12, с. 51].

Актуальность обращения к работам великого голландского мыслителя в учебном курсе современных российских вузов во многом связана с недостаточным вниманием, которое уделялось изучению доктрины Гуго Гроция в советский период, когда непременно подчеркивался «буржуазный» характер, «консервативность» и даже «реакционность» его политико-правовой концепции. Историческое место Гроция в разработке философских, политических и правовых учений не оспаривалось, но подчеркивалась его классовая чуждость интересам пролетариата. Это оставило значительные пробелы в изучении его творчества в нашей стране. Поэтому неслучаен возродившийся с конца XX в. интерес к личности и идеям Гуго Гроция у отечественных специалистов в области юриспруденции, политологии, истории, философии, международных отношений и др.

В дореволюционной России изучение наследия Гроция было в основном связано с его работами по «праву народов» (международному праву). Преподавание науки международного права было введено в российских университетах уставом 1835 г. под названием «общенародного

права», которое затем уставом 1863 г. было переименовано в «международное право». Различные аспекты концепции Гуго Гроция рассматривались в курсах лекций по данной дисциплине, которые изучались и разрабатывались ведущими отечественными учеными с мировым именем: Г. Ф. Шершеневичем, Б. Н. Чичериным, А. Н. Стояновым, С. Е. Десницким, Ф. Ф. Мартенсом, Л. А. Камаровским, В. П. Даневским, М. А. Таубе и др. Трудно найти дореволюционное издание с обзором истории политико-правовой мысли, в котором бы не анализировались идеи Гроция.

Относительная «реабилитация» доктрины Гроция в советской науке и образовательной среде была связана с потребностями внешней политики СССР в период окончания Второй мировой войны. Страны-победительницы, составившие антигитлеровскую коалицию, руководствовались в своих действиях противоборствующими идеологическими подходами, что часто заводило в тупик их попытки найти приемлемые для всех варианты решения проблем послевоенного мироустройства. В этих условиях именно естественно-правовые взгляды становились нейтральной альтернативой любым позитивистским построениям, ориентированным на определенную идеологическую систему. Одним из наиболее значимых примеров применения идей голландского ученого можно считать обращение к ним в процессе создания Организации Объединенных Наций [21, с. 29–30].

Особую важность концепция международного права Гуго Гроция представляла для Советского Союза, так как она гарантировала государству, ведущему справедливую войну, максимальное возмещение ущерба и затрат за счет агрессора. СССР нуждался в авторитетном юридическом обосновании своих территориальных приращений, перемещения культурных и материальных ценностей, а также установления политического влияния в освобожденных от фашизма странах. Уже в ноябре 1945 г. состоялось специальное заседание Института права АН СССР, посвященное 300-летию со дня смерти Гуго



Гроция, по итогам которого вышел отдельный номер журнала «Известия АН СССР».

Именно это издание содержит две статьи крупнейшего отечественного исследователя политико-правовых учений Нового времени В. Э. Грабаря, в которых детально проанализировано развитие концепции голландского ученого и его предшественников [6, с. 13–25; 7, с. 39–51]. Говоря об исторической значимости трактата «О праве войны и мира», В. Э. Грабарь подчеркивает, в частности, что «едва ли какая-нибудь другая книга, кроме Библии, насчитывала столько изданий, как этот монументальный труд Гроция... она была первым и единственным систематическим изложением действующего международного права, в котором можно было найти ответ на все запросы международно-правовой жизни» [7, с. 48–49]. Позднее в СССР выходили посвященные различным аспектам политико-правовых воззрений Гуго Гроция достаточно содержательные статьи Ю. Я. Баскина, В. Г. Буткевича, А. И. Казарина, И. Ю. Козлихина, А. Л. Саккетти, Д. И. Фельдмана и др.

Что касается учебной литературы, то, кроме соответствующих разделов в обобщающих учебниках по «Истории политических и правовых учений», «Истории международных отношений», «Международному праву», «Истории философии» и т. д., для помощи в изучении творчества Гроция издаются также специализированные методические пособия как юридического, так и исторического профиля, предназначенные для занятий в вузах [2].

Чтобы составить объективное представление о значимости политико-правовой концепции Гуго Гроция, необходимо организовать ее изучение в контексте исторических реалий международной ситуации в Западной Европе на рубеже XVI–XVII вв., поскольку они во многом определяли направление его научной деятельности. Это важно не только для студентов-историков, но и для представителей других специальностей, так как одно лишь формальное изложение тезисов его работ не дает полной картины формирования правовых и философских взглядов голландского ученого.

В период раннего Нового времени в Европе происходили значительные изменения, для адекватного отражения которых вместо традиционных религиозных представлений о сущности межгосударственных взаимоотношений требовалась принципиально иная, светская в своей основе, доктрина, основанная на юридическом мировоззрении. Гуго Гроций внес весомый вклад в научное осмысление и правовое урегулирование практически всех ключевых общественно-политических процессов своей эпохи, среди которых нужно выделить:

– кризис феодализма и становление национальных государств в условиях генезиса абсолютистской формы правления (с доминированием не династического, а государственного интереса (*raison d'état* – фр.) как высшего принципа внутренней и внешней политики);

– выход вооруженных конфликтов с локального на общеевропейский уровень (Итальянские войны, Тридцатилетняя война);

– движение Реформации, породившее протестантские церкви и государства, а также новую идеологию, усилившую прагматизм в сфере международных отношений;

– Великие географические открытия и последовавшая за ними борьба европейских стран за колониальные владения;

– буржуазные революции (сначала в Нидерландах, затем в Англии), ознаменовавшие начало перехода государственной власти от родовой аристократии к финансовой олигархии [3, с. 38–44].

Все эти политические вызовы требовали соответствующего философского осмысления и юридического оформления. В связи с этим при изучении политико-правовой доктрины Гуго Гроция чрезвычайно важно подчеркнуть, что она возникла не сама по себе, а как ответ на наиболее актуальные потребности эпохи [19, с. 21].

Принципиальным моментом в изучении любой научной концепции в области общественных наук является вопрос об идеологической базе воззрений автора. Труды Гуго Гроция основаны на фундаменте естественного права и договор-

ной теории происхождения государства. Можно считать общепризнанным факт, что именно голландский ученый является основателем рационалистического направления естественно-правовой теории, которая в эпоху раннего Нового времени пришла на смену господствовавшему в Средние века религиозному подходу [15, с. 512].

Теория естественного права, безусловно, является важнейшим фактором конституирования социально-политической действительности Нового времени. Школа естественного права не была однородной. При сохранении небольшого числа единых исходных установок ее течения нередко расходились и даже противоречили друг другу в решении многих практических вопросов (например, о предпосылках заключения общественного договора, о носителе суверенитета, о наиболее соответствующей природе формы правления и др.). Гуго Гроций, его продолжатель Самуэль Пуфендорф и ученик последнего Христиан Томазиус [16, с. 234] составляют, по выражению Е. В. Верховодова, «самую продвинутую концепцию» юридической науки XVII в. – теорию «чистого естественного права», которая в конце XVII – первой половине XVIII вв. господствовала в юридической среде Европы [1, с. 98–99]. Ее главная идея заключалась в признании разумной природы человека, а не «божественной воли» и высшим ориентиром в делах государства и мирового сообщества [17, с. 65 (160)]. Чтобы ввести международно-правовую проблематику в плоскость научного исследования, они стремились отделить естественное право (правила «вытекающие из самой природы») от позитивного (правила возникшие «путем установления») – божественное право, право народов, внутригосударственное право. Позитивное право отличается изменчивостью во времени и пространстве, и лишь неизменное естественное право, ставшее фундаментом всех остальных законов, тождественно само себе и придает целостность всей научной юридической системе [8, с. 98].

Знакомство с главными положениями естественно-правовой теории и взглядами

ее ведущих представителей является неотъемлемой частью исследования доктрины Гроция, так как позволяет выделить черты сходства и различия в идеях мыслителей и проследить процесс становления взглядов самого голландского ученого. «Для Гроция естественное право – состояние духа, искусство мышления, с ним он соединяет такой особый предмет, как природное право. У Пуфендорфа естественное право превращается из состояния духа (абстрактно мыслящего индивида) в юридически осваиваемый предмет, т. е. движение мысли Пуфендорфа – от философии права к функционирующей практической юриспруденции» [1, с. 100–101].

Изучение студентами политико-правовой доктрины голландского мыслителя, который во многом определил современное понимание теории естественного права, несет в себе не только дидактическое, но и воспитательное содержание. В современной российской педагогике воспитательный потенциал естественно-правовых идей востребован не только в рамках университетского образования, но также на школьном и даже на дошкольном уровне [14, с. 206–208]. Это связано с тем, что естественное право основывается на трех началах: справедливости, равенстве и свободе, которые в совокупности формируют ценности, присущие человеческой природе. На основе философской, юридической, педагогической литературы естественное право можно определить как неотъемлемое право человека, совокупность принципов, нравственных норм, а также иных ценностей, продиктованных разумной природой человека. «Естественное право – это место встречи права и нравственности, где ценностные регуляторы находятся в согласии с требованиями справедливости, свободы, равенства... Идеи естественного права представляют собой ту часть правового воспитания, в которой гармонично сочетаются правовые и нравственные ценности» [14, с. 206].

Естественное право воспринимается в современной образовательной среде как постоянно развивающееся идеальное правосознание, возникающее из жизнен-



ных потребностей и содействующее их дальнейшему росту и совершенствованию. «В эпоху Нового времени произошла радикальная смена приоритетов в философско-правовой проблематике. Фактически в Новое время сложилось подлинное правосознание, отличающееся от нравственного и религиозного сознания. Понятие “право” “как правила нравственных поступков, которые являются для индивидов обязательными” определил Г. Гроций» [14, с. 54–55].

Нельзя не признать, что Гроций весьма тяжелый для чтения автор. Его рассуждения перегружены цитатами из юридических, религиозных, философских источников и множеством ссылок на них. Это связано с методологией исследования правовых проблем, которой следовал Гроций: в ней еще не были изжиты схоластические традиции. Таков был стиль науки раннего Нового времени. При этом следует учитывать, что Гроций прямо заявляет о непредвзятом отношении к авторитетам и об отказе от слепого следования им [8, с. 54–59]. На протяжении всего текста трактата «О праве войны и мира» автор демонстрирует критичность взглядов и логику анализа, свойственные для юридического мышления, основы которого он закладывал.

Трактат Гуго Гроция, ставший настольной книгой юристов-международников и государственных мужей, предназначался для справедливого разрешения международных конфликтов переходного (от феодализма к капитализму) периода, когда люди сталкивались с многочисленными ранее неизвестными социальными и политическими противоречиями. Современное общество находится в схожей ситуации кризиса института государства, а также всей системы международных отношений. Оно испытывает тягостное состояние неопределенности, отсутствия твердых ориентиров дальнейшего развития.

Таким образом, по-прежнему актуальными остаются написанные почти четыре века назад слова великого голландского ученого: «Подобный труд тем более необходим, что ни в нашем веке, ни в прежнее время не было недостатка в таких людях, которые столь презрительно относятся к этой отрасли права (международного – авт.), как если бы не существовало ничего, кроме ее пустого названия» [8, с. 44]. Именно в подготовке специалистов нового поколения, знающих истоки науки международного права и разделяющих гуманистические устремления ее основателя, должно заключаться будущее российского политико-правового образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верховодов, Е. В. Секуляризация общественной мысли Западной Европы XVII в. / Е. В. Верховодов // Политическая жизнь Западной Европы: античность, средние века, новое время. – Арзамас : АГПИ, 2002.
2. Волков, С. Ю. Возникновение науки международного права : доктрина Гуго Гроция : учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород : ННГУ, 2008. – 87 с.
3. Волков, С. Ю. Международные отношения в Европе в эпоху раннего Нового времени : региональная специфика и теоретическое осмысление / С. Ю. Волков // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – 2012. – № 2 (22). – С. 38–44.
4. Волков, С. Ю. Учебная программа дисциплины «Англо-голландская колониальная борьба на рубеже XVI–XVII вв.» / С. Ю. Волков // Факультет международных отношений Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского: учебные программы, планы и справочные материалы. – Нижний Новгород : ННГУ, 2008. – Вып. 3.
5. Волков, С. Ю. Учебная программа дисциплины «Возникновение науки международного права» / С. Ю. Волков // Факультет международных отношений Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского: учебные программы, планы и справочные материалы. – Нижний Новгород : ННГУ, 2008. – Вып. 3.
6. Грабарь, В. Э. Гуго Гроций и Альберико Джентили как представители двух направлений в науке международного права / В. Э. Грабарь // Известия АН СССР. Отделение экономики и права. – 1946. – № 1.
7. Грабарь, В. Э. Трактаты Гуго Гроция, посвященные международному праву / В. Э. Грабарь // Известия АН СССР. Отделение экономики и права. – 1946. – № 1.

8. Гроций, Г. О праве войны и мира / Г. Гроций. – Москва : Госполитиздат, 1956.
9. Гроций, Г. О праве войны и мира / Г. Гроций. – Москва : Ладомир, 1994.
10. Жадан, В. Н. Значение и некоторые вопросы преподавания международного права / В. Н. Жадан // Армия и общество. – 2013. – № 1. – С. 93–98.
11. История дипломатии / под ред. В. А. Зорина. – Москва : Госполитиздат, 1959. – Т. 1.
12. Леушкин, Д. В. Использование электронных научных библиотек в современном образовательном процессе в вузах / Д. В. Леушкин [и др.] // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Сер. «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». – 2014. – № 1. – С. 49–53.
13. Неретина, Е. А. Этапы становления и особенности развития исследовательских университетов / Е. А. Неретина // Интеграция образования. – 2014. – № 2. – С. 105–110.
14. Польщикова, Л. А. Генезис понятия «естественное право» в контексте гуманистического образования / Л. А. Польщикова // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 4. – С. 53–59.
15. Польщикова, Л. А. Обогащение правового воспитания детей старшего дошкольного возраста идеями естественного права / Л. А. Польщикова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4. – С. 203–208.
16. Советская историческая энциклопедия. – Москва : Энциклопедия, 1964. – Т. 5.
17. Федюшкина, А. И. Христиан Томазиус : новации юридического образования в Германии (конец XVII – начало XVIII вв.) / А. И. Федюшкина // Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 3 (2). – С. 203–208, 245–248.
18. Herrn Christian Thomasii, Drey Bücher der Göttlichen Rechtsgelahrheit. Hall im Magdeburgischen : Renger, 1709.
19. Hugo Grotius Commentary on the Law of Prize and Booty [Электронный ресурс]. – Indianapolis : Liberty Fund, 2004. – Режим доступа: <http://oll.libertyfund.org/pages/grotius-on-prize-and-booty>.
20. Hugo Grotius The Free Sea [Электронный ресурс]. – Indianapolis : Liberty Fund, 2004. – Режим доступа: <http://oll.libertyfund.org/titles/859>.
21. Shaw, M. N. International law / M. N. Shaw. – Cambridge : Cambridge University Press (A Grotius public cation), 1997.

Поступила 24.02.15.

Об авторах:

Волков Сергей Юрьевич, доцент кафедры теории политики и коммуникации Института международных отношений и мировой истории ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 2), кандидат исторических наук, fmo-volkov@rambler.ru

Саунина Елена Валентиновна, доцент кафедры европейского и международного права юридического факультета ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ашхабадская, д. 4), кандидат юридических наук, saounina@mail.ru

Федюшкина Арина Игоревна, ассистент кафедры теории и истории государства и права юридического факультета ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ашхабадская, д. 4), rischa.fed@gmail.com

Для цитирования: Волков, С. Ю. Политико-правовая доктрина Гуго Гроция в учебном курсе российских вузов: исторические и теоретические аспекты / С. Ю. Волков, Е. В. Саунина, А. И. Федюшкина // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 43–51. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.043

REFERENCES

1. Verkhovodov E. V. Sekulyarizaciya obshchestvennoy mysli Zapadnoy Evropy XVII v. [Secularisation of social thought of Western Europe in XVIIth century]. *Politicheskaya zhizn Zapadnoj Evropy: antichnost, srednie veka, novoe vremya* = Political life of Western Europe: Antiquity, Middle ages, Modern age. Arzamas, AGPI Publ., 2002.
2. Volkov S. Yu. Voznikoveniye nauki mezhdunarodnogo prava: doktrina Gugo Grociiia: uchebno-metodicheskoe posobie [The emergence of international law as a science: Hugo Grotius teaching]. Nizhniy Novgorod, NNGU Publ., 2008, 87 p.
3. Volkov S. Yu. Mezhdunarodnye otnosheniya v Evrope v epohu rannego Novogo vremeni: regionalnaya specifika i teoreticheskoye osmysleniye [International relations in Europe at the time of early modern age].



Vestnik NII Gumanitarnykh nauk pri Pravitelstve Respubliki Mordoviya = Newsletter of Research Institute for Humanities under the Government of Republic of Mordovia. 2012, no. 2 (22), pp. 38–44.

4. Volkov S. Yu. Uchebnaya programma discipliny “Anglo-gollandskaya kolonialnaya borba na rubezhe XVI–XVII vv.” [Syllabus of the course English-Dutch colonial wars at the border of XVI–XVII centuries]. *Fakultet mezhdunarodnykh otnosheniy Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* = Faculty of International Relations. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. N. Novgorod, NNGU Publ., 2008, vol. 3.

5. Volkov S. Yu. Uchebnaya programma discipliny “Vozniknovenie nauki mezhdunarodnogo prava” [Syllabus of the course Emergence of international law as a science]. *Fakultet mezhdunarodnykh otnosheniy Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* = Faculty of International Relations. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. N. Novgorod NNGU Publ., 2008.

6. Grabar V. Ye. Gugo Grociy i Alberiko Dzhentili kak predstaviteli dvukh napravleniy v nauke mezhdunarodnogo prava [Hugo Grotius and Alberiko Dzhentili as representatives of two domains in the science of international law]. *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie ekonomiki i prava* = Proceedings of the Russian Academy of sciences. Division of economics and law. 1946, no. 1.

7. Grabar V. Ye. Traktaty Gugo Grociya, posvyashchennye mezhdunarodnomu pravu [Hugo Grotius treatises devoted to international law]. *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie ekonomiki i prava* = Proceedings of the Russian Academy of sciences. Division of economics and law. 1946, no. 1.

8. Grociy G. O prave voyny i mira [On law of war and peace]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1956.

9. Grociy G. O prave voyny i mira [On law of war and peace. Reprint]. Moscow, Ladomir Publ., 1994, 868 p.

10. Zhadan V N. Znachenie i nekotoryye voprosy prepodavaniya mezhdunarodnogo prava [Significance and some issues of teaching international law]. *Armiya i obshchestvo* = Army and society. 2013, no. 1, pp. 93–98.

11. Istoriya diplomatii [History of diplomacy]. Edited by V. A. Zorin. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1959.

12. Leushkin D. V, Margolis N. Yu., Simonov A. L., Fomenkov A. A. Ispolzovanie elektronnykh nauchnykh bibliotek v sovremennom obrazovatelnom processe v vuzah [Use of electronic academic libraries in contemporary educational process in universities]. *Vestnik NGTU im. R. E. Alekseeva. Ser. Upravlenie v socialnykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii* = Newsletter of Alekseev Nizhny Novgorod Technical University. Series “Management in social systems. Communicative technologies”. 2014, no. 1, pp. 49–53.

13. Neretina E. A. Etapy stanovleniya i osobennosti razvitiya issledovatel'skikh universitetov [Stage of evolvment and specifics of development of research universities]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014. no. 2, pp. 105–110.

14. Polishchikova L. A. Genezis ponyatiya “estestvennoe pravo” v kontekste gumanisticheskogo obrazovaniya [Genesis of notion “natural law” in the context of humanitarian education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical education in Russia. 2009, no. 4, pp. 53–59.

15. Polishchikova L. A. Obogashchenie pravovogo vospitaniya detey starshego doshkolnogo vozrasta ideyami estestvennogo prava [Enriching legal education of seniour preschoolers with ideas of natural law]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = World of science, culture, education. 2013, no. 4, pp. 206–208.

16. Sovetskaya istoricheskaya enciklopediya [Soviet history encyclopedia]. Moscow, Encyclopedia Publ., 1964, vol. 5.

17. Fedyushkina A. I. Hristian Tomazius: novacii yuridicheskogo obrazovaniya v Germanii (konec XVII – nachalo XVIII vv.) [Christian Tomazius: novations of legal education in Germany (end of XVII – beg. XVIII century)]. *Vestnik NNGU im. N. I. Lobachevskogo* = Newsletter of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. 2014, no. 3 (2), pp. 245–248.

18. Herrn Christian Thomasii, Drey Bücher der Göttlichen Rechtsgelahrheit. Hall im Magdeburgischen, Renger, 1709.

19. Hugo Grotius Commentary on the Law of Prize and Booty. Indianapolis, Liberty Fund, 2004. Available at: <http://oll.libertyfund.org/pages/grotius-on-prize-and-booty>.

20. Hugo Grotius The Free Sea. Indianapolis, Liberty Fund, 2004. Available at: <http://oll.libertyfund.org/titles/859>.

21. Shaw M. N. International law. Cambridge, Cambridge University Press (A Grotius public cation), 1997.

Submitted 24.02.15.

About the authors:

Volkov Sergey Yuryevich, associate professor, Chair of the Political Theory and Communication, Institute of International Relations and World History, Nizhny Novgorod State University (2, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, Russia), Ph.D. (History), fmo-volkov@rambler.ru

Saunina Elena Valentinovna, associate professor, chair of European and International law, Nizhny Novgorod State University (4, Ashgabadtskaya Str., Nizhny Novgorod, Russia), Ph.D. (Law), saunina@mail.ru

Fedyushkina Arina Igorevna, associate professor, chair of Theory and History of State and Law. Nizhny Novgorod State University (4, Ashgabadtskaya Str., Nizhny Novgorod, Russia), rischa.fed@gmail.com

For citation: Volkov S. Yu., Saunina E. V, Fedyushkina A. I. Politiko-pravovaya doktrina Gugo Grociya v uchebnom kurse rossiyskikh vuzov: istoricheskie i teoreticheskie aspekty [Political and legal doctrine of Hugo Grotius in the curriculum of Russian universities: historical and theoretical aspects]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 43–51. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.043

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 159.928.22

DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.052

**ИЗУЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ ОДАРЕННОСТИ В РАМКАХ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ***Н. В. Курасов¹, И. А. Ледовских¹, Н. А. Ручкова¹**¹Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

В статье рассматриваются основополагающие исследования явления одаренности в рамках психологической дисциплины отечественных и зарубежных специалистов; демонстрируется не только многообразие ключевых понятий одаренности, но и современные способы ее диагностики; анализируются основные проблемные аспекты соотношения творчества с неврозом (на примере исследований Ч. Ломброзо, Л. Кронбах, Г. Домино и др.), проблема наследственности и среды в развитии одаренности (анализ биологического и средового подходов), а также специфика развития одаренности в младшем и школьном возрасте (проблема неравномерности развития одаренности, «снижения» творческой активности с возрастом, особенности взаимодействия одаренного ученика со средой). Авторами статьи реформируется ряд критических мыслей по отношению к современной гуманитарной парадигме и ее пониманию природы одаренности; обосновываются условность главенствующего в педагогике средового подхода и обусловленные этим подходом ошибки педагогов и психологов в диагностировании одаренности у учеников; высказывается утверждение о несостоятельности психодиагностического материала выявления интеллектуальных и творческих способностей, а сам творческий процесс (по аналогии с классическим определением Л. С. Выготского) рассматривается как процесс создания «объективно нового» материала (т. е. процесс создания того, чего не было до решения творческой задачи в природе). Основная мысль статьи заключается в следующем проблемном утверждении: биологическое понимание способностей человека, в рамках которого одаренность определяется как индивидуальное внутреннее свойство мозга человека, с одной стороны, не противоречит основным задачам современной педагогики, с другой – требует серьезного комплексного подхода к выявлению одаренности, изначально исключающего все современные психологические способы диагностики.

Ключевые слова: одаренность; творчество; интуиция и инсайт; интеллект; креативность.

**STUDY OF THE CONCEPT OF GIFTEDNESS AS PART
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE***N. V. Kurasov¹, I. A. Ledovskikh¹, N. A. Ruchkova¹**¹Penza State University, Penza, Russia*

The article is concerned with the study of phenomenon of giftedness within the frame of psychology discipline of native and foreign specialists. This theoretical research presents the diversity of key notions of giftedness together with the modern methods of its diagnosis. This article also deals with the most substantial problem aspects of correlation between creative work and neurosis, inheritance and environment in the giftedness development and its specific characters in junior and school age. The article also discusses the main problematic aspects of the relation of creativity with neurosis (for example, studies of C. Lombroso, L. Cronbach, G. Domino et al.), The problem of heredity and environment in the development of giftedness (analysis of biological and environmental approaches), and the specificity of giftedness and junior school age (the problem of uneven development of giftedness, “reduction” of creative activity with age, particularly gifted student interaction with the environment). Due to the theoretical analysis of all these aspects, the authors have expressed a number of critical thinking in relation to the modern humanitarian paradigm and its understanding of the nature of giftedness – states convention overriding environmental approach in pedagogy and the resulting error approach teachers and psychologists in the diagnosis of giftedness in students, have suggested insolvency psycho-diagnostic material to identify the intellectual and creative abilities, and the creative process (by analogy with the classical definition of Vygotsky) is considered as the process of creating a “new objective” of the material – in other words, the process of creating what was not to creative problem solving in nature. The main idea of the article is the following problem statement: biological understanding of human capabilities, in which giftedness is defined as an individual an intrinsic property of the human brain – on the one hand, does not contradict the main tasks of modern pedagogy, on the other hand – requires serious integrated approach to the identification of giftedness, initially excludes all modern psychological methods of diagnosis.

Keywords: endowments; creative work; intuition and insight; intelligence; creativity.

При анализе продукта творческой деятельности всегда учитывается его уникальность, и в этом заключается основная проблема психолого-педагогического подхода – сложно говорить о диагностировании творческих способностей, обладая существующими в гуманитарной науке неопределенными критериями этого понятия [5]. Л. С. Выготский под творческой деятельностью подразумевал процесс, направленный на создание «субъективно нового». Если же при определении понятия творчества опираться на то, что одаренность человека оценивается по конечному результату его деятельности, говорить стоит не о «субъективно новом», а о создании «объективно нового», чего не было до решения какой-либо проблемы и было представлено в новом непривычном виде.

Для творчества необходимы соответствующие способности, те индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого. Основу определения данного понятия, наиболее часто используемого в сфере изучения интеллектуальной и творческой деятельности, составили признаки, выделенные Б. М. Тепловым в области дифференциальной психофизиологии. Его определение очень емко отражает суть способностей: «...Способностями являются только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [11, с. 25]. Опираясь на закономерную связь, определяющую основу возникновения таланта «задатки – склонности – способности – талант», мы получим следующее определение творческих способностей: это индивидуальные особенности и качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. Одаренность, в свою очередь, является «качественно-своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [11].

Прежде чем перейти к вопросу о том, что определяет эту возможность и современным психолого-педагогическим методам измерения творческих способностей, следует обратить внимание на характеристику свойств творческой деятельности. Во-первых, это характеристики, связанные с интуитивной и бессознательной деятельностью [5]. Несмотря на очевидные сложности теоретического структурирования интуитивных процессов, не поддающихся прямому изучению, в психологии существует ряд исследований. Так, Г. Уоллес в 1926 г. выделял четыре стадии принятия интуитивного творческого мышления (подготовку, инкубацию, озарение и верификацию), а Д. Девидсон отмечал несколько видов инсайта: «избирательного декодирования», посредством которого индивид отделяет адекватную информацию от неадекватной; «избирательного комбинирования», позволяющего успешно сочетать элементы информации; «избирательного сравнения», связывающего наличную информацию с той, что уже содержится в памяти [12].

Классификации не являются универсальными или же исчерпывающими сложность природы интуитивного мышления, но благодаря им становится очевидным то, что феномены интуитивности и инсайта являются результатом достаточно долгой и упорной работы, а не возникают «из ниоткуда».

Учитывая ряд сложностей в диагностике способностей, приведем ту характеристику творческого процесса, которая отражает суть этого явления – «творческий процесс функционирует как единая целостная система, и в качестве основных ее характеристик выделяют доминирование бессознательных компонентов психики, спонтанность, непредсказуемость результата, автономность, аффективность, символизм проявлений, релятивизацию противоположностей, а также широкий временной диапазон – от спрессованности в мгновение до развернутости и дифференцированности различных этапов» [10].

В научной среде существовало немало мнений, ассоциирующих творчество с невротом или патологией. У такого подхода



были свои серьезные аргументы: автобиографические данные многих «безумных гениев», выделенные характеристики основных свойств творческого акта (бессознательность, спонтанность, измененность состояния сознания при вдохновении, а также неконтролируемость волевого процесса). В. Н. Дружинин развивает тему бессознательности в творчестве следующим путем: «Творчество есть выход за пределы заданного («Поверх барьеров!»). Это лишь негативное определение творчества, но первое, что бросается в глаза – аналогия поведения творческой личности и человека с психическими нарушениями. Поведение того и другого отклоняется от стереотипичного, принятого» [3, с. 355].

Истоки подобных представлений исходят из работы Ч. Ломброзо «Гениальность и помешательство» (1863 г.), в которой весьма убедительно для того времени говорилось о прямой корреляции между патологией и творческой одаренностью. В дальнейшем это положение встречалось в ряде многочисленных работ. Например, Л. Кронбах считал основополагающим в творческих способностях слабую регуляцию мыслительного процесса, Г. Домино отмечал, что творчески одаренные дети имели матерей с ярко выраженными патологическими особенностями, а Ф. Баррон утверждал: «Для того чтобы быть творческим, надо быть немного невротиком; и, как следствие, эмоциональные нарушения, искажающие “нормальное” видение мира, создают предпосылки для нового подхода к действительности» [3].

Однако во всех этих выводах есть существенные недостатки: то, что В. Н. Дружинин называет «иллюзией восприятия» [3], проявляющейся в желании ряда исследователей найти некое универсальное определение творческого человека, наделять его индивидуальность определенными девиациями и взять это за критерий одаренности. Нельзя отрицать того, что творческим людям свойственно нестандартное поведение. Однако это поведение можно успешно имитировать, сознательно добиваясь максимального эффекта «чуждества». Иными словами, аналогия поведения творческого человека

с невротиками привлекательна не только для таланта, но и для имитатора, и этому утверждению есть масса примеров в парадоксальном искусстве и явлении постмодернизма. Исходя из этого, мы понимаем, насколько проблематично отличить реальные способности человека от их имитации, и поэтому вновь сталкиваемся с проблемой диагностики.

Современные психолого-педагогические тесты, направленные на диагностику творческих способностей, в большинстве своем обусловлены достаточно умозрительными представлениями о природе интеллекта – «умственной энергии» Ч. Спирмена, «текущем» и «кристаллизованном» видах интеллекта Р. Кэттелла, а также тестами Айзенка для измерения коэффициента интеллекта (IQ), на основе которых Е. Торренсом были разработаны батареи тестов на диагностирование креативности.

Интеллект в классическом понимании подразумевает объем знаний у человека и способность манипулировать ими, другими словами – способность к комбинаторной мыслительной деятельности. Одаренный человек по определению интеллектуален [1], а главным критерием его интеллектуальности является способность к созданию того, чего не было до решения творческой задачи в природе. В свою очередь, тесты IQ направлены на диагностирование «социального» интеллекта, который представляет собой способность просчитывать ситуацию в социальном плане, обладать необходимой компетентностью гармоничного функционирования в социуме. Наличие данной способности обуславливает социальную успешность одаренного ученика, а его отсутствие, наоборот, доставляет одаренному ученику ряд социальных проблем.

Таким образом, высокий уровень интеллектуального развития не всегда гарантирует ребенку успешность в общении с другими людьми. Об этом подробно пишет Д. Б. Богоявленская в «Рабочей концепции одаренности», анализируя дисгармоничный тип развития у одаренных школьников [2].

Исходя из сопоставления понятий классического интеллекта и интеллекта



социального, понимаем, почему сами создатели тестов измерения коэффициента IQ настаивали на том, что эти тесты ни в коем случае нельзя применять в качестве сортировки людей (т. е. отделения талантливых, способных учеников от учеников со средними способностями). Длительное применение психологических тестов с целью отбора одаренных детей не принесли никаких внятных результатов – это факт из педагогической психологии и его нельзя оставлять в стороне.

В то же время мысль о развитии юных талантов является чрезвычайно актуальной для современной педагогики и имеет четкие практические цели, поскольку от правильно разработанной технологии работы с одаренными детьми зависит и совершенствование современной системы образования, и прогресс общества в сфере науки и искусства. В случае возникновения проблемы диагностики творческих способностей и одаренности ученика следует провести анализ проблемы причинно-следственных связей, обуславливающих природу этих качеств, – проблему соотношения биологических (врожденных) и социально обусловленных факторов в формировании одаренности.

Биологический подход подразумевает, что способности человека определяются наследственностью, являются индивидуальным внутренним свойством мозга человека, могут развиваться в процессе жизни. Иными словами, индивидуальные различия мозга, наличие или отсутствие определенного физиологического субстрата определяет способности человека. В средовом подходе основополагающим фактором, формирующим творческое развитие, является характер социальных взаимоотношений (общение с родителями, учителями и сверстниками), т. е. необходим эмоциональный положительный отклик на наличие творческой деятельности у ребенка.

Принципиальное противопоставление этих подходов кажется нам малообоснованным. Никто из значимых авторов по исследованию одаренности не отрицал того, что без врожденных способностей ни

о какой одаренности не может идти и речи [4]. Ребенок наследует задатки (природные предпосылки развития тех или иных способностей), которые обусловлены именно морфологическими и функциональными особенностями строения мозга, органов чувств и органов движения. Однако не исключено, что даже очень талантливый ребенок может пойти по пути асоциальности. При всем наличии материального субстрата, который он получает по наследству, было бы несправедливым сводить на нет социальную среду – факторы воспитания и образования, главной задачей которых является работа, направленная на реализацию врожденных способностей [9].

По сути, решение противоречий биологического и социальных подходов было еще у гуманистов эпохи Возрождения, которые весьма корректно и почти с научной обоснованностью определили проблему соотношения врожденного и приобретенного в структуре творческой одаренности. Они провозгласили мысль о врожденности способностей, в то же время гуманно отмечая, что их недостаток у отдельного человека может быть компенсирован воспитанием, образованием и самообразованием. Данное положение не противоречит и современной гуманистической педагогике, а также главным задачам образования и воспитания ребенка.

Суждение о неприемлемости, антигуманности и некорректности биологического подхода часто придерживаются сторонники весьма идеализированных представлений о природе одаренности. (например, сторонники того, что проявление творческой активности у маленьких детей может быть явлением массового характера благодаря их непосредственной фантазии и увлеченности игрой). В целом, творческая и игровая деятельность активно способствует развитию продуктивного мышления учеников (вне зависимости от их индивидуальных качеств). Однако в рамках такого гуманистического подхода многие психологи и педагоги приходят к ошибочной диагностике одаренности, относя к ней неравномерность детского развития и различные аспекты пубертатного периода.



В связи с этим следует отметить два принципиальных аспекта в рамках психолого-педагогического понимания одаренности. Во-первых, детский мозг формируется асинхронно: формирование зрительных или слуховых рецепторов напрямую связано с соответствующей деятельностью – дети начинают активно рисовать, петь и т. д., в подростковом возрасте многие начинают заниматься продуктивным творчеством, как правило, обусловленным гормональными стрессами. Подобные нюансы детского развития нельзя расценивать как проявления одаренности ребенка.

Во-вторых, часто исследователи творческой активности наблюдают ее «снижение» с возрастом [7]. Н. С. Лейтес утверждал, что «крайним упрощением было бы думать, что переход от младших возрастов к старшим означает только подъем на более высокий уровень. По-видимому, в ходе возрастного развития происходит не только последовательное увеличение возможностей нервной системы, но и ограничение некоторых ценных ее свойств» [6].

Именно при анализе проблемы «снижения» творческой активности с возрастом стоит соотносить принципы биологического подхода с безусловным влиянием среды. Благодаря неравномерности в созревании поведение ребенка может оцениваться как творческое или креативное. В пубертатный период возможно наличие различного рода стрессов для подростка, которые зачастую могут быть значительными стимулами для творческой деятельности. Поэтому лишь спустя определенный промежуток времени после полового созревания «с определенной долей осторожности» мы можем констатировать так называемое «снижение» креативности, что, как правило, свидетельствует о ее изначальном отсутствии.

Таким образом, говорить об одаренности человека как о его личностной

характеристике нужно после окончания полового созревания. Ни в коем случае не стоит диагностировать одаренность посредством какой-либо одноразовой процедуры (на чем особо убедительно настаивают авторы «Рабочей концепции одаренности») [2]; не стоит позиционировать данные психологических тестов на диагностирование творческих способностей как объективную информацию.

Иными словами, единственно верный подход, направленный на диагностику и развитие способностей ребенка, должен грамотно сочетать в себе как и биологические, так и социальные аспекты: врожденный потенциал реализуется посредством конкретной среды, в которой обитает сам ребенок. Проблема заключается в том, что эти качества еще только формируются у ребенка, и на каждом проблемном возрастном этапе от воспитания будет зависеть все его последующее социокультурное развитие.

Положение о врожденности качеств, определяющих творческую одаренность человека, вызывает трудности в определении методик и анализа, особенно в гуманитарной области. На наш взгляд, специфика личностного подхода к определению творчества и одаренности заключается в том, что эти понятия могут рассматриваться с двух разных углов – это деятельность отдельно взятого человека в конкретный временной промежуток (непосредственно на стадии обучения, когда ребенок имеет возможность проявить свои таланты), и это деятельность, рассматриваемая и оцениваемая с позиции социальных, исторических и научных связей, где первичной выступает проблема выделения конкретных общезначимых критериев оценки творчества (это проблема диагностирования одаренности и выделения неких объективных характеристик этого понятия) [8].



СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богоявленская, Д. Б.* Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества / Д. Б. Богоявленская // Исследование проблем психологии творчества ; под ред. Я. А. Пономарева. – Москва : Изд-во «Наука», 1983. – 191 с.
2. *Богоявленская, Д. Б.* Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская. – Москва : 1998. – 68 с.
3. *Дружинин, В. Н.* Психология и психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – Москва : Изд-во «Наука», 1994. – 453 с.
4. *Курасов, Н. В.* Понятие одаренности в контексте научного знания / Н. В. Курасов, Н. А. Ручкова // Электронный научный журнал «Пензенский психологический вестник». – 2014. – № 2 (3). – С. 105–115.
5. *Ледовских, И. А.* Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии / И. А. Ледовских, Н. А. Ручкова // Вестник КГУ: научно-методический журнал. – 2010. – Вып. 3. – С. 310–316.
6. *Лейтес, Н. С.* Возрастные предпосылки умственных способностей / Н. С. Лейтес // Хрестоматия по психологии. – Москва : Изд-во «Просвещение», 1994.
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – Москва : Изд-во «Академия», 1996. – 208 с.
8. *Ручкова, Н. А.* Исследование представлений о профессиональной коммуникативной компетенции у студентов психологического факультета / Н. А. Ручкова, Л. А. Чиркова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.
9. *Ручкова, Н. А.* Организация и содержание производственной практики студентов- психологов : опыт, проблемы / Н. А. Ручкова, О. В. Кудряшова // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 5-6. – С. 38–47.
10. Творчество : теория, диагностика, технология : словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере / под ред. Т. А. Барышевой. – Санкт-Петербург, 2008. – 14 с.
11. *Теплов, Б. М.* Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. – Москва : Изд-во Москов. ун-та, 1982. – 136 с.
12. *Feldhusen, J.* Meeting the Needs of Gifted Children and Teachers in a University Course / J. Feldhusen // The Gifted Child Quarterly. – 1977. – № 21. – P. 195–199.

Поступила 28.01.15.

Об авторах:

Курасов Никита Викторович, аспирант кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» (Россия, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), nikita_kurasov@mail.ru

Ледовских Ирина Александровна, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» (Россия, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), кандидат психологических наук, sitra@inbox.ru

Ручкова Наталья Александровна, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» (Россия, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), кандидат психологических наук, ru_n_a@mail.ru

Для цитирования: Курасов, Н. В. Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания / Н. В. Курасов, И. А. Ледовских, Н. А. Ручкова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 52–58. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.052

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D. B. Intellektualnaya aktivnost kak psikhologicheskii aspekt izucheniya tvorchestva [Intellectual activity as psychological aspect of the study of creativity]. *Issledovanie problem psihologii tvorchestva* = The study of the psychology of creativity. Moscow, Nauka Publ., 1983, 191 pp.
2. Bogoyavlenskaya D. B. Rabochaya koncepciya odarennosti [Working concept of giftedness]. Moscow, 1998, 68 p.
3. Druzhinin V. N. Psihologiya i psikhodiagnostika obshchikh sposobnostey [Psychology and psychological testing of general abilities]. Moscow, Nauka Publ., 1994, 453 p.



4. Kurasov N. V. Ponyatiye odarennosti v kontekste nauchnogo znaniya [The concept of giftedness in the context of scientific knowledge]. *Elektronnyi nauchnyi zhurnal "Penzenskiy Psikhologicheskiy Vestnik"* = Electronic scientific journal "Penza Psychological Bulletin". 2014, no. 2 (3), pp. 105–115.

5. Ledovskikh I. A., Ruchkova N. A. Opredeleniye ponyatiya "tvorcheskoe myshleniye" v nauchnoy literature po psikhologii [The definition of "creative thinking" in the scientific literature on psychology]. *Vestnik KGU: nauchno-metodicheskiy zhurnal* = Kostroma State University Bulletin: scientific and methodological journal. 2010, vol. 3, pp. 310–316.

6. Leites N. S. Vozrastnye predposylki umstvennykh sposobnostey [Age prerequisites for intellectual abilities]. *Hrestomatiya po psikhologii* = Reader in Psychology. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1994.

7. Psihologiya odarennosti detey i podrostkov [Psychology of gifted children and adolescents]. Moscow, Academia Publ., 1996, 208 p.

8. Ruchkova N. A., Chirkova L. A. Issledovaniye predstavleniy o professionalnoy kommunikativnoy kompetencii u studentov psikhologicheskogo fakulteta [Study of notions of professional communicative competence among students of psychological faculty]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* = Proceedings of higher educational institutions. Volga region. Humanities.

9. Ruchkova N. A. Kudryashov O. V. Organizatsiya i sodержaniye proizvodstvennoy praktiki studentov-psikhologov: opyt, problemy [Organisation and content of work-experience internship of students-psychologists: experience, problems]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan pedagogical journal. 2010, no. 5-6, pp. 38–47.

10. Tvorchestvo: teoriya, diagnostika, tehnologiya: slovar-spravochnik dlya specialistov v oblasti obrazovaniya, innovatsiy i gumanitarnykh tehnologiy v socialnoy sfere [Creativity: theory, diagnostics, technology: reference-dictionary for specialists in the field of education, innovation and humanitarian technologies in the social sphere]. Ed. by T. A. Barysheva. Saint Petersburg, 2008, 14 p.

11. Teplov B. M. Sposobnosti i odarennost [Abilities and endowments]. *Psihologiya individualnykh razlichiy* = Psychology of individual differences. 1982, 136 p.

12. Feldhusen J. Meeting the Needs of Gifted Children and Teachers in a University Course. 1977, no. 21, pp. 195–199.

Submitted 28.01.15.

About the authors:

Kurasov Nikita Viktorovich, post-graduate student, Chair of General Psychology, Penza State University (40, Krasnaya Str., Penza, Russia), nikita_kurasov@mail.ru

Ledovskikh Irina Aleksandrovna, associate professor, Chair of general psychology, Penza State University (40, Krasnaya Str., Penza, Russia), sitra@inbox.ru

Ruchkova Natalya Aleksandrovna, associate professor, Chair of general psychology, Penza State University (40, Krasnaya Str., Penza, Russia), ru_n_a@mail.ru

For citation: Kurasov N. V., Ledovskikh I. A., Ruchkova N. A. Izuchenie ponyatiya odarennosti v ramkakh psikhologo-pedagogicheskogo znaniya [Study of the concept of giftedness as part of psychological and pedagogical knowledge]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 52–58. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.052



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 338.46 : 371.2

DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.059

ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ

*Е. В. Королев¹**¹Национальный исследовательский Московский государственный
строительный университет, г. Москва, Россия*

Рассмотрены особенности организации образовательной деятельности в современных условиях перехода системы образования на технологию оказания образовательной услуги. Показано, что при планировании и организации образовательного процесса ключевым является анализ технико-экономической эффективности основных профессиональных образовательных программ (ОПОП). Приведен перечень показателей, достаточных для оценки эффективности ОПОП, выявлены доминирующие факторы и оптимальные параметры, обеспечивающие экономическую эффективность образовательного процесса. Предложена зависимость, устанавливающая взаимосвязь величин, количественные значения которых определены в нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации, а именно: соотношение «преподаватель – обучающийся», требуемый уровень заработной платы профессорско-преподавательского состава (ППС) и объема средств, направляемых на выплату заработной платы ППС. Показано, что обеспеченность заработной платы ППС (доля в общем объеме заработной платы) средствами, в объемах, указанных в приказах Министерства образования и науки Российской Федерации, не превышает 70 %. В этой связи подчеркнута необходимость реализации в образовательных организациях кадровой политики на основе внедрения эффективного контракта, направленной на стимулирование вовлечения ППС в дополнительные виды оплачиваемых работ. Предложена методика расчета объема учебной работы при реализации ОПОП, основанная на вычислении ее объема исходя из трудоемкости дисциплины. Обосновано, что ключевыми факторами, влияющими на экономическую эффективность образовательного процесса при реализации ОПОП, являются (в порядке весомости) трудоемкость дисциплины; количество обучающихся, осваивающих ОПОП; соотношение между видами учебной работы (лекции, практические занятия, лабораторные работы); наличие поддержки образовательного процесса в электронно-информационной образовательной среде. По результатам моделирования установлено, что на современном этапе оптимальными параметрами образовательного процесса являются объем дисциплины – не менее 5 зачетных единиц; количество обучающихся на одном курсе, осваивающих ОПОП, – не менее 200 чел.; доля поддержки обучения в электронно-информационной образовательной среде – не менее 20 %, а также строго обоснованный объем лабораторных работ.

Ключевые слова: образовательная услуга; образовательный процесс; основная профессиональная образовательная программа (ОПОП); объем дисциплины; расчет учебной нагрузки; ФГОС ВО; эффективность образовательного процесса; электронное обучение.

EDUCATIONAL PROCESS ECONOMY: MAIN PARAMETERS AND RESULTS OF MODELING

*E. V. Korolev¹**¹Moscow State University of Civil Engineering (National Research University),
Moscow, Russia*

The author considers the peculiarities of educational activity organization under the conditions of transition of the educational system to the technology of educational services. The technical and economical efficiency of the main professional educational programs (MPEP) is gaining special importance both during design process of the main professional educational program and on its implementation stage. The author proposes a list of indexes sufficient for estimation of MPEP efficiency, the dominating factors and determination of optimal parameters, which provide economical efficiency of the educational process. The author suggests interconnection of the values the quantitative meanings of which are determined in normative documents of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, including: the correlation teacher – student, the required salary for the academic staff (AS) and amount of finance allocated for the AS salary. It is shown that the provision of the AS with salary (a share in the whole volume of salary) in the volumes determined by the decrees of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation doesn't exceed 70 %. In this regard the importance of the

© Королев Е. В., 2015



personnel policy implementation in educational organizations is underlined based on efficient contract implementation. It is aimed to encourage the academic staff to adopt additional types of paid work. The author also offers a calculation method for estimation of training activity volume during MPEP implementation, which considers the complexity of the discipline in the process of calculation of its volume. It was shown that there are such key factors which influence the economic efficiency of the educational process at MPEP implementation (given in descending order of priority: complexity of the discipline; number of students learning MPEP; correlation between training activity types (lectures, practical classes, laboratory researches); availability of educational support in electronic-informational educational environment. As a result of modeling it was affirmed that at the present stage the optimal parameters of the educational process are: the discipline volume — not less than 5 credits; the number of students of one year learning MPEP — not less than 200; share of training in an electronic education environment — not less than 20 %, and strictly justified amount of laboratory researches.

Keywords: educational service; educational process; main professional educational program (MPEP); discipline volume; academic load calculation; Federal State Education Standards of the Higher Education; educational process efficiency; e-learning.

Введение. Размышления и предложения, представленные в различных публикациях о стратегиях перехода на ФГОС ВО, внедрении инициативы СДИО, перестройке структуры образовательной организации, выработке индивидуальных траекторий обучения и многое другое, являются частными отражениями фундаментального перехода системы образования от традиционной парадигмы *учитель – ученик* к идеологии *оказания образовательной услуги*. Если ранее уникальность приобретаемых знаний, умений и навыков, а также качество освоения и уровень специалиста определялись учителем, то в системе оказания образовательной услуги процесс обучения является технологическим процессом с присущими ему закономерностями организации: основные и вспомогательные процессы, входной, периодический и выходной контроль качества, вид процесса (агрегатно-поточный, конвейерный, стендовый и др.), ритмичность и т. д. Это также указывает, что качеством процесса образования можно управлять с помощью формализованных методик; аналогично (т. е. с применением формализованных методик) можно производить распределение ресурсов (КЦП, объем субсидии и т. д.). Кроме того, переход на систему оказания образовательной услуги предполагает очевидную ориентацию на потребителя, которым приоритетно является человек, а затем семья, общество и государство [9]. Таковы основные черты переходного периода, переживаемого системой российского образования.

Таким образом, нынешнее сложное состояние системы образования можно охарактеризовать незавершенностью процесса осознания этого фундаментального перехода, непониманием и неготовностью профессорско-преподавательского состава (ППС) осуществлять, в отличие от подготовки специалистов-исследователей, подготовку специалистов широкого профиля, не обладающих навыками творческой деятельности. Однако необходимо четко понимать и то, что действия Министерства образования и науки Российской Федерации определяются естественными процессами: сокращением количества потенциальных потребителей, малозначимым для экономики увеличением количества работников с высшим образованием, не сопровождаемым необходимым качественным соответствием, что в принципе приводит к девальвации образования¹.

Отсюда становится очевидным, что технико-экономическая эффективность технологического процесса обучения приобретает особую важность как в процессе проектирования основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), так и на стадии ее реализации. Безусловно, такую задачу периодически пытаются решить многие исследователи [1–5; 8]. Например, в исследовании А. С. Зуева и Т. В. Лентяевой представлена математическая модель, позволяющая оказать поддержку при принятии решения и формализовать анализ как при подготовке документов на участие в открытом конкурсе на право получения контроль-

¹ В ряде работ по прогнозу научно-технического прогресса (см. например, модель Айзенсона [10]) показано, что интенсивность развития зависит от количества специалистов. Однако ключевым здесь является участие в развитии специалистов, обладающих требуемыми знаниями, навыками и умениями. Формальное увеличение числа специалистов, не обладающих требуемым уровнем, не приведет к развитию экономики.



ных цифр приема, так и при оценке текущего состояния обучения по реализуемым ОПОП [2]. Несмотря на актуальность и правильность выводов, сделанных при анализе предложенной модели, авторы указывают на ее недостатки, в частности, «чувствительность к изменениям в рабочих планах; потенциальную заинтересованность кафедр в увеличении объема индивидуальной работы с обучающимися; ориентирование на нагрузки НПР на учебную работу с ее усреднением по вузу» [2, с. 31]. Необходимо отметить также, что в модели не учтена необходимость исполнения требования по соблюдению соотношения «работник ППС – обучающийся», установленного в распоряжении Правительства Российской Федерации от 30.04.2014 г. № 722-р «Об утверждении плана мероприятий (“дорожной карты”) “Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”» (далее – Распоряжение). Кроме того, применение указанной модели потенциально допускает возможность реализации различной стоимости оплаты труда ППС, работающих по дисциплинам ОПОП различных основ и форм обучения.

Общие положения. Очевидно, что планирование учебной нагрузки необходимо осуществлять с учетом всех затрат как на реализацию учебного процесса, так и на его развитие. При этом процесс должен являться экономически эффективным и естественно должен удовлетворять всем требованиям, устанавливаемым законодательством. Важно также обеспечить независимость оплаты труда ППС от вида контактной нагрузки и параметров ОПОП. Отсюда расчет учебной нагрузки должен основываться на следующих базовых принципах:

1) заработная плата ППС определяется объемом выполненной контактной учебной работы и не зависит от вида ОПОП, т. е. от уровня и формы высшего образования, объема, технологии реализации, численности обучающихся;

2) величина заработной платы ППС устанавливается в соответствии с требованиями, установленными в Распоряжении,

для каждого региона, в котором расположена образовательная организация;

3) размер затрат на заработную плату ППС (далее – $\bar{C}_{\text{суб}}$) устанавливается в соответствии с нормативными затратами, указанными в приказах Министерства образования и науки Российской Федерации [6], и не зависит от основы обучения (за счет средств бюджета Российской Федерации или за счет средств физических и/или юридических лиц).

В Распоряжении устанавливаются требования как к величине заработной платы ППС по годам (средняя месячная заработная плата ППС, далее – $3\Pi_{\text{тр}}$), так и соотношение «ППС – обучающийся» (далее – $n_{\text{ст}}$). Указанные величины взаимосвязаны в выражении:

$$n_{\text{ст}} = \frac{12 \cdot 3\Pi_{\text{тр}}}{\bar{C}_{\text{суб}}}, \quad (1)$$

которое в сущности устанавливает равенство между затратами на оплату труда ППС и количеством средств, получаемых образовательной организацией при подушевом финансировании, на оплату труда ППС.

Анализ зависимости (1) показывает, что образовательные организации при планировании образовательного процесса практически не оказывают влияния на его экономическую эффективность и будут вынуждены искать компромисс между выполнением требований и качеством обучения.

Учитывая, что заработная плата ППС формируется из нескольких источников, например, при проведении оплачиваемых научных исследований или при реализации программ дополнительного профессионального образования, доля заработной платы ППС, формируемой только за счет учебной работы, выполненной по программам высшего образования, будет равна

$$\delta_{\text{обр.н}} = \frac{n_{\text{ст}} \bar{C}_{\text{суб}}}{12 \cdot 3\Pi_{\text{тр}}}, \quad (2)$$

Для расчета фактического значения $\delta_{\text{обр.н}}$ величину $n_{\text{ст}}$ необходимо



заменить на $N_{ст.ф}/N_{ППС}$ (здесь $N_{ППС}$ – количество штатных единиц ППС, задействованного в реализации ОПОП; $N_{ст.ф}$ – фактическое количество обучающихся).

Результаты расчетов, произведенных по формуле (2) (табл. 1), показывают, что по требованиям, установленным в Распоряжении и Приказе на 2015 г., $\delta_{обр.н}$ практически не превышает 70 %.

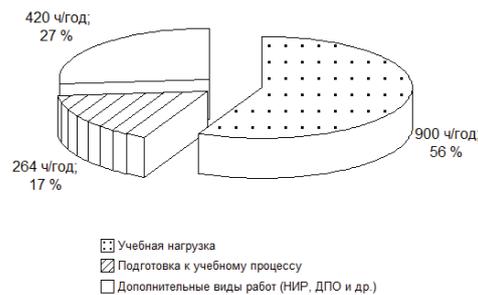
Таблица 1. Доля заработной платы ППС, формируемой за счет учебной работы по программам ВО, $\delta_{обр.н}$ от средней заработной платы ППС по г. Москва

Table 1. The share of PPS wage generated at the expense of academic work on programs of higher education, $\delta_{ед}$ of the average salary of faculty in Moscow

Параметр	Прогнозная средняя заработная плата, руб./мес.		
	60 000	65 000	70 000
$\delta_{обр.н}, \%$	70,1	64,7	60,1

Из этого следует, что для обеспечения требуемого уровня оплаты труда ППС должен участвовать в дополнительных оплачи-

ваемых работах. Представленный прогноз достаточно точно совпадает с балансом времени, которое имеет ППС (рисунок).



Временные затраты ППС в учебном году (время на подготовку к учебным занятиям, написание и обновление учебно-методической документации и другие виды работ было принято равным одному дню в рабочую неделю – «методический день»)

Time costs of PPPs in the academic year (time for preparation for lessons, writing and updating training materials and other kinds of works was made equal to one day per working week – “football”)

Очевидно, что при реализации кадровой политики образовательной организации и внедрении эффективного трудового контракта [7] необходимо учитывать и стимулировать вовлечение ППС в дополнительные виды оплачиваемых работ.

По формуле (1) также можно установить требования по численности обучающихся, изучающих ОПОП (при планировании открытия новой программы), или провести оценку эффективности действующих программ:

– при планировании ОПОП:

$$N_{ст.мин} = \frac{12 \cdot 3П_{тр} \delta_{обр.н} N_{д}}{\bar{C}_{суб} \bar{n}_{д}} ; \quad (3)$$

– при мониторинге эффективности ОПОП:

$$k_{эф.ОПОП} = \frac{N_{ст.ф}}{N_{ст.мин}} ; \quad (4)$$



где $N_{ст. мин}$ – минимальное количество обучающихся на одном курсе; N_d – количество изучаемых в учебном году дисциплин; n_d – количество дисциплин, читаемых одним ППС; $N_{ст. ф}$ – фактическое количество обучающихся, изучающих ОПОП на одном курсе.

Расчетные значения $N_{ст. мин}$ представлены в табл. 2, из которой следует, что все образовательные организации находятся в состоянии «образовательной сукцессии»², т. е. испытывают сокращение портфеля образовательных программ.

Т а б л и ц а 2. Минимальное количество обучающихся на одном курсе³

Table 2. Minimum of students on a course

Параметр	Интенсивность загрузки ППС		
	1/22	2/22	3/22
$N_{ст. мин}$, чел.	235	118	79

При количестве обучающихся менее $N_{ст. мин}$ для обеспечения исполнения требований по выплате заработной платы ППС необходимо провести корректировку объема учебной нагрузки:

$$N_{ОПОП ф} = N_{ПКГ}^н \frac{N_{ст. ф}}{n_{ст}},$$

где $N_{ПКГ}^н$ – максимальный объем контактной нагрузки на одного ППС в год⁴.

При проведении мониторинга ОПОП признается эффективной, если $K_{эф. ОПОП} \geq 1$. Когда это условие не выполняется, необходимо предпринимать специальные меры по корректировке ОПОП, которые могут быть сформулированы в ходе анализа параметров образовательного процесса, формируемых на стадии его проектирования или корректировки по результатам мониторинга эффективности реализации ОПОП.

Дополнительным индикатором эффективности ОПОП является величина $\bar{I}_н$, характеризующая затраты времени ППС на обучения одного обучающегося:

$$\bar{I}_н = \frac{N_{ПКГ}^н \bar{C}_{суб}}{12 \cdot 3П_{тр}}.$$

При условии $\bar{I}_ф > \bar{I}_н$ (здесь индексом «ф» обозначено фактическое значение индикатора \bar{I}) необходимо проводить корректировку ОПОП.

Таким образом, эффективность ОПОП как на стадии проектирования, так и при ее реализации можно оценивать по следующим индикаторам (параметрам образовательного процесса): $\delta_{обр. н}$, \bar{I} , $K_{эф. ОПОП}$ и $N_{ст. мин}$.

Методика расчета учебной нагрузки. Расчет учебной нагрузки (особенно ее моделирование с целью установления параметров, обеспечивающих максимальные значения индикаторов $\delta_{обр. н}$ и \bar{I}) является иерархичной многопараметрической задачей, в основу которой на современном этапе развития высшего образования положено понятие зачетной единицы⁵. Структуру учебной нагрузки целесообразно представить следующим образом:

² Сукцессия – биологический термин, означающий последовательную смену одних сообществ организмов (биоценозов) другими на определенном участке среды. При естественном течении сукцессия заканчивается формированием устойчивой стадии сообщества.

³ Количество обучающихся без учета отчисленных. Указанное значение можно считать как количество выпускников.

⁴ В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 22.12.2014 г. № 1601 максимальная контактная учебная нагрузка на ППС не должна превышать 900 часов в год.

⁵ Зачетная единица представляет собой унифицированную единицу измерения трудоемкости учебной нагрузки обучающегося, включающую в себя все виды его учебной деятельности, предусмотренные учебным планом (в том числе аудиторную и самостоятельную работу), практику (статья 13, п. 4 Федерального закона № 273-ФЗ).



1. *Первый иерархический уровень:*
1.1. Аудиторная нагрузка (доля аудиторной работы $b_{\text{ауд}}$);

1.2. Самостоятельная работа обучающегося ($b_{\text{сп}}$);

1.3. Контроль самостоятельной работы ($b_{\text{ксп}}$);

1.4. Промежуточная аттестация ($b_{\text{па}}$).

2. *Второй иерархический уровень (конкретизируются аудиторная нагрузка и контроль самостоятельной работы обучающегося и его аттестация):*

2.1. При изучении теоретического материала, необходимого для освоения компетенции или ее части, возможно использование элементов электронного обучения (поддержка образовательного процесса с применением электронно-информационной образовательной среды) в объеме $\delta_{\text{эо}}$.

2.2. Контроль самостоятельной работы обучающегося должен предусматривать контроль освоения теоретического материала, изучаемого в аудитории ($a_{\text{КСР}}^{\text{ауд}}$), контроль освоения материала, изучаемого обучающимся самостоятельно ($a_{\text{КСР}}$) и при использовании элементов электронного обучения – контроль освоения материала, изучаемого в электронно-информационной образовательной среде ($a_{\text{КСР}}^{\text{эо}}$).

2.3. Обеспечение освоения компетенции, указанной в соответствующем ФГОС, может осуществляться в нескольких дисциплинах. Реализация такого сценария требует проведения дополнительной оценки освоения компетенции ($a_{\text{ПАК}}$).

С учетом изложенного доли представленных видов работ будут равны:

– для аудиторной работы:

$$b_{\text{ауд}} = 0,5(1 - \delta_{\text{эо}}) \left(1 - (a_{\text{КСР}}^{\text{ауд}} + a_{\text{КСР}}^{\text{эо}}) \right);$$

– самостоятельной работы – $b_{\text{сп}}$;

– промежуточной аттестации – $a_{\text{па}}$;

– контроля освоения компетенции – $a_{\text{ПАК}}$ (причем $b_{\text{па}} = a_{\text{па}} + a_{\text{ПАК}}$);

– контроля самостоятельной работы:

$$b_{\text{ксп}} = 1 - (b_{\text{ауд}} + b_{\text{сп}} + b_{\text{па}}).$$

3. *Третий иерархический уровень (конкретизируется аудиторная нагрузка):*

3.1. Аудиторная нагрузка может быть представлена лекционными и практическими занятиями, лабораторными работами. Доли указанных видов занятий можно записать:

– для лекционных занятий – $c_{\text{л}}$ ($0 \leq c_{\text{л}} \leq 1$);

– практических занятий – $c_{\text{пр}}$ ($0 \leq c_{\text{пр}} \leq 1$);

– лабораторных занятий – $c_{\text{лр}}$ ($0 \leq c_{\text{лр}} \leq 1$).

Таким образом, доли всех видов аудиторной работы равны:

– лекционные занятия – $b_{\text{л}} = c_{\text{л}} b_{\text{ауд}}$;

– практические занятия – $b_{\text{пр}} = c_{\text{пр}} b_{\text{ауд}}$;

– лабораторные работы – $b_{\text{лр}} = c_{\text{лр}} b_{\text{ауд}}$,
причем $b_{\text{ауд}} = b_{\text{л}} + b_{\text{пр}} + b_{\text{лр}}$.

Количество часов, распределяемых по всем указанным видам работ, зависит от объема дисциплины и количества обучающихся⁶:

– для аудиторной нагрузки:

• лекционные занятия

$$N_{\text{л}} = 0,5c_{\text{л}}(1 - \delta_{\text{эо}}) \left(1 - (a_{\text{КСР}}^{\text{ауд}} + a_{\text{КСР}}^{\text{эо}}) \right) V_{\text{д}} k_{\text{з.е.}} \frac{N_{\text{ст.ф.}}}{k_{\text{л}} n_{\text{ст}}};$$

• практические занятия

$$N_{\text{пр}} = 0,5c_{\text{пр}}(1 - \delta_{\text{эо}}) \left(1 - (a_{\text{КСР}}^{\text{ауд}} + a_{\text{КСР}}^{\text{эо}}) \right) V_{\text{д}} k_{\text{з.е.}} \frac{N_{\text{ст.ф.}}}{k_{\text{пр}} n_{\text{ст}}};$$

• лабораторные работы

$$N_{\text{лр}} = 0,5c_{\text{лр}}(1 - \delta_{\text{эо}}) \left(1 - (a_{\text{КСР}}^{\text{ауд}} + a_{\text{КСР}}^{\text{эо}}) \right) V_{\text{д}} k_{\text{з.е.}} \frac{N_{\text{ст.ф.}}}{k_{\text{лр}} n_{\text{ст}}};$$

– промежуточной аттестации – $N_{\text{па}} = a_{\text{па}} V_{\text{д}} K_{\text{з.е.}}$;

– контроля освоения компетенции – $N_{\text{ПАК}} = a_{\text{ПАК}} V_{\text{д}} K_{\text{з.е.}}$;

– контроля самостоятельной работы – $N_{\text{КСР}} = a_{\text{КСР}} V_{\text{д}} K_{\text{з.е.}}$;

где $V_{\text{д}}$ – объем дисциплины, выраженный в зачетных единицах; $k_{\text{з.е.}}$ – коэффициент перевода зачетной единицы в академические или астрономические часы; $k_{\text{л}}$ – коэффициент, характеризующий вместимость аудиторного фонда для проведения лекционных занятий (например,

⁶ Безусловно, на количество часов учебной нагрузки очевидное влияние оказывает организация образовательного процесса, а также необходимость нормирования величин индивидуальной нагрузки на одного обучающегося. Однако автор не ставил цели конкретизировать все аспекты расчета учебной нагрузки.



при $k_d = 6 \dots 8$ вместимость аудитории составит 72...96 чел.); $k_{пр}$ – коэффициент, характеризующий организацию образовательного процесса для проведения практических занятий ($k_{пр} = 2$); $k_{лр}$ – коэффициент, характеризующий организацию образовательного процесса для проведения лабораторных работ, $k_{лр} = 1$.

Результаты моделирования. Из представленной методики следует, что управляющими факторами являются объем дисциплины, количество обучающихся по образовательной программе, наличие поддержки образовательного процесса в электронно-информационной образовательной среде, соотношение между видами учебной нагрузки (лекциями, практическими занятиями и/или лабораторными работами). Некоторые результаты моделирования влияния указанных

факторов приведены в табл. 3–5, анализ которых дает представление о весомости вклада каждого управляющего фактора. Наиболее существенное влияние на эффективность образовательного процесса (ОП), оцениваемого величинами $\delta_{обр.ф}$ и $\bar{I}_{ф}$, оказывает объем дисциплины V_d (табл. 3). Из данных, приведенных в табл. 3, следует, что в рассмотренном диапазоне значений V_d и $\delta_{зо}$ величина $\delta_{обр.ф}$ не превышает 73 %. Необходимо отметить, что указанное значение $\delta_{обр.ф}$ может быть достигнуто только при значительной поддержке электронно-информационной образовательной среды ($\delta_{зо} = 30$ %). Сопоставление с данными табл. 1 приводит к выводу о необходимости уже на современном этапе наличия весьма развитой электронно-информационной образовательной среды в образовательных организациях.

Т а б л и ц а 3. Влияние объема дисциплины на параметры образовательного процесса (контингент обучающихся – 50 чел.; структура дисциплины – лекционные занятия (50 %) и лабораторные работы (50 %))

Table 3. Impact of extent of knowledge for a branch of science to the parameters of learning process (group of 50 students, discipline is composed of lectures (50%) and laboratory classes (50%))

$\delta_{зо}, \%$	Параметры ОП	Объем дисциплины $V_d, з.е.$					
		1	2	3	4	5	6
0	$\delta_{обр.ф}, \%$	20,8	33,6	42,3	48,6	53,3	57,1
	$\bar{I}_{ф}, ч./чел.$	243,6	150,6	119,6	104,1	94,8	88,6
10	$\delta_{обр.ф}, \%$	20,8	37,1	46,0	52,2	60,7	64,0
	$\bar{I}_{ф}, ч./чел.$	243,6	136,2	110,0	96,9	83,3	79,0
20	$\delta_{обр.ф}, \%$	20,8	37,1	46,0	56,4	65,2	68,1
	$\bar{I}_{ф}, ч./чел.$	243,6	136,2	110,0	89,7	77,5	74,2
30	$\delta_{обр.ф}, \%$	20,8	37,1	50,3	61,3	65,2	72,8
	$\bar{I}_{ф}, ч./чел.$	243,6	136,2	100,4	82,5	77,5	69,4

Из данных табл. 3 следует, что с увеличением объема дисциплины величина $\delta_{обр.ф}$ возрастает, однако скорость роста снижается с увеличением V_d . Влияние электронно-информационной образо-

вательной среды на $\delta_{обр.ф}$ также зависит от V_d . Так, $\delta_{зо}$ практически не оказывает положительного влияния при объеме дисциплины $V_d \leq 3$ з.е. (при $V_d = 1$ з.е. $\delta_{зо}$ не влияет совсем).



Таблица 4. Влияние количества обучающихся на параметры образовательного процесса (объем дисциплины – 5 з.е.; структура дисциплины – лекционные занятия (50 %) и лабораторные работы (50 %))

Table 4. Impact of quantity of students to the parameters of learning process (volume of a discipline – 5 credits, discipline is composed of lectures (50%) and laboratory classes (50%))

$\delta_{зо}, \%$	Параметры ОП	Контингент обучающихся $N_{ст.ф.}$ чел.					
		25	50	100	150	200	250
0	$\delta_{обр. ф.}, \%$	44,3	53,3	56,2	57,2	59,3	59,3
	$\bar{I}_{ф.}$ ч/чел.	114	94,8	90	88,4	85,2	85,2
10	$\delta_{обр. ф.}, \%$	51,2	60,7	63,6	64,7	66,9	66,9
	$\bar{I}_{ф.}$ ч/чел.	98,6	83,3	79,4	78,2	75,6	75,6
20	$\delta_{обр. ф.}, \%$	55,6	65,2	68,2	69,2	71,4	71,4
	$\bar{I}_{ф.}$ ч/чел.	91	77,5	74,2	73	70,8	70,8
30	$\delta_{обр. ф.}, \%$	55,6	65,2	68,2	69,2	71,4	71,4
	$\bar{I}_{ф.}$ ч/чел.	91	77,5	74,2	73	70,8	70,8

Дополнительно увеличить $\delta_{обр. ф.}$ возможно, регулируя численность обучающихся, осваивающих ОПОП (см. табл. 4), и структуру учебной нагрузки (табл. 5).

Таблица 5. Влияние соотношения лабораторных работ и практических занятий на параметры образовательного процесса (объем дисциплины – 5 з.е.; контингент обучающихся – 75 чел.)

Table 5. Impact of proportion between lectures and laboratory classes to the parameters of learning process (volume of a discipline - 5 credits, group of 75 students)

$\delta_{зо}, \%$	Параметры ОП	Лабораторные работы, % / практические занятия, %					
		100 / 0	80 / 20	60 / 40	40 / 60	20 / 80	0 / 100
0	$\delta_{обр. ф.}, \%$	57,2	59,8	62,6	65,8	69,2	73,0
	$\bar{I}_{ф.}$ ч/чел.	88,4	84,6	80,7	76,9	73,0	69,2
10	$\delta_{обр. ф.}, \%$	64,7	64,7	69,8	73,7	73,0	80,5
	$\bar{I}_{ф.}$ ч/чел.	78,2	78,2	72,4	68,6	69,2	62,8
20	$\delta_{обр. ф.}, \%$	69,2	69,2	70,4	74,4	76,6	84,8
	$\bar{I}_{ф.}$ ч/чел.	73,0	73,0	71,8	67,9	66,0	59,6
30	$\delta_{обр. ф.}, \%$	69,2	73,0	75,1	77,3	79,7	84,8
	$\bar{I}_{ф.}$ ч/чел.	73,0	69,2	67,3	65,4	63,4	59,6

Данные табл. 4 показывают, что с увеличением $N_{ст. ф.}$ параметр $\delta_{обр. ф.}$ увеличивается на 28...34 %. При этом более существенное изменение наблюдается при $\delta_{зо} = 0 \%$. Прирост количества обучающихся свыше 200 чел. не оказывает положительного влияния, но может создавать очевидные сложности при организации

образовательного процесса и обеспечения его качества. Кроме того, для сформированных групп в рассмотренном диапазоне $N_{ст. ф.}$ увеличение $\delta_{зо} > 20 \%$ не оказывает влияния.

Эффективность образовательного процесса повышается при рациональном и обоснованном назначении чис-



ла лабораторных занятий, необходимых для обеспечения освоения компетенции и повышения профессиональных навыков. Величина $\delta_{обр.ф}$ может достигать значений 85 %. Наиболее существенное влияние структуры учебной нагрузки наблюдается при $\delta_{зо} = 0\%$ (28 %); применение электронно-информационной образовательной среды нивелирует ее вклад.

Очевидно, что организация эффективного образовательного процесса возможна только при варьировании всех указанных факторов. Однако вполне очевидно, что существуют фактические границы, превышение которых будет иметь закономерные негативные последствия как для выпускника, так и для образовательной организации.

Выводы. 1. Фундаментальный переход от системы учитель – ученик к системе оказания образовательной услуги определил особую важность проведения анализа технико-экономической эффективности ОПОП как в процессе ее проектирования, так и на стадии реализации.

2. Действующие нормативные акты жестко определяют базовые параметры реализации ОПОП; стратегия, реализуемая Министерством образования и науки РФ, предопределяет обязанность ППС участвовать в дополнительных оплачиваемых работах, т. е. выполнение требований по выплате заработной платы ППС только за счет оптимизации образовательного процесса невозможно без негативных последствий: разрушения образовательного процесса, снижения качества подготовки и ухудшения репутации образовательной организации. При этом за счет дополнительного финансирования (например, заинтересованными предприятиями, фирмами или компаниями) объем дисциплины, расширяющей компетенцию или позволяющей ввести новую компетенцию, может быть менее 5 з.е. Обеспечение нормального

функционирования образовательной организации требует реализации соответствующей кадровой политики и внедрения эффективного контракта, направленных на стимулирование вовлечения ППС в дополнительные виды оплачиваемых работ. Причем для участия в таких видах деятельности ППС имеет баланс времени, достаточный для ее осуществления.

3. Достаточными для оценки эффективности реализуемой или проектируемой ОПОП являются следующие показатели: доля заработной платы ППС, формируемой только за счет учебной работы, выполненной по программам высшего образования; затраты времени ППС на обучение одного обучающегося; коэффициент эффективности ОПОП; минимальное количество обучающихся на одном курсе.

4. Доминирующее влияние на эффективность ОПОП оказывают факторы: объем дисциплины, количество обучающихся на образовательной программе, соотношения между видами учебной нагрузки (лекциями, практическими занятиями и/или лабораторными работами), наличие поддержки образовательного процесса в электронно-информационной образовательной среде.

5. Моделирование влияния различных параметров образовательного процесса (индикаторов) на эффективность ОПОП показывает, что максимальное значение $\delta_{обр}$ достигается только при сочетании влияния управляющих факторов образовательного процесса. На современном этапе оптимальными параметрами образовательного процесса являются объем дисциплины – не менее 5 з.е.; количество обучающихся на одном курсе, осваивающих ОПОП, – не менее 200 чел.; доля поддержки обучения в электронно-информационной образовательной среде – не менее 20 %, а также строго обоснованный объем лабораторных работ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барановский, А. И. Методика управления маркетингом производства образовательных услуг / А. И. Барановский // Российский экономический Интернет-журнал. – 2006. – № 2 (01.04.06–30.06.06). – С. 1.



2. Зуев, А. С. Управление количеством ставок НПП и планом приема обучающихся образовательных организаций высшего образования / А. С. Зуев, Т. В. Лентяева // Высшее образование в России. – 2015. – № 3. – С. 24–32.
3. Максимова, О. С. Оценка экономической эффективности инновационного процесса в образовательных организациях потребительской кооперации / О. С. Максимова // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. – 2013. – № 6. – С. 23–26.
4. Матюшкова, Л. И. Критерии повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе / Л. И. Матюшкова // Наука и образование транспорту. – 2013. – Т. 1, № 1. – С. 307–308.
5. Паштаев, Б. Д. Эффективность образовательного процесса в вузе / Б. Д. Паштаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 81–84.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29.04.2014 г. № 420 с изменениями и дополнениями от 08.12.2014 г.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26.11.2012 г. № 2190-р.
8. Рогачев, А. Ф. Проблемы моделирования экономической эффективности в экономике знаний / А. Ф. Рогачев, М. П. Процюк // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 5. Экономика. – 2013. – № 4 (131). – С. 189–195.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
10. Янч, Э. Прогнозирование научно-технического прогресса / Э. Янч. – Москва : Прогресс, 1974. – 586 с.

Поступила 23.07.15.

Об авторе:

Королев Евгений Валерьевич, проректор Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (Россия, г. Москва, Ярославское шоссе, д. 26), директор научно-образовательного центра «Наноматериалы и нанотехнологии», доктор технических наук, профессор, советник РААСН, korolev@noscni.ru

Для цитирования: Королев, Е. В. Экономика образовательного процесса: основные параметры и результаты моделирования / Е. В. Королев // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 59–69. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.059

REFERENCES

1. Baranovskiy A. I. Metodika upravleniya marketingom proizvodstva obrazovatelnykh uslug [Methods of Marketing Management of Educational Services]. *Rossiyskiy ekonomicheskiiy Internet-zhurnal* = Russian Economic Internet Journal. 2006, no. 2, p. 1.
2. Zuyev A. S., Lentayeva T. V. Upravleniye kolichestvom stavok NPR i planom priyema obuchayushchikhsya obrazovatelnykh organizatsiy vysshhego obrazovaniya [Controlling the number of academic staff of FTE and enrolment plan in educational institutions of higher education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2015, no. 3, pp. 24–32.
3. Maksimova O. S. Otsenka ekonomicheskoy effektivnosti innovatsionnogo protsessa v obrazovatelnykh organizatsiyakh potrebitelskoy kooperatsii [Estimation of economic efficiency of innovative process in educational organizations in consumer cooperation]. *Fundamentalnye i prikladnye issledovaniya kooperativnogo sektora ekonomiki* = Fundamental and Applied Investigations of the Cooperative Sector of Economy. 2013, no. 6, pp. 23–26.
4. Matyushkova L. I. Kriterii povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa v vysshey shkole [Criteria of Raising the Efficiency of Educational Process in Higher School]. *Nauka i obrazovanie transportu* = Science and Education for Transport Industries. 2013, vol. 1, no. 1, pp. 307–308.
5. Pashtayev B. D. Effektivnost obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Efficiency of Educational Process at University]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki* = Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2011, no. 2, pp. 81–84.

6. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 29.04.2014 g. № 420 s izmeneniyami i dopolneniyami ot 08.12.2014 g. [Order of Ministry of Education and Science of the Russian Federation from April 29, 2014, no. 420 as subsequently amended].

7. Rasporyazheniye Pravitelstva Rossiyskoj Federacii ot 26.11.2012 g. № 2190-r [Decree of Government of Russian Federation from November 26, 2012, no. 2190-r].

8. Rogachev A. F., Protsyuk M. P. Problemy modelirovaniya ekonomicheskoy effektivnosti v ekonomike znaniy [Problems of Economic Efficiency Modeling in Economy of Knowledge]. *Vestnik Adageyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 5. Ekonomika* = Proceedings of Adygea State University. Series 5. Economy. 2013, no. 4 (131), pp. 189–195.

9. Federalnyi zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoj Federatsii” [Federal law from December 29, 2012, no. 273-FZ “On education in Russian Federation”].

10. Yanch E. Prognozirovaniye nauchno-tekhnicheskogo progressa [Forecasting of scientific and technological advance]. Moscow, Progress Publ., 1974, 586 p.

Submitted 23.07.15.

About the author:

Korolev Evgeniy Valeryevich, vice rector, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University) (26, Yaroslavskoe shosse, Moscow, Russia), director, Russian Academy of Architectural and Building Sciences (RAACS), Doctor of technical sciences, professor, adviser, korolev@nocnt.ru

For citation: Korolev E. V. Ekonomika obrazovatel'nogo processa: osnovnyye parametry i rezultaty modelirovaniya [Educational process economy: main parameters and results of modeling]. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 59–69. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.059



**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
ПРОЦЕССА ОБРАБОТКИ КРИСТАЛЛОВ
КРЕМНИЯ ЛАЗЕРНЫМ ИЗЛУЧЕНИЕМ
КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ**

Н. К. Сорокина¹

¹*Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия*

В статье рассматриваются актуальные проблемы теоретического моделирования физических процессов, излагаются объективные причины интеграции дифференцированных научных знаний и изменение парадигмы развития науки в современных условиях. Наиболее важные и интересные открытия за последние десятилетия совершаются на стыке наук, учитывая целостность и единство явлений в природе и обществе. Поэтому научные исследования должны иметь комплексный характер, интегрирующий результаты отдельных научных знаний, что предполагает обновление содержания образования, включая в него широкие межпредметные связи. В течение более трех столетий люди при исследовании единой неделимой природы создали узкоспециализированную систему науки и образования, которая не в полной мере отвечала требованиям дальнейшего развития производительных сил. Возникла объективная необходимость изменения парадигмы науки, чтобы из отдельных дисциплин сформировать единый образ неделимой природы, что фактически означает переход материального производства на новый технологический уклад, превращая науку в непосредственную производительную силу, создавая наукоемкую конкурентную продукцию. Особое внимание автором уделяется анализу исследования изменений структуры кристаллического кремния под воздействием лазерного облучения, показывая, что только при комплексном подходе, используя методы исследования ряда наук (физики, математики, химии и др.), раскрывая междисциплинарные связи, были достигнуты положительные результаты. Теоретическое моделирование исследуемого процесса с помощью нейронных сетей позволило создать электронную модель (программный продукт), наиболее адекватно выражающую реальный процесс обработки кремния после лазерного воздействия, а также позволяющую получить материалы с заданными физическими параметрами, имеющие огромное практическое значение.

Ключевые слова: моделирование; диалектика объективного мира; диалектика мышления и познания; реформа науки; интеграция результатов научных знаний.

**THEORETICAL MODELING OF SILICON
CRYSTALS PROCESSING USING
LASER RADIATION AS A FORM OF INTEGRATION
OF DIFFERENTIATED SCIENTIFIC
KNOWLEDGE RESULTS**

N. K. Sorokina¹

¹*Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia*

The paper explores theoretical modeling of physical processes, the objective reasons of integration of the differentiated scientific knowledge and change of a paradigm of development of science in modern conditions. The most important and interesting discoveries for the last decades are made at the intersection of sciences, considering integrity and unity of the phenomena in the nature and society. Therefore scientific researches have to have a complex character, the integrating results of separate scientific knowledge, and it, in turn, assumes updating of the content of education with engagement of broad intersubjective links. Within more than three centuries people investigating the uniform indivisible nature created highly specialised system of science and education which does not fully meet the requirements of further development of productive forces. There was an objective need for the change of paradigm of science from separate disciplines to create a uniform image of the indivisible nature that actually means transition of production of goods to new technological way, turning science into direct productive force, creating the knowledge-intensive competitive production. The special attention is paid by the author to the analysis of research of changes of crystal silicon structure through laser radiation, showing that only an integrated approach, using methods of research of such sciences as physics, mathematics, chemistry, etc., engaging interdisciplinary links, positive results could be reached. Theoretical modeling of the studied process by means of neural networks

allowed to receive electronic model (software product), the most adequately expressing real processing of silicon after laser influence, as well as to receive the materials with the given physical properties of great practical importance.

Keywords: modeling; dialectics of the objective world; dialectics of thinking and cognition; reform of science; integration of scientific knowledge results.

В настоящее время наиболее важные и интересные открытия совершаются на стыке наук, и не случайно многие направления научных исследований имеют комплексный характер, интегрирующий результаты отдельных научных знаний, а также учитывающий целостность и единство явлений в природе и обществе. Межпредметные технологии, междисциплинарные исследования более эффективны при их применении в системе обновленного содержания образования с включением широких межпредметных связей и в системе изучения обобщающих учебных тем в вузах, школах с использованием совокупности интегрированных форм организации обучения. Межпредметные технологии требуют от преподавателя владения содержанием смежных учебных дисциплин, механизмов синтеза и интеграции знаний из различных предметных областей, умения разработки и проведения занятий в вузах, школах с интегрированным содержанием и формами организации обучения. В этом случае студенты по окончании высшей школы будут более подготовлены для обучения в аспирантуре и проведения исследований на стыке наук [7].

На заседании Совета по науке и образованию 8 декабря 2014 г. было обращено особое внимание именно на эти проблемы. В связи с этим В. В. Путин отметил, что культура и наука на протяжении столетий являются символом национального успеха, гордости и величия России. Сейчас очень важно не просто сохранить, но и приумножить наши достижения. Естественно возникает вопрос: почему в академической системе фундаментальных научных исследований возникла необходимость ее преобразования, проведения реформы науки? Дело в том, что в настоящее время мы живем при революционном изменении парадигмы развития науки. До сегодняшнего дня на протяжении 300 лет со

времен Ньютона наука пыталась понять, как устроен мир.

Во времена Ньютона ученого одной специальности называли по-английски «натурфилософом», а по-русски – «естествоиспытателем». Тогда исследователь был действительно ученым в определенной области, была одна наука. Однако на протяжении более трех столетий люди, не поняв целое, разделили единую неделимую природу на узкие дисциплины и построили узкоспециализированную систему науки и образования, на которой в настоящее время и построена отраслевая экономика. На этой узкой специализации мировая общественность создала уникальную цивилизацию, в которой живет современный человек и плодами которой он пользуется [9].

В результате этого человечество пришло в космологический тупик. Ученому миру известно, что из возникших 14 млрд лет назад во время Большого взрыва энергии и материи мы пользуемся, потребляем и оперируем только 5 %, т. е. 95 % энергии и материи нам непонятны: это темная энергия, темная материя. До сих пор люди разбирали природу, используя метод анализа. Сегодня парадигма науки изменяется, начинается противоположный процесс: из отдельных дисциплин необходимо сформировать единый образ неделимой природы, что фактически означает переход на новый технологический уровень [1]. Однако для этого необходима междисциплинарность. В настоящее время это понятно всем, поскольку предполагает изменение парадигмы науки. Проблема заключается в том, кто сможет это сделать. Вся мировая система организации науки и образования настроена против междисциплинарных исследований. Даже в Российской Академии Наук существует разделение наук, и каждое отделение функционирует обособленно (свои журналы, свои институты, свое финансиро-



вание и т. д.). Очевидно, что та страна, которая первая это поймет и перестроит свою систему, выиграет в XXI в. В России создание федеральных университетов, построение пояса науки, который был потерян во время распада Советского Союза, завершено. Теперь ключевым вопросом является перестройка нашего основного потенциала фундаментальной науки – Академии наук. Чем раньше будет создана основа для междисциплинарных исследований, тем быстрее наша страна будет готова к новому прорыву на междисциплинарной базе.

Как известно, выход из кризиса в науке в области естествознания (физики, химии, биологии) всегда подсказывала научная философия, которая сама постоянно обогащалась на достижениях конкретных, частных научных знаний (естествознания и обществознания), на основе учета опыта общественно-исторической практики [10]. Стержнем научной философии является материалистическая диалектика, изучающая наиболее общие законы любого движения. Диалектика признает неразрывность движения и материи, отвергает упрощенный, метафизический взгляд на движение, исходит из материалистического понимания природы и истории, единства природы и общества. Диалектическая концепция движения органически связана с диалектической концепцией развития; любое развитие – это движение, но не всякое движение есть развитие.

Опыт показывает, что развитие всегда есть единство прогрессивных и регрессивных изменений. Оно имеет аккумулятивный характер и является необратимым процессом, что подтверждается результатами науки и практики, историей человечества. В реальной действительности люди имеют дело с диалектикой субъективного мира и диалектикой объективного мира.

Диалектика субъективного мира – это диалектика мышления и познания, являющаяся отражением объективной диалектики, которая представляет собой диалектику самих вещей, самой природы. При этом именно диалектика вещей создает диалектику понятий и идей, а не наоборот [2]. Положения материалистической диалек-

тики как философской науки необходимо учитывать при проведении разнообразных исследований, в том числе и междисциплинарных. Современный наукоемкий или всеобщий труд носит материальный характер и формируется в широком понимании на основе знаний различных дисциплин, совершенствуя технологию и организацию производства, повышая производительность общественного труда. В постиндустриальном обществе наука является главным ресурсом развития производства, общества в целом, выступает непосредственной производительной силой. Не следует возносить науку выше материального труда, поскольку в эпоху научно-технической революции она составляла содержание труда в производстве и находилась с ним в неразрывном единстве.

В течение нескольких лет нами проводятся исследования изменений структуры кристаллического кремния под воздействием лазерного излучения, в процессе которого неоднократно убеждаемся в том, что при комплексном подходе (используя методы исследования ряда наук, в частности физики, математики, химии) можно достичь положительных результатов [8]. Сущность проблемы заключается не только в установлении закономерности изменений в структуре кристаллического кремния под воздействием оптических квантовых генераторов, но и в соответствующей обработке полученной информации с тем расчетом, чтобы обеспечить моделирование этого процесса с целью получения материалов с заданными параметрами.

Особый интерес представляет собой математическое и компьютерное моделирование при помощи нейронных сетей, позволяющее получить модель, наиболее адекватно выражающую реальный физический процесс обработки кремния под лазерным воздействием. Нейронные сети представляют собой новую и перспективную вычислительную технологию, позволяющую выработать новые подходы к исследованию динамических процессов, познавая сущность физических явлений.

На основе нейронных сетей нами разработана электронная модель (программный продукт), применение которой в об-

ласти распознавания образов, интегральных кривых, обработки сигналов, обеспечивает моделирование и управление сложными динамическими процессами в сфере физики, позволяющая получить материалы с заданными свойствами. Результатом наших исследований является инновационный модельный продукт, в котором аккумулирована информация в системах динамических процессов по обработке кристаллов кремния под воздействием оптических квантовых генераторов, представляющая собой электронную модель в идеальной форме. Однако в самих компьютерах и связанных с ними системах она остается абстрактной материальной структурой, используемой в технологиях для обработки материалов [4]. Доиндустриальный труд был производством вещества, индустриальный – производством энергии. Постиндустриальный труд представляет собой совершенно иной процесс: материальный, наукоемкий, компьютерный; он есть производство абстрактных материальных структур, инновационных модельных продуктов, необходимых для внедрения в производство новейших технологий. Именно возникновение производства абстрактных материальных структур является самым поразительным достижением современного общества, современной «информационной» технологии.

Особое значение для теоретического моделирования физических явлений представляют собой междисциплинарные связи между физикой и математикой, поскольку проблема выбора математического аппарата при изучении физики тесно связана с одним из фундаментальных принципов дидактики – наглядностью [5]. Наглядность постепенно теряет эвристическое значение в современном естествознании, а, следовательно, и в процессе обучения. Что же считать объяснением в физике и каково значение математики? Можно говорить о физическом понимании конкретного закона, выраженного формулой или уравнением, если использование этого закона позволяет в рамках выбранной математической схемы уверенно анализировать описываемые этим

законом физические явления и получать правильные, согласующиеся с экспериментом результаты в каждом конкретном случае. Выбор математического аппарата связан не только с сутью того или иного физического явления, но и с уровнем его исследования. В данном случае речь идет о конкретных физических законах для конкретного явления на уровне фундаментальных физических законов или общих методологических принципов физики.

Проблема соотношения математики и физики разрешается в течение всего существования самих наук. По мнению А. Пуанкаре, «физика не может обойтись без математики, которая предоставляет ей единственный язык, на котором она может говорить. Отсюда взаимные и беспрестанные услуги, которые оказывают друг другу чистый анализ и физика. Замечательная вещь – работы аналитиков были тем более плодотворными для физиков, чем более они культивировались исключительно ради своей красоты. Взамен физика, ставя новые задачи, была столь же полезна математике, как модель для художника» [6].

Однако неправильно было бы абсолютизировать роль математики в физике. Ф. Дайсон подчеркивал, что «физик строит свои теории на математическом материале, поскольку математика позволяет ему добиться большего, чем без нее. Искусство физика состоит в умении подобрать необходимый математический материал и с его помощью построить модель того или иного явления природы... В процессе создания физической теории математическая интуиция необходима, поскольку умение “исключить все лишнее” дает свободу воображению. Но математическая интуиция таит в себе и опасность, ибо многие ситуации в науке требуют для уяснения той или иной проблемы как раз усиленного обдумывания, а не уклонения от него» [3].

Анализируя подобные весьма тонкие и противоречивые моменты во взаимоотношении математики и физики, Ф. Дайсон заканчивает свои рассуждения на



следующей ноте: «При всех отклонениях и поворотах в развитии физики неизменным остается один фактор – исключительная роль математического воображения. В каждом столетии отдавалось предпочтение какому-то своему направлению в науке, и вырабатывался свой стиль в математике. Однако всякий раз, когда добивались крупных успехов в физике, ее все глубже постигали благодаря синтезу эмпирического наблюдения с чисто математической интуицией. Математика для физика это не только инструмент, с помощью которого он может количественно описать любое явление, но и главный источник представлений и принципов, на основе которых зарождаются новые теории» [3].

Одно из основных положений математики – изучение математической модели. Объектами изучения в математике являются абстрактные логические объекты и структуры, у которых описан ряд отношений между их элементами. Именно они и называются математическими моделями. Для математика важна не природа рассматриваемых объектов, а лишь имеющиеся между ними соотношения.

В настоящее время ускорение научно-технического прогресса во многом зависит от междисциплинарных исследований, интеграции результатов отдельных, дифференцированных научных знаний. Не случайно при рассмотрении широкого спектра природных явлений научная философия опирается в главном на идею об органическом единстве и целостности мира. В этой связи можно провести параллели между теоретической физикой и теоретической биологией. Так, аксиомы биологии не противоречат законам физики, поскольку живая природа состоит из тех же атомов и молекул, что и неживая. Это не означает, что биология сводится к физике, или биология выводится из физики. В биологии действуют те же запреты, что и в физике в отношении сохранения энергии, энтропии и т. д. Однако к ним присоединяются свои характерные биологические законы, которые не противоречат физическим и выводятся из последних. При этом аксиомы физики и биологии не

должны противоречить основным началам философии: о развитии, обусловленности (детерминированности) и, как следствие, началу о причинности. Например, аксиома о том, что в процессе передачи от поколения в поколение генетические программы в результате многих причин изменяются ненамеренно и не направлено, и лишь случайно эти изменения оказываются приспособленными, вытекают из статистического закона распределения энергии молекул по Максвеллу и далее из соотношения неопределенности Гейзенберга (невозможность достаточно точно определить координаты и импульсы частиц, атакующие гены). Обоснованием теоретической биологии является биофизика, которую условно можно разделить на молекулярную, биофизику клетки и биофизику сложных регуляторных систем. Она занимается физико-математическим моделированием биологических процессов развития. Некоторые области физики не существенны для биофизики, так как мир последней микроскопичен и опирается на представления молекулярного уровня. Это следует рассматривать как уровень представлений сегодняшнего дня. И можно утверждать, что нет оснований для ограничения применимости физики в изучении главных движущих сил живой материи. Биофизика показывает, что результаты, полученные на молекулярном уровне, лежат в основе теоретического моделирования биологического направленного развития.

Сближение положений теоретической физики с положениями теоретической биологии состоит и в том, что они рассматривают устойчивое состояние статистически – как равновесные массы хаотических движений. В основе направленного развития лежит случайность, постепенно переходя в необходимость путем естественного отбора. Существует идея о равно-возможности как в атомном, ядерном мире, так и в живой материи (представления о ненаправленности наследственных видоизменений, все действительно наблюдаемые предпочтительности являются результатом взаимодействия действительных материальных тел). При этом необходимо

иметь в виду, что понятие случайности имеет двойное истолкование – случайность-независимость Дарвина и случайность-направленность, носящая относительный характер и имеющая некоторые ограничения. В основе этих истолкований понятия случайности лежит закон больших чисел. Однако эти понятия объясняются с помощью идеи равновозможности, объединяющей дарвинистику с положениями статистической физики. Отметим, что идея отбора получила распространение в различных областях знаний. Современная наука исследует механизм устойчивости систем, их изменения и развития, а также возникновения новообразований. (И, пожалуй, уже смело можно говорить о борьбе за существование, т. е. об отборе как в мире микрочастиц, так и в мире звезд).

В современной эпохе большинство ученых ясно понимают, что картину развития материи от микрочастиц до биологического вида можно установить, используя аксиому избирательности. Так, микрочастицы (кварки, глюоны, адроны, ядра) при взаимодействиях друг с другом оказывались более устойчивыми, чем исходные составляющие или другие сочетания. В результате случайного перебора из множества сочетаний на следующую ступень развития переходят те, которые лучше приспособлены и допускались средой. Так выглядят стадии физического развития, которые являются одной из возможных сюжетных схем. Также следует иметь в виду, что в данном случае речь идет о физическом, а не биологическом отборе.

Параллели физики и биологии можно выявить и в том, что в привычном представлении электрон, атом, ядро не являются редкостными, единственными в своем роде, а в биологии, любая вещь – «неповторимая единственность». Редкостные клетки создают редкостные организмы, из организмов состоят популяции, из популяций – виды, и все они редкостны и разнообразны. В этой связи необходимо отметить, что в физике утверждение о том, что атом или микрочастица не редкостны, не совсем верно, поскольку простая логика подсказывает, что редкостные

единственности не могут быть созданы из нередкостных составляющих. Каждая микрочастица в микромире по-своему редкостна, ей обязательно присущ свой набор единственных характеристик, которые отличают ее от других (определенный набор квантовых чисел, изомерия (гилеморфизм)) [6]. И если проследить за логикой основных идей, аксиом физики и биологии, то можно увидеть их сходство в содержательной части. Это относится к таким аксиомам, как естественный отбор, усилители (в биологических движениях, процесса множественности в ядерных реакциях) направленного развития случайной изменчивости (следствие квантовой механики).

Все химические объекты, условия практического их изменения обладают физическими свойствами (массой, плотностью, энергией, температурой, давлением, электрическим зарядом и т. д.). На разных уровнях отражения физические, химические свойства и признаки дополняют друг друга, согласуются так, что определенные значения одних говорят об определенных значениях других, находятся в функциональной (в математическом смысле) связи. Исходя из такой связи химических свойств и массы химических элементов, Ф. Менделеев предсказал, например, что атомная масса урана на самом деле вдвое больше принятого в то время значения. О неразрывной связи физических и химических форм материи свидетельствует и открытая им периодическая система химических элементов, построенная на основе периодической зависимости химических свойств элементов от их атомной массы.

Таким образом, сущность различных форм материи (физической, химической, биологической и др.) имеет интегральную природу, которая является объективной основой для синтеза дифференцированных научных знаний. Интеграция междисциплинарных связей позволит повысить уровень научных исследований на качественно новую ступень и откроет путь для создания инновационной экономики, в основе которой будет лежать принципиально новый технологический способ производства.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гиберт, В. В.* Моделирование будущего / В. В. Гиберт. – Санкт-Петербург : ИГ Весь, 2013. – 320 с.
2. *Гершанский, В. Д.* Философские основания теории субатомных и субъядерных взаимодействий / В. Д. Гершанский. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. – 257 с.
3. *Дайсон, Ф. Д.* Математика в физических науках. Математика в современном мире / Ф. Д. Дайсон. – Москва, 1967. – 112 с.
4. *Королев, А. Л.* Компьютерное моделирование / А. Л. Королев. – Москва : Бином. Л.3, 2013. – 230 с.
5. Математизация современной науки : предпосылки, проблемы, перспективы. Сборник трудов. – Москва : Центр, совет филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1986. – 151 с.
6. *Пуанкаре, А.* О науке / А. Пуанкаре. – Москва : Наука, 1990. – 736 с.
7. *Сорокина, Н. К.* Моделирование динамических систем на примере воздействия лазерного облучения на структуру полупроводникового кремния / Н. К. Сорокина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 60 с.
8. *Смоленцев, Н. К.* Основы теории вейвлетов / Н. К. Смоленцев. – Кемерово, 2003. – 200 с.
9. *Уилер, Дж.* Предвидение Эйнштейна / Дж. Уиллер. – Москва : Мир, 1970. – 112 с.
10. Философские проблемы классической и неклассической физики. – Москва : ИФ РАН, 1998. – 73 с.

Поступила 10.02.15.

Об авторе:

Сорокина Нина Константиновна, профессор кафедры общей физики Института физики и химии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат физико-математических наук, nina-sorokina2008@yandex.ru

Для цитирования: Сорокина, Н. К. Теоретическое моделирование процесса обработки кристаллов кремния лазерным излучением как форма интеграции результатов дифференцированных научных знаний / Н. К. Сорокина // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 70–76. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.070

REFERENCES

1. Gibert V. V. Modelirovanie budushchego [Modeling of the future]. Saint Petersburg, Vesbook Publ., 2013, 320 p.
2. Gershanskiy V. D. Filosofskie osnovaniya teorii subatomnykh i subyadernykh vzaimodeystviy [Philosophical bases of the theory of subatomic and subnuclear interactions]. Saint Petersburg, 2001, 257 p.
3. Dayson F. D. Matematika v fizicheskikh naukah. Matematika v sovremennom mire [Mathematics in physical sciences. Mathematics in the modern world]. Moscow, 1967.
4. Korolev A. L. Kompyuternoe modelirovanie [Computer modeling]. Moscow, Binomial Publ., 2013, 230 p.
5. Matematizatsiya sovremennoy nauki: predposylki, problemy, perspektivy. Sbornik trudov [Matematization of modern science: prerequisites, problems, prospects. Collection of works]. Moscow, Central Board of philosophic seminars Publ., 1986, 151 p.
6. Poincare J. A. O nauke [The foundations of science]. Moscow, Nauka Publ., 1990, 736 p. (in Russian)
7. Sorokina N. K. Modelirovanie dinamicheskikh sistem na primere vozdeystviya lazernogo oblucheniya na strukturu poluprovodnikovogo kremniya [Modeling of dynamic systems on the example of impact of laser radiation on the structure of semiconductor silicon]. Saransk, Mordovia State Uni. Publ., 2008, 60 p.
8. Smolentsev N. K. Osnovy teorii veyvletov [Bases of the theory of veyvlet]. Kemerovo, 2003, 200 p.
9. Wheeler J. A. Predvideniye Eynshteyna [Einstein's foreknowledge]. Moscow, Mir Publ., 1970, 112 p.
10. Filosofskie problemy klassicheskoy i neklassicheskoy fiziki [Philosophical problems of classical and nonclassical physics]. Moscow, Physics Institute RAS Publ., 1998, 73 p.

Submitted 10.02.15.

About the author:

Sorokina Nina Konstantinovna, Ph.D. (Phys.-Math.), professor, Chair of General Physics, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya Str., Saransk, Russia), nina-sorokina2008@yandex.ru

For citation: Sorokina N. K. Teoreticheskoe modelirovanie processa obrabotki kristallov kremniya lazernym izlucheniem kak forma integracii rezul'tatov differencirovannykh nauchnykh znaniy [Theoretical modeling of silicon crystals processing using laser radiation as a form of integration of differentiated scientific knowledge results]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 70–76. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.070



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ НООСФЕРНОЙ ФУНКЦИИ ГЕОЭКОЛОГИИ В УСТОЙЧИВОМ РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

М. Е. Бельгибаев¹, А. В. Евсеев², А. В. Каверин³, Д. А. Массеров³

¹*Семипалатинский государственный педагогический институт, г. Семей, Казахстан,*

²*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия,*

³*Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия*

Основной задачей теоретико-познавательной функции геоэкологии в образовании является использование новейших образовательных технологий и методов обучения и воспитания с целью обеспечения формирования в индивидуальном и общественном сознании общества морально-ноосферного императива перехода к устойчивому развитию. По мнению авторов, переход к устойчивому развитию как новому этапу взаимоотношений общества и природы не может быть осуществлен без науки и образования. Образовательная система должна обеспечить нужное изменение менталитета социума, который бы наиболее полно учитывал основные идеи устойчивого развития и содействовал их реализации в практической деятельности современной цивилизации. Система образования непосредственно и наиболее эффективно должна работать на будущее, поскольку именно она определяет личные качества каждого человека, его знания и умения, поведенческие приоритеты, а также экономический, духовный и материальный потенциал общества и цивилизации в целом. Развивая эту идею, авторы отмечают, что в близкой исторической перспективе у человечества нет более надежной опоры для выживания, чем система образования. Только это может привести к выживанию современной цивилизации, ее поступательного развития и сохранения биосферы в целом. В статье обосновывается, что геоэкология имеет возможность сделать значительный вклад в решение большинства глобальных проблем, а также в разработку теории и практики устойчивого развития как парадигмы выживания современной цивилизации. Авторы раскрывают теоретико-познавательную, ноосферно-мировоззренческую функции геоэкологии для преодоления стереотипа антропоцентричного подхода и формирования ноосферного менталитета общества.

Ключевые слова: геоэкология; наука; устойчивое развитие; общество; образование; окружающая природная среда.

THEORETICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF COGNITIVE AND NOOSPHERIC WORLD OUTLOOK FUNCTIONS OF GEOECOLOGY

M. E. Belgibayev¹, A. V. Evseyev², A. V. Kaverin³, D. A. Masserov³

¹*Semipalatinsk State Teachers Training Institute, Semei, Kazakhstan,*

²*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,*

³*Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia*

The paper proves that the main objective of epistemo-logical function of geoecology in education lies in the use of the latest educational technologies and methods of training and education for ensuring formation in individual and society's public consciousness a moral and noosphere imperative of transition to a sustainable development. According to authors, transition to a sustainable development as new stage of relationship of society and nature can't be carried out without science and education. The educational system has to provide the necessary change of mentality of society which most fully would consider the main ideas of a sustainable development and would assist their realization in practical activities of a modern civilization. The education system directly and most effectively has to work for the future because it defines personal qualities of each person, his knowledge and ability, behavioural priorities, and, eventually – the economic, spiritual and material capacity of society and a civilisation in general. Developing this idea, authors note that in close historical prospect the mankind has no more reliable support for a survival, than an education system. It is claimed that the geoecology has opportunity to make the significant contribution to solutions of the majority of global problems, and also to development of the theory and practice of a sustainable development as paradigms of a survival of a modern civilization. Authors reveal the epistemo-logical, noosphere and world outlook functions of geoecology for overcoming a stereotype of anthropocentric approach and formation of noosphere mentality of society.

Keywords: geoecology; science; sustainable development; society; education; surrounding environment.



Самым важным фактором, определяющим дальнейший ход процесса взаимодействия общества и окружающей природной среды, дальнейшую эволюцию современной цивилизации, является духовно-практическая деятельность по преобразованию природного и социального мира. Ю. В. Олейников отмечает, что «...для ориентации человека в реальном процессе жизнедеятельности определяющим является совокупность знаний об объективной реальности, в которой человек находится и с которой должен считаться в своей практической жизни. Это, в сущности, естественная картина мира, которая с развитием науки превращается в научную картину мира и становится объективным стержнем всякого мировоззрения...» [10, с. 33]. Более того, знание – это не просто основа разных мировоззрений, оно имеет очень важное значение для трансформации ментальных установок отдельных социумов, поскольку они создают базу для сближения и формирования некоторой универсальной системы взглядов и представлений людей о современном мире природы и людей. На этой основе могут быть консолидированы усилия представителей разных культур и цивилизаций на пути поисков адекватного современному бытию человечества мировоззрения, а также соответствующего поведения – бытия в природе и обществе. По мнению В. П. Максаковского, общенаучная картина мира, сложившаяся в результате синтеза фундаментальных знаний из разных наук и преобразования их в концептуальную основу, представляет собой высший уровень обобщения и систематизации всей совокупности постоянно развивающихся знаний (философских, общественно-политических, социально-экономических, естественно-научных, технических и т. п.) [5].

Важная составляющая целостной общенаучной картины мира – естественно-научная картина мира, которая в свою очередь состоит из совокупности знаний специальных наук, которые также формирующие соответствующую модель мира (физическую, химическую, биологическую и др.). Общенаучная картина мира постоянно расширяется и развивается.

Есть дисциплины, которые в силу своего междисциплинарного подхода находятся на стыке между отдельными картинами мира, отыгрывая таким образом важную роль в эволюции человеческого знания. К таким наукам в полной мере можно отнести геоэкологию.

Взаимодействие общества и природы осуществляется в пределах географической оболочки, в которой интересы и законы развития общества и природы тесно переплетаются, что в конечном результате и порождает новые социально-экономические и геоэкологические проблемы из-за ярко выраженного антропоцентризма человечества [8]. Окружающая природная среда существенным образом изменена деятельностью человека, а ее компоненты все чаще выводятся за границы их адаптационных возможностей, которые переводят естественные и социоприродные системы в предкризисное или кризисное состояние. Все это требует пересмотра методологических основ современной геоэкологии, изменения и расширения ее предмета, объекта, методов исследования и образовательная экология, выступающая в качестве основной модели естественной науки и мировоззренческой дисциплины. Образовательная геоэкология увеличивает свой просветительно-мировоззренческий потенциал, а через это и имеет твердые позиции, оставаясь базовой дисциплиной в учебных планах географических направлений подготовки бакалавров высшей школы [4].

В конце XX в. геоэкология значительно расширила свой предмет и объект исследования, перейдя к изучению динамики геоэкосистем, их устойчивости и изменений, пространственно-временной организации и т. д. Значительное количество исследований посвящено прикладным вопросам – оценке последствий антропогенных изменений природы, охране окружающей природной среды, экологической безопасности и др. С развитием эволюционной геоэкологии появилась возможность динамического моделирования компонентов естественных и социоприродных ландшафтов в глобальных

масштабах, а новые компьютерные технологии позволяют анализировать «мгновенный» портрет земной поверхности, выделять кризисные ландшафты, моделировать будущие состояния естественных и антропогенных систем и т. п. Данные изменения коснулись всех направлений и областей современной геоэкологии.

Большинство проблем современной цивилизации носят экологический и социально-географический характер. Поэтому возможности геоэкологии на данном историческом этапе развития общества не исчерпаны и реализуются не в полной мере. Она имеет потенциал сделать значительный вклад в решение большинства глобальных проблем, а также в разработку теории и практики устойчивого развития как парадигмы выживания современной цивилизации [7]. Для этого геоэкология должна расширить сферу своих исследований, изучая закономерности нового состояния природы, устанавливая критические границы антропогенного влияния на окружающую среду, пути оптимизации общества и природы, а также внести весомый вклад в формирование менталитета общества с целью переориентации личного и общественного сознания, отхода от позиций потребления в отношении окружающей природной среды и его природных ресурсов, повышения ответственности нынешнего поколения людей перед потомками за состояние биосферы и сохранения ее экологического безопасного развития.

В формировании менталитета общества (как квинтэссенции глобальной культуры) большую роль играет экологическая культура, имеющая такие составные, как экологическая картина мира, экологическое мышление, методы экологии, язык экологии. В настоящее время эти элементы экологической культуры с учетом развития глобальных катастрофических процессов необходимы всем людям, потому что являются ростками новой энвиронментальной этики и сознания, которые влияют на формирование природосберегающих видов деятельности и позволяют сохранить экологически безопасную среду жизни

не только для нынешних, но и будущих поколений. Экологическая культура как составляющая общей культуры человечества содействует воспитанию патриотизма, любви к родному краю, своей стране, сопереживанию боли других народов, заботе о состоянии природной среды. Экология формирует привычки решения глобальных проблем человечества и снижения своих потребительских нужд.

Трудно переоценить вклад экологии в перестройку всей философии существования человечества, особенно на этапе раннего формирования личности человека. В первую очередь, для решения важных и острых проблем образовательной геоэкологии необходимо переосмыслить ее просветительно-воспитательную и мировоззренческую роль, а затем решать вопрос ее структуры, перестройки и занятия достойного места в образовательной системе. Формирование глобального образовательного пространства, которое должно дать новый импульс развития современной цивилизации, требует переосмысления и понимания роли геоэкологии в этом процессе. Поэтому следует сконцентрировать все усилия ученых-экологов, учителей, общественных деятелей на том, чтобы геоэкология заняла надлежащее место среди наук и учебных предметов, формирующих мировоззрение. Геоэкология относится к кругу дисциплин, которые образуют менталитет наций соответствующего социума и гражданина мира в целом. В связи с этим напомним лозунг международной организации ГРИНПИС: «Мыслить глобально, а действовать локально».

Геоэкология имеет огромные возможности для формирования эволюционного мышления, вводит человека в огромный и в то же время очень уязвимый мир природы родного края, показывая его красоты, беззащитность, строя умение и привычки наблюдать окружающий мир, исследовать его, проявлять заботу о спасении своей малой Родины. Авторы статьи считают, что наиболее весомая роль в целостном сохранении окружающего мира в сознании человека принадлежит геоэкологии. Значение этой



науки имеет самую большую ценность для конкретного человека и общества в целом. Геоэкология должна научить человека любить окружающий мир природы и людей, понимать его беззащитность перед силой человека с ее могущественными технологиями влияния, прививать понимание бесценности этого мира как самой важной потребности, без которой существование человечества невозможно ни в интеллектуальном, ни в духовном, ни даже в физическом аспектах.

По мнению авторов, переход к устойчивому развитию как нового этапа взаимоотношений общества и природы не может быть осуществлен без науки и образования, в задачу которых входит формирование новых интересов, потребностей людей и общечеловеческих ценностей, отличных от современных [3]. Поэтому система науки и образования в процессе «футуризации» должны приобрести новые глобальные мировоззренческие функции, которые обязаны иметь ноосферное направление, обеспечив акцент в образовании на сохранении биосферы, природы вообще, обеспечении благоприятных экологических условий.

Говоря о теоретико-познавательной функции геоэкологии, необходимо определить ее новое звучание в переходе общества к устойчивому развитию, а также относительно требований к обеспечению «опережающего» характера социально-экологических знаний как составляющих экологической культуры вообще.

В последние годы в литературе появляются взгляды о том, что геоэкология как наука уже преодолела свой «золотой возраст», исчерпав свои резервы и возможности. Этот скептицизм целиком понятен, если не видеть тех изменений, которые происходят в природной среде под влиянием человеческой деятельности. Переосмысление роли геоэкологии в социальном прогрессе, изменение парадигм и социального заказа доказывают обратное: в настоящее время необходимы геоэкологические знания, мышление, привычки. Именно геоэкология может внести свой весомый вклад в решение глобальных проблем человечества. Однако беспокоит

то пустое пространство, образующееся между собственно научными экологическими достижениями и их реализацией, воплощением в общественное сознание. В первую очередь это касается экологического образования, которое быстро теряет свои позиции в системе среднего образования. В то же время тяжело переоценить мировоззренческую роль экологических знаний как составной части экологической культуры [9].

Взаимодействие общества и окружающей природной среды является предметом исследования большинства наук независимо от формального определения их предметной области. Это можно объяснить тем, что все проблемы, возникающие в процессе хозяйственной деятельности человека, сводятся к взаимодействию общества и природы (проблемы природопользования). Возникающие при этом интересы и разногласия являются первичными и определяют все другие аспекты деятельности общества. Возражение и игнорирование данного очевидного положения присущи идеологии и апологетам технократического подхода, который все еще доминирует в социуме в наше время, еще больше заостряя социально-экологические противоречия.

В ряде наук, изучающих отношение общества и окружающей природной среды, науки о Земле занимают особое место, поскольку они непосредственно исследуют структуру, вещественный состав, закономерности кругооборота вещества и преобразования энергии в отдельных подсистемах системы «окружающая природная среда – среда хозяйственной деятельности человека». С этой точки зрения, геоэкология как наука о геосферах Земли, а также среде обитания человека и других организмов является комплексной областью знания, интегрируя и объединяя понятия практически всех наук о Земле. Специфика предметной области наук о Земле определяет сложный, синтетический характер системы знаний о Земле и используемого понятийного аппарата. Интегрирующая роль функций геоэкологии наиболее полно раскрывается в решении наиболее сложных вопросов

взаимодействия общества и окружающей природной среды и требует привлечения знаний практически всех естественных, гуманитарных и точных наук.

Развитие любой науки определяется многими факторами – потребностью общества (социальный запрос), социально-экономическими, научно-техническими другими возможностями общества. В этом отношении науки о Земле не является исключением. По мере общественного осознания социально-экологических противоречий и формулирования соответствующих проблем в науках о Земле во второй половине XX в. четко выделились научные дисциплины, ориентирующиеся на специальное исследование вопросов взаимодействия общества и окружающей природной среды. Это прежде всего глобальная экология, социальная экология, геоэкология, конструктивная экология, экологическая геология и прочие. Необходимо подчеркнуть, что все эти научные направления сформировались как самостоятельные науки в последние десятилетия, когда важность решения экологических проблем стала очевидной.

Таким образом, в последние десятилетия сформировался новый социальный запрос, ориентирующий науки о Земле на решение наиболее приоритетной проблемы – оптимизации взаимоотношений общества и природы, корректирование траектории социально-экологического процесса таким образом, чтобы обеспечить благоприятные условия для общего развития человечества и окружающей природной среды [2]. Науки о Земле обогатились новыми методами и средствами обработки информации, все более широко применяются методы математического моделирования, ГИС-технологии и современная высокопроизводительная вычислительная техника, которые в значительной мере расширяют возможности прогнозирования, описания и анализа социально-экологического процесса и его составных. Особое значение в решении обозначенных задач имеют новые области знаний, связанные с зарождением и развитием геоинформационных систем и ГИС-технологий, коренным

образом меняющих методологическую базу наук о Земле и призванных стать инструментально-методической основой системы управления социально-экологического процесса [6]. Как результат этих процессов на стыке естественных и общественных дисциплин сформировалась социальная экология, которая в начале 1990-х гг. стала лидером, методологической основой для решения проблем гармонизации отношений общества и природы. Однако социальная экология, имея главным предметом исследования системное взаимодействие общества и природы, тем не менее, не рассматривала социальные процессы, происходящие в обществе и определяющие развитие природопользования. Изменения характера кризисных явлений в глобальной социально-экологической системе, а именно перерастание глобальных экологических проблем в глобальный социально-экологический кризис дошли до внимания экологической науки. Стала необходимой наука, которая одинаково детально исследовала бы пространственно-временные изменения как естественных, так и социальных составляющих социально-экологического процесса.

На наш взгляд, происходит становление такой науки, как социальная экология. Возникли социальные предпосылки и научно-технические возможности для явной постановки задачи управления социально-экологическим процессом с разработкой соответствующего научного аппарата. Данная задача имеет комплексный характер и должна решаться с привлечением всех естественных, гуманитарных и технических наук. Это очевидно, исходя из потребностей человечества как глобального социума. Из этих позиций задачами управления социально-экологическим процессом являются следующие:

1. Минимизация влияния неблагоприятных изменений внешних условий и расширение области гомеостаза человека как биологического вида. В этой предметной области реализуются возможности биологического, преимущественно психо-физиологического усовершенствования человека с целью существенного повыше-



ния адаптационных возможностей человеческого организма, увеличение его стойкости к действию факторов окружающей природной среды и расширение области биологического гомеостаза.

2. Обеспечение наиболее устойчивого положения гомеостаза человека. Исследования в этой предметной области определяются необходимостью не столько биологической, сколько социальной адаптации человечества к окружающей природной среде. Общество должно, меняя структуру, цели, потребности, методы и средства хозяйственной деятельности, стремиться занять центральное место в области гомеостаза. В данной предметной области руководящее положение принадлежит наукам социально-гуманитарного цикла, исследующих закономерности социального развития человечества, формирование общественного сознания, культуры, морали, права и др. Геоэкология, владея методами комплексного прогноза, здесь сохраняет роль науки, которая интегрирует, определяет основные цели, задачи и пути адаптации общества.

3. Целенаправленное изменение характеристик окружения с целью максимального расширения области гомеостаза и улучшение условий существования человечества. Эта предметная область включает изучение проблем современного природопользования и охраны природы, а также исследование возможностей целенаправленного изменения свойств и параметров естественных и естествен-

но-техногенных геосистем для минимизации их неблагоприятного влияния на человека и общество. Особое значение имеет корректирование буферных параметров окружающей природной среды как факторов, определяющих размеры области гомеостаза человечества. В этой предметной области доминирующее положение занимают естественные науки, а именно науки о Земле и науки экологического направления. Вероятно, самые большие возможности прогресса в проблеме корректирования и управления траекторией социально-экологического процесса связаны с исследованиями именно в этой предметной области.

Таким образом, основной задачей теоретико-познавательной функции геоэкологии в образовании является использование новейших образовательных технологий и методов обучения и воспитания с целью формирования в индивидуальном и общественном сознании социума морально-ноосферного императива для решения проблемы перехода к устойчивому развитию и дальше – к состоянию ноосферы. Совместно с науками психолого-педагогического цикла, естественными и социальными науками геоэкология путем реализации теоретико-познавательной, ноосферно-мировоззренческой и менталитетоформирующей функций должна выполнить задачу преодоления стереотипа антропоцентричного подхода и формирования ноосферноориентированного менталитета общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вдовин, С. М. Концептуальные подходы к устойчивому развитию социально-экономических систем / С. М. Вдовин, Н. Д. Гуськова, Е. А. Неретина // Регионоведение. – 2011. – № 3. – С. 32–39.
2. Вдовин, С. М. Стратегия и механизмы устойчивого развития региона : монография / С. М. Вдовин. – Москва : НИЦ Инфра-М, 2015. – 154 с.
3. Каверин, А. В. Роль экологического образования в устойчивом развитии общества / А. В. Каверин, Д. А. Массеров // Интеграция образования. – 2014. – № 3. – С. 46–52.
4. Каверин, А. В. Становление и развитие экологического образования в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева / А. В. Каверин, Д. А. Массеров // Интеграция образования. – 2012. – № 2. – С. 3–7.
5. Максаковский, В. П. Географическая культура / В. П. Максаковский. – Москва : Владос, 1998. – 416 с.
6. Манухов, В. Ф. О геоинформационной поддержке междисциплинарных исследований / В. Ф. Манухов, А. Ф. Варфоломеев, В. Ф. Манухова // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2014. – № 4. – С. 182–184.

7. Массеров, Д. А. Возникновение и развитие концепции устойчивого развития общества / Д. А. Массеров, А. В. Кирюшин // Проблемы региональной экологии. – 2013. – № 1. – С. 197–200.
8. Массеров, Д. А. Геоэкологические противоречия в истории взаимоотношений природы и общества / Д. А. Массеров, А. В. Кирюшин, Е. И. Кручинкина // Научное обозрение. – 2014. – № 6. – С. 37–41.
9. Массеров, Д. А. Экология : учебное пособие / Д. А. Массеров. – Саранск, 2013. – 120 с.
10. Олейников, Ю. В. Экологическая обусловленность мировоззренческих трансформаций / Ю. В. Олейников // Философия экологического образования ; под общ. ред. И. К. Лисеева. – Москва : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 30–49.

Поступила 30.03.15.

Об авторах:

Бельгибаев Мухит Есенович, профессор кафедры экологии и географии Семипалатинского государственного педагогического института (Республика Казахстан, г. Семей, ул. Танирбергенова, д. 1), доктор географических наук, belgibaev@kazsu.kz

Евсеев Александр Васильевич, профессор кафедры рационального природопользования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова» (Россия, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), доктор географических наук, info@geog.msu.ru

Каверин Александр Владимирович, заведующий кафедрой экологии и природопользования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор сельскохозяйственных наук, профессор, kaverinav@yandex.ru

Массеров Дмитрий Александрович, доцент кафедры экологии и природопользования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат экономических наук, masserow@yandex.ru

Для цитирования: Бельгибаев, М. Е. Теоретические аспекты реализации познавательной и ноосферно-мировоззренческой функции геоэкологии / М. Е. Бельгибаев [и др.] // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 77–84. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.077

REFERENCES

1. Vdovin S. M., Guskova N. D., Neretina E. A. Konceptualnye podhody k ustoychivomu razvitiyu socialno-ekonomicheskikh sistem [Conceptual approaches to the sustainable development of socio-economic systems]. *Regionologiya = Regionology*. 2011, no. 3, pp. 32–39.
2. Vdovin S. M. Strategiya i mehanizmy ustoychivogo razvitiya regiona [Strategies and mechanisms for sustainable development of the region: monograph]. Moscow, Infra-M Publ., 2015, 154 p.
3. Kaverin A. V., Masserov D. A. Rol ekologicheskogo obrazovaniya v ustoychivom razvitiy obshchestva [The role of environmental education in the sustainable development of society]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2014, no. 3, pp. 46–52.
4. Kaverin A. V., Masserov D. A. Stanovleniye i razvitiye ekologicheskogo obrazovaniya v Mordovskom gosudarstvennom universitete im. N. P. Ogareva [Evolvement of environmental education in Mordovia State University]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2012, no. 2, pp. 3–7.
5. Maksakovskiy V. P. Geograficheskaya kultura [Geographic culture]. Moscow, VLADOS Publ, 1998, 416 p.
6. Manukhov V. F., Varfolomeyev A. F., Manukhova V. F. O geoinformacionnoy podderzhke mezhdisciplinarnykh issledovaniy [About geoinformation support of interdisciplinary researches]. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta = Proceedings of Kuban state technological university*. 2014, no. 4, pp. 182–184.
7. Masserov D. A., Kiriushin A. V. Vozniknoveniye i razvitiye koncepcii ustoychivogo razvitiya obshchestva [The emergence and development of the concept of sustainable development]. *Problemy regionalnoy ekologii = Problems of regional ecology*. 2013, no. 1, pp. 197–200.
8. Masserov D. A., Kiriushin A. V., Kruchinkina E. I. Geoekologicheskkiye protivorechiya v istorii vzaimootnosheniy prirody i obshchestva [Geoenvironmental contradictions in the history of relations between nature and society]. *Nauchnoe obozrenie = Scientific Review*. 2014, no. 6, pp. 37–41.



9. Masserov D. A. *Ekologiya: uchebnoe posobiye* [Ecology: study manual]. Saransk, 2013, 120 p.
10. Oleynikov Yu. V. *Ekologicheskaya obuslovlennost mirovozzrencheskikh transformatsiy* [Environmentally induced worldview transformations]. *Filosofiya ekologicheskogo obrazovaniya* = Philosophy of environmental education. Moscow, Progress-Tradition Publ., 2001, pp. 30–49.

Submitted 30.03.15.

About the authors:

Belgibayev Mukhit Esenovich, professor, Chair of Ecology and Geography, Semipalatinsk State Pedagogical Institute (1, Tanirbergenov Str., Semei, Republic of Kazakhstan), Dr.Sci. (Geography), belgibaev@kazsu.kz

Evseyev Aleksandr Vasilyevich, professor, Chair of sustainable use of natural resources, Lomonosov Moscow State University (1, Leninskiye Gory, Moscow, Russia), Dr.Sci. (Geography), info@geogr.msu.ru

Kaverin Aleksandr Vladimirovich, head of Chair of management of environment and natural resources, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya Str., Saransk, Russia), Dr.Sci. (Agriculture), professor, kaverinav@yandex.ru

Masserov Dmitry Aleksandrovich, associate professor, Chair of management of environment and natural resources, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya Str., Saransk, Russia), Ph.D. (Economy), masserow@yandex.ru

For citation: Belgibayev M. E., Evseyev A. V., Kaverin A. V., Masserov D. A. *Teoreticheskiye aspekty realizatsii poznavatelnoy i noosferno-mirovozzrencheskoy funktsii geokologii* [Theoretical aspects of implementation of cognitive and noospheric world outlook functions of geoecology]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 77–84. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.077



ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗОВСКОГО КУРСА «ИСТОРИЯ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА»

Н. Л. Васильев¹, Т. Попович²

¹*Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева,
г. Саранск, Россия,*

²*Белградский университет, г. Белград, Сербия*

Курс «История русского литературного языка» предполагает знакомство студентов с эволюцией не только древнерусской и русской литературной, художественной речи, т. е. сугубо лингвистический аспект, но и естественное обращение к сопутствующим, так называемым экстралингвистическим фактам и факторам – отечественной и международной (евразийской) истории, формированию древнерусской юриспруденции, контактам с другими государствами, распространению христианства, развитию древнерусской и русской литератур, истории отечественной культуры (книгоиздание, появление периодической печати, театр, бытовой и речевой этикет, мода на западноевропейский колорит и др.). По существу, это широкий в проблемно-методологическом аспекте вузовский курс, совмещающий в себе элементы языкознания, литературоведения, истории, культурологии, этнографии, права и в немалой степени идеологические подтексты. Иллюстрациями такой интегративной структуры данного курса являются, например, идеологически острые вопросы становления древнерусской государственности, права, контактов Древней Руси с Византией, Золотой Ордой; укрепление связей России в XVIII в. с западноевропейскими странами и переориентация национальной элиты на иной культурный код, что отчасти стимулировалось полиэтнизмом российского суперэтноса; разрушение этой относительной европейской культурной идентичности в советское время; расширение геополитического влияния русского языка в разные эпохи (наряду с закономерной адаптацией им необходимых речевых ресурсов из других языков); роль православия, иностранных языков и других институций в истории русского языка, литературы и т. д. Соответственно, повышаются требования к программе, содержанию, методологии, системности, информационной насыщенности и идеологической актуальности данного курса, завершающего лингвистическую подготовку бакалавров-филологов в области русистики.

Ключевые слова: история русского литературного языка; история России; история русской литературы; история русской культуры; интеграция образования.

INTEGRATIVE POTENTIAL OF UNIVERSITY COURSE “HISTORY OF THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE”

N. L. Vasilyev¹, T. Popovich²

¹*Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia,*

²*The University of Belgrade, Belgrade, Serbia*

The course “History of Russian literary language” acquaints students with the evolution not only of old Russian and Russian literary speech, that is purely a linguistic aspect, but also with the so-called extra-linguistic facts and factors, namely domestic and international (Eurasian) history, the formation of the old Russian law, contacts with other States, the spread of Christianity, the development of old Russian and Russian literatures, the history of Russian culture (book publishing, the emergence of periodicals, theater, domestic and speech etiquette, fashion for Western European flavor, etc.). Essentially, it is a broad in methodological aspect University course, combining elements of linguistics, literary studies, history, cultural studies, Ethnography, law, and largely ideological subtexts. Illustrations such integrate structure of this course, for example, are: ideologically burning questions of the formation of the old Russian statehood, rights, contacts of Ancient Russia with Byzantine Empire, the Golden Horde; the strengthening of relations of Russia in the XVIII century with Western European countries and reorientation of the national elite on other cultural code, partly stimulated with polyethnicity of Russian superethnos; the destruction of this European cultural identity in the Soviet time; expansion of geopolitical influence of the Russian language in different periods (along with a natural adaptation of need voice resources from other languages); the role of Orthodoxy, foreign languages and other institutions in the history of Russian language, literature and etc. Accordingly, the requirements of the program, the content, methodology, system, information saturation, and the ideology relevance of this course are increased.

Keywords: the history of the Russian literary language; history of Russia; history of Russian literature; history of Russian culture; the integration of education.



Курс «История русского языка» в заключительной его части («История русского литературного языка») предполагает знакомство студентов с эволюцией не только древнерусской и русской литературно-художественной речи, т. е. сугубо лингвистический аспект, но и естественное обращение к сопутствующим, так называемым экстралингвистическим, фактам и факторам – отечественной и международной (евразийской) истории, формированию древнерусской юриспруденции, контактов с другими государствами, распространению христианства, развитию древнерусской и русской литератур, истории отечественной культуры (первые типографии, книгоиздание, появление периодической печати, театр, бытовой и речевой этикет, мода на западноевропейский колорит и т. д.) [3; 5; 17; 18].

По существу, это широкий в проблемно-методологическом аспекте вузовский курс, совмещающий в себе элементы языкознания, литературоведения, истории, культурологии, этнографии, права и в небольшой степени идеологические подтексты. Соответственно, повышаются требования к программе, содержанию, методологии, системности, информационной насыщенности и идеологической актуальности данного курса, завершающего лингвистическую подготовку бакалавров-филологов в области русистики [см. также: 13].

Конкретизируем сказанное некоторыми примерами и пояснениями.

Теоретическая часть курса включает в себя, в частности, не простые вопросы становления древнерусской государственности, ее эволюции от полицентричного (Киев, Новгород, Псков, Тверь, Москва и иные локусы), разноэтничного (славяне, финно-угры, тюркские и другие народы) объединения к Московскому государству, затем – к постепенно расширявшейся в своих пределах Российской империи, вмещавшей в своей орбите в пору наибольшего могущества восточноприбалтийские регионы, значительную часть современной Польши, южные регионы и даже огромную территорию американского континента (Аляска), впоследствии – Советского Союза, также исторически

менявшего географические очертания и, наконец, современной Российской Федерации, не остановившейся в своей геополитической объединительной миссии.

Важное место в данном курсе уделяется и принятию в Древней Руси христианства в его православной форме, сыгравшего и продолжающего играть огромную консолидирующую роль в нашей этнической, государственной, духовной, литературной, языковой истории... Результатом этого исторического выбора, в частности, стало развитие старославянской (церковнославянской) письменности, стилистической, риторической культуры, что подключило Русь к южнославянскому и греко-византийскому миру, хотя тем самым в некотором смысле ограничило потенциал развития будущей России рамками преимущественных культурных контактов прежде всего по линии православия, отчасти ислама и в меньшей мере по линии «римской церкви», т. е. католицизма и протестантизма [см. также: 20]. Следствием этого является известное историческое неприятие странами западного мира России как духовной наследницы Византийской, а не Римской империи, что в одинаковой степени осознавали и западники, и славянофилы.

В результате временного, отчасти вынужденного, вхождения Древней Руси в состав Золотой Орды, прервавшего интенсивные экономические и духовные связи между юго-западными и северо-восточными регионами некогда единого феодального государства, произошел, по мнению историков языка, постепенный распад древнерусского языка (в его диалектных проявлениях) на три близкородственные ветви (великорусскую, малорусскую и белорусскую), что и привело к самостоятельному развитию собственно русского литературного языка. И, хотя в дальнейшем, в рамках новой государственности (сначала *русской*, потом *советской*), наметились сильные центростремительные суперэтнические тенденции, последствия этой исторической прерывистости в развитии восточнославянского (русского) мира ощущаются до сих пор, иногда очень болезненно.

Петровская эпоха и время правления Екатерины II отчасти возродили и усилили связи России с западным миром – Пруссией, Голландией, Швецией, Францией, Италией, Англией, Польшей, Австро-Венгрией. Результатом этого стала «европеизация» отечественной культуры, о положительных и отрицательных сторонах которой ведутся споры до сих пор. На русскую почву были перенесены многие западные образцы организации придворной жизни, армии, флота, градостроительства, искусства, художественной литературы, быта и речевого этикета, предполагавшего свободное владение основными иностранными языками, прежде всего французским, немецким, латинским (как международным литературным языком стран католическо-лютеранского мира). Мощно формировался и российский суперэтнос, пополнявшийся миллионами выходцев из стран Западной Европы, что тоже несло с собой определенные культурные, литературные и языковые импульсы нового.

Обсуждение роли иностранных языков в истории древнерусской и русской литературной речи предполагает некоторое представление со стороны студентов о семантических и стилистических возможностях старогреческого, латинского, польского, французского, немецкого, итальянского, английского языков, вызывавших обращение к ним или к их отдельным лексико-фразеологическим ресурсам со стороны наших соотечественников [6; 10; 15; 16], – до тех пор, пока усилиями писателей, публицистов, ученых XVIII–XIX вв. не был выработан национальный «метафизический язык», позволявший свободно, гибко выражать любые оттенки мысли на родном языке [1; 4]. Большую роль сыграл в этом процессе А. С. Пушкин, являющийся реформатором русского литературного языка [2; 12].

Неожиданные метаморфозы в отношении государственного статуса русского языка и даже самой кириллической азбуки происходят после Октябрьской революции, когда под лозунгом этнокультурной интернационализации «советской народа» началось свертывание исследований в области русистики, борьба с «буржуаз-

ной славистикой», идеологическая травля, а то и репрессии в отношении видных отечественных филологов, сохранявших связи с дореволюционной и западноевропейской наукой [7; 8; 14, с. 287–310]. Одним из следствий Гражданской войны и последующей конфронтации новой власти с прежней административной, культурной, военной элитой стало падение речевой культуры, инволюция литературной речи, выработанной несколькими поколениями отечественных интеллигентов, включая декабристов и революционных демократов [11; 19, с. 225].

На рубеже XX–XXI вв. наблюдается заметное усиление влияния в нашем социуме английского языка, причем в его заокеанской версии, что несет с собой как позитивные, так и негативные моменты в плане воздействия на русский язык, литературную речь (наука, публицистика, экономика, политика, идеология, делопроизводство, обучение), художественную литературу, бытовой дискурс [10, с. 460–461]. Безусловно положительным фактором является, например, «инкорпорирование» русскоязычных научных текстов – с помощью англоязычных аннотаций, частичных переводов, например ключевых слов и библиографии, – в международную профессиональную среду, где английский язык выступает своего рода современной латынью, помогает взаимодействию, диалогу ученых и производителей разных стран. Отрицательные следствия влияния английского языка на русский, на наш взгляд, сильно преувеличены и касаются не столько языковой системности, сколько некритичного «злоупотребления» заимствованиями отдельными носителями русского языка [9].

Таким образом, научный, познавательный, идеологический потенциал вузовского курса «История русского литературного языка» чрезвычайно широк и актуален, что должно быть принято во внимание в теории и практике преподавания данной учебной дисциплины, формирующей у студентов системное видение исторической и культурологической ретроспективы, а наряду с этим и новых «горизонтов», открывающихся на наших глазах.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Васильев, Н. Л.* Вопрос о «метафизическом языке» в истории русской литературы и ее языка / Н. Л. Васильев // VI Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Секция 5. – Будапешт, 1986. – С. 25–27.
2. *Васильев, Н. Л.* Научная лексика в языке А. С. Пушкина : учебное пособие / Н. Л. Васильев. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1989. – 92 с.
3. *Васильев, Н. Л.* Методологические аспекты изучения и преподавания истории русского литературного языка / Н. Л. Васильев // Вестник Мордовского университета. – 1995. – № 3. – С. 6–9.
4. *Васильев, Н. Л.* «...Метафизического языка у нас вовсе не существует» (Из истории русского литературного языка) / Н. Л. Васильев // Филологические науки. – 1997. – № 5. – С. 76–79.
5. *Васильев, Н. Л.* История русского литературного языка : Программа курса и методические указания / Н. Л. Васильев. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 16 с.
6. *Васильев, Н. Л.* Французский язык как один из литературных языков в истории России (теоретические и прагматические аспекты проблемы) / Н. Л. Васильев // Язык. Культура. Коммуникация : материалы Всерос. заочной науч.-практ. конф. – Ульяновск, 2007. – С. 136–141.
7. *Васильев, Н. Л.* Роль этнических факторов и «административных ресурсов» в истории советского языкознания (1920–1940 гг.) / Н. Л. Васильев // Язык. Культура. Коммуникация : материалы Всерос. заочной науч.-практ. конф. – Ульяновск, 2008. – С. 382–395.
8. *Васильев, Н. Л.* Роль этнических факторов и «административных ресурсов» в истории советского языкознания первой половины XX века / Н. Л. Васильев // Новая русистика / Nová rusistika : Международный журнал современной филологической и ареальной русистики / Mezinárodní časopis současné filologické a areálové rusistiky. – 2008. – № 1. – С. 51–72.
9. *Васильев, Н. Л.* Язык и культура речи: методологические заметки / Н. Л. Васильев // Язык. Культура. Коммуникация : материалы IV Междунар. заочной науч.-практ. конф. (г. Ульяновск, март 2010 г.). – Ульяновск, 2010. – С. 79–84.
10. *Васильев, Н. Л.* Интегративные процессы в развитии русского языка / Н. Л. Васильев // XII конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. – Шанхай : Shanghai foreign language education press, 2011. – Т. 1. – С. 456–462.
11. *Васильев, Н. Л.* Отражение истории русского литературного языка советского времени в вузовской учебной литературе / Н. Л. Васильев // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 6. – Ч. 2. – С. 47–50.
12. *Васильев, Н. Л.* О Пушкине : язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники / Н. Л. Васильев. – Саранск : тип. «Красный Октябрь», 2013. – 388 с.
13. *Васильев, Н. Л.* К вопросу о хронологических границах понятия «древнерусская литература» в условиях современного вузовского образования / Н. Л. Васильев // Интеграция образования. – 2015. – № 1. – С. 136–140.
14. *Васильев, Н. Л.* Теория языка. Русистика. История советской лингвистики / Н. Л. Васильев. – Москва : Ленанд, 2015. – 368 с.
15. *Воробьев, Ю. К.* Латинский язык в русской культуре XVII–XVIII веков / Ю. К. Воробьев. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1999. – 240 с.
16. *Воробьев, Ю. К.* Западноевропейские языки в русской культуре XVIII века / Ю. К. Воробьев, И. В. Седина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. – 232 с.
17. *Живов, В. М.* История русского литературного языка / В. М. Живов // Русский язык и его история : Программы каф. рус. яз. для студ. филол. фак. гос. ун-тов. – 2-е изд. – Москва : МАКС Пресс, 2007. – С. 214–236.
18. *Ревзина, О. Г.* История русского литературного языка в XVIII–XXI вв. / О. Г. Ревзина // Русский язык и его история : Программы каф. рус. яз. для студ. филол. фак. гос. ун-тов. – 2-е изд. – Москва : МАКС Пресс, 2007. – С. 209–213.
19. *Судавичене, Л. В.* История русского литературного языка / Л. В. Судавичене, Н. Я. Сердобинцев, Ю. Г. Кадькалов. – Ленинград : Просвещение, 1984. – 256 с.
20. *Поповић, Т.* Еще раз о проблемах литературного развития в *Slavia Orthodoxa* и *Slavia Romana* / Т. Поповић // Зборник матице српске за славистику: 84 Review of slavic studies. – Нови Сад, 2013. – С. 25–34.

Поступила 15.06.15.

Об авторах:

Васильев Николай Леонидович, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор филологических наук, nikolai_vasiliev@mail.ru

Попович Тания, профессор кафедры мировой литературы и теории литературы Белградского университета (Сербия, г. Белград, Студенческая пл., д. 3), доктор филологических наук, tanja.popovic19@gmail.com

Для цитирования: Васильев, Н. Л. Интегративный потенциал вузовского курса «История русского литературного языка» / Н. Л. Васильев, Т. Попович // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 85–90. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.085

REFERENCES

1. Vasilyev N. L. Vopros o “metafizicheskom yazyke” v istorii russkoy literatury i yeyo yazyka [The Question on “metaphysical language” in the history of Russian literature and language]. *VI Mezhdunarodniy congress prepodavateley russkogo yazyka i literatury* = VI International Congress of teachers of Russian language and literature. Section 5. Budapest, 1986, pp. 25–27.
2. Vasilyev N. L. Nauchnaya leksika v yazyke A. S. Pushkina: uchebnoye posobiye [Scientific vocabulary in the language of A. S. Pushkin: a Training manual]. Saransk, University of Mordovia Publ., 1989, 92 p.
3. Vasilyev N. L. Metodologicheskiye aspekty izucheniya i prepodavaniya istorii russkogo literaturnogo yazyka [Methodological aspects of studying and teaching the history of the Russian literary language]. *Vestnik Mordovskogo universiteta* = Bulletin of the Mordovia University. 1995, no. 3, pp. 6–9.
4. Vasilyev N. L. “...Metafizicheskogo yazyka u nas vovse ne suschestvuyet” (iz istorii russkogo literaturnogo yazyka) [“...We have not metaphysical language” (From the history of the Russian literary language)]. *Philologicheskie nauki* = Philological Sciences. 1997, no. 5, pp. 76–79.
5. Vasilyev N. L. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka: Programma kursa i metodicheskiye ukazaniya [The history of the Russian literary language: the course Program and methodical instructions]. Saransk, Mordovia University publ., 2006, 16 p.
6. Vasilyev N. L. Frantsuzskiy yazyk kak odin iz literaturnykh yazykov v istorii Rossii (teoreticheskie i pragmaticheskie aspekty problemy) [French as one of the literary languages in the history of Russia (theoretical and pragmatic aspects of the problem)]. *Yazyk. Kultura. Kommunikatsiya: Materialy Vserossiyskoy nauchnoy i prakticheskoy konferentsii* Language = Culture. Communication: Proceedings of all-Russian scientific and practical conference. Ulyanovsk, 2007, pp. 136–141.
7. Vasilyev N. L. Rol etnicheskikh faktorov i “administrativnykh resursov” v istorii sovetskoy lingvistiki (1920–1940 gg.) [The role of ethnic factors and “administrative resources” in the history of Soviet linguistics (1920 to 1940)]. *Yazyk. Kultura. Kommunikatsiya: Materialy Vserossiyskoy nauchnoy i prakticheskoi konferentsii* = Language. Culture. Communication: proceedings of the International correspondence scientific and practical conference. Ulyanovsk, Master Studio Publ., 2008, pp. 382–395.
8. Vasilyev N. L. Rol etnicheskikh faktorov i “administrativnykh resursov” v istorii sovetskoy lingvistiki pervoy poloviny XX veka [The Role of ethnic factors and “administrative resources” in the history of Soviet linguistics of the first half of the twentieth century]. *Novaya rusistika: mezhdunarodniy zhurnal novoy filologicheskoy i arealnoy rusistiki / Nova rusistika: Mezinarodni casopis soucasne filologicke a arealove rusistiki* = New studies: international journal of modern Philology and areal Russian studies. 2008, no 1, pp. 51–72.
9. Vasilyev N. L. Yazyk i rech: metodologicheskiye zametki [Language and speech: methodological notes]. *Yazyk. Kultura. Kommunikatsiya: Materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy iprakticheskoy konferentsii* = Language. Culture. Communication: proceedings of the IV International scientific and practical conference. Ulyanovsk, Obluchinsky Publ., 2010, pp. 79–84.
10. Vasilyev N. L. Integrativnye protsessy v razvitii russkogo yazyka [Integrative processes in the development of the Russian language]. *XII Kongress Mezhdunarodnoj assotsiatsii prepodavatelej russkogo yazyka i literatury* = XII Congress of the International Association of teachers of Russian language and literature, vol. 1. Shanghai, Shanghai foreign language education press, 2011, pp. 456–462.
11. Vasilyev N. L. O Pushkine: yazyk klassika, poetika romana “Evgeniy Onegin”, pisatel i yego sovremenniki [About Pushkin: language of classic, poetics of the novel “Eugene Onegin”, the writer and his contemporaries]. Saransk, Red October Publ., 2013, 388 p.



12. Vasilyev N. L. Otrazheniye istorii russkogo literaturnogo yazyka sovetskogo vremeni v vuzovskoy uchebnoy literature [A reflection of the history of the Russian literary language of the Soviet time in University studying literature]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo* = Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. 2013, no. 6, part 2, pp. 47–50.
13. Vasilyev N. L. K voprosu o khronologicheskikh granitsakh ponyatiya “drevnerusskaya literatura” v usloviyah sovremennogo vuzovskogo obrazovaniya [On chronological borders of concept “The old Russian literature” in conditions of modern higher education]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 136–140.
14. Vasilyev N. L. Teoriya yazyka. Rusistika. Istoriya sovetskoy lingvistiki [Theory of language. Russian studies. The history of Soviet linguistics]. Moscow, Lenand Publ., 2015, 368 p.
15. Vorobjov Yu. K. Latinskiy yazyk v russkoy kulture XVII–XVIII vekov [Latin language in Russian culture of the XVII–XVIII centuries]. Saransk, Mordovia University Publ., 1999, 240 p.
16. Vorobyov Yu. K., Sedina I. V. Zapadnoyevropeyskie yazyki v russkoy kulture XVIII veka [Western European languages in the Russian culture of the XVIII century]. Saransk, Mordovia University Publ., 2007, 232 p.
17. Zhivov V. M. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka [The history of the Russian literary language]. *Russkiy yazyk i yego istoriya: Programmy kafedry russkogo yazyka dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov gosudarsvennykh universitetov* = Russian language and its history: Programmes of the Department of Russian language for students of Philological faculties of state universities]. Moscow, MAKS Press Publ., 2007, pp. 214–236.
18. Revzina O. G. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka v XVIII–XXI vekah [The history of the Russian literary language in the XVIII–XXI centuries]. *Russkiy yazyk i yego istoriya: Programmy kafedry russkogo yazyka dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov gosudarsvennykh universitetov* = Russian language and its history: Programmes of the Department of Russian language for students of philological faculties of state universities]. Moscow, MAKS Press Publ., 2007, pp. 209–213.
19. Sudafichene L. V., Serdobintsev N. J., Kadkalov Yu. G. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka [The history of the Russian literary language]. Leningrad, Education Publ., 1984, 256 p.
20. Popovich T. Jescho raz o problemakh literaturnogo razvitiya v Slavia Orthodoxa i Slavia Romana [Again about the problems of literary development in Slavia Orthodoxa and Slavia Romana]. *Зборник матице српске за славистику: 84* = Review of slavic studies: 84. Novyy Sad, 2013, pp. 25–34.

Submitted 15.06.15.

About the authors:

Vasilyev Nikolay Leonidovich, professor, Chair of the Russian Language, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya Str., Saransk, Russia), Dr.Sci. (Philology), professor, nikolai_vasiliev@mail.ru

Popovich Tanya, professor of world literature and literary theory, University of Belgrade (3, trg. Studencheskaya, Belgrade, Serbia), Dr.Sci. (Philology), tanja.popovic19@gmail.com

For citation: Vasilyev N. L., Popovich T. Integrativnyi potencial vuzovskogo kursa “Istoriya russkogo literaturnogo yazyka” [Integrative potential of university course “History of the Russian literary language”]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 85–90. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.085



ТЕАТРАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МОРДОВИИ XX в.: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Н. А. Догорова¹, А. Мартинс²

¹*Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия,*

²*Университет Аберта, г. Лиссабон, Португалия*

В статье рассматриваются вопросы становления профессиональной деятельности первых театральных учебных заведений Мордовии (г. Саранск), осуществлявших подготовку квалифицированных артистических кадров из коренного населения в области музыкального, оперного и драматического искусства. Впервые исследуются и обосновываются текстуальные, хронологические и типологические несоответствия, найденные в архивных документах ЦГА РМ (1930 г.). Первые десятилетия XX в. – важный исторический этап в становлении и развитии культурно-образовательного пространства Мордовии. Изменилось понимание художественной идеи в культурной модели традиционного общества, достичь которую предполагалось через овладение профессиональными знаниями. Процессы профессионализации в различных сферах культурной жизни общества и искусства носили глубоко неоднозначный характер. Народное (любительское) фольклорное творчество, преобразовываясь с «новыми» задачами государственной политики и образования, постепенно отрывалось от элементов архаического мировоззрения. Художественное образовательное пространство постепенно обретало свою гражданственность и автономию. Особое историческое и культурное значение в ходе развития профессиональной деятельности культурных учреждений в Мордовии имело положение Сектора искусств НКП (народного комиссариата просвещения) РСФСР, в котором обращалось внимание на область преобразования театральных сценических работ и признавалась своевременной постановка вопроса о создании национального театра. Благодаря развернувшейся профессиональной деятельности писателей Среднего Поволжья (с 1929 г.) стали регулярно подниматься задачи развития художественного литературного языка, а это в свою очередь предопределило этапы профессионализации театральных процессов, в которых обозначился положительный вектор плюрализма по различным направлениям и видам сценических образовательных и творческих практик (музыка, драма, опера, балет, сценография и др.).

Ключевые слова: историко-культурная ситуация; образовательная среда; музыкально-драматическая студия; музыкально-драматический техникум; реорганизация; типология учебных театральных заведений; профессионализация театральных процессов.

THEATRICAL EDUCATION IN MORDOVIA IN XXth CENTURY: HISTORY AND ORIGINATION

N. A. Dogorova¹, A. Martins²

¹*Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia,*

²*University Aberta, Lisbon, Portugal*

The paper is concerned with questions of evolvement of professional activity of the first theatrical educational institutions of Mordovia (Saransk) which were carrying out preparation of artistic personnel in the field of musical, opera and drama art. For the first time the textual, chronological and typological discrepancies found in archival documents of the Central State Archive (CSA) of the Mordovian Republic (1930) are investigated and described. The first decades of the XX century is an important historical stage in the evolvement and development of cultural and educational space of Mordovia. The understanding of art idea in a cultural model of traditional society changed; now it was supposed to comprehend through mastering professional knowledge. Processes of professionalisation in various spheres of cultural life of society and art had a deeply ambiguous character. National (amateur) folklore creativity, being transformed with “new” problems of a state policy and education, were gradually breaking away from elements of archaic outlook. The artistic educational space were gradually acquiring the civic consciousness and autonomy. The special historical and cultural significance in the process of professional activity of cultural establishments in Mordovia had the provisions of Arts Sector of NCE (national commissariat of education) of RSFSR in which the attention to transformation of theatrical scenic works was paid and the creation of national theater was proclaimed. Owing to the developed professional activity of writers of Central Volga (since 1929) problems of development of the artistic literary language began to rise regularly, and it in its turn predetermined stages of professionalisation of theatrical processes in which the positive vector of pluralism in various directions and types of scenic educational and creative practices was designated (music, the drama, the opera, the ballet, scenography, etc.).

Keywords: historical and cultural situation; educational environment; the musical and drama studio; musical and drama technical school; reorganisation; typology of educational theatrical institutions; professionalisation of theatrical processes.



30-е гг. XX в. являются яркими и динамичными в истории развития образовательной и художественной культуры Мордовии. В 1928 г. была подготовлена основательная платформа мероприятий для создания автономии мордовского края. В 1930-е гг. Мордовия обретает свою первую экономико-политическую самостоятельность и преобразуется из автономного округа Средне-Волжского края в Мордовскую автономную область. На этом фоне культурное строительство, по сравнению с предреволюционным периодом, становится заметным явлением. Многие ученые (Е. И. Бакаев, М. В. Дорожкин, С. П. Кабаева и др.) называют его «первым этапом культурной революции», связанным с важнейшими аспектами развития народного образования, науки, литературы, искусства и культурной просветительской работы в Мордовии [2, № 143, с. 221–223].

Тем не менее, кроме одного документа, который положен в основу определения этапов рождения театрального дела в Мордовии, архивные источники использованы не полно. В данной статье введены в научный обиход документы Центрального государственного архива (ЦГА РМ) и Партийного архива министерства образования (ПАМО), которые открывают довольно целостно с 1928 по 1933 год ситуацию реальных фактов, целей, задач и положений в начальном этапе становления театрального искусства Мордовии.

В первые десятилетия XX в. на первое место выдвигается проблема образования неграмотного населения. Образование, культура, производство и даже анализ содержания общепринятого лозунга «в здоровом теле – здоровый дух» с несомненностью показывают приоритет человеческих идеалов послереволюционного времени в малых городах, областях и республиках. Мордовия не стала исключением.

В письме сектора искусств Наркомпроса РСФСР (13 ноября 1930 г.), рекомендованном в отдел народного образования Мордовского облисполкома, представлена полемика о задачах и возможности становления профессионального этапа театрального искусства

в Мордовии: реализации мер по созданию первого городского театра, а также о формировании кадрового художественного руководства и исполнительского состава. В частности, заместитель заведующего сектором искусств Н. Б. Этингоф и инспектор (инициалы не найдены. – Н. А. Д.) Симолин указывали на отсутствие в Мордовии постоянно действующих профессиональных учреждений культуры. «К настоящему моменту мы имеем только: 1. В Саранске... театр-практикум (так в тексте. – Н. А. Д.) из 10 человек, в большинстве неподготовленных и даже полуграмотных. 2. Там же – руководителя–мордвина, имеющего 8 лет руководительной практики» [2, № 143, с. 221]. Это важное свидетельство разрыва в управлении российской системой театрального образования и ее связей с национальными центрами в это время. Тем не менее, именно наличие «школы», предшествующее этапу профессиональной подготовки квалифицированных артистических кадров, обеспечивает органическую целостность сценической традиции и историческую преемственность художественных поколений в искусстве.

Напомним, в Саранске до революции (учитывая опыт становления и развития оперного искусства в с. Судосево) известны традиция семейных династий (Брониковских, Кубанцевых, Токаревых, Петерсонов, Сыромятниковых), особенно отличившихся в зрелищном и театральном искусствах; с каждым годом набираемая широту деятельность народного любительского театра (ведущая свои истоки от уличных и ярмарочных увеселительных мероприятий); «Общество любителей изящных искусств» (председатель Л. Н. Кузовков, 1904 г.), видевшее своими первоочередными задачами материальную поддержку театральных вечеров и развитие серьезного (классического) репертуара народного театра в Саранске. Из старейшин Совета Общества происходили первые театральные деятели и представители ранней театральной критики: М. С. Баталина, О. Ф. Брониковская, Н. И. Кубанцев, П. А. Протопопов, Н. И. Соколов, И. А. Сыромятников,

В. Л. Шпейри и др. [6, лл. 15, 17]. Для Мордовии было характерно свободное творчество многочисленных заезжих передвижных трупп, но в виду отсутствия популярности и развития в Саранске частных театральных монополий (в отличие от Пензы), они не составляли конкуренцию последним.

В изучении архива документов ЦГА РМ по вопросам становления профессиональной системы театральных учреждений и подготовки артистических кадров в области музыкального, оперного и драматического искусства в г. Саранске были обнаружены проблемы хронологического, типологического и текстуального характера. Остановимся на них подробнее.

«На Ваше <Сектора искусств Наркомпроса РСФСР> письмо от 13 ноября 1930 г. за № 8167 облОНО сообщает: 1) **Техникум (теапрактикум)** (выделено мной. – *Н. А. Д.*). В других архивных источниках используются сокращения театрпрактикум и театр-практикум) организован в г. Саранске при УЗП (Управлении зрелищными предприятиями) из 25 человек, целью которого <является задача> подготовить национально-Мордовские (так в тексте. – *Н. А. Д.*) передвижные театры, как основной в городе Саранске, так и в деревне... 2) Помимо национального театра, нами создан **русский Государственный инструкторский передвижной крестьянский театр...** (выделено мной. – *Н. А. Д.*), который (кроме прямого художественного обслуживания и организации просветительной работы в районных центрах Мордовской области и в деревнях) организывает и инструктирует драмкружки, мобилизует художественные силы в нацменских и русских деревнях» [10, л. 7].

1. Сектор искусств Наркомпроса РСФСР (1930 г.) дает отрицательную справку о состоянии мер по организации постоянного профессионального театрального дела в Мордовии (действует только «театрпрактикум»). На основании чего ОНО Мордовской области был вынесен ряд предложений о проведении положительной политики в области культурно-просветительного вопроса.

В частности, к моменту окончания обучения мордовского класса в Москве «ОНО Мордовской А. О. подготовит необходимую почву для создания национального стационарного театра, закончит постройку соответственного здания и будет обладать кадрами не только актерскими, но и драматургическими» [2, № 143, с. 222–223].

ОблОНО 21 декабря 1930 г. принимает важное решение: приступить к начальному этапу становления профессиональной театральной работы через механизмы подготовки квалифицированных кадров для передвижных театров Мордовии в рамках действующего техникума («теапрактикум»); создания русского государственного передвижного крестьянского театра, призванного реализовать художественное обслуживание, а также просветительную, инструкторскую и мобилизующую деятельность.

2. В газетной хронике от 25 ноября 1930 г. заведующим УЗП Горбуновым (инициалы не найдены. – *Н. А. Д.*) отмечалось: «Мордовское УЗП решило через каждые четыре дня устраивать в гортеатре кино-сеансы, концерты и спектакли силами мордовского музыкально-драматического практикума...» [11, л. 40 (об.)].

3. По официальным источникам (ЦГА РМ) выясняется, что первую строчку хронологического отсчета в деле подготовки первых профессиональных местных кадров открывает **музыкально-драматическая студия** (июль 1930 г.). Это подтверждает Г. Е. Вдовин (отец мордовского композитора Г. Г. Вдовина) – очевидец и участник рождения музыкально-драматической студии в Саранске. В первом отборе участвовало триста человек, но из них было принято всего восемнадцать кандидатов. Среди них оказался и старший Вдовин с хорошими внешними и голосовыми данными [5].

В газете «Красная Мордовия» 1 декабря 1930 г. сообщалось о дополнительном приеме в музыкально-драматическую студию. «Принимаются исключительно мордва или русские, владеющие мордовским языком» (подготовлено заведующим УЗП Горбуновым) [1].

4. Были выявлены сразу и трудности существования студии. В 1931 г. в этой же



газете: «... в ОБЛОНО поставлен вопрос об организации областной базы по руководству самодеятельным искусством... На сегодняшний день мы не имеем ни одной бригады. Недопустимой является также и работа УЗП. Создана “студия”, проектируемая в будущем в Мордовский профессиональный театр с учебным планом на три года. За прошедший год учебы по зрелищным дисциплинам студийцы ничего не получили...» [12, л. 122 (об.)].

Итак, документально, начиная с 1930 г. ведут свое летоисчисление нынешние современники – Государственный музыкальный театр им. И. М. Яшueva и Государственный русский драматический театр Республики Мордовия. Однако ничего об одновременных или параллельных практических работах в 1930 г. в лице двух официальных учреждений искусства: музыкально-драматическая студия и техникум («теапрактикум») – не говорится. Возможно, это было одно и то же учебное заведение под названием «музыкально-драматический практикум». Однако «школа» в значении самостоятельного учебного театрального подразделения, либо «техникум» по статистическим отчетам газетных хроник в 1930–1931 гг., отсутствует.

Почему же существуют подобные хронологические и текстологические разночтения? Причин может быть множество. Основной версией можно считать попытку выдать исполнительными лицами облОНО «желаемое за действительное».

Если считать единственно достоверной версией официальное существование техникума под названием «теапрактикум» уже в 1930 г., то объективно настораживают некоторые детали, допущенные при составлении короткого отчета во временных оборотах письма. «С нового хозяйственного года (с января 1931 г.) намечается открыть при техникуме отделения подготовки инструкторов (курсив мой – Н. А. Д.) по массовой художественной самодеятельности в городе и деревне, но в этой части встречаются затруднения в финансовой стороне и подборе педагогов...» [2, № 145, с. 224–225]. Допустим, что это, действительно, вопрос времени. Здесь главное – постановка задачи на

приобретение качественно иного типа профессиональной работы – отделения подготовки инструкторов.

«... *Техникум выезжает* (курсив мой. – Н. А. Д.) на практическую работу с подготовленным репертуаром 3 раза в год...» [2, № 145, с. 224–225]. Значит, техникум реально функционировал (при чем, хронологически одновременно с музыкально-драматической студией) и сомнений по начавшемуся процессу осуществления им культурно-исторической миссии как одного из театральных заведений искусства в Мордовии не должно возникать. Однако противоречие все же имеется.

Предполагаемая гипотеза о единственной дате открытия и существования техникума в 1930 г. сразу же разбивается о следующее упоминание о нем (хотя и без уточнения рода деятельности в качестве «теапрактикума»), которое находим в другом архивном материале от 6 июня 1931 г.

В постановлении секретариата Мордовского Обкома ВКП /б/ о мерах по улучшению работы музыкально-драматической студии говорится: «Реорганизовать <музыкально-драматическую> студию в музыкально-драматический техникум в 1933 году (курсив мой. – Н. А. Д.) по причине необходимости “форсированной” (так в тексте. – Н. А. Д.) подготовки музыкально-драматических кадров для Мордовского театра» [3, л. 222].

1933 г. – это наиболее поздняя дата, встречаемая в архивных документах относительно профессиональной работы музыкально-драматического техникума, но и она не является окончательной.

В 1932 г. в Саранск специально «на формирование нового учебного заведения – музыкального драматического техникума и по совместительству в педтехникум» [9, л. 98 (об.)] был приглашен Захар Авдеевич Зайчиков. Хронологически четко с этой датой совпадают и прикладные материалы из газетных источников.

Одно из первых упоминаний – 26 сентября 1932 г. «Саранский мордовский музыкально-драматический техникум объявляет, что последнее испытание на вокальное и драматическое отделения состоится 27 сентября в помещении бы-

вшей мордовской музыкально-драматической студии, во дворе театра... Начало занятий с 1-го октября. В техникум принимаются мордва или лица, владеющие мордовским языком, в возрасте для обоих полов от 16 до 25 лет...» [13, л. 40 (об.)].

Второе – 5 ноября 1932 г. «В Мордовский музыкально-драматический техникум открылась материальная возможность допринять не позднее 10 ноября несколько студентов из мордвы или владеющих мордовским языком» [14, л. 6 (об.)]. Оба обращения составлены от лица «дирекции».

Соответственно, теперь имеется четыре даты и несколько одноименных названий учреждений (по принципу текстуального, хронологического и типологического порядка):

1930

- музыкально-драматическая студия;
- техникум («теапрактикум»);
- музыкально-драматический практикум.

1931

– техникум, при нем отделения подготовки инструкторов.

1932

- музыкально-драматический техникум;
- «+» упоминание о педагогическом техникуме.

1933

- музыкально-драматический техникум (намечен по плану реорганизации музыкально-драматической студии);
- музыкально-драматическое училище [9, л. 85].

Разные корректурные списки, существующие на страницах архивных документов, свидетельствуют, во-первых, об одном и том же исходном историческом этапе формирования и названии типа учебного заведения, но разными способами; во-вторых, абсолютно разных типах учебных заведений. Однако это всего лишь допущения по документам печатным и письменным, в которых варианты сокращений не дают точного толкования о типологии развития и реальном названии учреждений.

Подготовительный набор кадров в музыкально-драматическую студию начался в 1930 г. (именно эту дату можно считать основанием данного учебного театрального заведения). «1/IX –<19>30

года (как видно месяц сентябрь тоже не соответствует июлю, упомянутому в источнике [2, с. 370] т. Органов организовал муз-драмстудию...» [8, л. 45]. Однако иногда летоисчисление ведется не по первому набору воспитанников, а по первому признанию общественностью открытых показательных результатов художественной деятельности учреждения, как это и произошло с музыкально-драматической студией:

– из личного фонда архивных документов композитора Л. П. Кирюкова известно, что в 1931 г. он заведовал учебной частью музыкально-драматической студии [7, л. 2]:

– в этом же году силами студийцев был дан первый образцовый сценический концерт [2, с. 370], в котором участвовал будущий солист театра и первый профессиональный национальный оперный певец И. М. Яушев (его имя с 1993 г. и по сей день носит Государственный музыкальный театр Мордовии);

– 1931 г. достаточно часто указывается в документах как отправная точка отсчета в основании исторической даты становления музыкально-драматической студии.

На практике «техникум» мог существовать гораздо позже, чем это засвидетельствовано хронологически в письме (1930 г.), но ни в первом, ни во втором (1933 г.) случаях мы не находим прикладных подтверждений даты основания (в частности, программ обучения, репертуара, наконец, персоналий). Так, теряется историческая нить между внешними признаками развития культурного учреждения и официальными следствиями его организации.

Наконец, сильный разброс в определении цели и задач данного заведения и различные позиции в названиях «техникум (теа<тр->практикум)», «техникум» (музыкально-драматический), «техникум» как база для формирования инструкторов художественной самодеятельности и педагогический техникум; «техникум» как «музыкально-драматический практикум». Эти различия между ними ясно обнаруживаются и *после реорганизации музыкально-драматической студии*. Она и есть ориентир в становлении «школы» профес-



сиональной работы, воспитания первых квалифицированных художественных кадров в Мордовии. Датой же основания музыкально-драматического техникума может быть признан порядок хронологического отсчета, следующий за 1930-м и 1931-м гг. [12, л. 55 (об.)], но не 1933 г., а, следовательно, исключительно и только 1932 г., о чем свидетельствуют, во-первых, З. А. Зайчиков (новый руководитель); во-вторых, документы по аттестации работников культуры и искусства и газетное приложение объявлений; в-третьих, феномен мордовской национальной труппы, просуществовавший в истории становления профессионализации театральных процессов в Мордовии, относительно короткий отрезок времени.

В постановлении Президиума Мордовского облисполкома об организации Мордовского театра от 25 августа 1932 г. было принято решение с 1 сентября 1932 г. Мордовскую музыкально-драматическую студию реорганизовать в национальную труппу и последующим переименованием Саранского Городского театра в Мордовский национальный театр с присоединением к нему русской труппы под одним административным и художественным руководством [4 (а), л. 330]. Результатом решения стало признание Секретариатом Мордовского Областного комитета ВКП /б/ ошибочного включения мордовской национальной труппы в состав русского театра. В дальнейшем был принят курс на организацию совершенно самостоятельного национального Мордовского театра на хозрасчете с подчинением его деятельности непосредственно областному отделу народного образования [4 (б), л. 330].

И только годом позже (1933 г.) музыкально-драматическая студия переходит в статус музыкально-драматического техникума [3, л. 222]. Тем не менее, это все-таки произошло годом раньше. Возможно, именно причины «форсированной» подготовки и повлияли на определение временных границ реорганизации музыкально-драматической студии в техникум не в 1933 г., а в 1932 г. В работе по культурному строительству Мордовии

находим аналогичную формулировку: «В октябре 1932 года в Саранске открывается Мордовский музыкально-драматический техникум» [2, с. 372].

На основании вышеприведенного анализа, можно допустить, что техникум в значении «театрпрактикум» и техникум музыкально-драматический в системе учреждений искусств Мордовии – не одно и то же.

В 1930 г. театрпрактикум как самостоятельный объект обучающей деятельности мог существовать на правах «творческой лаборатории» (той же музыкально-драматической студии) при Городском театре Саранска, а также при «каком-либо» еще техникуме (но точно не музыкально-драматическом, поскольку в это время функционировала только студия). Составитель документа, – заведующий массовым сектором <искусств> Давыдов (инициалы не найдены) – называя его театром практикумом, вводит в исторический контекст названия интерпретацию, указывающую на дополнительные качества его типовой формулировки: «Техникум <а, значит, он же и. – Н. А. Д.> (театрпрактикум)...». Считаю нормальным связывать принадлежность двух (возможно и противоположных друг другу) процессов профессиональной работы (ведь в этом качестве могли выступать и педагогический техникум, и любой другой профиль заведения) в качестве воспитательной базы для подготовки инструкторов художественной практики в 1931 г.

Таким образом, культурно-исторические события на основе архивных документов, выявляют этапы становления сценической «школы» как феномена. Логически можно констатировать только то, что в 1930 г. «театрпрактикум» и «музыкально-драматический практикум» – это одно и то же учебное театральное заведение, но пока еще далеко не «техникум», а значит – собственно музыкально-драматическая студия и/или ее аналог. Текстуальная интерпретация названий могла существовать и по причине уровня образованности зачисляемых кадров. Так, в музыкально-драматический техникум в 1933 г. принимались на вокальное и драматическое отделения «на 1-ый

<основной>курс – окончившие семилетку и на подготовительный – имеющие образование не ниже 5-ти летки» [15, л. 58 (об.)]. Такая же специфика качества в структуре организации профессиональной работы могла распространяться и на музыкально-драматическую студию.

Так рождалось театральное образование в документах и фактах. Главное – это были первые шаги театрального дела в Мордовии. Первые актеры мордовской национальности (первые воспитанники школы Малого театра) – Г. Вдовин, П. Видманов, Е. Гришунина, С. Колганов, Н. Костюшов, К. Тягушев и др. – в дальнейшем составили основу театральной драматической труппы. На сцене уже в конце 1930-х – середине 1940-х гг., шли

успешно оперы, поставленные силами талантливых учеников и выпускников П. А. Органова «Евгений Онегин», «Фауст», «Русалка», «Царская невеста» и др.; драматические произведения русской (Н. Островский) и советской классики (А. Корнейчук, Н. Погодин, К. Тренев, Д. Фурманов), национальной драматургии – П. Кириллов («Литова» автор музыки Л. Кирюков; «Два брата», «Учительница»), В. Коломасов («Прокопыч», «Норов-авады вечкема»), «Несмеян и Ламзурь» (музыка Л. Кирюкова, либретто А. Куторкина) и др. Выделились исполнители главных ролей (в драме – И. Аржадеев, П. Асташкин, В. Зорин, С. Колганов и др., в опере – М. Альбова, В. Киушкин, А. Рослякова, Т. Ситникова, И. Яушев).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Извещение в газете «Красная Мордовия» об открытии в Саранске Мордовской музыкально-драматической студии и о дополнительном приеме учащихся в студию // Красная Мордовия. – 1930 г., 1 дек.
2. Культурное строительство в Мордовской АССР : Сб. док. Ч. 1. 1917–1941 гг. / сост. : М. В. Дорожкин (отв. ред.), Е. И. Бакаев, С. П. Кабаева и др. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 396 с.
3. ПАМО. Ф. Р-269. Оп. 1. Арх. № 304. Из постановления секретариата Мордовского обкома ВКП(б) о мерах по улучшению работы Мордовской музыкально-драматической студии и ее реорганизации в музыкально-драматический техникум. 6 июня 1931 г.
4. ПАМО. Ф. 269. а) Из постановления Президиума Мордовского облисполкома о реорганизации Мордовской музыкально-драматической студии в национальную труппу и создании национального театра. 25 авг. 1932 г.; б) Из постановления секретариата Мордовского областного комитета ВКП(б) об организации Мордовского театра. 26 окт. 1933 г. Оп. 1. Арх. № 590.
5. ЦГА РМ. Ф. Р-3320. Оп. 1. Вдовин Г. Е. Предисловие <из личного фонда артиста> не пронумеровано.
6. ЦГА РМ. Ф. Р-3386. Оп. 1. Арх. № 9, на 86 л. Канаева В. И. Черновые варианты очерка о Саранском народном театре /машинопись, рукопись/.
7. ЦГА РМ. Ф. Р-2155. Оп. 1 за 1918–1949 гг., Оп. 2 за 1915–1992 гг. Кирюков Л. П.
8. ЦГА РМ. Ф. Р-578. Оп. 1. Арх. № 8. 20 дек. 1937 г. – 26 нояб. 1945 г. Управление по делам искусств при Совнаркомом МАССР. Документы о концертной и театральной деятельности (доклады, справки, протоколы заседаний жюри, постановления ЦИК МАССР о награждении. «К шестидесятилетию со дня рождения педагога-вокалиста П. А. Органова».
9. ЦГА РМ. Ф. Р-578. Оп. 2. Арх. № 12. Управление по делам искусств при Совете Министров Мордовской АССР. Документы по аттестации работников... (29 сент. 1941 г. – 26 фев. 1951 г.)
10. ЦГА РМ. Ф. Р-297. Оп. 1. Арх. № 32. Отдел народного образования Мордовского областного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов Мордовской автономной области Средне-Волжского края.
11. ЦГА РМ. Фонд газет. Оп. 35. Арх. № 22. 25 нояб. 1930 г.
12. ЦГА РМ. Фонд газет. Оп. 35. Арх. № 26. 31 авг. 1931 г.
13. ЦГА РМ. Фонд газет. Оп. 35. Арх. № 33. 26 сент. 1932 г.
14. ЦГА РМ. Фонд газет. Оп. 35. Арх. № 34. 5 нояб. 1932 г.
15. ЦГА РМ. Фонд газет. Оп. 35. Арх. № 38. 12 авг. 1933 г.

Поступила 23.12.14.



Об авторах:

Догорова Надежда Александровна, доцент кафедры национальной хореографии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат искусствоведения, dogorovan@rambler.ru

Мартинс Амилькар, профессор школы искусств Университета Аберта (Португалия, г. Лиссабон, ул. Экола Политекника, д. 147), amilcar.martins@uab.pt

Для цитирования: Догорова, Н. А. Театральное образование в Мордовии XX в.: становление и развитие / Н. А. Догорова, А. Мартинс // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 91–99. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.091

REFERENCES

1. Izveshcheniye v gazete “Krasnaya Mordoviya” ob otkrytii v Saranske Mordovskoy muzykalno-dramaticheskoy studii i o dopolnitelnom priyeme uchashchihsya v studiyu [The notice in the Red Mordovia newspaper on opening in Saransk the Mordovian musical and drama studio and about additional admittance of students in studio]. *Krasnaya Mordoviya* = Red Mordovia. 1930, 1 dec.
2. Kulturnoe stroitelstvo v Mordovskoy ASSR: Sb. dok. Ch. 1. 1917–1941 gg.) [Cultural construction in Mordovian Autonomous Soviet Socialist Republic]. Saransk, Mordovian Publ., 1986, 396 p.
3. ПАМО. Ф. № R-269. Оп. № 1. Арх. № 304. Iz postanovleniya sekretariata Mordovskogo obkoma VKP(b) o merakh po uluchsheniyu raboty Mordovskoy muzykalno-dramaticheskoy studii i reorganizacii v muzykalno-dramaticheskiiy tekhnikum. 6 iyunya 1931 g. [PAMO, F. No. R-269. Inventory no. 1. Arkh. No. 304. Excerpt from the resolution of the secretariat of the Mordovian regional committee of VKP(b) about measures for improvement of work of the Mordovian musical and drama studio and its reorganization in musical and drama technical school. On June 6, 1931].
4. ПАМО, Фонд № 269. Оп. № 1. Арх. № 590. а) Iz postanovleniya Prezidiuma Mordovskogo oblistpolkoma o reorganizacii Mordovskoy muzykalno-dramaticheskoy studii v nacionalnuyu truppku i sozdaniy nacionalnogo teatra. 25 avg. 1932 g.; б) Iz postanovleniya sekretariata Mordovskogo oblastnogo komiteta VKP(b) ob organizacii Mordovskogo teatra. 26 okt. 1933 g. [PAMO, Fund No. 269. Inventory no. 1. Arch. No. 590. а) Excerpt from the resolution of the Presidium of the Mordovian regional executive committee on reorganization of the Mordovian musical and drama studio in national troupe and creation of national theater. 25 aug. 1932; б) From the resolution of the secretariat of the Mordovian VKP(b) regional committee about the organization of the Mordovian regional committee of theater. 26 oct. 1933].
5. CGA RM, Fond № R-3320. Op. № 1. Vdovin G. E. Predislovie iz lichnogo fonda artista ne pronomerovano [CSA RM, Fund No. R-3320. Inventory no. 1. Vdovin G. E. The preface <from personal archive of the actor> isn't numbered].
6. CGA RM, Fond № R-3386. Op. № 1. Арх. № 9, на 86l. Kanayeva V. I. Chernovyie varianty ocherka o Saranskom narodnom teatre / mashinopis, rukopis/ [CSA RM, Fund No. R-3386. Inventory no. 1. Arkh. No. 9, on 86l. Kanayeva V. I. Draft options of a sketch about Saransk folk theater / typewriting, the manuscript/].
7. CGA RM, Fond № R-2155. Op. № 1 za 1918–1949 gg., Op. № 2 za 1915–1992 gg. Kiryukov L. P. [CSA RM, Fund No. R-2155. Inventory no. 1 for 1918–1949, Inventory no. 2 in 1915–1992. Kiryukov L. P.].
8. CGA RM, Fond № R-578. Inentory № 1. Арх. № 8. Upravleniye po delam iskusstv pri Sovnarkome MASSR. Dokumenty o koncertnoy i teatralnoy deyatel'nosti (doklady, spravki, protokoly zasedani zhyuri, postanovleniya CIK MASSR o nagrazhdenii. “K shestidesyatiletiiyu so dnya rozhdeniya pedagoga-vokalista P. A. Organova”. 20 dek. 1937 g. – 26 noyab. 1945 g. [CSA RM, Fund No. R-578. Inventory no. 1. Arkh. No. 8. Department for arts under the Council of People's Commissars of MASSR. Documents on concert and theatrical activity (reports, statements, protocols of meetings of jury, the resolution of the CEC MASSR about the rewarding. “To the sixtieth anniversary since the birth of the teacher-vocalist P. A. Organov”. 20 dec. 1937 – 26 novemb. 1945].
9. CGA RM, Fond № R-578. Op. № 2. Арх. № 12. Upravleniye po delam iskusstv pri Sovete Ministrov Mordovskoy ASSR. Dokumenty po attestacii rabotnikov... 29 sent. 1941 g. – 26 fev. 1951 g. [CSA RM, Fund No. R-578. Inventory no. 2. Arkh. No. 12. Department for arts under the Council of Ministers of Mordovian Autonomous Soviet Socialist Republic. Documents on personnel certification ... 29 sept. 1941 – 26 fev. 1951].
10. CGA RM, Fond № R-297. Op. № 1. Арх. № 32. Otdel narodnogo obrazovaniya Mordovskogo oblastnogo ispolnitelnogo komiteta soveta rabochikh, krestyanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov Mordovskoy avtonomnoy oblasti Sredne-Volzhskego kraya [CSA RM, Fund No. R-297. Inventory no. 1. Arch. No. 32. Department of national education of the Mordovian regional executive committee of council of working, country and Red Army deputies of the Mordovian autonomous region of the Middle and Volga region.].

11. CGA RM, Fond gazet. Op. № 35. Arkh. № 22. 25 noyab. 1930 g., l. 40 (ob.) [CSA RM, Fund of newspapers. Inventory no. 35. Arch. No. 22. 25 novemb. 1930, l. 40].
12. CGA RM, Fond gazet. Op. № 35. Arh. № 26. 31 avg. 1931 g., l. 122 (ob.) [CSA RM, Fund of newspapers. Inventory no. 35. Arch. No. 26. 31 Aug. 1931, l. 122].
13. CGA RM, Fond gazet. Op. № 35. Arh. № 33. 26 sent. 1932 g., l. 40 (ob.) [CSA RM, Fund of newspapers. Inventory no. 35. Arkh. No. 33. 26 Sept. 1932, l. 40].
14. CGA RM, Fond gazet. Op. № 35. Arkh. № 34. 5 noyab. 1932 g., l. 6 (ob.) [CSA RM, Fund of newspapers. Inventory no. 35. Arch. No. 34. 5 Novem. 1932, l. 6].
15. CGA RM, Fond gazet. Inventory. № 35. Arh. № 38. 12 avg. 1933 g., l. 58 (ob.) [CSA RM, Fund of newspapers. Inventory no. 35. Arch. No. 38. 12 Aug. 1933, l. 58].

Submitted 23.12.14.

About the authors:

Dogorova Nadezhda Aleksandrovna, associate professor of National Choreography Chair, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya Str., Saransk, Russia), Ph.D. (Art Criticism), dogorovan@rambler.ru

Martins Amilcar, professor of School of Arts of Aberta University (147, Rua da Escola Politecnica, Lisbon, Portugal), amilcar.martins@uab.pt

For citation: Dogorova N. A., Martins A. Teatralnoe obrazovaniye v Mordovii XX v.: stanovleniye i razvitiye [Theatrical education in Mordovia in XXth century: history and origination]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 91–99. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.091



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (КУЛЬТУРОЛОГИЯ)

УДК 17.011:37.043.2-055.1/2

DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.100

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

С. Спринчан¹, А. А. Сычев²

*¹Институт юридических и политических исследований Академии наук
Молдовы, г. Кишинев, Республика Молдова,*

²Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия

Экологическая этика – это инновационная дисциплина, в основе изучения которой находятся моральные принципы и ценности, регулирующие отношения человека и природы. В отличие от классических этических учений она включает в круг ответственности человека природу и будущие поколения. Концентрируясь на проблемах защиты окружающей среды, экологическая этика не ограничивается концепциями философии морали и данными экологии. Она рассматривает целый комплекс взаимодействующих факторов, связанных с охраной природы, включая экономические, политические, социальные, культурные вопросы. Проводя свои изыскания на широком междисциплинарном поле, экологическая этика выступает в качестве особого способа интеграции естественных и гуманитарных наук. В статье описывается проблемное поле современной экологической этики: вопросы справедливого распределения рисков, бедности, голода, экономической неустойчивости, климатической справедливости, дискриминации, экологического гражданства, глобализации, биорегионализма, роли коренных народов в защите природы. Авторы выделяют основные этапы становления и развития дисциплины, начиная от подготовительных идей конца XIX в. до современности. На основании анализа документов ООН приводятся нормативные основания экологической этики, по которым возможно достижение международного консенсуса (принципы уважения ко всем формам жизни, биоразнообразия, устойчивости, предосторожности, экологической справедливости, экологической ответственности). Авторы обосновывают положение о том, что внедрение в образовательный процесс специальных курсов для профильных направлений и этико-экологических модулей в рамках социальных, естественно-научных и технических дисциплин является важным условием интеграции различных типов знания, а также важным путем распространения принципов нравственного отношения к природе.

Ключевые слова: этика; нравственность; экология; природа; интеграция; нормы; принципы; экологическое образование.

ENVIRONMENTAL ETHICS AS A FORM OF INTEGRATION OF NATURAL SCIENCES WITH HUMANITIES

S. Sprincean¹, A. A. Sychev²

*¹Institute of Legal and Political Study under Academy of Sciences of Moldova,
Kishinev, Republic of Moldova,*

²Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

Environmental ethics is the innovational discipline focused on the study of moral principles and values which regulate the relationship between humankind and nature. In contrast to classical ethics, it includes the responsibilities of human towards nature and future generations. Concentrating on the issues of environmental protection, environmental ethics is not limited to the concepts of moral philosophy and environmental data. It considers the whole complex of interacting factors related to nature conservation, including economic, political, social, and cultural issues. Conducting its research on a wide interdisciplinary field, environmental ethics emerges as a special way of integrating the sciences and humanities. The article describes the problem field of contemporary environmental ethics: issues of fair risk distribution, poverty, famine, economic instability, climate justice, ecological discrimination and citizenship, globalization, bioregionalism, the role of indigenous peoples in the protection of nature, etc. It also discusses the main stages of formation and development of the discipline, from the preparatory ideas of the late XIX century to the present time conceptions. On basis of the analysis of UN documents the authors identify normative foundation of environmental ethics. They suppose that today it is possible to reach the international consensus on the principles of respect for all forms of life, biodiversity, sustainability, precaution, ecological justice, and environmental responsibility. The authors conclude that the



introduction of special courses and ethical-ecological modules within the social, natural and technical disciplines into the educational process is an important precondition for the integration of different types of knowledge, as well as an important way of promoting the principles of the moral attitude towards nature.

Keywords: ethics; morality; ecology; nature; integration; standards; principles; environmental education.

Экологическая этика – это дисциплина, изучающая моральные принципы и ценности, которые регулируют отношения человека и природы. В фокусе ее интереса находятся прежде всего нравственные измерения природоохранной деятельности и относящиеся к ней теоретические, нормативные и практические вопросы [10]. В отличие от большинства классических этико-философских учений экологическая этика признает моральную ответственность человека не только за современников, но и за будущие поколения и природу. Такое широкое понимание круга объектов ответственности требует серьезного переосмысления традиционных представлений о ценностях и статусе человека.

Концентрируясь на проблемах защиты окружающей среды, экологическая этика не ограничивается концепциями философии морали и данными экологии. Она рассматривает целый комплекс взаимодействующих факторов, связанных с охраной природы, включая экономические, политические, социальные, культурные вопросы. По этой причине она активно использует выводы и методы различных дисциплин – экономической теории, политологии, социологии, психологии, т. е. производит свои изыскания на широком междисциплинарном поле.

Список проблем экологической этики также имеет тенденцию к увеличению: если еще совсем недавно исследователи интересовались проблемами, связанными с охраной дикой природы, то в последние годы они стали уделять больше внимания социальным проблемам, порожденным искусственной, а не естественной окружающей средой. Этот сдвиг от проблем растений и животных к проблемам общества связан с тем, что участки дикой природы продолжают сокращаться, а поселения – расти. Все больше людей на планете обитают в среде городских агломераций и почти не имеют возможности увидеть нетронутую цивилизацией природу.

Тем не менее, жизнь в этих условиях тоже порождает моральные проблемы. В основе современных исследований все чаще оказываются вопросы справедливого распределения рисков, бедности, голода, экономической неустойчивости, климатической справедливости, дискриминации, экологического гражданства, глобализации, биорегионализма, роли коренных народов в защите природы.

С точки зрения этики, проблемы экологического характера проявляют себя как моральные дилеммы, в которых сталкиваются ценности развития и устойчивости, потребности нынешних и будущих поколений, ответственность за близких и дальних. Основная сложность связана с тем, что различные философские и политические теории часто предлагают взаимоисключающие варианты решения этих дилемм.

С момента своего возникновения экологическая этика была (и во многом остается до сих пор) полем борьбы большого количества конкурирующих парадигм. Первые философские теории, обосновывающие нравственную ценность природы и предполагающие необходимость природоохранной деятельности появились уже в XIX в. По большей части они были реакцией на технократический подход к обществу, который дегуманизировал человеческие отношения и отчуждал человека от его природной сущности. Тем не менее, до 1960-х гг. попытки отдельных исследователей (философов или натуралистов) связать проблемы экологии и нравственности не вызвали особого интереса публики и находились на периферии этических исследований. В идее о том, что человек способен нанести серьезный ущерб природе, общество видело логику, вывернутую наизнанку. В работах некоторых представителей этого периода были во многом предугаданы будущие проблемы, связанные с утерей связей человека и природы, а также разработаны различ-



ные способы их разрешения. По сути, уже в этих трудах, до сих пор не потерявших своей актуальности, были заложены теоретические основания экологической этики.

Первый (подготовительный) этап развития экологической этики открывается творчеством американского философа-трансценденталиста XIX в. Г. Торо. По мнению ряда исследователей, именно его можно назвать первым идеологом экологической этики [3, с. 142]. Мир природы для него ассоциируется со свободой, в отличие от социального мира, подавляющего личность. Пространство дикой природы – это изначально совершенная среда жизни, в которую деятельность человека вносит разлад и дисгармонию. Жизнь в философии Г. Торо раскрывается через понятие «дикости»: живого больше в том, что не подверглось деформирующему и омертвляющему влиянию цивилизации. По этой причине лучшим путем к нравственному совершенствованию человека является общение с дикой природой.

Руководитель лесной службы США Г. Пинчо считается основателем «консервационной этики». По его мнению, защита природы подразумевает рациональную эксплуатацию ее ресурсов. Выступая против бездумной вырубке лесов, он на рубеже XIX–XX вв. разработал программу их бережного использования и воспроизводства, которое позволило сохранять леса и получать выгоду от них многочисленным будущим поколениям.

Оппонент Г. Пинчо Дж. Мюир полагал, что к природе нельзя относиться только как к экономическому ресурсу. Развивая идеи Торо, он писал о самоценности дикой природы и необходимости сохранения в неприкосновенности не затронутых цивилизацией ее участков, которые должны оставаться «естественными, дикими и свободными». Результатом деятельности Дж. Мюира стало создание заповедников, национальных парков и заказников – особо охраняемых территорий, где хозяйственная деятельность человека запрещена или ограничена.

Американский природозащитник О. Леопольд явился основателем «этики земли». Он считал, что она «расширяет

пределы сообщества, включая в него почвы, воды, растения и животных, которые все вместе и объединяются словом “земля”» [4, с. 202]. Такой подход превращает человека из завоевателя природы в полноправного члена экологического сообщества и позволяет посмотреть на его действия в более широком ракурсе. То, что ранее казалось правильным, в этом контексте может оказаться аморальным. Чтобы не причинять вред сообществу, человек должен ограничить свободу своих действий и отказаться от ряда разрушительных для экосистемы практик.

Немецкий философ А. Швейцер полагал, что каждое живое существо достойно такого же почтения, как и человек: «Этика заключается... в том, что я испытываю побуждение выказывать равное благоговение перед жизнью как по отношению к моей воле к жизни, так и по отношению к любой другой. В этом и состоит основной принцип нравственного» [8, с. 307]. Концепция А. Швейцера расширяет понимание морали: гуманизм в его интерпретации охватывает не только мир культуры, но и природу, а этика межчеловеческих отношений является лишь частным случаем универсальной этики «благоговения перед жизнью».

Существенный вклад в формирование экологической этики внес русский ученый В. И. Вернадский, продемонстрировавший единство эволюции материального мира и живого вещества. Высшей стадией развития биосферы он считал ноосферу – такую область взаимодействия природы и общества, в границах которой наука и человеческий разум становятся определяющими эволюционными факторами. На этой стадии человеческий разум превращается в геологическую силу космического масштаба, способную в ходе своей деятельности преобразовывать планету. Чтобы не допустить глобальной экологической катастрофы, человечество, вооружившись научными знаниями, должно принять полную ответственность не только за себя, но и за дальнейшее развитие биосферы. Для этого и потребуются новая научно ориентированная этика взаимодействия человека и природы.



Второй этап развития представлений о гуманитарных аспектах экологии приходится на 1960-е гг., когда появились первые негативные результаты небрежения интересами окружающей среды. Он был связан с ростом публичной озабоченности по поводу конкретных экологических проблем.

Американский биолог Р. Карсон, исследуя влияние пестицида ДДТ на человеческий организм, отмечала, что широкое использование химикатов в сельском хозяйстве представляет серьезную угрозу человеческому здоровью и живой природе. Общественная реакция на ее книгу «Безмолвная весна», опубликованную в 1962 г., стала важным толчком к формированию энвайронментализма – протестного экологического движения, требующего скорейших политических и социальных перемен.

Работа американского биолога П. Эрлиха «Популяционная бомба», посвященная анализу демографических процессов, продемонстрировала, что неконтролируемый рост населения рано или поздно приведет к превышению допустимой нагрузки на ресурсы планеты. Он подчеркивал, что результатом отказа от контроля над рождаемостью должна стать масштабная экологическая катастрофа. В год выхода книги в африканском регионе Сехели началась длительная засуха, которая привела к массовому голоду, широко освещавшемуся в прессе. Она убедила многих в правоте ряда предсказаний Эрлиха. Позже участники Римского клуба разработали математические модели, подтвердившие пессимистические выводы о пределах демографического роста.

В таком же неомальтузианском духе написана статья американского биолога Г. Хардина «Трагедия ресурсов общего пользования», где на примере использования общинного пастбища была продемонстрирована склонность людей изымать как можно больше из общего ресурса, ничего не вкладывая в него. Такая стратегия рано или поздно приводит к деградации ресурса. Поскольку атмосфера, вода и почва – это общие ресурсы, их также ожидает загрязнение выше всех допустимых пределов, если не будут созданы механизмы жесткого внешнего контроля.

Историк Л. Т. Уайт-младший, в отличие от большинства современных ему авторов, обратился не к катастрофическим прогнозам, а к анализу причин экологического кризиса и указал на их духовные истоки. По его мнению, идея превосходства человека над природой глубоко укоренена в иудео-христианской культуре как в традиционных религиях, так и в философском дискурсе. Создание экологической этики требует пересмотра всего духовного багажа западной цивилизации.

Благодаря резонансным работам этого периода у широкой общественности появилось четкое понимание серьезности экологических проблем и осознание того, что для их преодоления нужны не только технологические, но и ценностные изменения.

Третий этап приходится на 1970-е гг. и связан с возникновением собственно экологической этики как самостоятельной дисциплины в пространстве прикладного этического знания. В это время были упорядочены теоретические основания дисциплины и систематизировано ее проблемное поле. В 1971 г. в Университете Джорджии проходит первая конференция по экологической этике, а в Университете Висконсина Дж. Б. Калликотт начинает преподавать 1-й учебный курс по этой дисциплине. К концу десятилетия из неразработанной области знания она превращается в академически признанную дисциплину. С тех пор понимание связей природы и человека углубляется, и список рассматриваемых экологической этикой тем неизменно расширяется. Быстрыми темпами растет количество статей и книг по разным проблемам экологической этики.

В 1973 г. была опубликована программная статья австралийского философа Р. Рутли «Нужна ли нам новая, экологическая этика?», где утверждалась недостаточность традиционной этики для регулирования новой экологической ситуации. Автор призывал к немедленным действиям, отказу от «человеческого шовинизма» и уважению к природе. В этой работе были предвосхищены многие позднейшие споры в экологической этике.



Тогда же норвежский философ А. Несс объявил о создании идейной платформы «глубинной экологии». Старую «консервационную этику» с ее утилитаризмом, рационализмом и ориентацией исключительно на интересы человека, он считал поверхностной, паллиативной и неспособной изменить ситуацию к лучшему. Для этого необходимы коренные изменения на глубинном, т. е. духовном уровне в культуре и философии. Идеи глубинной экологии оказались созвучными протестным настроениям молодежи, которые призывали к отказу от старых ценностей и экотажу – борьбе против разных форм дискриминации природы.

В 1975 г. появляется статья Х. Ролстона III «Существует ли экологическая этика?», где выдвигаются идеи холистической этики, отдающие приоритет целому над его частями. По его мнению, у человека имеются обязанности по защите не только индивидуальных организмов, но и экосистем, видов и сообществ. Автор утверждает, что нет смысла приспосабливать традиционную этику к новым экологическим вызовам, поскольку она не способна ответить на них; нужно следовать не за теоретической мыслью, а за самой природой, частью которой является человек. Работы Х. Ролстона привели к длительному спору сторонников индивидуализма и холизма в экологической этике.

Исследование австралийского этика П. Сингера «Освобождение животных» затронуло вопрос о моральной значимости существ, отличных от человека; задало утилитаристское обоснование движению за права животных, которое Сингер считал логическим продолжением движений против половой и расовой дискриминации. После П. Сингера вопрос о моральном статусе животных стал одним из наиболее дискутируемых в экологической этике.

К. Стоун в эссе «Имеют ли деревья правовой статус?» попытался обосновать юридический подход к объектам нечеловеческой природы. В частности, он полагал, что деревья, леса и даже горы должны иметь по меньшей мере такой же правовой статус, как и корпорации. Например, если крупная организация желает уничтожить

какой-либо участок дикой природы, экологические группы могут выступить от имени участка в суде. Обоснованием для сохранения этого участка может быть его право на существование вне зависимости от экономической ценности, которую могут из него извлечь. Кроме того, через своих представителей природным объектам может присуждаться компенсация в случае причинения им ущерба.

Четвертый этап развития экологической этики – это период ее институционализации. Экологическая этика состоялась как наука, и ее идеи широко востребованы обществом. Курсы по этой дисциплине читаются в университетах по всему миру, основываются научные школы, появляются общественные организации, занимающиеся нравственными проблемами охраны природы. Экологическая этика приобретает сторонников в различных странах, формируется профессиональное международное сообщество. С 1979 г. издается специализированный журнал «Экологическая этика» (под редакцией Ю. Харгроува), а вслед за ним появляются и другие издания, посвященные нравственным проблемам охраны природы.

В 1979 г. вышла значительная работа философа немецкого происхождения Г. Йонаса «Принцип ответственности», в которой с опорой на классическую и неклассическую философию теоретически обосновываются моральные обязанности человека по отношению к природному окружению. Автор считает, что поскольку природа – условие жизни человека, ее уничтожение в то же самое время является предпосылкой уничтожения человечества.

Работы британского экофилософа П. Тейлора продолжают традиции, заложенные А. Швейцером, разворачивая и систематизируя многие его идеи. В частности, выделяется ряд принципов экологической этики, а также приводятся правила действий в случае конфликта интересов. Книга «Уважение к природе» (1986 г.) окончательно утвердила экологическую этику в качестве академической дисциплины. Благодаря П. Тейлору она перестала ассоциироваться с тенден-

циозным алармизмом в духе Р. Карсон или псевдонаучным мистицизмом в духе А. Несса, отчасти свойственными ей в 1960 и 1970-х гг., и перешла из разряда молодых и сомнительных в число зрелых и уважаемых дисциплин.

Следствием интернационализации экологической этики стало развитие ее идей в разных странах, в том числе в России. В числе авторов первых обобщающих работ в этой области были Р. И. Александрова, В. А. Писачкин, А. В. Смольянов [1; 6; 7]. На постсоветском пространстве особо следует выделить исследовательскую и популяризаторскую деятельность В. Е. Борейко, директора Киевского эколого-культурного центра [2; 3]. Отдельные темы экологической этики активно разрабатываются в статьях А. А. Гусейнова, Р. Г. Апресяна, А. В. Прокофьева и др.

Несмотря на институционализацию этики как исследовательской области и академической дисциплины она все еще остается полем ожесточенных дискуссий. Ни за одной из существующих теорий не признается преимущество перед другими, поэтому нет и однозначных ориентиров, направляющих этико-экологические рассуждения и исследования.

«Ценностное и нормативное содержание экологической этики вырабатывается ею самой на основе нравственного преодоления кризисных экологических ситуаций» [5, с. 12]. Выводы, сделанные при анализе попыток разрешения дилемм, можно обобщить, выработав рекомендации. На этой основе формулируются предварительные варианты моральных норм и принципов, которые были бы полезны в природоохранной деятельности. Формулироваться эти нормы должны с привлечением экспертов и широкой общественности под контролем организаций, обладающих соответствующими ресурсами и моральным авторитетом.

Ориентируясь на поиск нового и формулируя новые принципы взаимоотношений между человеком и окружающей средой, экологическая этика становится важным катализатором изменений в морали и этике. Выделим следующие прин-

ципы, по которым уже сегодня возможно достижение международного согласия:

- уважения ко всем формам жизни – признание внутренней ценности (ценности, независимой от практической пользы для человека) всех живых существ;
- биоразнообразия – многообразие индивидов, видов и экосистем является богатством и требует его сохранения;
- устойчивости – сохранение биосферы. Данный принцип предполагает, что развитие человечества не должно разрушать своей природной основы;
- предосторожности – отказ от действий, которые могут привести к морально недопустимому ущербу, даже если не существует научной определенности по этому поводу;
- экологической справедливости – равномерное распределение экологических благ и рисков;
- экологической ответственности – человек должен отвечать не только за своих близких, но и за будущие поколения, сохранение природы и благополучие жителей бедных стран.

Наиболее заметную роль в процессе институционализации норм, регулирующих взаимодействие человека и окружающей среды, играет Организация Объединенных Наций (ООН). Некоторые ее подразделения наделены правом на «нормативную деятельность», которая заключается в формулировании норм, принципов и стандартов, поддержке их интегрирования в государственные документы и помощи по их внедрению в практику [9]. Итоговые нормы соединяют в разных пропорциях моральную и правовую нормативность: одни представляют собой указания на общие нравственные ориентиры и цели, другие являются предписаниями, обязательными для исполнения. В зависимости от характера норм они прописываются в резолюциях, рекомендациях, декларациях, хартиях, конвенциях и т. д.

Наиболее значимые нормативные документы ООН, посвященные отношениям человека и окружающей среды, принимались в среднем раз в десятилетие с начала 1960-х гг. В их числе Стокгольмская декларация по проблемам окружающей человека среды (1972 г.), Всемирная хар-



тия природы (1982 г.), Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию, Повестка дня на XXI век (1992 г.), Йоханнесбургская декларация по устойчивому развитию (2002 г.) и др. Официальные документы ООН определяют основные ориентиры для решения вопросов правового характера и ряда моральных дилемм современности. Немаловажным источником их нормативной силы является международный авторитет ООН.

Таким образом, в настоящее время особое место в деятельности ООН занимают

вопросы этико-экологического образования [10], которое является действенным способом одновременно гуманитаризации естественно-научного и экологизации социогуманитарного знания. Внедрение в образовательный процесс специальных курсов для профильных направлений и этико-экологических модулей в рамках социальных, естественно-научных и технических дисциплин рассматривается как важное условие интеграции различных типов знания и эффективный путь распространения принципов нравственного отношения к природе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Александрова, Р. И.* Экология и мораль / Р. И. Александрова, А. В. Смольянов. – Москва : Знание, 1984. – 344 с.
2. *Борейко, В. Е.* Философы зоозащиты и природоохраны / В. Е. Борейко. – Киев : КЭКЦ, 2012. – 180 с.
3. *Борейко, В. Е.* Прорыв в экологическую этику / В. Е. Борейко. – Киев : КЭКЦ, 2013. – 168 с.
4. *Леопольд, О.* Календарь песчаного графства / О. Леопольд. – Москва : Мир, 1983. – 216 с.
5. Основы экологической этики / под ред. Т. В. Мишаткиной, С. П. Кундаса. – Минск : МГЭУ им. А. Д. Сахарова, 2008. – 292 с.
6. *Писачкин, В. А.* Мораль и экологическое воспитание / В. А. Писачкин. – Саранск : Изд-во Саратов. ун-та, 1989. – 140 с.
7. *Писачкин, В. А.* Природа : разум и милосердие / В. А. Писачкин. – Саранск : Мордов. книж. изд-во, 1990. – 181 с.
8. *Швейцер, А.* Культура и этика / А. Швейцер. – Москва : Прогресс, 1973. – 343 с.
9. Environmental ethics and international policy / edited by Henk A. M. J. ten Have. – Paris : Unesco Published, 2010. – 226 p.
10. The Teaching of Environmental Ethics. Background Document, June, 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/The-Teaching-of-Environmental-Ethics.pdf>.

Поступила 13.03.15.

Об авторах:

Спринчан Сергей, ученый секретарь Института юридических и политических исследований Академии наук Молдовы (Республика Молдова, г. Кишинев, бул. Штефан чел Маре, д. 1), доктор политологии, sprinceans@yahoo.com

Сычев Андрей Анатольевич, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор философских наук, sychevaa@mail.ru

Для цитирования: Спринчан, С. Экологическая этика как форма интеграции естественно-научного и гуманитарного знания / С. Спринчан, А. А. Сычев // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 100–107. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.100

REFERENCES

1. Aleksandrova R. I. Ekologiya i moral [Ecology and Morality]. Moscow, Znanie Publ., 1984, 344 p.
2. Boreyko V. E. Filosofiy zoozashchity i prirodookhrany [Philosophers of Animal Care and Nature Protection]. Kiev, KEKS Publ., 2012, 180 p.



3. Boreyko V. E. Proryv v ekologicheskuyu etiku [Breakthrough to Environmental Ethics]. Kiyev, KEKC Publ., 2013, 168 p.
4. Leopold O. Kalendar peschanogo grafstva [Sand County Almanac]. Moscow, Mir Publ., 1983, 216 p.
5. Osnovy ekologicheskoy etiki [Foundations of Environmental Ethics]. Minsk, International Sakharov Environmental University Publ., 2008, 292 p.
6. Pisachkin V. A. Moral i ekologicheskoye vospitaniye [Morality and Ecological Upbringing]. Saransk, Saratov State Uni. Publ., 1989, 140 p.
7. Pisachkin V. A. Priroda: razum i miloserdiye [Nature: Reason and Mercy]. Saransk, Mordovian Publ., 1990, 181 p.
8. Schweitzer A. Kultura i etika [Culture and Ethics]. Moscow, Progress Publ., 1973, 343 p.
9. Environmental ethics and international policy. Ed. by Henk A. M. J. ten Have. – Paris : Unesco Published, 2010. – 226 p.
10. The Teaching of Environmental Ethics. Background Document, June, 2004. Available at: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/The-Teaching-of-Environmental-Ethics.pdf>.

Submitted 13.03.15.

About the authors:

Sprincean Serghei, Ph.D. (Politology), academic secretary of Institute of Legal and Political Research of Academy of Sciences of Moldova (1, Bd. Ștefan cel Mare or. Chișinău, The Republic of Moldova), sprinceans@yahoo.com

Sychev Andrey Anatoliyevich, professor, Chair of Philosophy, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya Str., Saransk, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), sychevaa@mail.ru

For citation: Sprincean S., Sychev A. A. Ekologicheskaya etika kak forma integracii estestvenno-nauchnogo i gumanitarnogo znaniya [Environmental ethics as a form of integration of sciences with humanities]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 100–107. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.100



ИНТЕГРАЦИЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕНАУЧНЫХ И РЕЛИГИОЗНЫХ ЗНАНИЙ В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. С. Михалкин¹

*¹Ижевский государственный технический университет
имени М. Т. Калашиникова, г. Ижевск, Россия*

Обращение к мировой истории показывает, что основами образования в развитых странах мира являются национальные системы вероисповеданий. Правомерность подобных оснований была подтверждена многими специалистами на одном из международных семинаров ЮНЕСКО, где отмечалось, что важнейшей причиной угасания творческого потенциала народа является национальная система образования, далекая от духовных/сакральных традиций и культуры своего народа. Основой раннего этапа российского образования явилось православно-христианское вероисповедание. Его цели характеризовались понятием образа, которое включало не только обучение, но и воспитание как вертикальный путь развития человека, ведущего к восстановлению в нем «образа и подобия Божия», воплощенного в личности Иисуса Христа (Быт. 9, 6). Исходная сакральность российского образования в начале XX в. была насильственным образом заменена идеологией диалектического материализма, не признающей духовного начала человека и объясняющая его и окружающий мир на основе естественных наук. Современное возрождение конструктивного диалога науки и христианской религии создает новые возможности для становления духовной зрелости человека, как его наивысшей потребности. Она не дается ему от рождения и является результатом сложной и напряженной внутренней работы. В статье обсуждаются обретение как светской, так и религиозной духовности, которые имеют принципиальные отличия. Под светской духовностью человека понимается его интеллектуальное развитие, культура, глубокое познание философии, искусства, стремление к красоте и гармонии и т. д. С точки зрения А. Маслоу, она соотносится с самоактуализацией личности, условием которой является наличие природных способностей и благоприятных социально-исторических условий. Религиозная/сакральная духовность человека основывается на признании недостаточности самоопределения и желания человека в становлении его личности и необходимости его синергии с Божественной энергией (благодатью Божией), за пределами земному миру, но деятельно присутствующей в нем и его преображающей.

Ключевые слова: мировоззрение личности; интеграция; синергия; дополнителность; трансцендентность; pro and contra светской и сакральной духовности в современном образовании.

INTEGRATION AND COMPLIMENTARITY OF GENERAL SCIENTIFIC AND RELIGIOUS KNOWLEDGE IN THE ASPECT OF WORLD OUTLOOK FOR HIGHER EDUCATION

V. S. Mikhalkin¹

¹Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia

The world history shows, that education in the developed countries is thought to have originated in national systems of religious confessions. Legitimacy of such conclusions has been confirmed by many experts on one of the international UNESCO seminars where it was advocated, that the major reason for vanishing of people's creative potential is the national education system far-off from spiritual/sacral traditions and culture of the people. The basis of an early stage of the Russian education was Orthodox-Christian faith. Its purposes and contents were characterised by concept of "image", which included not only training, but also education as a vertical way of development of the person leading to the restoration in him/her the "image and similarity of God", personified by Jesus Christ (Being. 9, 6). In the beginning of XX-th century the initial sacramentality of Russian education has been violently replaced by the ideology of dialectic materialism, which does not recognise the spiritual beginning of a person and explaining himself/herself and reality on the basis of natural sciences. Modern revival of meaningful dialogue of science and Christian religion creates new possibilities for formation of a spiritual maturity of the person, as his highest requirement. It is not given to him from birth and grows out due to a difficult and intense internal work. The paper discusses finding both secular, and religious spirituality which have essential differences. Under the secular spirituality of the person is meant his/her intellect, culture, deep knowledge of philosophy, art, aspiration to beauty and harmony etc. According to A. Maslow, it corresponds with self-actualisation of the person with availability of inborn abilities and favorable social-historical conditions. Unlike secular spirituality, religious/sacral spirituality of the person is based on a recognition of deficiency of self-determination and desire of a man in creation of his/her personality and necessity of his/her synergy with transcendental Divine energy (grace of God), other-worldly to the terrestrial world, but actively present in him/her and transfiguring him/her. A source of finding of sacral spirituality for students of higher

educational institutions is recognition of reality of the transcendental world and enrichment of internal experience through scientific and religious knowledge, which integration and complementarity is destined to become the most important basis for creation of a world outlook platform of new generation.

Keywords: world outlook of a person; integration; synergy; complementarity; transcendentalism; pro ad contra of secular and sacral spirituality in modern education.

Становление мировоззрения молодого человека неотделимо от развития его личности и является насущной задачей образования всех уровней. Ее решение актуально на личностном и общественном уровнях, поскольку благополучие нашего общества решающим образом зависит от господствующего мировоззрения наиболее образованной его части. В недавнем советском прошлом его формирование осуществлялось в соответствии с госзаказом идеологического единства общества на основе жестко заданной системы философских и моральных принципов диалектического материализма. Деидеологизация общества и образования, совершившаяся в 1990-х гг., привела к плюрализму мировоззренческих позиций как обучающихся, так и обучаемых, исходящих из их собственных аксиом, собственных «моделей» мира и человека. Их многообразие не выявляет сущности мировоззрения, не является достаточным условием их развития и укрепления, которые возможны только при их толерантности и отсутствия претензий на верховенство и искоренение своего антипода.

По существу, мировоззрение личности принадлежит к одной из двух равноправных мировоззренческих систем: религиозной и атеистической, в соответствии с верой человека в Бога или верой в его отсутствие, согласно которой вся реальность исключительно материальна. Право свободного выбора личностью мировоззрения закреплено ст. 28 Конституции РФ; оно подтверждается также положениями закона «Об образовании в РФ», утверждающими «свободу совести, информации, свободное выражение собственных взглядов и убеждений» (ст. 34). Законодательное утверждение свободы выбора мировоззрения создает неординарную ситуацию в системе образования, которое продолжает существовать в прежней мировоззренческой парадигме агностицизма и атеизма. Эта ситуация не соответствует

предоставлению равных возможностей исповедания различных мировоззрений и актуализирует обращение к мировоззренческим основам образования.

Обращение к мировой истории показывает, что основами систем образования в развитых странах мира являются национальные системы вероисповеданий. К примеру, в основу европейской системы образования положены представления средневекового протестантизма, основу китайского образования составляет традиция конфуцианства, основу японской системы – синтоистская религия, мусульманское образование выстраивается на исламской платформе. Правомерность подобных оснований была подтверждена многими специалистами на одном из международных семинаров ЮНЕСКО, где отмечалось, что важнейшей причиной угасания творческого потенциала народа является национальная система образования, далекая от духовных/сакральных традиций и культуры своего народа.

В прошлом и настоящем российскому обществу имманентно присуща культура христианства (православия). Лексика русского языка пронизана христианскими понятиями. В знак благодарности мы говорим «спасибо» (краткое от спаси тебя Бог), называем «безобразным» человека, который утратил образ и подобие Божие. Седьмой день недели у нас назван в честь воскресения Христа, а летоисчисление ведется от Рождества Христова и т. д. Модели мышления и поведения, нравственно-этические заповеди христианства подспудно сохранялись в стране даже в условиях монополии материализма. Внимательный анализ морального кодекса строителя коммунизма, которому предписывалось быть основой отношения и поведения конкретных людей во времена «развитого социализма», показывает, что его содержание представляет собой лишь образец секуляризированной формы христианских заповедей (... человек человеку



друг, товарищ и брат – возлюби ближнего своего, как самого себя и др.).

Сакральной основой раннего этапа российского образования явилось православно-христианское вероисповедание. Его цели и содержание характеризовались христианским понятием образа, которое включало не только обучение, но и воспитание как вертикальный путь развития человека, ведущего к восстановлению в нем «образа и подобия Божия», воплощенного в личности Иисуса Христа (Быт. 9, 6). Исходная основа российского образования в начале XX в. была насильственным образом заменена идеологией диалектического материализма, не признающей духовного начала человека и объясняющая его и окружающий мир на основе естественных наук. В советское время обучение и воспитание научных и инженерно-технических специалистов основывалось на представлении о науке как наивысшей культурной ценности, способной на решение всех насущных общественных проблем. Бесспорно, что эта идеология помогла стране совершить гигантский рывок в подъеме экономики и в технологическом соревновании с Западом. Трудрами специалистов этого периода было разработано вооружение, обеспечившее победу в Великой Отечественной войне, создано ядерное оружие, ракетно-космическая техника и выход в Космос. Однако этот стремительный по историческим меркам научный и технический взлет страны не смог уберечь ее от морального и политического крушения. Подобный исход свидетельствует, что научно-техническая подготовка специалистов сама по себе, вне сакральности ее мировоззренческих оснований и общественных факторов, не является надежным фундаментом стабильного развития общества.

Сегодня на этапе вузовского обучения ставится задача выработки только научного мировоззрения студентов. Его основой является целостная система научных представлений о материальной действительности, построенная на синтезе принципов и методов познания естественнонаучных, философских и гуманитарных дисциплин вуза. Обзор современных учебников физи-

ки показывает, что ее изложение ведется исключительно в рамках методологии редукционизма (от лат. *reducere* «сводить сложное к простому»), описания поведения отдельно взятых объектов – тела, электрона, атома, молекулы, твердых тел, замкнутых систем, изолированных от внешнего мира. Эта методология познания абсолютно правомерна и незаменима как для начального ознакомления с предметом, так и создания естественнонаучного фундамента для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. На ее основе совершенно непротиворечиво осваиваются научный метод, научное мышление и научное мировоззрение.

Однако его всецелая соотнесенность с научными знаниями приводит к затуманиванию и умалению ценностных компонентов мировоззрения, находящихся за пределами науки. Например, можно указать на феномен совести, иррациональной по своей природе, но явно опознаваемый в форме юридических законов и библейских заповедей: не убей, не укради, не прелюбодействуй, не осуждай и др. Невозможность строгой формулировки духовно-нравственных категорий в рамках научного метода лишает научное мировоззрение его полноценного статуса. Научными или антинаучными могут быть представления (знания) человека о явлениях этого мира, но не его мировоззрение как таковое (религиозное, атеистическое и др.). Термин «научное мировоззрение» следует использовать только в узком, специфическом смысле этого слова – как совокупность научных взглядов на материальный мир, его устройство и законы.

Интуитивный смысл слова «мировоззрение» – это видение мира в целом, а постижение его целостности связано с освоением знаний не только о материальном мире, но и трансцендентном божественном мире. Нравственное доказательство его существования убедительно выражается немецким философом И. Кантом: «Две вещи убеждают меня в бытии Бога: звездный мир у меня над головой и нравственный закон в моей душе». Вера в Бога как специфический способ познания

мира засвидетельствована великими творцами естествознания и науки в публикации [5]. Приведем некоторые из этих свидетельств.

И. Ньютон: «Такое изящнейшее соединение Солнца, планет и комет не могло произойти иначе, как по намерению и по власти могущественного и премудрого Существа».

Л. Кельвин: «Не бойтесь дать свободу своей мысли. Если вы действительно человек думающий, то наука неизменно приведет вас к вере в Бога».

В. Гейзенберг: «Первый глоток из кубка естествознания порождает атеизм, но на дне сосуда нас ожидает Бог». Можно сколь угодно умножать список верующих ученых, высказывания которых подтверждают тезис, что религиозная вера является надежной основой нравственных ценностей личности и ее духовной деятельности, результаты которой становятся феноменами мировой культуры, выходящими за рамки времени и истории.

Религиозную веру невозможно заменить ни наукой – удовлетворением запросов ума, ни нравственностью – исполнением долга, ни искусством – переживанием чувств. Именно поэтому она составляет основу религиозной/сакральной духовности, отличной от светской духовности человека, под которой понимается его эрудированность, интеллектуальное развитие, стремление к красоте и гармонии, все душевные устремления, выходящие за пределы эгоистических интересов и личной пользы. В психологии гуманистического направления А. Маслоу, предлагая пирамиду потребностей человека, на ее вершину ставил духовную зрелость светского типа, назвав ее самоактуализацией, которая предполагает обретение смысла существования и актуализации личностного потенциала при наличии благоприятных социально-исторических условий.

В противовес светской духовности, как эгоцентрическое искание полноты и совершенства в «царстве мира сего», личность человека, по утверждению В. В. Зеньковского, «не развивается из самой себя». Ее развитие обуславливается синергичным взаимодействием духовной субстанции человека с Божественной бла-

годатью (энергии Божией), запредельной земному миру, но деятельно присутствующей в нем и его преображающей. Оно создает духовную независимость личности от детерминации миром и неразрывную связь между духом человека и вдохновением как данным ему свыше творческим состоянием.

Таким образом, религиозная духовность человека есть следствие обретения им религиозной веры. Можно с достаточным основанием утверждать, что экономический рост, благосостояние и геополитический статус страны всего лишь производные от сакральной духовности общества и его членов, которая была и остается главным интенсивным фактором, предопределяющим ее успехи или неудачи.

Подчеркивая значимость религиозной веры для человека и общества, крупнейший французский просветитель Вольтер отмечал: «Если бы Бога не было, то Его следовало бы выдумать. Но смешно утверждать, что устройство мира не подтверждает существование Верховного Создателя». Проецируя научное знание в самое отдаленное прошлое, современной наукой создана теория «Большого взрыва», согласно которой наша Вселенная не существовала вечно, но возникла около 14 млрд лет назад из некоторого сингулярного состояния с последующим расширением и формированием планет, звезд и остальных ее объектов. Отсутствие удовлетворительного ответа одного из создателей этой теории на вопрос «Почему она возникла?» [8] и построение других космологических моделей зарождения Вселенной на чрезвычайно зыбких теоретических фундаментах оставляет возможность библейской интерпретации акта сотворения мира Богом *ex nihilo* (лат. «из ничего»). Каждая из этих космогенных концепций принимается лишь верой и потому изложение их вполне оправданно и допустимо в учебных аудиториях. Знакомство с ними может естественным образом предварять изучение религиозно-культурологических курсов среднего образования «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы православной культуры», преподавание которых



мотивирует толерантный диалог между представителями различных культур и мировоззрений.

Неискаженное восприятие христианского видения мира, по мнению выдающегося физика и педагога Луи де Бройля, зарождается лишь при трансцендентальном мышлении, развитие которого является одной из главнейших задач обучения [7]. Оно требует интегративной целостности научных и богословских знаний, выявления сбалансированности между которыми является далеко неординарной задачей образования. Степень ущербности при одностороннем восприятии жизненного бытия и значимости возвращения духовно-нравственных ценностей христианства изложены в публикациях Л. Грибова, М. Ю. Грыжанковой, В. С. Михалкина [3; 4; 6]. В начальном подходе к их возвращению автором усматриваются возможности как дополнения существующих курсов университета теологическими курсами мировоззренческой направленности, так и приращения их содержания христианским видением и пониманием мира.

Реализация первой из указанных возможностей в системе высшего профессионального образования знаменуется открытием в 2012 г. кафедры теологии в Национальном исследовательском ядерном университете (НИЯУ МИФИ) [10]. Учитывая специфику и уникальную роль этого университета в нашей системе образования, она призвана обобщить опыт таких кафедр, существующих в почти пятидесяти университетах и светских вузах страны. Ее цели и задачи заключаются в знакомстве студентов с основами христианского учения не как конфессиональной системы, а как философско-познавательной системы, позволяющей вернуть православно-христианскую основу нашей культуры, утраченную в ходе драматических событий XX в. Курсы этой кафедры изучаются на добровольной основе, поскольку светское образование содержит в себе элемент принуждения, а обретение веры может быть только свободным. Основа их светско-христианского взаимодействия выражается несколько модифицированным библейским принципом

«Отдавайте ньютоново Ньютону, а Божие Богу». Подобные кафедры существуют в различных университетах мира, обеспечивая повышение эрудиции, обсуждение мнений и расширение мировоззренческого кругозора, неизбежно возникающего по мере возрастания духовной зрелости обучаемых.

Вторая из указанных возможностей христианского понимания мира веско характеризуется английским философом Ф. Бэконом: «лишь малое знание уводит от Бога, большое знание ведет к Нему». В курсах физики эта возможность связывается автором с дополнением редукционизма холистическим принципом (от греч. *holos* «цельный, целый»), гласящим, что целое всегда есть нечто большее, чем простая сумма его частей. При объединении частей в нечто целое возникают абсолютно новые закономерности, предсказать которые заранее совершенно невозможно. Простейший пример, иллюстрирующий данное положение, – раздельное изучение свойств электронов и нуклонов, которое никогда не приведет к обнаружению «запрета Паули», формирующего всю таблицу Менделеева [1].

В холистическом подходе к Вселенной выясняется, что ее наблюдаемые свойства жестко связаны с численными значениями фундаментальных физических констант, ничтожные отклонения от которых привели бы к фатальным последствиям для мира и возможности появления в нем «наблюдателя» природы. Эта жесткая зависимость, получившая название «антропного принципа», имеет особую мировоззренческую остроту, которая обусловлена невозможностью его вывода из каких-либо физических соображений. Религиозно мыслящие исследователи, как и автор статьи, допускают интерпретацию данного принципа как телеологическое доказательство бытия Бога-Творца Вселенной. Появление этого принципа наряду с другими открытиями естествознания означает, что развитие современной науки вступает на путь конвергенции с религией и признания трансцендентного мира. Их дополнительность содержит возможность выхода системы образования из одностороннего материалистического восприятия мира.

В естественнонаучном образовании его начало было положено великим «дидактом» физики О. Д. Хвольсоном, который рассматривал ее преподавание как вид духовного производства, основной продукт которого заключается в умении «построить правильное миропонимание» [9]. Условием его построения ученый считал предотвращение «возвеличивания знания и пагубного умаления веры». Ее участие в субъективном акте обретения истинного знания признается настоящей потребностью не только в религии, но и в других жизненных сферах человека. Религиозная вера свойственна самой природе человека и ограждает его от легкомысленного и не критического отношения к решению главных жизненных вопросов. Ее «умаление» привело сегодня к появлению в молодежной среде гуманистической версии атеизма, признающей самодостаточность человека: «Все в человеке, все для человека» с заимствованным лозунгом “relax and enjoy”, отдыхай и получай удовольствие.

Таким образом, в сложившейся ситуации мировоззренческого плюрализма возрастает роль преподавателя любой

дисциплины, который остается ответственным за мировоззренческое состояние своей аудитории. Его позиция определяется русским педагогом С. И. Гессеном как «правильная установка учителя по отношению к юношеству – это существенное исповедание своего мировоззрения без всякого, однако, навязывания его юношеству и, притом исповедание его не как некой готовой догмы, но как динамического воплощения личности» [2]. Наблюдающееся сегодня возрождение православия представляется предпосылкой дополнения основы ее мировоззрения идеями христианской традиции. Историю распространения благотворных идей, по мнению М. Ганди, представляется в виде последовательности: «Сначала Вас игнорируют, потом смеются над Вами, потом борются с Вами, а потом Вы побеждаете. То, что сегодня игнорируется или не очень понимается, завтра может стать научным мейнстримом». В мировоззренческом аспекте образования он будет означать «собрание камней» на пути сближения и конструктивного диалога науки и богословия, ведущего к достижению как духовных ценностей, так и высоких научных технологий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акимова, Р. С.* Синергия знания и веры в стратегии естественнонаучного образования / Р. С. Акимова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5. – С. 216–219.
2. *Гессен, С. И.* Педагогические сочинения / С. И. Гессен. – Саранск, 2001. – С. 214–215.
3. *Грибов, Л.* Наука и религия : от конфронтации к дополнительности / Л. Грибов // Высшее образование в России. – 1993. – № 2. – С. 26–33.
4. *Грыжанкова, М. Ю.* Духовно-нравственные ценности христианства как основание традиционных культурно-образовательных и воспитательных форм / М. Ю. Грыжанкова // Интеграция образования. – 2014. – № 4. – С. 60–64.
5. *Димитров, Т.* Они верили в Бога : пятьдесят Нобелевских лауреатов и другие великие ученые / Т. Димитров // Перевод: Екатерины и Евгения Устиновичи. – Е-book, 1990. – 150 с.
6. *Михалкин, В. С.* Методологический ресурс курса физики в достижении целостности воспитания и образования / В. С. Михалкин // Интеграция образования. – 2010. – № 1. – С. 91–93.
7. *Смык, А. Ф.* Взгляды Луи де Бройля на преподавание физики / А. Ф. Смык // Физическое образование в вузах. – 2011. – Т. 17, № 4. – С. 72–76.
8. *Хокинг, С.* Черные дыры и молодые вселенные / С. Хокинг. – Санкт-Петербург : Амфора, 2014. – С. 25.
9. Физики о себе. – Наука. Ленинградское отделение, 1990. – 484с.
10. Энциклопедия МИФИ. Кафедра теологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// http:// wiki.mephist.ru/wiki](http://http://wiki.mephist.ru/wiki).

Поступила 31.03.15.



Об авторе:

Михалкин Владимир Сергеевич, доцент кафедры физики и оптоотехники ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова» (Россия, г. Ижевск, ул. Студенческая, д. 7), кандидат технических наук, rsg07-8185@udm.net

Для цитирования: Михалкин, В. С. Интеграция и дополнительность общенаучных и религиозных знаний в мировоззренческом аспекте высшего образования / В. С. Михалкин // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 108–114. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.108

REFERENCES

1. Akimova R. S. Sinergiya znaniya i very v strategii estestvennonauchnogo obrazovaniya [Synergy of knowledge and believe in strategy of natural science education]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* = Advances of modern natural sciences. 2014, no. 5, pp. 216–219.
2. Giessen S. I. Pedagogicheskiye sochineniya [Pedagogical works]. Saransk, 2001, pp. 214–215.
3. Gribov L. Nauka i religiya: ot konfrontatsii k dopolnitelnosti [Science and religion: from confrontation to complimentarity]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher education in Russia. 1993, no. 2, pp. 26–33.
4. Gryzhankova M. Yu. Dukhovno-nravstvennye cennosti khristianstva kak osnovaniye traditsionnykh kulturno-obrazovatelnykh i vospitatelnykh form [Spiritual and moral values of Christianity as the basis of traditional cultural and educational forms]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014, no. 4, pp. 60–64.
5. Dimitrov T. Oni verili v Boga: pyatdesyat Nobelevskikh laureatov i drugiye velikiye uchenyye [They believed in God: fifty Nobel prize winners and other great scientists]. E-book, 1990, 150 p.
6. Mikhalkin V. S. Metodologicheskiy resurs kursa fiziki v dostizhenii celostnosti vospitaniya i obrazovaniya [A methodological resource of the course on physics in achievement of integrity of education and upbringing]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2010, no. 1, pp. 91–93.
7. Smyk A. F. Vzglyady Lui de Broylia na prepodavaniye fiziki [Views of Louis de Broglie on the Teaching of Physics]. *Fizicheskoye obrazovaniye v vuzah* = Teaching to physics in higher education institutions. 2011, vol. 17, no. 4, pp. 72–76.
8. Hawking S. Chernyye dyry i molodyye vseleennyye [Black Holes and Baby Universes]. Saint Petersburg, Amphora Publ., 2014, p. 25.
9. Fiziki o sebe [Physicists about themselves]. Science, The Leningrad Branch Publ., 1990, 484 p.
10. Enciklopediya MIFI. Kafedra teologii [MEPhI encyclopedia. Chair of theology]. Available at: <http://wiki.mephist.ru/wiki>.

Submitted 31.03.15.

About the author:

Mikhalkin Vladimir Sergeyevich, associate professor, Chair of physics and optical engineering, Kalashnikov Izhevsk State Technical University (7, Studencheskaya Str., Izhevsk, Russia), Ph.D. (Engineering), rsg07-8185@udm.net

For citation: Mikhalkin V. S. Integratsiya i dopolnitelnost obshchenauchnykh i religioznykh znaniy v mirovozzrencheskom aspekte vysshego obrazovaniya [Integration and complimentarity of general scientific and religious knowledge in the aspect of world outlook for higher education]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 108–114. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.108



ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. В. Харьковская¹, Г. Н. Тутаяева¹, Е. В. Мирошниченко¹

*¹Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород, Россия*

Статья посвящена проблемам формирования толерантной культуры детей младшего школьного возраста, особенно остро возникающих на переломах развития общества, поскольку связаны с резким изменением требований к человеку со стороны общества. Российский ребенок, жизнедеятельность которого с первых месяцев и лет протекает в семье конкретного этноса, воспитывается в рамках одной, преимущественно национальной культуры, а общение в социальной среде и обучение в школе с каждой из культур составляет с одной стороны, его уникальность и индивидуальность, а с другой – поликультурную направленность его личности, ее толерантность. Поэтому постановка проблемы толерантного воспитания в условиях поликультурной России является, по нашему мнению, актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей социокультурную и политическую значимость, поскольку в поликультурных условиях особую важность приобретает задача консолидации общества на основе толерантных ценностей, готовности защиты интересов личности ребенка и общества в целом. Учреждения культуры наряду с воспитанием в личности чувств национального достоинства, единства, патриотизма, любви к Родине обязаны предотвращать в человеке какие бы то ни было националистические чувства, идеи превосходства своей нации, религии, личности над другими, которые ведут в конечном итоге к национальной, межрелигиозной, межличностной вражде и войнам. Таким образом, одной из важнейших задач современных культурно-досуговых учреждений является воспитание у младших школьников толерантности как качества личности. Неоценимую помощь в достижении целей формирования толерантных отношений может оказать художественно-творческая деятельность младших школьников, реализуемая учреждениями культуры. Она представляет собой уникальный инструмент духовного воздействия на личность ребенка, силу, облагораживающую его стремления и чувства, богатый потенциал образцов построения гуманных взаимоотношений и область приложения творческих сил и способностей детей.

Ключевые слова: толерантность; младший школьный возраст; художественно-творческая деятельность; учреждения культуры; социально-культурная деятельность.

FORMATION OF TOLERANT CULTURE AMONG PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN BY MEANS OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY

E. V. Kharkovskaya¹, G. N. Tutayeva¹, E. V. Miroshnichenko¹

¹Belgorod State Institute of Arts and Culture, Belgorod, Russia

The paper deals with problems of formation of a tolerant culture of children of primary school age which rise sharply on the fractures of the development of society, as they are linked with the abrupt change in requirements to the person from society. Russian child, the life-sustaining activity of which from the first months and years takes place in the family of a particular ethnic group, brought up within a predominantly national culture, and communication in the social environment and at school ensures communication with each culture is on the one hand, presents his/her uniqueness and individuality, and on the other hand, multicultural focus of his/her personality, his/her tolerance. Therefore, revisiting the problem of shaping tolerance in the conditions of multicultural Russia is, in our opinion, relevant and a progressive trend with socio-cultural and political significance, because in multicultural conditions the special importance acquires the task of consolidation of the society based on tolerance values, willingness to protect the interests of the individual child and society in general. Cultural institutions, along with instilling the person feelings of national pride, unity, patriotism, love of country must prevent the person from any sense of nationalism, the idea of the superiority of their nation, religion, personality over the other, which lead ultimately to national, religious, interpersonal hostility and wars. Thus, one of the most important tasks of modern cultural institutions is to educate the younger student's tolerance as a personality. Invaluable assistance in achieving the objectives of shaping tolerant relations can be provided by artistic and creative activity, implemented by the cultural institutions. It is a unique tool of spiritual influence on the child's personality, strength, enhancing their aspirations and feelings, rich potential of samples of building humane relationships and the application of creative abilities of children.

Keywords: tolerance; primary school age; artistic and creative activities; cultural institutions; socio-cultural activities.



В течение последнего десятилетия в нашей стране резко осложнились национальные отношения между населяющими ее народами. Межэтнические и межнациональные конфликты происходят в связи с ростом национального самосознания, усиливающимся вниманием к сохранению и развитию национальных культур и языков, возрождению народных традиций, религиозных верований. Толерантность является ключевой проблемой не только в нашей стране, но и во всем мире [3, с. 12–16]. Поэтому, на наш взгляд, одной из актуальных проблем в современном обществе является формирование у подрастающего поколения способности взаимодействовать с окружающими на основе взаимопонимания, сотрудничества, готовности принять других людей, их обычаи, интересы, привычки такими, какие они есть.

Толерантность – терпение, переносимость, снисходительность. Словарь иностранных языков трактует это понятие как терпение к чужим мнениям и верованиям [5, с. 491–494]. На сегодняшний день толерантность рассматривается в контексте таких понятий как признание, принятие, понимание. Признание – это способность видеть в другом именно другого как носителя других ценностей, другой логики мышления, других форм поведения [8; 9].

Задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов, в первую очередь тех, кто непосредственно воздействует на формирование личности ребенка [1, с. 9].

Внимание к подрастающему поколению с его потребностями и интересами обуславливает необходимость совершенствования всех сфер жизнедеятельности человека. В этой связи на культурно-просветительную работу возлагаются обширные и разнообразные задачи в плане организационной и воспитательной работы. Формирование тех или иных качеств личности, установок, взглядов и убеждений особенно важно в детский период. В этом возрасте происходит социализация человека, осознание себя членом определенной культуры, политического строя. Поиск жизненных ценностей и ориентация на них в своих поступках, выработка в соответствии с ними личностных качеств

определяют позицию ребенка в обществе [7, с. 18–22].

Рассматривая факторы, влияющие на формирование современного ребенка, можно выделить следующие: семья, школа, общество сверстников и средства массовой коммуникации, а также целесообразно добавить существенное влияние внешкольных учреждений досуговой деятельности, к которым относятся клубные учреждения. Одним из направлений в работе учреждений культуры (домов культуры и сельских клубов) является работа клубных формирований.

Воспитание в эпоху информационного общества должно быть прежде всего воспитанием самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности, которые друг от друга не отделимы. Возможность для такой деятельности стремятся предоставить учреждения культурно-досуговой сферы [4, с. 116].

Для этого культмассовые работники стараются максимально использовать воспитательный потенциал свободного времени ребенка, как можно раньше включать в социально-активную деятельность. Для стимулирования участия подрастающего поколения в современном времяпрепровождении в клубных учреждениях ведется работа в следующих направлениях:

- организация благоприятных условий для ребенка в самостоятельных художественных формированиях;

- формирование и воплощение в жизнь программ по организации неформального общения в детских и подростковых группах с учетом демографических данных, склонностей и интересов;

- создание условий для независимого, личного вклада ребенка в художественно-творческую деятельность коллектива, группы. Для этого применяется многообразие развлекательных и деловых тренингов с целью развития фантазии и уверенности в своих силах;

- чередование методов воспитания и увлечений в кружках, студиях, любительских объединениях;

- самостоятельный выбор ребенка видов и жанров любительского художественного творчества;

– привлечение детей и подростков в клубы по интересам и любительские объединения с целью привития у ребят чувства прекрасного, красоты, гармонии.

Основные направления в учреждениях культуры следующие:

– активное развитие здорового образа жизни;

– развитие форм культурно-досуговой деятельности для всех категорий населения;

– приобщение детей к общечеловеческим достижениям и ценностям, формирование толерантности как признака высокого уровня духовного и интеллектуального развития личности ребенка;

– расширение кругозора населения, развитие творческих способностей;

– эстетическое и духовное воспитание населения;

– патриотическое воспитание подрастающего поколения;

– выявление творческого потенциала среди населения;

– сохранение, возрождение, изучение народных традиций и народной культуры села;

– формирование клубов по интересам и создание новых.

В перечень услуг культурно-досуговых учреждений, предоставляемых населению, входит методическое обеспечение досуга; оказание методической, организационной и творческой помощи в подготовке различных мероприятий, проводимых в поселении; участие в районных и областных фестивалях, смотрах, конкурсах, выставках и других формах показа результатов творческой деятельности клубных формирований; организация

и проведение анимационных программ, а также организация выездных информационных, выставочных, праздничных мероприятий в населенных пунктах, не имеющих стационарных клубных учреждений поселения [10].

В целях исследования по выявлению и формированию толерантных отношений у детей младшего школьного возраста нами была проведена экспериментальная работа на базе МБОУ «СОШ № 1» г. Шебекино в 4 «А» и «Б» классах (38 чел.).

Для определения уровня сформированности толерантных отношений у детей младшего школьного возраста применена методика детской апперцепции (САТ), с помощью которой были выявлены уровни тревожности, агрессивности и эгоистической установки в межличностном взаимодействии как показатели интолерантных отношений, а также альтруистической установки как показателя толерантных отношений.

Тест детской апперцепции (САТ) разработан Л. Беллаком и С. Беллак. САТ является проективной методикой, предназначенной для психологической диагностики эмоционального состояния, потребностей и личности детей в возрасте от 3 до 10 лет. САТ позволяет исследовать фантазии ребенка, в которых отражаются отношения со значимыми людьми, защитные механизмы и адаптационные возможности ребенка, бессознательные переживания и конфликты, наличие каких-либо психических нарушений. Тест состоит из 10 картинок, изображающих животных в различных ситуациях [2].

Результаты диагностики представлены в таблицах 1, 2.

Т а б л и ц а 1. Уровень тревожности у младших школьников по результатам методики САТ

Table 1. Level of anxiety among primary school-aged children based on self-actualisation test (SAT) results

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	количество человек	%	количество человек	%
Высокий	4	21,1	4	21,1
Средний	7	36,8	8	42,1
Низкий	8	42,1	7	36,8
Итого	19	100,0	19	100,0



По результатам исследования, каждый пятый младший школьник имеет высокий уровень тревожности, что в свою очередь

отражается на характере толерантного (интолерантного) отношений к другим людям.

Т а б л и ц а 2. Уровень установки в межличностном взаимодействии у младших школьников по результатам методики САТ

Table 2. Level of attitude in interpersonal interaction among primary school-aged children based on self-actualisation test (SAT) results

Установка	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	количество человек	%	количество человек	%
Альтруистическая	9	47,4	8	42,1
Эгоистическая	10	52,6	11	57,9
Итого	19	100,0	19	100,0

Таким образом, каждый второй младший школьник имеет эгоистическую установку в межличностном взаимодействии, что говорит об интолерантном отношении к другим людям.

В процессе анализа полученных данных мы выяснили, что у детей с низким уровнем тревожности в 8,3 % случаев наблюдается альтруистическая установка, в 11,1 – эгоистическая; у испытуемых со средним уровнем тревожности в 11,1 – альтруистическая, в 16,7 – эгоистическая; у испытуемых с высоким уровнем тревожности в 38,9 – альтруистическая, в 13,9 % – эгоистическая. Полученные результаты обусловили необходимость развития толерантных отношений у младших школьников. В основе проведенного исследования выступала художественно-творческая деятельность.

Художественно-творческая деятельность – это процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового; это уникальный инструмент духовного воздействия на личность ребенка.

С точки зрения авторов статьи, основные направления работы учреждений культуры в организации художественно-творческой деятельности следующие:

– культурно-массовая работа – встречи с деятелями науки и культуры, со знаменитыми людьми, подготовка и проведение анимационных программ, участие в научно-практических конферен-

циях, районных и областных мероприятиях различного уровня;

– культурно-художественная работа – разработка и проведение анимационных мероприятий с выездом на места (по месту размещения), посвященные государственным праздникам и знаменательным событиям;

– кружки, секции, клубы по интересам – это способ организации досуга с целью самореализации личности ребенка;

– методическая работа – система мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога, а также развитие и повышение творческого потенциала педагогических коллективов;

– шефская работа – оказание помощи культурно-досуговым учреждениям в проведении торжественных мероприятий, посвященных различным памятным датам, содействие в организации учебно-методических семинаров, теоретических и практических конференций, семинаров, тренингов.

Творческие кружки, театральные и хореографические объединения младших школьников, хорошо продуманные школьные вечера способствуют обогащению художественного и жизненного опыта, развитию творческой активности учащихся в тех или иных видах своего национального искусства и искусства других народов, проживающих рядом [6, с. 63].

Учреждения культурно-досуговой сферы ежегодно должны проводить ме-

роприятия по детскому и юношескому художественному творчеству, инициировать участие детских коллективов домов культуры в праздниках, конкурсах, концертах, проводимых на уровне района.

С учетом данных направлений проводилась целенаправленная работа по формированию толерантности детей средствами художественно-творческой деятельности: кружок декоративно-прикладного творчества «Самоделкин», различные тренинги, массовые мероприятия на базе Булановского дома культуры для детей 1–4 классов. Особенность работы заключалась во взаимосвязи занятий по рисованию, лепке, аппликации, художественному конструированию. Изобразительное искусство, пластика, художественное конструирование – наиболее эмоциональные сферы деятельности детей. Рисование и лепка имеют большое значение для обучения и воспитания детей младшего школьного возраста. Работа с различными материалами в разных техниках расширяет круг возможностей

ребенка, развивает пространственное воображение, способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, усидчивости и сплоченности в работе. Дети с большим интересом участвовали в проводимых мероприятиях, проявляли активность, интерес к данной проблеме. Они делились своими знаниями о национальной культуре и национальных ценностях народа. Было видно, что дети проявляют интерес к искусству, культуре, обычаям, традициям своего народа.

Таким образом, проводимые занятия способствовали формированию толерантной культуры детей младшего школьного возраста, развитию эстетического восприятия, эстетических чувств, формированию образных представлений, воображения и творчества.

После проведенной работы был повторно диагностирован уровень развития толерантных отношений у младших школьников с использованием аналогичной методики (табл. 3).

Т а б л и ц а 3. Уровень развития толерантных отношений у младших школьников, %

Table 3. Level of development of tolerance among primary school-aged children, %

Уровень	Экспериментальная группа	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
Высокий	21,1	36,8
Средний	52,6	57,9
Низкий	26,3	5,3

Сопоставление начальных и конечных результатов уровня сформированности толерантных отношений у младших школьников свидетельствует о значительном сокращении количества детей с низким уровнем и увеличением количества детей со средним и высоким уровнем.

В результате проведенной работы младшие школьники стали более толерантно относиться к особенностям людей, не похожих на них, ценить их индивидуальность, стремиться понять их состояние, переживания.

Таким образом, развитие толерантных отношений у младших школьников – целенаправленный, планомерно организованный процесс формирования

у учащихся терпимого отношения к иному рода взглядам, нравам, привычкам, уважения по отношению к особенностям различных народов, наций, религий; способности к толерантному взаимодействию на основе использования системы педагогических средств. К одним из средств развития толерантного отношения у младших школьников можно отнести художественно-творческую деятельность. В ходе проведенной экспериментальной работы был подтвержден тот факт, что процесс формирования толерантных отношений у младших школьников будет результативным при применении средств художественно-творческой деятельности.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батрак, Я. А. Развитие толерантности младших школьников / Я. А. Батрак. – Братск : ГИМНЦ, 2010. – 97 с.
2. Беллак, Л. Тест детской апперцепции (фигуры животных) : методическое руководство / Л. Беллак, С. С. Беллак. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2005. – 63 с.
3. Вульффов, В. З. Воспитание толерантности : сущность и средства / В. З. Вульффов // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 12–16.
4. Лакоценина, Т. П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание : от формирования к развитию / Т. П. Лакоценина. – Москва, 2000. – 192 с.
5. Словарь иностранных слов. – Москва : Наука, 1993. – 740 с.
6. Степанов, В. Н. Воспитание в духе толерантности / В. Н. Степанов. – Москва, 2002. – № 2. – С. 61–66.
7. Трубина, Л. Р. Толерантная и интолерантная личность : основные черты и отличия / Л. Р. Трубина. – 2003. – С. 18–22.
8. Тилова, Х. Х. Принципы формирования толерантности / Х. Х. Тилова. – Москва : МГОУ, 2006. – С. 150–155.
9. Федоренко, Л. Г. Толерантность в общеобразовательной школе / Л. Г. Федоренко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 128 с.
10. Ярошенко, Н. Н. Социально-культурная деятельность : парадигмы, методология, теория : монография / Н. Н. Ярошенко. – Москва : МГУКИ, 2000. – 204 с.

Поступила 22.01.15.

Об авторах:

Харьковская Елена Викторовна, доцент кафедры социально-культурной деятельности ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (Россия, г. Белгород, ул. Королева, д. 7), кандидат педагогических наук, elena.harkovskaya@mail.ru

Тутаева Галина Николаевна, методист факультета социально-культурной и библиотечно-информационной деятельности ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (Россия, г. Белгород, ул. Королева, д. 7), tutaeva-galina@mail.ru

Мирошниченко Елена Васильевна, доцент кафедры социально-культурной деятельности ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (Россия, г. Белгород, ул. Королева, д. 7), кандидат педагогических наук, mev-el@yandex.ru

Для цитирования: Харьковская, Е. В. Формирование толерантной культуры детей младшего школьного возраста средствами художественно-творческой деятельности / Е. В. Харьковская, Г. Н. Тутаева, Е. В. Мирошниченко // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 115–121. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.115

REFERENCES

1. Batrak Ya. A. Razvitiye tolerantnosti mladshikh shkolnikov [Development of tolerance among primary school-aged children]. Bratsk, GIMNTS Publ., 2010, 97 p.
2. Bellak L. Test detskoj apperpcii (figury zhivotnykh) [Child apperception test (animal figures): a study aid]. St. Petersburg, IMATON Publ., 2005, 63 p.
3. Wolfov V. Z. Vospitaniye tolerantnosti: sushchnost i sredstva [Tolerance: the essence and means]. *Vneshkolnik* = Nonschool education. 2002, no. 6, pp. 12–16.
4. Lakotsenina T. P. Vospitatelnaya rabota v sovremennoy shkole. Vospitanie: ot formirovaniya k razvitiyu [Upbringing at a modern secondary school. Upbringing: from formation to the development]. Moscow, 2000, 192 p.
5. Slovar inostrannykh slov [The dictionary of foreign words]. Moscow Nauka Publ., 1993, 740 p.
6. Stepanov V. N. Vospitaniye v dukhe tolerantnosti [Upbringing in a spirit of tolerance]. Moscow, 2002, no. 2, pp. 61–66.
7. Trubina L. R. Tolerantnaya i intolerantnaya lichnost: osnovnyye cherty i otlichiya [Tolerant and intolerant personality: the main features and differences]. 2003, pp. 18–22.

8. Tilova H. H. Principy formirovaniya tolerantnosti [Principles of shaping tolerance]. Moscow, MGOU Publ., 2006, pp. 150–155.

9. Fedorenko L. G. Tolerantnost v obshcheobrazovatelnoy shkole [Tolerance in comprehensive secondary school]. Saint Petersburg, KARO Publ., 2007, 128 p.

10. Yaroshenko N. N. Socialno-kulturnaya deyatelnost: paradigmy, metodologiya, teoriya: monografiya [Socio-cultural activities: a paradigm, methodology, theory: monograph]. Moscow, MGUKI Publ., 2000, 204 p.

Submitted 22.01.15.

About the authors:

Kharkovskaya Elena Viktorovna, associate professor, Chair of Social and Cultural Activities, Belgorod State Institute of Arts and Culture (7, Korolev Str., Belgorod, Russia), Ph.D. (Pedagogy), elena.xarkovskaya@mail.ru

Tutayeva Galina Nikolayevna, methodologist, Faculty of Socio-Cultural Activity and Library Science, Belgorod State Institute of Arts and Culture (7, Koroleva Str., Belgorod, Russia), tutaeva-galina@mail.ru

Miroshnichenko Elena Vasilyevna, associate professor, Chair of Social and Cultural Activities, Belgorod State Institute of Arts and Culture (7, Korolev Str., Belgorod, Russia), Ph.D. (Pedagogy), mev-el@yandex.ru

For citation: Kharkovskaya E. V., Tutayeva G. N., Miroshnichenko E. V. Formirovaniye tolerantnoy kultury detey mladshogo shkolnogo vozrasta sredstvami hudozhestvenno-tvorcheskoy deyatelnosti [Formation of tolerant culture among primary school-aged children by means of artistic and creative activity]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 115–121. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.115



ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОДВИЖНИЧЕСТВА ПРЕПОДОБНОГО СЕРГИЯ РАДОНЕЖСКОГО

А. И. Белкин¹, Л. П. Тропина¹

¹Мордовский государственный университетим. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия

В статье анализируется опыт работы по использованию исторического материала в процессе духовного воспитания современной студенческой молодежи. На примере изучения подвижничества преподобного Сергия Радонежского показано, что осмысление личности святого в контексте исторической эпохи помогает открывать новые грани его деятельности и пробудить у студентов интерес к изучению отечественного духовного наследия. Первый этап этой работы – определение уровня знаний студентов относительно изучаемой проблемы. В данном случае для этого был использован социологический опрос, результаты которого приведены в статье. Второй этап – характеристика житийной литературы как жанра, показ особенностей агиографии. Третий этап, выступающий в качестве основного, – интеграция сведений, содержащихся в каноническом житии, с особенностями исторической эпохи. В данном случае деятельность Сергия Радонежского оценивается в контексте основополагающей задачи внутренней и внешней политики XIV века – укрепление единства русских земель с целью восстановления государственной независимости. В связи с этим в статье проанализированы три направления деятельности преподобного: нравственный подвиг, воплощение в жизнь идей нестяжания, стремление внести в политическую жизнь элементы христианской морали; дипломатические миссии, направленные на прекращение распрей между удельными русскими князьями с целью объединения русских земель вокруг Москвы; усилия подвижника, направленные на сохранение единства Московской митрополии и преемственности с византийской церковной традицией. Сопоставляя различные исторические источники, авторы обращают внимание на факты, не упомянутые в «Житии». Связывая общеизвестные факты из «Жития» с особенностями исторической эпохи авторы статьи дают некоторым из них свою оценку. В заключении подчеркнута актуальность изучения наследия Сергия Радонежского в современной России.

Ключевые слова: духовность; духовное воспитание; житие святых; подвижничество; историческая эпоха; нравственность; монашество; святыня; летопись; канонизация; исторический источник.

SPIRITUAL EDUCATION IN RUSSIAN UNIVERSITIES OF THE EXAMPLE OF ASCETICISM OF THE VENERABLE SERGIUS OF RADONEZH

A. I. Belkin¹, L. P. Tropina¹

¹Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

In the article we analyze experience of using historical material in moral education of the modern students. For example, we study the asceticism of St. Sergius of Radonezh and then we show that comprehension of the personality of the saint in the context of a historical epoch helps to reveal the aspects of his religious work and also to arise students' interest in studying national religious heritage. In the first step we determine the level of students' education concerning this problem. In this case a social poll was used, which results can be seen in the article. In the second step we characterize hagiographic literature as a genre and show some of its peculiarities. The third step, which we consider as a main one, is about the integration of the facts, which are contained in the hagiography with the features of the epoch. In this case the saint's work is estimated in the context of the main objective of domestic and foreign policy in XIV century. It is to strengthen the unity of Russian lands for the purpose of restoration of the state independence. In this connection, we analyze three aspects of work of the saint in the article. Firstly, we mean moral achievement, the embodiment of the ideas of non-possession and a desire for implementing the elements of Christian morality in the political life. Secondly, these are diplomatic missions, aimed at ending fighting between the local Russian princes to unite the Russian lands around Moscow. Thirdly, these are his efforts, aimed at preserving the unity of the Moscow ecclesiastical Metropolis and conserving the Byzantine church tradition. Comparing various historical sources, the authors draw attention to the facts which are not mentioned in the "Hagiography". Linking well-known facts from the "Hagiography" with the features of a historical epoch authors give some of them their own assessment. In the ending we underline the urgency of studying the heritage of St. Sergius of Radonezh in modern Russia.

Keywords: spirituality; spiritual education; lives of saints; asceticism; historical epoch; morality; monasticism; shrine; chronicle; canonisation; historical source.



Рассматривая проблемы духовного воспитания и образования в современной России, мы обратили внимание на прямую взаимосвязь исторического материала с духовно-нравственной проблематикой [1, с. 93–98]. Практическое воплощение эта идея нашла в учебнике «Основы православной культуры» [2]. Юбилейная дата, – 700-летие преподобного Сергия Радонежского, – отмечавшаяся в прошлом году дала хороший повод для продолжения той работы по духовному воспитанию в рамках преподавания гуманитарных дисциплин и издательских проектов, которая является одним из приоритетов в образовательно-воспитательном процессе для гуманитарных кафедр Мордовского государственного университета. В данной статье мы пытаемся показать, как можно использовать конкретный исторический и философский материал в целях интеграции исторического, философского и религиозного знания, рассматривая жизнь и подвижничество преподобного Сергия Радонежского.

Изучая отечественную историю и проблемы отечественной философской мысли (особенно ее религиозную составляющую), мы целенаправленно задавали вопросы студентам о том, знают ли они кто такой Сергей Радонежский и каковы его заслуги перед Отечеством. Ответы современных студентов невольно заставили задуматься о необходимости работы по приобщению молодежи к духовным ценностям, а также провести небольшое исследование сложившейся ситуации [9, с. 116–117]. Студенческим группам было предложено ответить на несколько вопросов, касающихся личности Сергия Радонежского.

Так, почти все (99,8 %) слышали, что в православии существует святой с таким именем и столько же молодых людей (99,5 %) не смогли дать вразумительного ответа на вопрос «Почему этот святой является одним из наиболее почитаемых в Русской Православной Церкви?». При этом основная масса студентов (80,2 %)

считает себя православными христианами, остальная часть является представителями иных религий или атеистами. Юноши, которые носят имя Сергей, также признались, что имеют иконы или иную религиозную атрибутику с ликом Сергия Радонежского¹.

Что делать в данной ситуации? Пересказывать каноническое «житие» Сергия Радонежского или рекомендовать студентам прочитать этот источник? Но вряд ли это найдет отклик у большей части современной молодежи. Да, есть «Житие» Сергия Радонежского, написанное Епифанием Премудрым в начале XV в., через 20 лет после смерти преподобного. Но надо иметь в виду, что «житийная» литература (и это не оценка, а лишь констатация факта) слишком схематична и упрощенна. Такова особенность жанра. Автор жития (агиограф) повествует о человеке, победившем грех. Житие, как икона, показывает нам образ святости. Это не портрет с натуры, а, скорее, «небесное видение».

Нравственный подвиг Сергия Радонежского предстанет перед нами во всем величии, если мы свяжем его не только с каноническим житием, а и с эпохой, в которую он жил. Это тяжелый исторический период для Руси, поскольку страна была лишена политической независимости после монголо-татарского нашествия. Оценивая его последствия, В. О. Ключевский писал: «Это было одно из тех народных бедствий, которые приносят не только материальное, но и нравственное разорение, надолго повергая народ в мертвое оцепенение. Люди беспомощно опускали руки, умы теряли всякую бодрость и упругость и безнадежно отдавались своему прискорбному положению, не находя и не ища никакого выхода» [6, с. 2]. При попытке оценить значение деятельности Сергия Радонежского на поприще политики (выделение этой сферы в деятельности преподобного весьма условно) авторами статьи было отмечено, что главная ее направленность – это стремление

¹ Опрос проведен на II-м курсе географического факультета Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева в сентябре 2014 г.



преодолеть раздробленность русских земель, объединить их в единое государство с центром в Москве. Преподобный Сергей явился не только монахом, поглощенным своей внутренней духовной жизнью, и наставником иноков на пути их нравственного совершенствования, но и выдающимся общественным деятелем, принесшим великую пользу своему Отечеству. Причем, в политическую жизнь Руси, наполненную междоусобной борьбой и вероломством, он стремился внести элементы христианской морали, которые не всегда согласовывались с тактическими устремлениями и интересами как великокняжеской власти, так и удельных князей.

Вероломство и междоусобицы были тесно сопряжены с войной, насилием, крушением привычного уклада жизни народа. И в этих условиях вся жизнь подвижника была проникнута идеей служения ближнему, что и явилось причиной исключительного нравственного влияния преподобного Сергея на современников. Подвиг Сергея способствовал духовному возрождению Руси. Порабощенному народу надо было вернуть веру, а через веру – нравственность. Ворота Троицкого монастыря, основанного Сергием, всегда были открыты для странников и прохожих. Игумен не отказывал никому ни в подавании, ни в духовном поучении, хотя в отличие от старых монастырей Троицкий не блистал богатством. Как выразился один крестьянин, забредший в обитель, все там «худостно, нищетно, сиротинско» [4, с. 59]. Сергей, получив посох игумена, проявлял кротость и смирение: он собственноручно строил кельи, носил воду, ежедневно служил литургию, сам пек просфоры и даже молот муку для них. Внешне он мало походил на настоятеля уже славившегося по Руси монастыря. Один из желавших видеть его паломников в недоумении сказал, что желал видеть пророка, ему же в насмешку показали сироту. Однако в обитель тянулись люди в надежде получить там помощь и исцеление.

В исцелении нуждалась и вся русская земля. Тихая монашеская жизнь продолжалась примерно до середины

60-х гг. XIV в. Во всяком случае к этому времени относится первое летописное упоминание о троицком игумене, которое было связано с делом общерусского значения. Именно в это время усилились Тверское, Суздальско-Нижегородское и Рязанское княжества. Это означало, что борьба за политическое первенство в Северо-Восточной Руси вступила в новую фазу. Ввиду малолетства князя Дмитрия Ивановича правительство в Москве фактически возглавлял митрополит Алексей. В результате его решительных действий суздальскому князю Дмитрию Константиновичу пришлось отступить от посягательств на великое княжение и даже стать союзником Дмитрия московского. Когда в 1365 г. среди суздальских князей возник конфликт, Сергей Радонежский был послан великим князем для переговоров с князьями Нижнего Новгорода. Вся сила церковного влияния была употреблена для поддержки московского князя. Сергей Радонежский закрыл церкви в Нижнем Новгороде, чтобы добиться удовлетворения московских требований. Митрополит Алексей отлучил от церкви тверского князя Михаила Александровича и его союзника смоленского князя Святослава [10, с. 56].

Существуют предположения (не беспочвенные), что первой дипломатической миссией подвижника было не нижегородское посольство, а восстановление влияния Москвы на Ростовское княжество, датируемое 1363 г. [7, с. 141]. Об этой поездке и «Житие...» и Троицкая летопись умалчивают. Однако сведения имеются в источнике, относящемся к середине XVI в. – «Повести о Борисоглебском монастыре, коликих лет и како быти ему начало» (СПб., 1892). Источник этот высоко оценен В. О. Ключевским с точки зрения его достоверности. «Она (повесть – А. Б.) написана в самом монастыре в начале второй половины XVI века, – пишет великий русский историк, – ... Рассказ в ней очень прост и сух, без всяких риторических украшений, но передает события с такою полнотою и ясностью, какая редко встречается в житиях...» [6, с. 175].

Суть дела заключалась в следующем. В Ростовском княжестве под очевидным



давлением Москвы враждебный ей князь сменился дружественным. Ситуация была сходной и напрямую связанной с происходившим в Суздале и Нижнем Новгороде. Князь Сретенской стороны Ростова Константин Васильевич поддержал суздальских князей в споре с малолетним Дмитрием Ивановичем (Донским) за великое княжение. Он встал на сторону Дмитрия Суздальского. В итоге получалось, что малолетний московский князь лишался великого княжения. При этом территория, на которую распространялось великое княжение, сокращалась. В руках суздальцев оно оказалось в том виде, в каком существовало при Иване Калите. Татары отделили от него Сретенскую сторону, передав Константину Васильевичу за его ссору с Москвой и поддержку Суздаля в борьбе против притязаний Москвы на великое княжение. Делалось это для того, чтобы всячески воспрепятствовать созданию крупного русского государства. По оценке Т. О. Крючкова, «Русь пришла к состоянию менее централизованному, чем было даже до Калиты» [7, с. 143]. Таковы были успехи дипломатии Золотой Орды.

По мнению некоторых историков, Сергей Радонежский появился в Ростове как посол митрополита и мирил Константина с Москвой [8, с. 88–89]. Вероятность участия Сергея в улаживании этого политического противостояния основывается на том, что он присутствовал в Ростове в 1363 г., т. е. одновременно с событиями, сопровождавшими разрешение противостояния Москвы и ростовского князя. При этом из Нижегородского дела известно, что преподобный Сергей выполнял такого рода поручения митрополита Алексия [7, с. 180]. Об итогах переговоров ничего не известно. Летописи же зафиксировали, что в 1364 г. Константин Васильевич оставил Ростов и переехал княжить в Устюг.

Установление прочных связей Москвы с Нижегородско-Суздальским и Ростовским княжествами способствовало возвышению Москвы.

Еще один важный эпизод церковной и политической жизни того времени – борьба за Московскую митрополию кафедру. Отметим, что цена этого спора – вопрос о единстве русской митрополии. История началась еще за два года до смерти митрополита Алексия – в 1376 г. И ее нельзя воспринимать только как внутрицерковное событие. Это был важнейший политический вопрос. Поясним почему. В Троицкой летописи (1376 г.) находим сообщение о прибытии в Москву патриарших послов – Георгия и Ивана – для проведения расследования доноса, который направил Константинопольскому патриарху Филофею литовский князь Ольгерд. Результаты расследования были для московского митрополита самыми благоприятными. По возвращении в Константинополь послы доложили о клеветническом характере возводимых на митрополита обвинений [8, с. 162]. На этом задаче посольства не исчерпывались. В Константинополе, желая сохранить единство русской митрополии, уже задумывались о том, кто займет московскую митрополию кафедру после Алексия. И вот вторая, неофициальная часть миссии посольства сводилась к тому, чтобы изучить насколько реальным будет поставление после Алексия на митрополию кафедру афонского монаха Киприана – носителя исихастской традиции.² Помощи именно в этом деле Константинопольский патриарх, вероятно поручил послам искать именно у преподобного Сергея, который также был приверженцем этого течения в православии. Конечно, в «Житии...» об этом не сказано ничего. Действия Сергея, последовавшие за визитом по-

² Исихазм (от греч. *hesychia* – внутреннее спокойствие, отрешенность) – философское (мистическое) и общественно-политическое течение в Византии XIV в., возникшее в среде монахов-отшельников с Афона, которые проповедовали представление о существовании вечного не созданного Божественного света, проявившегося во время преображения Христа и просиявшего афонским аскетам в награду за их отшельническую жизнь. Необходимым условием божественного света объявлялось мистическое созерцание, спокойное сосредоточение на одном пункте, которое отвлекало бы мысль от всего окружающего. Исихасты призывали к строгому аскетизму, полному пренебрежению личностью, смирению перед Божьей Волей, требовали гражданского мира в обществе.



слов, позволяют сделать предположение, что именно этот вопрос обсуждался с игуменом Троицкого монастыря. О чем идет речь? Из того же «Жития...» мы видим, что сразу после отъезда послов преподобный Сергей отправился к митрополиту Алексию. Спешность поездки наводит на мысль, что речь шла не о введении общежительного устава в Троицком монастыре, как говорит «Житие...». Что заставляет думать именно так? Введение общежительного устава, в принципе, не было срочным делом. Преподобному Сергию было хорошо известно, что митрополит Алексей является сторонником именно такой формы устройства монастырской жизни. Да и Троицкий монастырь далеко не первым переходил на общежительный устав. Поэтому столь быстрое отбытие из монастыря в Москву после визита патриарших послов заставляет усомниться, что с митрополитом обсуждался именно этот вопрос. Речь скорее всего, шла о возможном преемнике Алексия и об опасности разделения митрополии, следствием чего стало бы усиление влияния католичества в Южной Руси. Преподобный Сергей и митрополит Алексей эту опасность тоже понимали. Именно поэтому Сергей поддержал кандидатуру Киприана, выступавшего за сохранение единства митрополии. Афонский монах с июня 1376 г. уже в статусе преемника митрополита Алексия жил в Киеве и ожидал возможности приехать в Москву. Поводом для направления Константинопольским патриархом на русскую митрополию кафедру Киприана еще при живом митрополите послужил тот самый донос Ольгерда, о котором упоминалось выше. Это говорит о стремлении Литвы добиться разделения русской митрополии. Религиозность литовских князей была весьма специфической. Будучи язычниками, они, исходя из конкретных политических интересов, маневрировали между православием и католицизмом. Ольгерд в письмах Константинопольскому патриарху грозил обратить русское население в «латинство». И хотя сам он через некоторое время после рассматриваемых нами

событий, скорее всего под влиянием жены, принял православие и умер формально [4, с. 140] православным в 1378 г., его угроза не была пустой. Известно, что по заданию Ольгерда его сын Свидригайло вел переговоры о принятии Литвой католичества в обмен на военную помощь рыцарей. Преемник Ольгерда Ягайло в 1385 г. принял католическую веру.

Но то, что понимали преподобный Сергей, митрополит Алексей и Константинопольский патриарх Филофей не было очевидным для молодого московского князя Дмитрия Ивановича. Ему казалось, что надо добиваться соглашения с Золотой Ордой на новых условиях. Ради этого он был готов согласиться и с разделением митрополии. Благодаря этому соглашению католическая экспансия шла на Русь опосредованным путем. Мамай опирался на союз с католическим Западом через осевших в Крыму генуэзцев, связанных с Галатой – генуэзской колонией на противоположном Константинополю берегу бухты Золотой Рог. Колония оказывала сильное влияние на дела Византийской империи. По сути, Галата была базой мирной католической экспансии на Восток. Генуэзцы построили крепости в Крыму и развернули бойкую торговлю сначала в Поволжье среди татар, а потом и на Руси, распространив свое влияние вплоть до Великого Устюга. «Ничего хорошего для местного населения из этого не вышло, – писал Л. Н. Гумилев, – недаром Данте в своей «Божественной комедии» писал, что самые нижние круги ада заняты генуэзцами, которые сплошь мерзавец на мерзавце» [3, с. 146]. Этой угрозы московский князь не видел и ценности исихастского мировоззрения для Руси тоже не понимал.

А вот учение афонских монахов (и это хорошо понимал Сергей Радонежский!) вполне соответствовало интересам Москвы. Исихазм и киновии (монашеские общежития) получают в XIV в. на Руси заметное распространение. Именно преподобный Сергей был основателем первой киновии с самым строгим монашеским уставом. Поддерживавший возвышение Москвы за счет усиления ее церковного влияния на Руси (да и в мире) византийский император Иоанн Кантакузин вел



внутри Византии борьбу именно с коммерсантами-генуэзцами – ярыми противниками исихазма. Генуэзцы навязывали чуждое византизму мировоззрение, пропитанное продажностью, торгашеством, культом материального интереса. План Филофея–Кантакузина, реализацией которого должен был заняться Киприан, натолкнулся на жесткое неприятие московских властей. Положение осложнилось еще и тем, что Филофей в 1376 г. был удален с патриаршей кафедры.

После отказа великого князя принять Киприана и низвержения Филофея в выполнимости вышеупомянутого плана засомневался и митрополит Алексий. Он пытался уговорить Сергия Радонежского принять после него митрополию. Епифаний Премудрый пишет, что решительный отказ преподобного Сергия от такой чести связан исключительно со смирением Сергия [4, с. 81–82]. Сергий прекрасно понимал, что его согласие принять митрополию принесет раздор и станет поводом для ее разделения. Зная Киприана лично, он понимал, что его поставление на московскую митрополичью кафедру будет благом для церкви. Предвидел он и другое, что неприятие Киприана великим князем, его отсутствие в Москве – лишь временная ситуация. Такая уверенность, скорее всего, передалась после разговора и митрополиту Алексию. Все попытки великого князя вытребовать у него благословение на поставление инога митрополита наталкивались если не на прямой отпор и активное сопротивление, то на молчаливое несогласие, характерное для исихазма.

Конфликт между Дмитрием Донским и церковью нарастал. В качестве кандидата на митрополичью кафедру князь выдвинул своего духовника, спасского архимандрита по прозвищу Митяй (видимо, уничижительное от Дмитрий). Он был священником в Коломне. При пострижении получил имя Михаил. Митяй (Михаил) занимал при великом князе еще и должность «печатника» – хранителя государственной печати, что ставило его в ряд влиятельных светских людей – советчика князя, одного из вершителей государственной политики. Как пове-

ствует «Житие преподобного Сергия» княжеский кандидат на митрополичью кафедру заявлял, что уничтожит Троицкий монастырь, лишь только вернется из Константинополя в митрополичьем сане [4, с. 83]. Сергий же смиренно указал на отсутствие Божьей воли на это дело, предсказав Митяю, что тот не увидит Константинополя, что, собственно, и сбылось. Как известно, Митяй умер по дороге в Константинополь.

После смерти митрополита Алексия в 1378 г. Киприан, нареченный русским митрополитом, предпринял попытку приехать в Москву. Он направил письмо игуменам Сергию Радонежскому и Феодору Симоновскому. Сам факт написания такого письма говорит о том, что Киприан был ожидаем русским монашеским исихастским движением. Скорее всего, он рассчитывал на то, что великий князь устыдится прогнать митрополита, когда тот уже пребудет в Москву. Однако князь не допустил приезда Киприана в город, а перехватил его на подступах к Москве. Подвергнув бесчестиям и отняв имущество, он вынудил его вернуться обратно в Киев. Русские (северные) летописи умалчивают об этом событии. О нем мы узнаем из второго послания Киприана Сергию Радонежскому и его племяннику игумену Феодору. Текст письма дает понять, что Дмитрий Иванович знал о том, что Сергий и Федор благосклонно ждали появления в Москве Киприана. Об этом свидетельствуют следующие слова из письма: «И он послы ваши разослал мене не пропустити и еще заставил заставы...» [6, с. 231]. Важно понять, что такое неприятие Киприана показывает отсутствие тогда у Москвы амбиций выступить объединителем русских земель, в том числе и находившихся под властью Литвы. В Москве на тот момент победила партия, желавшая мира с Ордой. Вполне естественно предположить, что дружба Сергия Радонежского с Киприаном и его негативное отношение к Митяю несколько охладили на какое-то время со стороны великокняжеской власти благоговейное отношение к Троицкому монастырю и его игумену.



Вскоре произошли события, обнаружившие недалёковидность политики Московского князя и показавшие правоту Сергия Радонежского и его сторонников. Стало ясно, что мирное сосуществование с Золотой Ордой невозможно. В 1378 г. Мамай двинул на Русь войска. В августе русская рать и ордынцы встретились на реке Воже. Татары были разгромлены. Возможно, у князя Дмитрия появилась надежда, что Орда станет сговорчивее. Однако Мамаю компромисс был не нужен. Он стремился отомстить русским, любой ценой добиться победы. Это было необходимо ему, чтобы укрепить свое положение в Золотой Орде. Куликовская битва и была, со стороны Мамаю, попыткой взять реванш за поражение на Воже. В 1379 г. эти планы и настроения Орды стали для московского князя очевидны. Теперь надо было подчинять церковную политику не поиску компромисса с Литвой, оглядываясь на возможное католическое влияние, а целям консолидации всех русских православных сил для отпора Золотой Орде. Изменилось и отношение к Троицкому монастырю и его игумену. Показателем этого была просьба Дмитрия Ивановича, обращенная к Сергию Радонежскому (в ознаменование победы на реке Воже) основать Стромьинский монастырь Успения Божьей Матери.

Намеренно оставив в стороне споры о Куликовской битве в силу крайней противоречивости оценок и источниковой базы, обратим внимание на последнюю важную политическую миссию Сергия Радонежского. В 1385 г. Олег Рязанский внезапным нападением завладел Коломной. В плен к нему попали наместник Александр Остей и другие бояре. Дмитрий Иванович предпринял ответный поход на Рязань, но ему нужен был мир для укрепления единства русских земель. В сентябре того же года, согласно сообщениям Никоновской летописи, князь Дмитрий

ездил в Троицкий монастырь просить игумена Сергия отправиться в Рязань к князю Олегу для переговоров о мире. Мир был назван «вечным» и закреплен династическим браком: дочь Дмитрия Софью выдали замуж за сына Олега Федора. Никоновская летопись сообщает, что заслуга в устройстве брака принадлежит тоже преподобному Сергию.

Умер преподобный 25 сентября 1392 г. Жизнь и подвижничество Сергия Радонежского оставили глубокий след в духовном развитии общества. Деятельность этого выдающегося русского подвижника опровергает также расхожее мнение о том, будто церковь препятствовала национальному возрождению Руси, возглавленному великими князьями. Наоборот, церковь принимала деятельное участие в русском возрождении, а основанный Сергием Радонежским Троицкий монастырь стал одним из самых значительных центров средневековой русской культуры.

Мы намеренно оставили в стороне подробное жизнеописание преподобного Сергия, остановившись на рассказе именно о тех событиях, которые позволяют наиболее выпукло отразить его основную миссию в истории России. Кроме того, не упомянули о чудесах исцеления и иной помощи страждущим, которые возносят свои молитвы к святому. Хотя определенный интерес к этому аспекту жизнеописания преподобного Сергия у студентов есть. Главное, как нам представляется, заронить интерес в умах молодых людей желание узнать больше об этом выдающемся человеке.

Таким образом, важнейшей стороной наследия Сергия Радонежского является и то, что своим примером он показал – любое политическое действие может быть оправданным, целесообразным и перспективным только тогда, когда оно сопряжено с интересами народа и нравственными нормами. Этот посыл в деятельности великого русского подвижника остается актуальным и по сей день.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин, А. И. О проблемах духовного воспитания и образования в современной России : анализ противоречий и опыт интеграции исторического и религиозного знания / А. И. Белкин // Интеграция образования. – 2014. – № 2. – С. 93–98.

2. *Белкин, А. И.* Основы православной культуры : учебник для 7 классов / А. И. Белкин, М. Ю. Грыжанкова. – Саранск : Издательский центр МГУ им. Н. П. Огарева, 2006. – 200 с.
3. *Гумилев, Л. Н.* От Руси до России : очерки этнической истории / Л. Н. Гумилев. – Москва : Айрис-пресс, 2008.
4. Жизнь и житие Сергия Радонежского. – Москва : Советская Россия, 1991.
5. История и культура Ростовской земли : Материалы конференции 2005 г. – Ростов, 2006.
6. *Ключевский, В. О.* Православие в России / В. О. Ключевский. – Москва : Мысль, 2000.
7. *Крючков, Т. О.* Преподобный Сергий Радонежский и его окружение : исторический очерк / Т. О. Крючков. – Москва : Изд-во Московской патриархии РПЦ, 2012.
8. *Кучкин, В. А.* Сергий Радонежский / В. А. Кучкин // Вопросы истории. – 1992. – № 10. – С. 85–98.
9. *Тропина, Л. П.* Место философии в структуре современного образования в России / Л. П. Тропина // Развитие науки и образования в современном мире : сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. Москва, 2015. – С. 114–118.
10. Христианство и Русь. – Москва : Наука, 1988.

Поступила 16.01.15.

Об авторах:

Белкин Алексей Иванович, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат исторических наук, alex.i.bel@mail.ru

Тропина Лариса Петровна, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат философских наук, l.tropina2010@yandex.ru

Для цитирования: Белкин, А. И. Духовное воспитание в российском вузе на примере изучения подвижничества преподобного Сергия Радонежского / А. И. Белкин, Л. П. Тропина // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 3. – С. 122–130. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.122

REFERENCES

1. Belkin A. I. O problemakh dukhovnogo vospitaniya i obrazovaniya v sovremennoy Rossii: analiz protivorechiy i opyt integracii istoricheskogo i religioznogo znaniya [On the problems of the spiritual upbringing and education in contemporary Russia: the analysis of contradictions and experience in the integration of historical and religious knowledge]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014, no. 2, pp. 93–98.
2. Belkin A. I., Grižankova M. Yu. Osnovy pravoslavnoy kultury: uchebnik dlya 7 kl. obshheobrazovatelnykh uchrezhdeniy [The basics of the orthodox culture: a student book for the 7th grade for public schools]. Saransk, The publishing center Ogarev MSU Publ., 2006, 200 p.
3. Gumilev L. N. Ot Rusi do Rossii: ocherki etnicheskoy istorii [From Rus' to Russia: essays on ethnic history]. Moscow, Aris Press Publ., 2008.
4. Zhizn i zhitiye Sergiya Radonezhskogo [Life and legend of St. Sergius of Radonezh]. Moscow, Soviet Russia Publ., 1991.
5. Istoriya i kultura Rostovskoy zemli: Materialy konferencii [History and culture of the Rostov land: proceedings of the conference]. Rostov, 2006.
6. Klyuchevskiy V. O. Pravoslaviye v Rossii [Orthodoxy in Russia]. Moscow, Mysl Publ., 2000.
7. Krychkov T. O. Prepodobniy Sergiy Radonezhskiy i yego okruzeniye: Istoricheskiy ocherk [Sergius of Radonezh and his circle: a Historical sketch]. Moscow, Moscow Patriarchate of the Russian Orthodox Church Publ., 2012.
8. Kuchkin V. A. Sergiy Radonezhskiy [Sergius of Radonezh]. *Voprosy istorii* = Issues of history. 1992, no. 10, pp. 85–98.
9. Tropina L. P. Mesto filosofii v strukture sovremennogo obrazovaniya v Rossii [Place of philosophy in modern education]. *Razvitiye nauki i obrazovaniya v sovremennom mire: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy Nauchno-Prakticheskoy Konferentsii. Ch. 1* = Development of science and education in the modern world: collected works of International Research and Practice Conference. Part 1. Moscow, 2015, pp. 114–118.
10. Khristianstvo i Rus [Christianity and Russia]. Moscow, Nauka Publ., 1988.



Submitted 16.01.15.

About the authors:

Belkin Alexey Ivanovich, associate professor, Chair of Philosophy, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaya Str., Saransk, Russia), Ph.D. (History), alex.i.bel@mail.ru

Tropina Larisa Petrovna, associate professor, Chair of philosophy, Ogarev Mordovia State University (68, Bol-shevistskaya Str., Saransk, Russia), Ph.D. (Philosophy), l.tropina2010@yandex.ru

For citation: Belkin A. I., Tropina L. P. Dukhovnoe vospitaniye v rossiyskom vuze na primere izucheniya podvizhnichestva prepodobnogo Sergiya Radonezhskogo [Spiritual education in Russian universities (of the example of asceticism of the Venerable Sergius of Radonezh)]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 3, pp. 122–130. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.122



Официальный сайт профессионального сообщества
АССОЦИАЦИЯ НАУЧНЫХ РЕДАКТОРОВ И ИЗДАТЕЛЕЙ

ASSOCIATION OF SCIENCE EDITORS AND PUBLISHERS



Журнал «Интеграция образования Integration of Education» стал участником первой в России профессиональной организации научного редакционно-издательского сообщества **Ассоциации научных редакторов и издателей – АНРИ.**

Инициатор и главный учредитель АНРИ – НП «НЭИКОН» организация, известная своей просветительской работой в области распространения электронных ресурсов для науки и образования, помощи и консультированию по вопросам редакционно-издательской деятельности. Инициатива поддержана крупнейшими университетами, имеющими свои издательства и выпускающие большое число собственных журналов: НИУ ВШЭ, РУДН, РАНХиГС, КФУ, УрФУ.

Цели деятельности Ассоциации:

- содействие развитию научной сферы путем популяризации и продвижения результатов научных исследований в российское и международное информационное пространство;
- содействие развитию редакционно-издательской деятельности в научной сфере;
 - консолидация российского научного редакционно-издательского сообщества;
- представление и защита прав и профессиональных интересов членов Ассоциации;
- повышение качества научных изданий членов Ассоциации;
- развитие и укрепление профессиональных связей членов Ассоциации на международном уровне.

Официальный сайт АНРИ: <http://rasep.ru>.

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ**

Редакция журнала «Интеграция образования *Integration of Education*» принимает не опубликованные ранее научные статьи и дискуссионные материалы научного характера (а также хронику, рецензии и обзоры) кандидатов и докторов наук, преподавателей, аспирантов и студентов старших курсов (в соавторстве).

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях.

Материалы, выполненные в текстовом редакторе MS Word, представляются в редакцию в распечатанном и электронном вариантах (для иногородних авторов допускается пересылка авторского оригинала статьи по электронной почте). Рекомендуемый объем статей – 8–10 страниц; для рецензий, отзывов, обзоров – до 6 страниц.

Порядок изложения материала (кроме рецензий, отзывов и обзоров):

1. УДК (проставляется в левом верхнем углу первой страницы).
2. Название на русском языке (выравнивание по центру страницы, полужирным, прописными).
3. Инициалы и фамилия автора (авторов) на русском языке (выравнивание по центру, полужирным), аффилиация.
4. Аннотация на русском языке (200–250 слов, выравнивание по ширине страницы, кегль 12).
5. Ключевые слова на русском языке (не менее 5, выравнивание по ширине страницы, кегль 12).
6. Название на английском языке (выравнивание по центру страницы, полужирным, прописными).
7. Инициалы и фамилия автора (авторов) на английском языке (выравнивание по центру страницы, полужирным), аффилиация.
8. Аннотация на английском языке (200–250 слов, выравнивание по ширине страницы, кегль 12).
9. Ключевые слова на английском языке (не менее 5, выравнивание по ширине страницы, кегль 12).
10. Основной текст (выравнивание по ширине страницы, кегль 14, через полуторный интервал).
11. Список использованных источников на русском языке (не менее 10 пунктов), который сортируется по алфавиту и оформляется согласно требованиям ГОСТа 7.0.9 – 2009. Сначала указываются источники на русском языке, затем – на иностранных языках. Фамилии и инициалы авторов в списке, а также названия источников должны быть верными, описания источников – как можно более полными.

12. Список использованных источников на английском языке (References), представляющий собой перевод всех пунктов списка.

Рисунки должны быть черно-белыми, в отдельных файлах (программ, с помощью которых они были созданы), пронумерованными, с верными подписями, хорошего качества (не менее 600 x 600 пикселей). В формате JPEG рисунки не принимаются. Таблицы также должны быть пронумерованы и подписаны.

Подробные правила представления рукописей в редакцию опубликованы на официальном сайте: <http://edumag.mrsu.ru>.

Вместе со статьей в редакцию необходимо представить лицензионный договор (в 2 экземплярах), заверенные обязательство и рецензию доктора наук (кроме информационных сообщений и статей членов редакционной коллегии и экспертного совета журнала). Кроме этого, необходима авторская справка (на русском и английском языках), в которой указываются фамилия, имя, отчество (полностью), должность, ученая степень, научное звание, контактный телефон, адрес электронной почты.

В журнале принята четырехуровневая система рецензирования статей:

1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале и на наличие заимствованного текста (мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат»). Статья должна содержать не менее 85 % оригинального текста; в противном случае она направляется автору на доработку или снимается.

2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентами должны быть лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более независимым рецензентам.

3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами экспертного совета журнала, сформированного согласно требованиям ВАК.

4. «Двустороннее слепое» рецензирование (рецензент и автор не знают имен друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена экспертного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией. Срок действия рецензии – 1 год.

В основе решения о публикации лежат достоверность, научная значимость и актуальность рассматриваемой работы. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. Политика редакционной коллегии журнала поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE). Рассматривая рецензирование как важнейшее звено в обеспечении обмена научной информацией, редакция выдвигает к рецензентам требования по соблюдению конфиденциальности, объективности, беспристрастности, ясности и аргументированности выражения своего мнения, соблюдения принципа признания первоисточников.

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Электронные версии статей размещаются на сайте Научной электронной библиотеки. Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» – 46316), заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

**FOR INFORMATION OF READERS AND AUTHORS OF THE JOURNAL**

“Integration of Education” journal accepts scholarly articles and debatable academic materials not published before from holders of the following degrees: Ph.D., Doctor of Sciences, lecturer, post-graduate student and senior student (co-authored).

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science.

The journal reserves the right to refuse in publication of an article in case it fails to meet the requirements for academic publications or has elements of defamation, insult, plagiarism or copyright abuse.

Materials should be comprised in MS Word text processor and submitted to the journal as printed and electronic copies. Recommended volume for an article is 8–10 pages; for a review, report, survey – up to 6 pages.

Material exposition order (excepting reviews, reports, surveys):

1. Universal Decimal Classification (in the left higher corner of a page).
2. Title in Russian (with uppercase bold letters and center alignment).
3. Surname and initial letters of name of author (names of authors) in Russian (bold with center alignment), affiliation.
4. Abstract in Russian (200–250 words, center alignment, 12 font size).
5. Keywords in Russian (not less than 5, center alignment, 12 font size).
6. Title in English (with uppercase bold letters and center alignment).
7. Surname and initial letters of name of author (names of authors) in English (bold with center alignment).
8. Abstract in English (200–250 words, center alignment, 12 font size).
9. Keywords in English (not less than 5, center alignment, 12 font size).
10. Body of text (14 font size, line spacing – 1,5).
11. References list in Russian (up to 10 items) in alphabetical order, formatted according to GOST 7.0.9–2009. Russian language references are listed first, then – references in foreign languages. Surnames and initial letters of names should be correct, references information is as complete as possible.
12. References list in English, which is translation of all items of the Russian references list.

Pictures should be monochromatic, in separate files, numbered, of a good quality (not less than 600 x 600 pixels). Pictures in JPEG format are not accepted. Tables are also numbered and signed.

Detailed requirements and guidelines for submitted manuscripts are available at the official website of the journal: <http://edumag.mrsu.ru>.

Besides the material itself, authors should submit the licensing contract (2 copies), statutory obligation and review from a Doctor of Sciences (except for information statements and articles authored by editorial council members). Information about author in Russian and English is obligatory. It must contain: name, surname, patronymic, appointment, scholastic degree, academic rank, contact telephone number, email address.

The journal has adopted a 4-level system of reviewing of papers/manuscripts:

1st level – checking the compliance of the main body of the article with submission requirements and for the availability of the borrowed text. Monitoring of unauthorized citation is carried out with the use of Plagiarism detection system;

2nd level – public external reviewing (author and reviewer are familiar with each other). External reviewing implies receiving a review of the author’s manuscript. Along with a manuscript the author provides a review of his/her paper prepared

by specialists in this specific scientific domain. Reviewers should be holders of a doctoral degree. At this stage of reviewing the editorial board has the right to forward the paper for a further review to one or more independent reviewers who may be scholars whose research interest are consistent with the research theme of presented for a review paper.

Signed, stamped or seal collective or individual reviews containing grounded reasons for publication of the reviewed paper in the journal, along with the paper itself signed by the author are taken to the editorial board in an electronic format and as a paper-based version (in this case the electronic copy is compulsory);

3rd level – “unilateral blind” internal reviewing (reviewer knows the author’s name but the author does not know the reviewer’s name) – reviewing is carried out by members of the journal’s expert board that is formed according to requirement of Highest Attestation Committee on degrees conferment;

4th level – “bilateral blind” reviewing (reviewer and author are not familiar with each other) – reviewing is carried out when a paper to be reviewed is debating in nature or ambivalently evaluated by a member of the journal’s expert board. In order to improve the objectivity of views on papers to be reviewed, the editorial board has the right to arrange for an anonymous review, i.e. not to let the reviewer know the author’s name whose article is to be reviewed.

A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to editorial council. The review is valid for a 1 year.

As a basis of the decision there is authenticity, scholarly importance and topicality of article under consideration. Editorial staff’s policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. Journal’s editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors’ and publishers’ work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial staff regards peer review as the most important part of scientific information exchange and submits a claim about abundance by privacy policy, objectivity, detachment, clarity and argumentativeness of expressing of opinion, abundance by the principle of acknowledgement of original sources of information.

Free recall of journal’s material is allowed for personal purposes. Free use is permitted for informational, academic, educational and cultural purposes in compliance of paragraphs 1273 and 1274 of chapter 70, part IV of Civil Codex of Russia. Other types of use are possible only after making agreements in writing with copyright holder.

Electronic copies of the journal with full text of the articles in PDF are in free access at the website of Academic Electronic Library. The journal is distributed by subscription (subscription index in “Rospechat” agency list – 46316), requests of universities, educational institutions and individuals and pay-on-delivery mailing.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *А. С. Полутина.*

Информационная поддержка *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. И. Янина, О. Ю. Мальшева.*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-54865 от 26.07.2013.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 1.09.2015. Дата выхода в свет 29.09.2015.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 11,05.

Тираж 500 экз. Заказ № 920. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования Integration of Education».

430005, Россия, Республика Мордовия,

г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

<http://edumag.mrsu.ru>

Типография Издательства Мордовского университета
430005, Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Советская, 24.