

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

ВЕСТНИК
Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2012 № 4 (22)

Главный редактор:

О.А. Карлова

Редакционная коллегия:

В.А. Ковалевский (заместитель главного редактора),

Л.Э. Мезит (заместитель главного редактора),

С.П. Васильева (ответственный секретарь),

А.А. Баранов, А.М. Гендин, А.Ж. Жафьяров,

А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева,

А.С. Корж (редактор английского текста), *М.П. Лапчик, В.Р. Майер,*

Н.И. Пак, Л.Г. Самотик, Н.Т. Селезнева, А.Н. Фалалеев,

Т.В. Фурьева, В.П. Чеха, М.И. Шилова,

Л.В. Шкерица (ответственный редактор)

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 456 с.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с 05.03.2010.

Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.

© Красноярский
государственный
педагогический
университет
им. В.П. Астафьева, 2012

Содержание

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРУМ	13
Москвич Ю.Н. ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО В НОВОМ ФОРМАТЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРУМА	13
Odintsova O.P. WEB PLATFORM AS A MODERN MANAGEMENT TOOL IN EDUCATION	19
Майер В.Р. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ	22
Васильев А.Д. ДИНАМИКА НЕКОТОРЫХ СЛОВ РЕЛИГИОЗНОЙ СФЕРЫ	28
Викулова Л.Г. К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРНОЙ МИГРАЦИИ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ XVII ВЕКА: УСТНОЕ БЫТОВАНИЕ → САЛОННОЕ РАЗВЛЕЧЕНИЕ.....	34
Тимофеева Н.Б., Сентябова Т.А., Салищева Я.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	40
ДИСКУССИЯ.....	46
Садовская И.Л. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС ДИДАКТИКИ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ	46
Адольф В.А., Степанова И.Ю. ДИДАКТИКА: ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	57
ПЕДАГОГИКА	62
Шкерица Л.В. ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ КЕЙСОВ	62
Тесленко В.И., Ганушко О.В. НУЖНО ЛИ РАЗВИВАТЬ ИНТЕРКУЛЬТУРНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ У РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ?.....	68
Ахпашева И.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПО ЗРЕНИЮ	75
Будагаев Д.С., Лебединский В.Ю. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНТРОЛЯ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПО МЕТОДУ С.А. ДУШАНИНА	80
Глухова Т.П. ТЕХНОЛОГИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	85
Горбаткова О.И. ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ С. ФРЕНЕ НА РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В 1920-е ГОДЫ	91
Зорина В.В. ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА РУССКОЙ ВЕЖЛИВОСТИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	98

Зорков И.А. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ СРЕДСТВАМИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ	102
Зыкова Т.В., Кытманов А.А., Сидорова Т.В., Шершнева В.А. О ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛАХ ДЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА, РАЗРАБОТАННОГО НА ОСНОВЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА	109
Игнатова В.В., Шишкова М.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НПО В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ АСПЕКТЕ	114
Кострова О.Н. МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ	119
Ланина Л.В. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ ПО МАТЕМАТИКЕ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ (КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ)	123
Латышова Э.Р. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	129
Лепилина Т.В. ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА, МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ПЛАВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	136
Осипов А.Ю., Шубин Д.А. Раковецкий А.И. РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ НАЧИНАЮЩИХ БОРЦОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА.....	141
Панасенко А.Н. МОДЕЛИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ – УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	147
Савченко Р.Е. ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕМИНАРОВ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ).....	154
Сафонов К.В., Золотарев В.В., Тюрина О.Н. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС.....	160
Семенов В.И., Семенова Е.В., Ростова М.Л. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	166
Сенькина Е.В. СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА – УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	172
Сёмина Е.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОФИЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	178
Симонов Д.Н., Носакова Т.В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ ГЕНДЕРНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	184
Стюгина А.А., Бедерева Н.С., Шилов С.Н., Кожевников В.Н. УРОВЕНЬ ПОСТОЯННЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ КАК КОРРЕЛЯТ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	189

Усаков В.И. ФЕНОМЕН СПОРТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСТВА	195
Шашкина М.Б., Шкерина Л.В. ИЗМЕРЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ	201
Шилова М.И., Вебер С.А. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НАПОЛНЕНИЯ СФЕР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА	208
Юрьева Е.А. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И СИСТЕМУ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	218
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	222
Карлов И.А., Кошур В.Д. ГИБРИДНЫЙ МЕТОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПРОПУЩЕННЫХ ДАННЫХ С АДАПТИВНЫМ УПРАВЛЕНИЕМ НА ОСНОВЕ НЕЧЕТКОЙ ЛОГИКИ И НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ	222
ПСИХОЛОГИЯ	228
Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. НОРМАТИВНАЯ ДИНАМИКА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ВОЗРАСТНОЙ И ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТЫ	228
Кожуховская А.С. РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА ИЗМЕРЕНИЯ УСТАНОВОК НА КРЕАТИВНОСТЬ У УЧИТЕЛЕЙ	235
Козулина Ю.Г. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ	244
Кособукова О.В. РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «СМЫСЛ» В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XXI вв.)	250
Левшунова Ж.А. САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ	257
Меметова К.С. НЕЙРОФИЗИОЛОГИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ ПО КАРТИРОВАНИЮ МОЗГОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ	264
Москвина М.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НОРИЛЬСКА	269
Трофименко Г.С. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	278
ФИЛОЛОГИЯ	286
Буланкова С.В. ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗА АВТОРА В АВТОПРЕЦЕДЕНТНЫХ КОМПАРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «ДАР»)	286
Ковязина Н.В. ДВИЖЕНИЕ И МЕСТОПОЛОЖЕНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ АСПЕКТЕ. ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ	292
Михайлова Т.В. ОБРАЗ ИСТИННОГО ЦАРЯ В ПОВЕСТЯХ СМУТНОГО ВРЕМЕНИ	297

Михайлюкова Н.В. ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЯЗЫКА В ТЕКСТАХ ВЫВЕСОК (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА г. ВЛАДИВОСТОКА)	303
Расторгуева В.С. СТАРОЕ И НОВОЕ В «МАЛЕНЬКОМ ЧЕЛОВЕКЕ»	310
Садырина Т.Н. МОТИВ ИГРЫ В ПЬЕСЕ А. ВАМПИЛОВА «УТИНАЯ ОХОТА»	316
Селезнева С.Н. ДИНАМИКА СЛОВА «БЛАГОВЕРНЫЙ»	319
Тарасенко Т.В. МЕТАТЕКСТОВЫЕ ФУНКЦИИ АНЕКДОТА В МЕДИАТЕКСТЕ	324
Ямских Т.Н. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. ОКУДЖАВЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ.....	328
Брехова Т.В. КОНЦЕПЦИЯ АНГЛИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ТВОРЧЕСТВЕ У.С. МОЭМА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ 1920–1930-х гг.)	333
Куликов Ф.В. ИМЯ «СТАЛИН» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛАХ ЕЖЕДНЕВНОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ГАЗЕТЫ «NEW YORK TIMES»).....	338
Шерхонова Е.С. ДЕНОТАТИВНЫЕ ЗОНЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ «БЕЛЫЙ» В СТАРОФРАНЦУЗСКОМ ТЕКСТЕ	344
Шимко Е.А. О ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	349
Пономарева Д.В. САНЧО ПАНСА КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ДВОЙНИК ДОН КИХОТА В ПЬЕСЕ М. БУЛГАКОВА «ДОН КИХОТ»	355
ФИЛОСОФИЯ	361
Кузнецова М.Ф. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	361
ИСТОРИЯ	367
Федорова В.И. УРОВЕНЬ ЖИЗНИ ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА	367
Лютых О.Ю. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ РЕФОРМИРОВАНИЯ В РОССИИ	373
Доржу З.Ю. ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ ФОРМИРОВАНИЯ И ИНТЕГРАЦИИ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ С СОЮЗОМ ССР	378
Очур Н.М. ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА В 1991 – 2008 гг.....	386
Степанова В.С. ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «УСТНАЯ ИСТОРИЯ».....	392
Хоменко Д.Ю. МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ КОРЕННЫМ И РУССКИМ НАСЕЛЕНИЕМ НА ЮГЕ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.).....	396

ЭКОНОМИКА	403
Фалалеев А.Н. ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ПЕРЕХОДА К ЭКОНОМИКЕ ЗНАНИЙ	403
Доржу Д.В. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РЕСПУБЛИКИ ТЫВА	411
Стоянов И.А. ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА: ОБЗОР, КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ	418
НАУКИ О ЗЕМЛЕ	423
Задисенский Ю.А., Ананьев С.А., Ананьева Т.А., Бондина С.С. КАМНЕСАМОЦВЕТНОЕ СЫРЬЕ КАК ИСТОЧНИК КОЛЛЕКЦИОННЫХ МИНЕРАЛОВ И ГОРНЫХ ПОРОД КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ.....	423
БИОЛОГИЯ	435
Гетте И.Г., Пахарькова Н.В. ОСОБЕННОСТИ ПРИСПОСОБИТЕЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ К НИЗКИМ ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ ТЕМПЕРАТУРАМ У РАСТЕНИЙ РАЗНЫХ СИСТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП	435
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	443

Contents

SCIENTIFIC EDUCATIONAL FORUM.....	13
Yu. N. Moskvich	
HUMAN, FAMILY AND SOCIETY IN A NEW FORMAT OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL FORUM	13
O.P. Odintsova	
WEB PLATFORM AS A MODERN MANAGEMENT TOOL IN EDUCATION.....	19
V.R. Mayer	
COMPUTER STUDIES AND EXPERIMENTS WITH THE INSTRUCTION IN GEOMETRY	22
A.D. Vasilyev	
DYNAMICS OF SOME WORDS OF RELIGIOUS SPHERE.....	28
L.G. Vikulova	
THE PROBLEM OF CULTURAL MIGRATION OF THE XVIIITH CENTURY FRENCH LITERATURE FAIRY TALE: FROM ORAL BEING TO SALON ENTERTAINMENT.....	34
N.B. Timofeeva, T.A. Sentyabova, Ya.V. Salishcheva	
BACHELOUR'S PROFESSIONAL CPMPETENCE DURING PEDAGOGICAL PRACTICE PROCESS	40
DISCUSSION.....	46
I.L. Sadovskaya	
METHODOLOGICAL CRISIS OF DIDACTICS AND ITS METHODICAL CONSEQUENCES.....	46
V.A. Adolf, I.Yu. Stepanova	
DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFER OF SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY OF ACHIEVEMENT OF EDUCATIONAL RESULTS	57
PEDAGOGICS.....	62
L.V. Shkerina	
DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS ON THE BASIS OF EDUCATIONAL CASES	62
V.I. Teslenko, O.V. Ganushko	
WHETHER IT IS NECESSARY TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE OF RUSSIAN TEACHER?	68
I.B. Akhpasheva	
FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF PEOPLE WITH SIGHT DISABILITY	75
D.S. Budagaev, V.Yu. Lebedinskiy	
CROSS-COUNTRY SKIERS WITH CONTROL OF THEIR FUNCTIONAL STATUS BY TECHNIQUE OF S.A. DUSHANIN	80
T.P. Glukhova	
TECHNOLOGY OF INTERNATIONAL SOCIAL COMMUNICATION IN EDUCATION AS A TERM OF PEDAGOGICAL STUDIES.....	85
O.I. Gorbatkova	
INFLUENCE OF PEDAGOGICAL IDEAS OF C. FREINET ON THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN MEDIA EDUCATION IN THE 20-IES OF XX CENTURY	91
V.V. Zorina	
STUDYING RUSSIAN POLITE LANGUAGE BY STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	98
I.A. Zorkov	
RAISING QUALITY OF COMPREHENSION BIOLOGY CONCEPTS BY SIGN VISUAL AIDS	102

T.V. Zykova, A.A. Kytmanov, T.V. Sidorova, V.A. Shershneva CONCERNING TEACHING MATERIALS FOR E-LEARNING COURSE OF MATHEMATICAL ANALYSIS BASED ON THE POLYPARADIGMAL APPROACH	109
V.V. Ignatova, M.G. Shishkova TEACHING STRATEGY OF ORGANIZING SELF-PRESENTATION OF STUDENTS OF PRIMARY VOCATIONAL EDUCATION IN VOCATIONAL AND PERSONAL ASPECT	114
O.N. Kostrova METHODOLOGY OF REALIZATION PROJECT-BASED LEARNING IN GEOMETRY TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING PROGRAM MEANS	119
L.V. Lanina ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF LABORATORY-ORIENTED WORKS ON MATHEMATICS IN MEDICAL HIGH SCHOOLS (AS A WAY TO INCREASE VOCATIONAL SKILLS)	123
E.R. Latipova INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS METHOD OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN INDIVIDUAL WORK ON FOREIGN LANGUAGE	129
T.V. Lepilina INCREASING INTEREST AND MOTIVATION TO SWIMMING EXERCISES IN CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL AGE	136
A.Yu. Osipov, D.A. Shubin, A.I. Rakovetskiy PROGRESS IN ENDURANCE OF BEGINNING WRESTLERS AS KEY FACTOR FOR INCREASING F THEIR TECHNICAL SKILLS	141
A.N. Panasenko MODELLING OF MATHEMATICAL COMPETENCES OF FUTURE BACHELOR TEACHERS OF MATHEMATICS THE FUTURE BACHELOR TEACHERS OF MATHEMATICS, MATHEMATICAL COMPETENCE, MATHEMATICAL ACTIVITY, STRUCTURAL MODEL OF MATHEMATICAL COMPETENCES	147
R.E. Savchenko PROBLEMS OF SELF-REALIZATION OF PUPILS WHILE USING PROJECT-BASED LEARNING IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY (ON EXAMPLE OF SEMINARS ON ROBOTICS)	154
K.V. Safonov, V.V. Zolotarev, O.N. Tyurina RESEARCH ON EFFECTIVENESS OF INTRODUCTION OF NEW TECHNOLOGIES OF INFORMATION SECURITY IN EDUCATIONAL PROCESS	160
V.I. Semenov, E.V. Semenova, M.L. Postova PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF SYNERGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	166
E.V. Senkina STRUCTURAL MODEL OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELOR TEACHERS OF MATHEMATICS	172
A.A. Semina PROFESSIONAL AND PROFILE COMPETENCES OF BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION AS RESULT OF THEIR VOCATIONAL TRAINING	178
D.N. Simonov, T.V. Nosakova SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES FOR DEVELOPMENT OF GENDER QUALITIES OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE	184
A.A. Styugina, N.S. Bederev, S.N. Shilov, V.N. Kozhevnikov LEVEL OF CONSTANT POTENTIALS AS CORRELATE OF SUCCESS OF TRAINING JUNIOR SCHOOLCHILDREN	189
V.I. Usakov PHENOMENON OF SPORT IN SOCIOCULTURAL SPACE OF CHILDHOOD	195

M.B. Shashkina, L.V. Shkerina MEASURING COMPETENCES OF STUDENTS ON THE BASIS OF PROBLEMATIC PEDAGOGICAL SITUATIONS	201
M.I. Shilova, S.A. Veber THEORY AND PRACTICE OF FILLING SPHERES OF EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF PERSONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPIL	208
E.A. Yurieva INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON SOCIALIZATION AND SYSTEM OF VALUES OF SENIOR PUPILS	218
INFORMATION TECHNOLOGIES	222
I.A. Karlov, V.D. Koshur HYBRID METHOD OF RECONSTRUCTION OF MISSING DATA WITH ADAPTIVE CONTROL ON THE BASIS OF FUZZY LOGIC AND NEURAL NETWORKS.....	222
PSYCHOLOGY	228
Alikin I.A., Lukyanchenko N.V. STANDARD DYNAMICS OF PARENT ATTITUDE IN MODERN SOCIETY: AGE AND GENDER ASPECTS.....	228
A.S. Kozhuhovskaya DEVELOPMENT OF QUESTIONNAIRE FOR MEASURING TEACHERS' ORIENTATIONS TO CREATIVITY	235
Yu.G. Kozulina THEORETIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCHING INNOVATIVE READINESS.....	244
O.V. Kosobukova DEVELOPMENT OF CONCEPT «SENSE» IN HUMANITIES (FROM THE END OF XIXTH TO THE BEGINNING OF XXITH CENTURIES).....	250
Zh.A. Levshunova SELF-REGULATION OF VOLUNTARY ACTIVITY IN THE PERIOD OF EARLY YOUTH.....	257
K.S. Memetova NEUROPHYSIOLOGY OF VERB ACCIDENCE: RESEARCHES ON BRAIN MAPPING	264
M.V. Moskvina COMPARATIVE ANALYSIS OF IDENTITY OF TEACHERS OF VARIOUS TYPES OF NORILSK EDUCATIONAL INSTITUTIONS	269
G.S. Trofimenko STUDYING FEATURES OF FORMATION OF PERSONAL IDENTITY OF MODERN TEENAGERS	278
PHILOLOGY.....	286
S.V. Bulankova REFLECTION OF AUTHOR'S IMAGE IN AUTHORLY-PRECEDENT COMPARATIVE CONSTRUCTIONS (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVEL «GIFT» BY V. NABOKOV).....	286
N.V. Koviazina MOTION AND LOCATION: SOCIAL ASPECTS. SPECIFIC OF EXPRESSION	292
T.V. Mikhaylova IMAGE OF A TRUE TSAR IN THE STORIES OF TIME OF TROUBLES	297
N.V. Mikhailyukova REFLECTION OF SOCIAL DIFFERENTIATION OF THE LANGUAGE IN TEXTS PLACED ON SIGNS (BASED ON THE LANGUAGE OF VLADIVOSTOK CITY)	303
V.S. Rastorgueva THE OLD AND NEW IN «LITTLE MAN»	310

T.N. Sadyrina	
MOTIVE OF PLAY IN THE PIECE «DUCK SHOOTING» BY A.VAMPILOV	316
S.N. Seleznyova	
DYNAMICS OF THE WORD «BLESSED»	319
T.V. Tarasenko	
META TEXT FUNCTIONS OF ANECDOTE IN MEDIA TEXT	324
T.N. Yamskikh	
LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF PROSE WORKS BY B. OKUDZHAVA: DIDACTIC POTENTIAL.....	328
T.V. Brekhova	
CONCEPT OF ENGLISH NATIONAL CHARACTER IN MAUGHAM'S WORKS (BASED ON THE MATERIAL OF 1920–1930)	333
F.V. Kulikov	
NAME «STALIN» IN ENGLISH-SPEAKING POLITICAL DISCOURSE (BASED ON THE MATERIALS OF DAILY AMERICAN NEWSPAPER «NEW YORK TIMES»).....	338
E.S. Sherkhonova	
DENOTATIVE ZONES OF USAGE OF COLOUR NAMING “WHITE” IN OLD FRENCH TEXTS	344
E.A. Shimko	
CONCERNING THE PROBLEMS OF TRANSLATION OF IDIOMATIC EXPRESSIONS	349
D.V. Ponomareva	
SANCHO PANZA AS EMOTIONAL DOUBLE OF DON QUIXOTE IN M. BULGAKOV'S PLAY «DON QUIXOTE»	355
PHILOSOPHY.....	361
M.F. Kuznetsova	
PHILOSOPHY OF EDUCATION REFORMS IN MODERN GLOBALIZATION	361
HISTORY.....	367
V.I. Fedorova	
STANDARD OF LIVING OF AGRICULTURAL POPULATION OF THE YENISEI PROVINCE IN THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY	367
O.Yu. Lyutykh	
CONCERNING THE QUESTION OF STUDYING PROCESSES OF REFORMING IN RUSSIA	373
Z.Yu. Dorzhu	
HISTORICAL ROOTS OF FORMATION AND INTEGRATION OF TUVAN PEOPLE'S REPUBLIC WITH USSR	378
N.M. Ochur	
FORMATION OF REGIONAL EDUCATIONAL POLICY IN THE REPUBLIC OF TUVA IN 1991–2008	386
V.S. Stepanova	
CONCEPT GENESIS «ORAL HISTORY».....	392
D.Yu. Khomenko	
INTERETHNIC RELATIONS BETWEEN NATIVE AND RUSSIAN POPULATION IN THE SOUTH OF ENISEI GUBERNIYA (SECOND HALF OF THE XIXTH – BEGINNING OF XXTH CENTURIES).....	396
ECONOMICS	
A.N. Falaleev	
STATE-PRIVATE PARTNERSHIP IN CONTINUING EDUCATION AS A FACTOR OF TRANSITION TO KNOWLEDGE ECONOMICS	403

D.V. Dorzhu STATE SUPPORT AS MECHANISM OF PROVIDING SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF AGRICULTURE OF THE REPUBLIC OF TUVA.....	411
I.A. Stoyanov PERSONNEL EVALUATION ISSUE: OVERVIEW, CRITICAL ANALYSIS AND PROBLEM SOLVING	418
GEOSCIENCES.....	423
Yu.A. Zadisensky, S.A. Ananyev, T.A. Ananyeva, S.S. Bondina ORNAMENTAL STONE MATERIAL AS SOURCE OF COLLECTION MINERALS AND ROCKS OF KRASNOYARSK TERRITORY	423
BIOLOGY	435
I.G. Gette, N.V. Pakharkova FEATURES OF ADAPTIVE REACTIONS TO LOW FREEZING TEMPERATURES OF PLANTS OF DIFFERENT SYSTEMATIC GROUPS	435
CREDITS.....	443

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРУМ

Ю.Н. Москвич

ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО В НОВОМ ФОРМАТЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРУМА

Новое научно-образовательное пространство, модернизация формата форума, проектная деятельность, синтез знаний, научная коммуникация, инновационные изменения в организации научных форумов.

В статье рассматриваются ограничения традиционных форматов проведения научных конференций, анализируются новые потребности научной коммуникации с расширенным числом групп интересов, формулируются принципы модернизации и инновационного обновления научных мероприятий. Предложен проектный подход превращения научного форума в новое научное, образовательное и просветительское пространство открытого университета, подводятся итоги прошедшего 26–28 ноября 2012 года в КГПУ имени В.П. Астафьева форума нового типа.

Yu. N. Moskvich

HUMAN, FAMILY AND SOCIETY IN A NEW FORMAT OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL FORUM

New scientific and educational space, modernization of forum's format, design activity, synthesis of knowledge, scientific communication, innovative changes in organization of scientific forums.

The article considers the limitations of the traditional formats of holding conferences, analyzes the new needs of scientific communication with an expanded number of groups of interests, formulates the principles of modernization and innovative renovation of scientific events. The design approach to turning a scientific forum into new scientific, educational and educating space of an open university is offered. The results of the forum of a new type held in the KSPU named after V.P. Astafiev on the 26–28th of November, 2012 are presented.

Фрагментарность, расчлененность наших научных представлений об окружающем нас мире, о самом человеке и его жизненных пространствах проживания и самореализации общеизвестны и воспринимались до последнего времени как естественное явление расширяющегося процесса научного познания. С этой точки зрения углубленное познание живого и неживого мира возможно лишь путем всё более узкой специализации научных исследований, всё большей специализацией

научных дискуссий и технологий взаимодействия людей науки с окружающим миром. «Пирамиды знаний» становились все выше, достигнутые результаты могли увидеть и оценить всё меньшее число людей. Качество образования, основанное на известной парадигме Вильгельма фон Гумбольдта, реформатора образования и создателя модели классического исследовательского университета начала XIX века, приоритетности фундаментальных научных знаний, в последнее время подвергается острой дискуссии.

Радикальные изменения современного этапа ускоряющейся глобализации, возникшие острые вызовы глобальной конкуренции заставляют по-иному отнестись к понятию «качество образования», адекватного новому времени. На первый план выходят, прежде всего, личность человека, уровень его готовности исследовать возникающий новый мир и способность решать в нем личные и профессиональные проблемы. В этой связи требуется существенное изменение как самих научных методов исследования проблем современного человека и общества, так и форм представления научных результатов, в том числе форматов проведения научных конференций, симпозиумов и семинаров.

Потребность в модернизации пространства научных конференций

Новое качество образования востребует организации пространств синтеза знаний, образовательных практик и актуальных дискуссий по конкретным, важным сегодня проблемам. Научные мероприятия в университетах фактически должны выйти за пределы традиционных собраний «сведущих и знающих» носителей ценностей научного познания. Они шаг за шагом исторически обречены стать площадками коммуникаций нового типа, сочетающих различные уровни познания – от критического восприятия достигнутого до продвижения имеющегося научного знания к людям, готовым создавать на их основе востребованные полезные нововведения, т. е. инновации, разрешающие острейшие проблемы практики.

Особенно важно это для современных педагогических университетов, осваивающих с прошлого года образовательные стандарты нового поколения, в которых приоритетным является развитие социально-культурных гибких практических умений, т. е. компетенций. Очевидно, что это практически невозможно в традиционной образовательной и научной среде педагогического университета. Фактически имеется острая проблемная ситуация, которая не может быть разрешена простым улучшением отдельных элементов среды. Необходимы осознанный отрыв от привычного и создание принципиально нового организационного подхода к формированию организационно-новой среды проведения научных мероприятий.

Такой средой по многим причинам может стать системно связанный обновленный по технологиям проведения и по содержанию Научно-образовательный форум, состоящий из большого числа разнообразных научных, научно-образовательных и просветительских мероприятий, доступных для различных заинтересованных групп и сообществ.

Форум как проект

В Красноярском государственном педагогическом университете имени В.П. Астафьева такой Форум был задуман, организован и проведен 26–28 ноября 2012 года. Стратегической целью данного Форума как нового проекта являлось создание открытого конкурентного научно-образовательного пространства для большого числа новых участников: студентов старших курсов и магистрантов, учителей

школ, педагогов детских садов, работников дополнительного образования, представителей органов управления образования, общественных организаций, преподавателей вузов и колледжей.

Достижение этой цели осуществлялось путем:

- объединения разных научно-образовательных мероприятий форума в единое системное целое;
- открытости форума для всех заинтересованных лиц;
- ориентации на удовлетворение интересов различных заинтересованных групп участников;
- приглашения заметного (критически значимого) числа иностранных и российских ученых для повышения качества научных дискуссий, уровня принимаемых рекомендаций;
- формирования проблемной среды форума в виде круглых столов, открытых лекций, переговорных площадок и т. д.;
- вовлечения студентов старших курсов, магистрантов и аспирантов в мероприятия Форума, научно-практические дискуссии, привлечения к участию в проблемных открытых лекциях;
- создания современного единого информационного пространства сопровождения форума;
- передачи обслуживания Форума, приема и сопровождения его гостей сервисной компании, выигравшей соответствующий конкурс.

Для успешной реализации возникших задач потребовались важные организационные изменения. Так, в состав Программного и Организационного комитетов с правом голоса вошли все руководители и их представители мероприятий Форума. Руководителям мероприятий Форума были делегированы права поиска и приглашения зарубежных и российских ученых. Они могли самостоятельно определять для своих гостей дополнительно к традиционным пленарным выступлениям иные форматы их участия в Форуме, включая участие их в круглых столах, проведении мастер-классов, тренингов и открытых публичных лекций в соответствии со своими интересами и потребностями. Кроме того, руководители мероприятий могли вносить предложения в тексты подписанных во время Форума соглашений и рабочих планов сотрудничества на 2013 год между КГПУ и различными университетами и научными группами, включая университеты города София (Болгария) и города Сендай (Япония).

Фактически была предпринята первая попытка ребрендинга университета через формирование научного имиджа, активность и заинтересованность ученых и педагогов университета.

Сейчас уже можно определенно сказать, что данный подход полностью оправдал себя. Форум прошел с гораздо большей, чем прежние разрозненные научные конференции и семинары, эффективностью и результативностью.

Всего в Форуме приняли участие 19 зарубежных гостей из Болгарии, Хорватии, Японии, ФРГ, Израиля, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана и Украины. В Интернет-конференциях Форума приняли участие еще более 10 иностранных ученых и педагогов. В Форуме приняли участие 34 ученых из различных городов России, в том числе 11 из Москвы, 2 из Санкт-Петербурга, 7 из Томска, 5 из Новосибирска, по одному человеку из Ярославля, Омска, Бийска, Абакана. Всего в работе Форума приняли участие около 69 ученых из разных стран и городов нашей страны, что составляет около 10 % всех ППС университета.

Среди них можно особо отметить ректора Софийского университета профессора Ивана Илчева, профессора Хироши Кадзивару из университета Тохоку Фукуси, профессора Наду Бабич из университета города Загреба, директора Института проблем интегративного (инклюзивного) образования МГППУ С.В. Алёхину, руководителя Центра корпоративного развития при Институте инноватики ТуСУР Л.В. Кобзеву, декана гуманитарного факультета НГТУ М.З. Рома, профессора Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования М.В. Захарченко и многих других известных ученых.

Критическая масса представителей других научных школ, педагогических технологий и подходов налицо, и это можно считать первым несомненным успехом Форума. По данным проведенного опроса участников Форума, средняя оценка их удовлетворенности проведенным Форумом составляет 8,0 по 10-балльной шкале оценивания.

Модернизация формата форума и его итоги

Самым принципиальным изменением является отказ от обычного узконаправленного целеполагания. Проведенный Форум был посвящен самой актуальной в настоящее время теме – теме синтеза знаний вокруг мегапроблемы: «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Все ключевые слова данного целеполагания не случайны. Они особо подчеркивают необходимость синтеза знаний, междисциплинарного диалога всех ученых педагогического университета. Именно на этом пути может возникнуть востребованная временем новая педагогическая картина мира. Символично, что Форум состоялся в год 80-летия университета и явно носил юбилейный характер с выпукло обозначенной доминантой готовности его к изменениям и развитию.

В рамках Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» 26–28 ноября 2012 года в КГПУ им. В.П. Астафьева состоялось 48 мероприятий, из них: научных тематических конференций – 14, круглых столов – 10, открытых публичных лекций – 9, мастер-классов – 7, семинаров – 3, вебинаров – 1, симпозиумов – 1, естественнонаучных лабораторий – 1, переговорных площадок – 1, выставок – 1.

Символично, что Форуму предшествовала открытая проблемная публичная лекция для студентов университета известного футуролога из Украины Владимира Никитина о метаморфозах образования в новом меняющемся мире. Сам Форум открылся большим Академическим собранием, темой которого стала важная историческая дата: «Россия 1812 года: судьба государственности и идеология элит». Собрание прошло с участием представителей власти, общественности, гостей и участников Форума. Ко всем участникам Собрания обратился по Интернет-связи из Парижа известный ученый, князь Дмитрий Михайлович Шаховской. Пленарное заседание Форума открыл своей лекцией известный российский ученый Иван Сергеевич Арцишевский.

Подробно ознакомиться с тематикой всех мероприятий Форума можно на сайте университета: www.kspu.ru и сайте Форума: www.socialforum.kspu.ru. Из программы Форума хорошо видно, что она охватывает очень большой спектр актуальных направлений научной и образовательной деятельности педагогического университета, нацеленного на модернизацию и инновационное развитие. В число самых актуальных тем Форума вошли:

– проблемы создания эффективной педагогической практики и магистратуры;

- вопросы повышения уровня естественнонаучного и математического образования;
- разработка образовательных программ для альтернативных детских садов (только на обсуждении этого вопроса участвовали представители 212 детских садов Красноярского края);
- создание новой психолого-педагогической среды университета, неотложные вопросы непрерывного дополнительного образования, инклюзивного образования и многое другое.

Следует особо отметить, что данный Форум явился своеобразной экспертной площадкой полученных в 2012 году результатов Программы стратегического развития КГПУ на период с 2012 по 2016 год, получившей поддержку на конкурсе Программ стратегического развития вузов России в декабре 2011 года. Это бесспорно придало Форуму особый проектно-ориентированный характер, который можно увидеть не только из названий мероприятий Форума, но и из списка его участников (табл.).

Всего на мероприятиях Форума был официально зарегистрирован 3881 чел., что в два раза превосходит число первоначально ожидаемых гостей (около 1700 чел.).

Очевидно, что такой разнообразный состав участников существенно отличается от традиционных научных конференций и несомненно придает Форуму особую привлекательность. Он значительно повышает ориентацию участников Форума на долговременное сотрудничество, направленное на реальную педагогическую и социальную практику деятельности университета, позволяет выработать и согласовать новые рабочие планы сотрудничества как в рамках междууниверситетского сотрудничества, так и в рамках сотрудничества и совместной деятельности в различных проектах Программы стратегического развития университета в следующем году.

Т а б л и ц а

Распределение участников Форума по категориям участников

№ п/п	Категория участников Форума	Число представителей категории
1	Студенты КГПУ им. В.П. Астафьева	904
2	Преподаватели КГПУ им. В.П. Астафьева	504
3	Преподаватели других вузов Красноярска	139
4	Ученые и преподаватели вузов других городов России	187
5	Приглашенные зарубежные гости	19
	Приглашенные гости из других городов России	34
6	Учителя школ Красноярска и Красноярского края	676
7	Работники детских садов Красноярска и Красноярского края	504
8	Работники сферы дополнительного образования	125
9	Представители молодежных центров Красноярска, СМИ, общественных организаций, Министерства образования и науки Красноярского края, преподаватели колледжей, родители, представители Красноярской краевой епархии, УФМС, аспиранты, психологи, соцработники, сотрудники музеев, участники поисковых отрядов и др.	687
	Итого	3776

Следует особо отметить не только произошедшее на Форуме расширение пространства взаимодействия ученых с коллегами из других университетов, с потенциальными работодателями выпускников, университетами и возможными слушателями программ дополнительного образования и будущими возможными магистрантами из образовательных учреждений Красноярского края, но и резко возросший интерес студентов к работе Форума. У них впервые появилась такая возможность, поскольку занятия для студентов старших курсов и магистрантов были в дни Форума отменены. Однако этого явно было недостаточно в ещё не сформировавшейся в университете культуры массового участия студентов в научных и прикладных исследованиях. Возросшее участие студентов в мероприятиях Форума, на наш взгляд, явилось также и следствием сложившейся привлекательной позитивной атмосферы Форума и деятельности проектных групп мероприятий Форума.

Всё это в целом создаёт реальные предпосылки для формирования в университете новой среды обучения и научных исследований и дает основания для уверенного прогноза успешности следующего Научно-образовательного форума в КГПУ имени В.П. Астафьева.

Полезное новое в нём состоялось.

WEB PLATFORM AS A MODERN MANAGEMENT TOOL IN EDUCATION

O.П. Одинцова

*Информационные технологии в образовании, веб-платформа, дистанционное образование.
Technologies in education, Web platform, online learning.*

В статье рассматривается инновационная роль веб-платформ в университетском образовании. Спектр их применения широк: от вспомогательного организационного средства при традиционном лекционном обучении до интерактивной образовательной среды при дистанционном преподавании. Отмечены основные функции указанных технологий: электронный ресурс всей необходимой информации курса, выставление и подсчет оценок, загрузка и управление домашними заданиями.

O.P. Odintsova

WEB PLATFORM AS A MODERN MANAGEMENT TOOL IN EDUCATION

Technologies in education, Web platform, online learning.

This article describes an innovative role of Web platforms in university education. The range of using that kind of technology is wide: from supplemental tool in organizing course material in traditional lecture style education to interactive learning environment in Web delivered courses. Some of the main functions of Web platforms are: providing paperless source of all course information, record keeping and grade computation, and creating and managing assignments.

The role of technology in education continues to increase. It changes learning environments, ways of communication, research methods, etc. «... technology performs many of the cognitive operations previously performed by learners (information storage and retrieval)» [Siemens, 2005]. The ability to find necessary information becomes an important skill.

«The amount of knowledge in the world has doubled in the past 10 years and is doubling every 18 months according to the American Society of Training and Documentation (ASTD)» [Gonzales, 2004]. How to navigate effectively through the sea of that information is now a serious question in various fields of work. «Know-how and know-what is being supplemented with know-where (the understanding of where to find knowledge needed)» [Siemens, 2005].

Traditional education skills evolve with the rapid development of technology in today's digital world. «Literacy today involves not only text, but also image and screen literacy» [Brown, 2002]. Fortunately, digital age students are very comfortable reading multimedia texts, travelling through complex spaces of huge amounts of information. «...today's kids are always «multiprocessing»» [Brown, 2002] as well. That kind of multimedia learning environment seems very natural for them. Educators, on the other hand, meet certain challenges trying to keep up with the world of technology. For example, many of them come from the era of traditional lecture based learning. Sometimes it takes significant effort to master new technological skills, and by the time it is accomplished, they have to learn how to operate another brand new system.

Web 2.0 technologies were created «...connecting generations with diverse learning styles and capabilities» [Smirnova, 2008]. Learning Management Systems (LMS) such as Web CT, Black Board, Sakai, and ELGG are the most common in the world of college and university education. New generation of open source LMS, such as Moodle and Haiku, are being successfully integrated in a variety of courses worldwide.

Web platforms serve as an effective course organizing tool for teachers and technological learning environment for students. They are dynamic systems with open access for teachers, students, advisers, and others. Some of the most useful functions of LMS are:

Paperless source of all course information. Teacher uses existing course template or creates a new one. Course home page contains syllabus, calendar, and instructor's contact information. Some course information becomes almost useless as a hard copy, for instance, a list of helpful links with files in a special non-text «gsp» format of Geometer's SketchPad software [Odintsova, 2011]. Necessary documents, such as exam review exercises, problems' answers, can be uploaded over the term of a course. It is easy to enhance course material by supplementing it with multimedia files of virtual lecture sessions.

Record keeping and grade computation. Grade book is one of the most important components of a Web platform. Posting grades immediately after marking quizzes, tests, and other assignments, as well as computing average and midterm grades, provides timely and critical information for students about their current situation in the course. Variety of built in formulas allows teacher to produce and release that kind of data very fast.

Creating and managing assignments. Web platform features provide much more than just one-way of teacher-student communication. There is a Drop Box for electronic home work, projects, and other assignments. It is possible to organize group or the whole class on-line discussions, which is an important engaging and collaboration tool. Creative and active learning can be achieved by engaging students in forming e-portfolio. An electronic portfolio is a collection of files containing work results, showing abilities of a student, as well as course and interdisciplinary information useful for the future courses. E-portfolios can be shared with different kinds of audiences.

Another advantage of using LMS in blended education is creating on-line training assignments. C. Gozales describes efficacy of blended learning in college education where e-learning supplements traditional face-to-face interaction. She gives an example of «...teaching basic fundamentals with e-learning and then teaching advanced skills in the classroom» [Gonzales, 2004].

Role and functions of technological component can vary with respect to the objectives and the nature of the course. The range of using Learning Management Systems can go from a simple course organization tool to a platform for complete on-line teaching. Whether LMS are used to augment traditional teaching, create hybrid or Web delivered courses they make significant contribution to teachers' and students' success.

References

1. Brown J. S. (2002) Growing Up Digital: *How the Web Changes Work, Education. and the Ways People Learn* (2002) USDLA Journal February 2002, Vol.16. URL: http://www.johnseelybrown.com/Growing_up_digital.pdf
2. Gonzalez C. (2004). The Role of Blended Learning in the World of Technology. Retrieved November 19, 2012. URL: <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>.
3. Odintsova Oksana. Survey of Geometry Course. Syllabus. Drexel University, 2011.

4. Siemens G. (2005) «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age» article in International Journal of Technology and Distance Learning Vol. 2. № 1. Last retrieved on November 19. 2012. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
5. Smirnova L. (2008) Technology Enhanced Teaching and Learning for Student (and Teacher) Success. Mount Saint Mary College. Last retrieved on November 27. 2012. URL: http://www.nyu.edu/frn/publications/defining_success/Smirnova.html

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ

Компьютерные эксперименты, системы динамической геометрии, обучение геометрии, анимационные возможности, динамический чертеж, визуальная полнота.

Статья посвящена исследованию проблемы, связанной с недостаточным использованием в школьном математическом образовании учебных исследований и экспериментов. Продемонстрирована возможность системы динамической математики «Живая геометрия» в качестве эффективного средства обучения геометрии с помощью компьютерного исследования и эксперимента.

V.R. Mayer

COMPUTER STUDIES AND EXPERIMENTS WITH THE INSTRUCTION IN GEOMETRY

Computer experiments, the system of dynamic geometry, instruction in geometry, the animated possibilities, dynamic drawing, visual completeness.

This article is dedicated to case study, connected with the insufficient use in the school mathematical formation of training studies and experiments. Is demonstrated the possibility of the system of dynamic geometry «Living geometry» as the effective means of instruction in geometry with the aid of a computer study and the experiment.

Введение. Нарастающая потребность страны в высококачественном математическом образовании требует от государства, общественности, учителей и преподавателей математики решительных действий, учитывающих реалии современного общества, большая часть молодых людей которого относится к так называемому «цифровому» поколению. Высококачественное обучение остро нуждается в учителе, который не только глубоко знает свой предмет. Не менее важным в обучении, претендующим на высокое качество, является процесс исследования, в чем и состоит основа учительского труда. Реалии же сегодняшнего дня таковы, что большинство уроков математики проходят по традиционной схеме, учебные математические исследования на уроках практически не проводятся. Что следует предпринять в современном информационном обществе, чтобы исследования и эксперименты заняли достойное место в школьном математическом образовании? В этом и состоит суть рассматриваемой проблемы.

Отметим, что при обсуждении проекта нового ФГОС СПОО рассматривалось предложение о том, что к предметным результатам изучения учебного предмета «Математика» должно быть отнесено «умение использовать готовые компьютерные программы для проведения экспериментов и наблюдений на плоскости и в пространстве». Это предложение включалось в тексты нескольких вариантов проекта. И несмотря на то что в окончательном варианте стандарта оно сформулировано как «владение навыками использования готовых компьютерных программ при решении задач», это задает определенный вектор математической подготовки российских школьников.

Цель настоящей статьи – продемонстрировать возможности систем динамической математики в качестве эффективного средства обучения геометрии с помощью компьютерного исследования и эксперимента.

Эксперименты в обучении геометрии. Весь опыт развития человеческого общества свидетельствует о том, что эксперимент является важнейшим средством научного познания. А насколько эффективно применение эксперимента в образовании, при обучении конкретным дисциплинам? Во многих педагогических исследованиях (см., например: [Кайнова, 2003; Мартынова, 2012]) доказывается, что опытно-экспериментальная деятельность в обучении обладает большим развивающим потенциалом. Теоретически обосновано и экспериментально подтверждено положение о том, что факты, открытые учащимися самостоятельно, усваиваются ими значительно лучше, чем преподнесенные учителем в готовом виде. Многолетний опыт применения эксперимента как эффективного метода обучения дисциплинам естественнонаучного цикла таким, например, как химия и физика, является практическим подтверждением этого тезиса.

Что касается дисциплин математического цикла, то при их обучении методы, имеющие отношение к экспериментам, применяются крайне редко. Связано это с тем, что большинство математических дисциплин представляют собой теоретические конструкции, в основе которых лежат абстрактные понятия и аксиомы, все остальные положения выводятся из них дедуктивно с помощью законов формальной логики и, вообще говоря, не требуют экспериментального подтверждения.

Отметим, что среди различных разделов математики, изучаемых в школе и вузе, наибольшим экспериментальным потенциалом обладает геометрия. Большинство фактов геометрии, особенно элементарной, можно подтвердить опытным путем, а обучение этим фактам – провести в форме учебного исследования с элементами эксперимента.

Конкретная реализация эксперимента зависит от многих факторов, к которым, в частности, относятся собственные интересы и пристрастия учителя, техническая оснащенность кабинета, подготовка и мотивация учащихся и т. д. Так, например, перед доказательством теоремы о сумме углов треугольника (7 класс) учителя математики на уроке иногда проводят эксперимент, используя следующие формы его реализации:

а) каждому ученику предлагается на плотном листе бумаги или картоне нарисовать произвольный треугольник ABC , вырезать его, от каждого угла треугольника отсечь фрагмент, содержащий вершину, все три отсеченных фрагмента расположить на плоскости без наложения плотно друг к другу так, чтобы вершины A , B и C совпали;

б) на листе бумаги каждый ученик строит произвольный треугольник, с помощью транспортира измеряет его внутренние углы, вычисляет их сумму.

К недостаткам этих форм можно отнести отсутствие учебного времени на рассмотрение треугольников различных типов (остроугольных, тупоугольных, прямоугольных), погрешности в измерении углов, неаккуратное разрезание бумаги, ошибки в вычислениях. Однако, несмотря на эти недочеты, учащиеся, особенно те, кто активно участвовал в эксперименте, «добывал» новые знания о треугольнике, в процессе непосредственного доказательства теоремы проявляли большую заинтересованность и активность.

Форма реализации эксперимента с использованием информационных технологий позволяет исключить большинство из этих недостатков.

Требования к программным средствам, позволяющим проводить геометрический компьютерный эксперимент. Новые информационные технологии открывают дополнительные возможности при проведении экспериментов на уроках геометрии. Наиболее востребованными оказались компьютерные программные средства, удовлетворяющие следующим четырем требованиям:

– *динамизма*, согласно которому исследуемая геометрическая конфигурация может быть представлена на экране компьютера в виде динамического чертежа, т. е. чертежа, допускающего (по желанию исследователя) многократно повторяемые изменения, сохраняющие иерархию зависимости элементов конфигурации (принадлежность точек прямым или окружностям, параллельность или перпендикулярность прямых, отношение длин параллельных отрезков и т. д.);

– *визуальной полноты*, согласно которому изображение рассматриваемой конфигурации можно сделать максимально полным, т. е. исследователь имеет возможность к изображению данных и искомым фигур оперативно добавить не только необходимые вспомогательные фигуры, но и числовые значения тех геометрических величин, которые могут оказаться полезными для установления гипотетически предполагаемой зависимости;

– *компьютерной анимации*, согласно которому экспериментатор при необходимости может задать анимацию любого фрагмента исследуемой конфигурации с оставлением следа этого или иного фрагмента конфигурации на плоскости экрана компьютера;

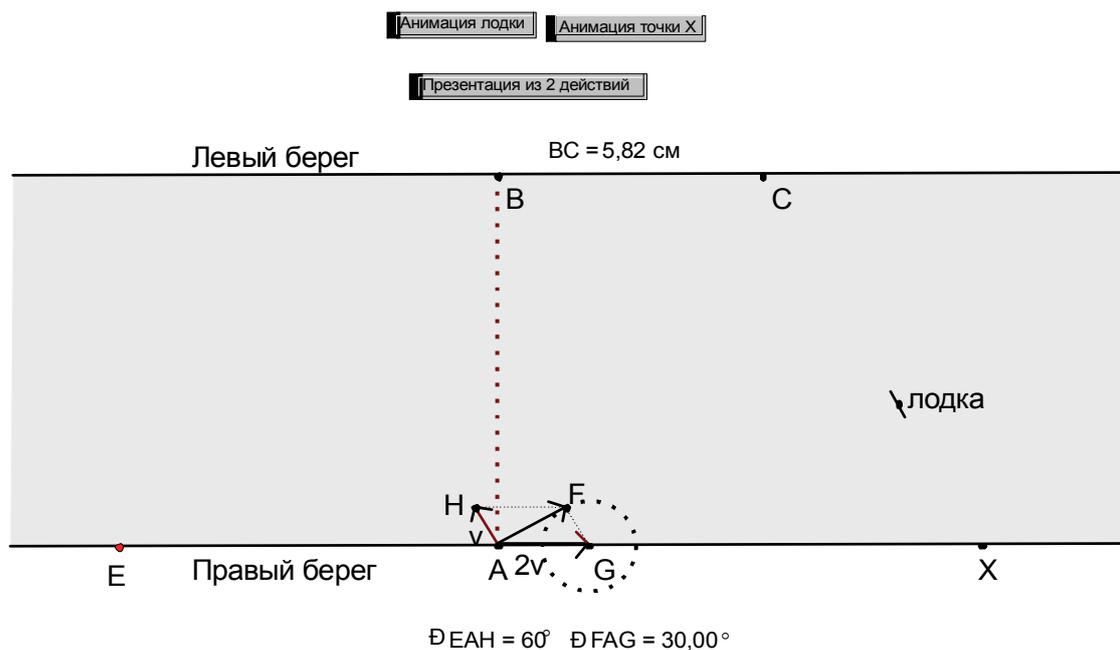
– *свободы эксперимента*, согласно которому при проведении компьютерного геометрического эксперимента программное средство не должно навязывать исследователю ту или иную идеологию эксперимента. Программные средства этого класса принято называть инструментами познания [Майер, 2001, с. 18].

Компьютерные эксперименты в геометрии. Наш опыт преподавания геометрии позволяет сделать вывод о том, что с помощью систем динамической геометрии «Живая геометрия» и GeoGebra, которые удовлетворяют всем перечисленным выше требованиям, можно проводить эксперименты и исследования в различных разделах математики, в том числе в элементарной геометрии. Возвращаясь к примеру, связанному с исследованием свойств внутренних углов треугольника, отметим, что «Живая геометрия» позволяет в течение совсем небольшого промежутка учебного времени провести полноценный эксперимент, в котором каждый ученик строит электронное изображение треугольника, находит с помощью встроенного калькулятора сумму его углов, меняя с помощью мышки расположение вершин треугольника, получает возможность рассмотреть большое количество треугольников различных типов.

Продемонстрируем применение среды «Живая геометрия» в качестве средства проведения компьютерного эксперимента при решении следующей планиметрической задачи на максимум и минимум.

Задача. Под каким углом к берегу реки нужно направить лодку, чтобы за время переправы через реку ее как можно меньше снесло течением, если скорость течения реки в два раза больше скорости лодки в стоячей воде.

Для проведения компьютерного эксперимента на рабочем поле «Живой геометрии» в соответствии с условием задачи построим чертеж, на котором изобразим фрагмент реки с параллельными берегами, выберем на одном из них (правом берегу) точку A , от которой лодка будет отправляться на левый берег. Отложим от A векторы \overrightarrow{AG} и \overrightarrow{AH} , характеризующие скорости (и направления) течения реки и перемещения лодки в стоячей воде соответственно. Согласно условию задачи длина первого вектора должна быть в два раза больше длины второго. Построим вектор \overrightarrow{AF} , равный сумме векторов \overrightarrow{AG} и \overrightarrow{AH} . Данный вектор будет определять результирующие направление и скорость перемещения лодки.



Построим на левом берегу точку B , в которую должна приплыть лодка в случае, если в реке окажется стоячая вода, а направление перемещения лодки – перпендикулярно берегу реки.

На правом берегу выберем точку X , на противоположном – построим точку C такую, что прямая XC параллельна \overline{AN} . На отрезке XC выберем произвольную точку, назовем ее «лодка». Чтобы изображение лодки имело некоторую линейную протяженность, построим на XC небольшой отрезок с серединой в точке «лодка». Используя возможности программного средства, спрячем отрезок XC .

Зададим анимацию точки «лодка» по отрезку XC с условной скоростью 0,5 (в одну сторону, только 1 раз) и анимацию точки X по прямой EA (слева направо) со скоростью 1. Для удобства выведем на рабочее поле соответствующие анимационные кнопки (в верхней части чертежа). Чтобы обе анимации начинались и завершались одновременно, объединим их в одну презентацию. Перед тем как приступить к эксперименту, выведем на экран величину угла $\sphericalangle EAH$. Для измерения величины, на которую сносит лодку, отметим, что если лодка приплывет на противоположный берег, то точка «лодка» совпадет с точкой C . Поэтому длина отрезка BC после завершения презентации будет представлять собой величину, на которую снесло лодку. В связи с этим выведем на экран расстояние между B и C .

Приступим к проведению эксперимента. Перемещая мышкой точку H , выберем некоторое направление вектора \overline{AN} . Совместим точки X и «лодка» с точкой A и запустим анимацию. Лодка начнет перемещаться по направлению вектора \overline{AF} . Величина, на которую снесет лодку, будет зависеть от направления вектора \overline{AN} , которое однозначно определяется величиной угла $\sphericalangle EAH$. Нередко неискушенный исследователь считает оптимальным направление, перпендикулярное берегам реки (первая рабочая гипотеза). При $\sphericalangle EAH = 90^\circ$ результатом экспериментальной проверки первой рабочей гипотезы для конфигурации, представленной на чертеже, является значение $BC = 16,47$ см. Ошибочное предположение о том, что такой выбор направления перемещения лодки является самым оптимальным, зачастую подкрепляется тем, что исследователь пробует увеличить длину вектора \overline{AF} (скорость

перемещения лодки), выбрав для вектора \overrightarrow{AH} направление, «более близкое к направлению течения реки», полагая, например, $\angle EAH$ равным 100° и 110° . Смещение ВС лодки принимает в этих случаях значения, большие, чем при $\angle EAH = 90^\circ$, а именно 17,95 и 20,34 см соответственно. Становится понятно, что увеличение результирующей скорости перемещения лодки в реке не влечет за собой уменьшение исследуемого смещения. Это понимание подкрепляется последующими данными эксперимента. При $\angle EAH = 80^\circ$, $BC = 15,14$ см (отсюда следует, что первая рабочая гипотеза не получила своего подтверждения), при $\angle EAH = 70^\circ$ $BC = 14,39$ см, и наконец, при $\angle EAH = 60^\circ$, $BC = 14,21$ см. Дальнейшее уменьшение $\angle EAH$ приводит уже к увеличению смещения (при $\angle EAH = 50^\circ$ получаем $BC = 14,5$ см).

В ходе эксперимента к исследователю приходит понимание того, что смещение окажется наименьшим в том случае, когда вектор \overrightarrow{AF} , задающий результирующую скорость лодки, будет образовывать возможно больший угол с берегом реки (на рабочее поле можно вывести значение $\angle FAG$). Действительно, в этом случае в прямоугольном треугольнике ABC с фиксированным катетом AB и переменной вершиной C величина острого угла при вершине A окажется наименьшей и, следовательно, второй катет BC треугольника примет наименьшее значение.

По результатам эксперимента исследователь имеет возможность сформулировать следующую гипотезу.

Гипотеза. Наиболее оптимальное направление движения лодки задает вектор \overrightarrow{AH} , образующий угол 60° с берегом реки.

Далее компьютерная среда «Живая геометрия» предоставляет исследователю возможность подвергнуть эту гипотезу экспериментальным проверкам: расположить вектор \overrightarrow{AH} так, чтобы он образовывал с берегом реки углы, меньшие и большие 60° , выбирать иные расположения точки A , задать другую ширину реки и т. д. Задача учителя – побуждать учащихся к обязательному теоретическому обоснованию гипотезы, даже той, что выдержала большое число экспериментальных проверок. Учащиеся должны понимать, что поставленную задачу можно считать решенной лишь только в том случае, когда соответствующая гипотеза будет теоретически обоснована.

Выводы. Опыт использования в обучении геометрии компьютерных исследований показал, что у обучаемых при проведении экспериментов развивается умение наблюдать, получать информацию, сортировать и классифицировать ее, предсказывать и проводить испытания. Экспериментирование с помощью систем динамической геометрии подстегивает здоровый скептицизм, стимулирует учащихся к взаимному анализу работ друг друга, к разделению работы на части и дальнейшему соединению составных частей работы, а также к пониманию того, как формулировать гипотезы и получать решение. Обучение с помощью эксперимента и исследования строится на различиях в способностях учащихся; оно исходит из глубокого уважения к учащемуся как личности; опирается скорее на развитие его сильных сторон, чем на попытку избавиться от слабых сторон.

Насыщение сугубо теоретического курса геометрии компьютерными экспериментами, позволяет превратить его в теоретико-экспериментальный курс. Возможность с помощью среды динамической математики открыть новую (для себя) геометрическую закономерность, сформулировать гипотезу и обосновать ее стимулирует учащихся на самостоятельное добывание знаний, что полностью соответствует деятельностному подходу в обучении.

Библиографический список

1. Кайнова Э.Б. Методология и методика научного исследования в педагогике: метод. пособие для препод. и аспирантов системы среднего профес. образов. М., 2003. 122 с.
2. Майер В.Р. Методическая система геометрической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2001. 368 с.
3. Мартынова Е.В. Информационные технологии в организации геометрического эксперимента. URL: <http://www.mse.su/rus/presentations/p151743> (дата обращения: 01.12.2012).

ДИНАМИКА НЕКОТОРЫХ СЛОВ РЕЛИГИОЗНОЙ СФЕРЫ

Лексика, история, религия, политика, эволюция семантики, идеология, пропагандистский этос, смена духовных приоритетов.

Статья посвящена процессам перехода некоторых слов из религиозной сферы в область межличностных и политических отношений. В частности, слова «религия», «вера», «покаяние» и др., служившие первоначально для обозначения религиозных понятий, вышли за пределы конфессиональной сферы и стали функционировать в светских областях. Такой переход от «сакрального» к «профанному» объясняется переориентацией духовных устремлений общества.

A.D. Vasilyev

DYNAMICS OF SOME WORDS OF RELIGIOUS SPHERE

Lexis, history, religion, politics, the evolution of semantics, ideology, propaganda ethos, changing spiritual priorities.

The article is focused on the processes of transition of some words from the religious sphere in the area of interpersonal and political relations. In particular, the word «religion», «faith», «repentance», etc., originally served to denote religious concepts and then went beyond the religious sphere and began to operate in the secular area. The transition from the «sacred» to «profane» explains the shift of the spiritual aspirations of society.

Лексика, отражающая и выражающая все разнообразные события в жизни общества, закономерно является наиболее динамичным уровнем языка. При этом такие процессы, как создание слов из уже имеющихся морфем или заимствование из других языков, даже при очень заметной иногда их активности, носят лишь вторичный по степени важности характер. Гораздо более актуальным, причем актуальным постоянно, выступает переосмысление лексической семантики, которое справедливо считают основным путем изменения словарного состава [Трубачёв, 1984, с. 49].

Особенно показательны и интересны довольно многочисленные случаи, связанные с переосмыслениями слов, эксплицирующих компоненты универсальной семиотической оппозиции 'сакральный' / 'профанный' (в других вариантах – также 'свой' / 'чужой', 'внутренний' / 'внешний', 'хороший' / 'плохой' и т. п.). Обычно причинами таких изменений становятся радикальные трансформации в жизнедеятельности социума, обусловленные решительными (зачастую – революционными) сдвигами аксиологических, идеологических, культурных парадигм.

Так, с приходом на Русь христианства был переосмыслен, прежде всего за счет модифицированных коннотаций, ряд слов, ключевых для язычества. Например, по данным исторической лексикографии, семантика существительного *болванъ* (*блѣванъ*, *бълванъ*) претерпела следующие эволюции: 1) 'столб'; 2) 'изваяние, статуя'; 3) 'идол, кумир'; 4) 'обрубок дерева, чурбак'; 5) 'тупица, неуч, невежа'... [СлРЯ XI–XVII, 1975, с. 277–278].

Подобное происходило и с существительным *истуканъ*, первоначально – 'скульптурное изображение божества, идол'; ср. также: *истуканный* – 1) 'украшенный

резьбой или вырезанный, тесанный из камня, чеканный; относящийся к истукану, принадлежащий ему'.../ *болванъ, идолъ, богъ истуканный* – 'истукан, идол'; 2) 'предмет, которому поклоняются язычники; истукан'/ в знач. бранного слова о тупом, бестолковом человеке [СлРЯ XI–XVII, 1979, с. 338] – и современные дефиниции: *болван* – 1) обл. 'грубо отесанный обрубок дерева; чурбан'; 2) 'деревянная, картонная и т. п. форма, на которую натягивают головные уборы, парики, расправляя или изготавливая их'; 3) бран. 'о бестолковом, глупом человеке'; 4) устар. 'то же, что идол' (в 1 знач.) [МАС1, т. 1, 1981, с. 104], то есть 'статуя, изваяние, которым язычники поклоняются как божеству, истукан, кумир' [МАС1, т. 1, 1981, с. 631], а также: *истукан* – 1) 'статуя, изваяние, которым язычники поклоняются как божеству; идол'; 2) прост. бран. 'о бессердечном или тупом, бестолковом человеке' [МАС1, т. 1, 1981, с. 692].

Объяснение таких процессов, в общем-то, прозрачно: «на протяжении многих столетий традиционная религия (в данном случае – христианство, упорно продвигавшееся к тому, чтобы стать единственным в государстве конфессиональным ориентиром. – А.В.) всегда стремилась насадить е д и н о м ы с л и е (разбивка здесь и далее наша. – А.В.), всегда отличалась большей или меньшей нетерпимостью к инакомыслию и поэтому, как правило, всемерно содействовала той культуре, которая отвечала интересам утверждения данной религии и осуждала ту культуру, которая не отвечала этим интересам. Это происходило со всеми религиями» [Каушанский, 1993, с. 7].

Несколько иначе, по-видимому, происходили эволюции семантики таких слов, как *обожатель, поклонник, угодник* и некоторых других, связанные, по всей вероятности, с процессами секуляризации общества в конце XVII–XVIII вв. Ср.: *обожать* – 1) 'наделять божественной сущностью'; 2) 'приближать, приобщать к богу' [СлРЯ XI–XVII, 1987, с. 115] – *обожать* – 'обогащать, почитать богом, божеством, чувствовать как бога' // 'чрезмеру любить, уважать; любить слепо, страстно // црк. делать причастным божьей благодати' (примечательна здесь иерархия значений. – А.В.); *обожатель* – 'обожаящий кого', обожатели идолов // 'влюбленный поклонник, слепо, страстно кому преданный' [Даль, 1955, I, с. 609] – и современное толкование: *обожатель* – 1) разг. устар. 'тот, кто обожает, очень любит кого, что-л. '; 2) разг. шутол. 'мужчина, ухаживающий за женщиной, поклонник' [МАС1, т. 2, 1982, с. 552]. Ср. также: *поклонник* – 'тот, кто поклоняется кому-л., почитает кого-л. как бога' [СлРЯ XI–XVII, 1990, с. 160] (также *болванопоклонникъ* – 'идолопоклонник' [СлРЯ XI–XVII, с. 278]) – *поклонникъ* – 'поклоняющийся кому, чему (богу, святым местам, мощам) ' // 'почитатель, обожатель, преданный слуга' // 'влюбленный' [Даль, 1955, т. I, с. 241] – *поклонник* – 1) устар. 'тот, кто поклоняется какому-л. божеству (божествам) '; 2) 'тот, кто восторженно почитает кого, что-л.; почитатель'; 3) 'тот, кто ухаживает за кем-л.; проявляет по отношению к кому-л. внешне свою любовь, симпатию и т. п.' [МАС1, т. 3, 1983, с. 246]. Ср. также: *угодникъ* – 'угождающий кому или угодивший чем, на кого-либо'. *Угодник божий, святой угодник* – угодивший богу святою, непорочною жизнью. *Царские угодники* – любимцы, близкие, искательные слуги [Даль, 1955, т. IV, с. 467] – и: *угодник* – 1) разг. 'тот, кто стремится угодить кому-л., расположить в свою пользу, угодливый человек'; 2) 'в религиозном представлении – святой, угодивший богу безгрешной, непорочною жизнью' ◊ *дамский угодник* – 'тот, кто любит ухаживать за женщинами' [МАС1, т. 4, 1984, с. 458].

Перераспределения в иерархии значений приведенных слов наглядно свидетельствуют об изменениях приоритетов социальных ориентиров.

Кроме того, неоднократно отмечалось, что расплывчатое, нечеткое (иначе говоря, расширительное) употребление термина *религия* для объяснения явлений ду-

ховного мира и древних, и современных людей чрезмерно упрощает наши представления об истории человечества (например: [Поршнева, 1979, с.199]). Таким образом, коллективные адресаты поклонения и обожествления постоянно меняются – и это в полной мере относится и ко многим изначально атеистическим устремлениям и движениям.

Например, «интересно, что поколение "нигилистов" 1860–1870-х гг., провозгласивших материализм и атеизм, отказавшись от "бесплатной отдачи себя" истине, идущей от Бога, тотчас же нашло другой адрес, которому можно было бы бескорыстно вручить себя. Таким адресатом оказался обожествленный Народ. Не случайно Максим Горький называл литературу народников "священным писанием о мужике"» [Лотман, 1996, с. 377] (ср. позднейшую переоценку подобных взглядов: «Ну, тут, понимаешь, я не вытерпел... Взял деда этого за манишку, так что из него чуть душа не выскочила... Ну, тут, понятное дело, святой землепашец, сеятель и хранитель (Мышлаевский, словно обвал камней, спустил страшное ругательство), прозрел в два счета» [Булгаков, 1989, с.193]).

Ср. также в речи типизированного Ф.М. Достоевским революционера (который, впрочем, сам квалифицирует себя как не «социалиста», а «мошенника»): «...Солдат на общее (т. е. революционное. – А.В.) дело является всё больше и больше с каждым днем... Тут... новая религия идет взамен старой, оттого так много солдат и является, и дело это крупное» [Достоевский, 1957, с. 426].

Неудивительно, что понятие религиозности с течением времени стали применять к взглядам, настроениям, убеждениям, не относящимся к собственно религии: «вера», «совокупность взглядов, принципов», «императив нравственности», «интенсивное чувство связи личности с универсальным коллективным бытием» и др. Такую трактовку возводят к суждению Н.К. Михайловского: «Религия есть та неразрывная связь понятий о сущем (наука) и долженствующем быть (мораль и политика в обширном смысле), которая властно и неуклонно направляет деятельность человека». Ср. комментарий В.И. Ленина: «Положение "социализм есть религия" для одних есть форма перехода от религии к социализму, для других – от социализма к религии» (цит. по: [Лексика..., 1981, с. 236]).

Впрочем, еще ранее персонаж цитированного выше романа, прозревший наконец либерал, заявляет по поводу насущной важности сакральных ценностей: «Весь закон бытия человеческого лишь в том, чтобы человек всегда мог преклониться пред безмерно великим. Если лишить людей безмерно великого, то не станут они жить, и умрут в отчаянии. Безмерное и бесконечное так же необходимо человеку, как и та малая планета, на которой он обитает...

Друзья мои, все, все: да здравствует Великая Мысль! Вечная, безмерная мысль! Всякому человеку, кто бы он ни был, необходимо преклониться перед тем, что есть Великая Мысль. Даже самому глупому человеку необходимо хотя бы нечто великое» [Достоевский, 1957, с. 690–691].

Впоследствии о постоянном богоискательстве С.Н. Булгаков выразился так: «Упразднив религию Бога, человечество старается изобрести новую религию, причем ищет божества для нее в себе и кругом себя, внутри и вне; пробуются поочередно: религия разума (культ разума во время Великой французской революции), религия человечества Канта и Фейербаха, религия социализма, религия чистой человечности, религия сверхчеловека в Новое время с перспективой религии сверхчеловека и т. д. В душе человечества, теряющего Бога, должна не просто образовываться страшная пустота» [Булгаков, 1990, с.58].

Подобные явления можно рассматривать и на примерах нашего недавнего прошлого, когда советской власти «прежде всего для успешного формирования

пропагандистского этоса (по Ю.В. Рождественскому, «этосом принято называть те условия, которые получатель речи предлагает ее создателю». – А.В.) потребовалось изъятие из культуры религии и церкви. Декретом церковь была отделена от государства. В результате этого гомилетика оказалась в ведении партии. В качестве инструмента формирования этоса был создан Агитпроп – отдел агитации и пропаганды при ЦК и местных комитетах партии, ведавший устройством этоса во всех областях культуры. В определенном смысле он взял на себя функции церкви, готовя риториков (проповедников) (т. е. культ- и политработников. – А. В.) и просвещающая массы (паству)... В этом же русле происходили и репрессии, отнюдь не бессмысленные, многочисленные процессы над «врагами» [Романенко, 2003, с.111]. Иначе говоря, новая власть, повсеместно насаждая таким образом единомыслие, по существу, действовала именно так, как действовала бы любая так называемая «традиционная» религия посредством собственных структурных подразделений.

Эту революционную смену духовных приоритетов социума подтверждают и воплощают судьбы многих слов, на протяжении веков связанных с его конфессиональными ориентирами.

Так, например, материалы толковых словарей русского языка советской эпохи демонстрируют заметные изменения в иерархии дефиниций слов поля *вера / верить* и иллюстраций к ним (вроде «вера в победу всемирной советской власти», «верить в мировую революцию» [СУ, т. I, 1935, стлб. 248], «вера в революцию», «верить в построение коммунистического общества» [БАС1, 1949, с. 163–164] и т. п.). Таким образом, в государстве, основанном на атеистических принципах, обнаруживается чуть ли не мистическое отношение к доминирующей идеологии, обретающей статус общегосударственной (и единственной) религии: сменился объект «веры».

То же можно наблюдать на примере семантических эволюций существительного *учитель*. См.: «Также любят предвозлежания на пиршествах и председания в синагогах, и приветствия в народных собраниях, и чтобы люди звали их: "учитель! учитель!" А вы не называйтесь учителями, ибо один у вас Учитель – Христос, все же вы – братья» [От Матфея..., 1923, с. 6–8]. О дальнейших значительных изменениях в семантике слова можно судить по [СУ], где они хорошо подчеркнуты иллюстрациями. Здесь *учитель* – 1) 'лицо, занимающееся преподаванием какого-н. предмета в низшей и средней школе, преподаватель, школьный работник'; 2) (мн. *учители*) чего. 'Глава, автор или распространитель какого-н. учения (в 3 знач.)'. «Маркс, Энгельс, Ленин, Сталин – великие учителя социализма»; 3) кого и чей 'тот, кто научил или учит чему-н., кто оказывает или оказал влияние на развитие кого- чего-н.' «... Нас ковал великий Ленин, наш вождь, наш учитель, наш отец, который не знал и не признавал страха в борьбе». Стлн. «Маркс и Энгельс, великие учителя пролетариата». История ВКП (б). «И за учителей своих заздравный кубок поднимает». Пушкин [СУ, 1940, стлб. 1039]. Интересно, что подаваемое этим же словарем лишь в качестве оттенка значение слова *учение* – 'религиозная система, вероучение' как бы отеснено на задний план гораздо более актуальным – с официально доминировавшей тогда точки зрения – представлением об *учении* как системе идеолого-политических взглядов, в то время обладавшей, впрочем, ничуть не меньшей социальной ролью, чем сама религия [Там же, стлб. 1037]. Собственно, и провозвестники, носители и распространители политических учений обретают в глазах общества чрезвычайно высокий статус, сопоставимый лишь со статусом основателей и проповедников конфессий.

Аналогична и судьба словосочетания *вождь и учитель*, в древнерусских памятниках выступавшего как обозначение духовного наставника, а в советскую эпоху – как торжественное именование высшего партийно-государственного руководителя (иногда

да – и возглавляемой им партии). См. [СУ, 1940, т. IV, стлб.1039], а также [БАС1, 1949, с.257], где *вождь* – 1) полит. 'руководитель и учитель коммунистической партии и трудового народа, являющийся выразителем его воли, стремлений, желаний; общественный деятель, способный поднять на высокий уровень политическое сознание и активность масс и правильно определить пути рабочего класса за полную победу и обеспечение интересов всех трудящихся, руководитель, организатор и вдохновитель построения социализма и перехода в коммунистическое общество': «Сталин – мудрый *вождь и учитель* большевистской партии, советского народа... Сталин – *вождь и учитель* международного рабочего класса, трудящихся всего мира». Великий *вождь и учитель* Коммунистической партии и советского народа. К 70-летию со дня рождения. Отдел проп. и агит. ЦК ВКП (б). «Мы должны учиться жить и работать у наших *учителей и вождей* – Ленина и Сталина...» Калинин. Речь на собрании учащихся... 17 апр. 1941 г. «Партия... должна знать, что она является... руководителем, *вождем, учителем* рабочего класса». Сталин. К вопросам ленинизма и т. п.

В советской риторической системе в роли некоего символа веры, сердцевины святости, *sancta sanctorum* (опять же, в идеологически-атеистических параметрах!) фигурирует партийность (естественно, коммунистическая). Именно она характеризует советский образ ратора в целом и каждую его составляющую в отдельности; эта партийность оценивается в рамках данной системы как некая причащенность к высшим идейным таинствам, идеологическим святыням. «Партийность служит своего рода семиотическим разграничителем культурных категорий “свой” и “чужой”...; обеспечивает единство толкования идеологии через сведение всего многообразия идеологических текстов к партийному документу» [Романенко, 2003, с.74, 78–79] (т. е. в высшей степени сакральному тексту) и является основой советского образа ратора как носителя и транслятора коммунистической идеологии – своего рода новой государственной религии.

Разумеется, затем, в полном соответствии с хорошо знакомым главным перестройщикам и реформаторам партийным гимном («до основанья, а затем»), в Российской Федерации (которая, согласно ст.14 действующей Конституции, – «светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной») влияние религии стало возрастать – прежде всего пока в сфере внутренней политики. Возникают интересные во многих отношениях дискурсивные феномены, отражающие нечто вроде аксиологических контаминаций, например: «Метлы хозяйственные к *пасхальному субботнику*» (ТВК. 20.04.95) (выделенное словосочетание особенно занятно, если вспомнить, что советская пропаганда именвала хронологически соотносимое с упомянутым почти ритуальное сакрализованное действие так: «*ленинский коммунистический субботник*»). «Милосердие – самое православное из всех православных чувств. Купец, как бы благодаря бога за то, что у него успешно идет бизнес, жертвовал на храм» (Доброе утро. ОРТ. 15.11.98). «Честный бизнес, основанный на православии, – он еще и доходный» (председатель клуба православных предпринимателей. Новости. 7к. 22.09.08). «День крещения Руси в Москве отметили рок-концертом» (24. Ren TV. 28.07.11) и т. п. Возможны варианты: «В Гинзбурге воплощается вековая еврейская мудрость: живи праведно, и тебе воздастся...» (В. Соловьев. Тем временем. Культура. 09.02.04). Вероятно, российскую аудиторию ожидают и многие другие идеологические инновации, если учитывать, например, что по высочайшей рекомендации «в программу средней школы по литературе введен "Архипелаг ГУЛАГ" Солженицына» (Новости. ТВК. 08.09.09), а «Русская православная церковь за границей не считает генерала Власова предателем» (Новости. ТВК. 09.09.09) и т. п.

Переосмысление слов *религия* и *вера*, как и многих тематически и ассоциативно связанных с ними (*ортодоксальный, правочерный, догматик, сектантство, еретицество, ересь, отступник, диссидент, проповедовать, исповедь, покаяние* и др.), конечно, отнюдь не случайно. Так и многие тематически близкие слова первоначально служили обозначениями лиц, связанных с религиозно-мистической деятельностью (например, *неофит, прозелит, сектант, фанатик*, отчасти – *адепт* и др.), но с течением времени вышли за пределы конфессиональной сферы и столь же успешно стали функционировать как именованья людей, занятых в чисто светских областях. Такой переход (на первый взгляд от «сакрального» к «профанному») может быть, по-видимому, объяснен осуществлявшейся переориентацией духовных устремлений общества, в процессе которой традиционная религия под воздействием различных факторов постепенно утрачивала свои главенствующие позиции. Высвобождавшаяся вследствие этого ниша в общественном сознании, однако, не опустела, но заполнялась информацией, казалось бы, совершенно иного свойства – идеолого-политической. По мере политизации социума такая информация и воплощающие ее вербальные символы сами превратились (или были превращены?) в сакральные ценности.

Библиографический список

1. Булгаков М.А. Белая гвардия // Булгаков М.А. Собр. соч.: в 5 т. М., 1989. Т. 1. С. 179–428.
2. Булгаков С.Н. Интеллигенция и религия // Русский вестник. Л., 1990. № 1. С. 55–58.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1955. Т. I. 700 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1955. Т. II. 779 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1955. Т. III. 555 с.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1955. Т. IV. 684 с.
7. Достоевский Ф.М. Бесы // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: в 10 т. М., 1957. Т. 7. С. 5–704.
8. Каушанский П.Л. К проблеме соотношения культуры и религии // Язык и культура. Вторая междунар. конф.: доклады. Киев, 1993. С. 3–12.
9. Лексика русского языка XIX – нач. XX вв. М., 1981. 360 с.
10. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. М., 1996. 464 с.
11. От Матфея святое благовествование // Новый завет господина нашего Иисуса Христа. Лондон; Чикаго; Берлин; Варшава; Петроград; М. 1923. С. 1–27.
12. Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. Изд. 2-е. М., 1979.
13. Романенко А.П. Образ риторика в советской словесной культуре. М., 2003. 432 с.
14. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.). М., 1989. Т. II. 494 с. (СДРЯ XI–XIV).
15. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1981. Т. 1. 698 с. (МАС1).
16. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1982. Т. 2. 736 с.
17. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1983. Т. 3. 752 с.
18. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1984. Т. 4. 794 с.
19. Словарь русского языка XI–XVII вв. М., 1975. Вып. 1. 371 с. (СлРЯ XI–XVII).
20. Словарь русского языка XI–XVII вв. М. Вып. 2. 320 с.
21. Словарь русского языка XI–XVII вв. М., 1979. Вып. 6. 359 с.
22. Словарь русского языка XI–XVII вв. М., 1987. Вып. 12. 384 с.
23. Словарь русского языка XI–XVII вв. М., 1990. Вып. 16. 295 с.
24. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М.; Л., 1949. Т. 2 (БАС1).
25. Толковый словарь русского языка: в 4 т. М.; Л., 1935. Т. I (СУ).
26. Толковый словарь русского языка: в 4 т. М.; Л., 1940. Т. IV.
27. Трубачёв О.Н. Приемы семантической реконструкции // Международный симпозиум по проблемам этимологии, исторической лексикологии и лексикографии: тезисы докладов. М., 1984. С. 47–51.

К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРНОЙ МИГРАЦИИ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ XVII ВЕКА: УСТНОЕ БЫТОВАНИЕ → САЛОННОЕ РАЗВЛЕЧЕНИЕ

Текстовая эпоха, литературная сказка, маргинальный жанр, культурная миграция жанра, языковой авторитет литератора, фактор паратопии, салон.

В статье рассматриваются причины перехода сказки из устного бытования в литературную сферу. В рамках новой текстовой культуры такой переход рассматривается как культурная миграция жанра, обусловленная значимой ролью писателя в становлении национального языка. В центре внимания прагматического подхода сказывается роль писателя как центральной фигуры литературной коммуникации. Жанр литературной сказки выполняет функцию речевого воздействия на социум эпохи.

L.G. Vikulova

THE PROBLEM OF CULTURAL MIGRATION OF THE XVIITH CENTURY FRENCH LITERATURE FAIRY TALE: FROM ORAL BEING TO SALON ENTERTAINMENT

Textual epoch, literature fairy tale, marginal genre, cultural migration of the genre, man of letters' linguistic authority, paratopy factor.

The paper deals with the causes of the fairy tale's transference from oral being to literature sphere. Within the frames of the new textual culture such transference is viewed as cultural migration of the genre, determined by the significant role of the writer in the national language formation. In the focus of the pragmatic approach appears the role of the writer as the central figure of literary communication. Genre of literary fairy tale fulfills the function of verbal influence on society of era.

Несмотря на давний и богатый опыт изучения литературных жанров эпохи, по праву называемой поворотным моментом в истории европейского языкознания и литературы, нельзя не признать, что в исследованиях лишь констатируется переход сказки из одного социального регистра в другой, а также ее бытование в детском чтении начиная с XIX века. В этой связи считаем необходимым обратиться к причинам культурной «миграции» сказки, в терминологии И.Т. Касавина [1999], в высокий социальный регистр.

По-новому взглянуть на достаточную, казалось бы, изученность данного жанра позволяет расширение исследовательского опыта и знаний, представлений о тексте как предмете исследования. В свое время Гуго Шухардт обратил внимание на то, что «исследовательская работа подлежит постоянному обновлению, она может быть, если мы имеем дело со старым материалом, подвергнута рассмотрению с новых точек зрения. То, что некогда было начато одним путем, должно развиваться с помощью новых приемов» [Шухардт, 1950, с. 212]. Диахронический анализ литературной сказки с новых позиций (прагматической и лингвокультурологической точек зрения) обусловлен тем, что между временем создания текста и временем его сегодняшнего филологического прочтения филологическая наука накопила

значительный опыт для дальнейшего осмысления судьбы обозначенного жанра. Такой подход становится необходимым, поскольку в русле имевшихся исследований по сказке в целом, литературной сказке в том числе, не получает объяснения проблема жанра сказки как результата письменной коммуникации и как маркера новой текстовой эпохи. В центре внимания прагматического подхода оказывается роль писателя как центральной фигуры литературной коммуникации.

Думается, что пересмотр методологических постулатов и смена теоретической парадигмы при изучении художественных текстов, ставших памятниками языка, раскрывают новые диахронические и синхронические перспективы в изучении литературной сказки как инновационного для своей эпохи жанра. Перед исследователями встает задача пересмотра как уже имеющихся результатов исследований, так и самого материала исследования, который отстоит от нас во времени более чем на 300 лет.

В свое время мы отмечали, что процесс становления французской сказки как жанра, участвующего в литературной коммуникации, состоит из *трех этапов* [Викулова, 2001]. *На первом этапе* сказка как инновационный жанр представляет собой продукт устно-письменной межличностной коммуникации и предполагает такие типы художественного общения, как чтение и слушание, опирающееся на многовековую традицию *устного бытования* сказки. Для рукописного, допечатного варианта сказки характерна *моноадресованность*, когда адресат (слушатель и вместе с тем читатель) мог быть реально-конкретным, реально-анонимным, фиктивно-метафорическим лицом.

На втором этапе происходит смена контекста (от рукописи к книгопечатанию), что ведет к *полиадресованности*, т. е. текст обращен к массовому читателю, представленному элитарной группой образованных лиц. Вместе с тем массовость в данном случае может быть принята с оговоркой, поскольку, по замечанию С.В. Михайлой, потенциальным участником коммуникации в рамках салонов, где бытовала литературная сказка, могло стать лишь около 2 % населения [Михайлова, 2012, с. 74]. Ведущим типом общения становится *чтение вслух*. В отличие от народной сказки, литературная сказка XVII века представляет собой *опубликованное* авторское *произведение* малой формы, адресованное читателю высокого социального статуса и имеющее дидактический характер, когда прописывалась модель поведения аристократии в определенных коммуникативных ситуациях как с языковой, так и с социокультурной точек зрения [Михайлова, 2012, с. 77].

На современном, *третьем этапе* бытования литературной классической сказки издатель нарушает идентичность адресности, идущей от автора, переходя к адресату сниженного социально-возрастного статуса (опытный взрослый читатель → мало / неопытный юный читатель). Для такого читательского адресата произведение конституируется в ином значении. Литературная сказка XVII века, публикуемая современными издателями, переходит в детское чтение. Такой подход ставит проблему жизнеспособности жанра, поскольку фактор нового адресата подводит литературную сказку к маргинальным, периферийным позициям. Подчеркнем, что на всех обозначенных этапах существования жанра литературной сказки проявляются такие важные критерии текстуальности, как *культурная маркированность* и *диалогичность* с особенностями актуализации адресата [Чернявская, 2013, с. 34].

Полагаем, что закономерности становления сказки как литературного жанра складываются из взаимодействия внутриязыковых и экстралингвистических факторов. В их числе наиболее значимое место занимают особенности лингвистической ситуации и культурно-исторического контекста эпохи, совокупность эстетичес-

ких и литературных принципов периода Предпросветительства, общий характер филологической деятельности в рассматриваемый период.

Мы считаем, что литературная сказка выступает как новый, прогрессивный для эпохи жанр, представляющий определенный письменно-литературный способ общения писателя как литературной личности с языковым сообществом. Этот жанр выполняет прагматическую функцию речевого воздействия на социум эпохи не только в плане нормирующего влияния на письменно-литературный язык, но и на социальное и языковое поведение образованных современников.

В этой связи встает задача определить факторы перехода сказки с периферии литературного процесса в его центр и выявить причины преобразования сказки в авторитетный жанр, признанный статусной публикой. Думается, что активный процесс создания литературных жанров малой формы (сказки, басни и др.) тесно связан с языковым состоянием во Франции классического периода, которое предопределено условиями ее внешней истории.

Как известно, XVII век, определяемый устоявшимся термином *Grand Siècle* (Великий Век), характеризуется распространением литературно-письменной печатной культуры. Этот период соответствует эпохе активного развития книгопечатания, рассматриваемого учеными как эпоха графосферы (*graphosphère*), когда текст доминирует над изображением, а автор берет на себя ответственность за написанное [Debray, 2001]. Филологи и литераторы ставят целью вытеснить латынь, доминировавшую как учено-литературный язык. Усиливается тенденция превращения французского языка в эффективное средство коммуникации. В рамках письменного двуязычия французский язык становится маркированным элементом в оппозиции к латинскому языку и начинает играть ведущую роль в процессе развития национального литературного языка (Скрелина, Становая, 2005). В образованном обществе, представлявшем социально и количественно ограниченную, но влиятельную группу, созревает острая необходимость общаться на французском языке. Историки языка отмечают, что легитимность нормы письменно-литературного французского языка XVII в. и проблемы ее становления посредством прескриптивных трудов и литературы были актуальными лишь для десятой части населения Франции [Chaurand..., 1999, с. 288]. Настоятельной потребностью образованного общества стало сближение книжно-письменной и разговорной речи. В данном случае уместно привести мнение Р. Барта о том, что «классический язык всегда сводился к своей убеждающей функции, он домогался диалога, он создавал мир, <...> где всякая речь оказывалась формой встречи с другим человеком. Классический язык нес в себе ощущение блаженной безопасности, потому что его природа была непосредственно социальной. Не было ни одного классического жанра, ни одного классического текста, который не предполагал бы коллективного потребления, происходящего как бы в атмосфере общения и беседы. *Классическое искусство литературы* было объектом, циркулировавшим между лицами, принадлежавшими одному классу, оно было продуктом, предназначенным для устной передачи и для потребления, регулируемого обстоятельствами светского общения: вопреки строгой кодификации, классический язык, по самому своему существу, был языком разговорным» (выделено нами. – Л.В.) [Барт, 1983, с. 331]. Культурный язык, который бы отвечал «хорошему вкусу» (*bon goût*) – идеальная норма, к которой стремится самая здравая часть французского общества.

Филологи-теоретики и филологи-практики (писатели) объединились с просвещенной частью французского общества (дворянство, образованная буржуазия) на основе нового подхода по принципу диалога литераторов, создававших тексты, и

общества, которому предназначались тексты. Это отвечало новой языковой практике превращения французского языка в эффективное средство общения. При этом авторитет литератора рождался как авторитет создателя, теоретика и практика определенного жанра, устанавливающего каноны жанра. Писатели, для которых осознанное отношение к языку является частью профессии, а любовь к языку – частью их профессиональной компетенции, фактически совершают социальный и речевой поступок, создавая новые по форме и по содержанию жанры на родном языке, а не на латыни.

Гуманитарная наука этого периода уже не могла заниматься только текстами в себе, как это культивировали филологи, воспитанные на чтении античных текстов и их комментировании. Литератора оценивают как «человека общающегося» (*homo verbo agens*), который в силу своего авторитета учит действовать словом в определенных ситуациях и применяет свои филологические воззрения на практике. Согласно теории поступка, разработанной М.М. Бахтиным, «персональная ответственность и участность» писателя ведут к его самооценности [Бахтин, 1979]. Речевой поступок писателя проявляется в его текстах, где отражена ответственность создателя как языковой личности, показывающей реальные и возможные способы и средства словесного общения на родном языке.

Оценка престижности литературы как основы укрепления национального языка – один из действенных факторов речевого поведения, языковых предпочтений, повышения авторитета говорящих на французском языке для создания социокультурного и языкового идеала «порядочного человека» (*honnête homme*). Языковой престиж литератора в обществе связан с особой социальной и языковой значимостью литературы, ее статусом и авторитетом в общественном мнении того периода на основе соотношения норм и ценностей, принятых в данной языковой общности. В письменно-литературной культуре данного периода стало значимым понятие *писать как культурно-языковая личность*. Задачей литератора являлось создание через свои произведения модели определенной культурной личности в соответствии с социальными и языковыми нормами своего времени. Кроме того, писатель завоевывал право на языкотворчество, а авторитет его текстов был связан с их ролью в письменно-литературной культуре Франции. Авторитетные тексты, к которым можно отнести и литературные сказки, способствовали повышению роли французского письменно-литературного языка. В частности, сторонники современных авторов, определяемые в XVII век как «Новые» (*Modernes*), во главе с академиком Ш. Перро прославляли дух (*le génie*) родного языка и в своих трудах пришли к апологии французского языка, когда родной язык рассматривался как важный фактор укрепления государства и влияния на общество.

Апология вела к фиксации нормы языка, усиливая стремление ученых к описанию его форм, а писателей – к применению пуристских постулатов на практике, лингвистическим и литературным экспериментам при создании новых жанров, в частности жанров малой формы – басни, новеллы, сказки и др. Перестройка филологического знания и смена типа письменно-литературной культуры в целом оказывают значительное влияние на образованное общество посредством «универсальной» ориентации грамматических, стилистических и литературных учений, созданных в этот период, определяя филологическую мысль [Бокадорова, 1987]. Первоочередной лингвистической задачей становится нормализация речевого общения, способствующая установлению культуры речи на родном языке.

Нормализация предполагает отбор и правила использования языковых средств в письменно-литературном языке под воздействием культурно-исторической и социальной ситуации. Так, Н.Н. Семенюк подчеркивает, что норма как сознатель-

ный процесс, культивируемый обществом, является специфическим признаком литературного языка национального периода [Языкознание, 2000, с. 337–338]. Однако языковая и литературная норма выступают лишь как один из аспектов целого комплекса социокультурных норм, функционируя в обществе как регулятор коллективного поведения, в том числе речевого. Литературная норма как частный случай языковой нормы оформляется в процессе складывания литературного языка и литературных жанров. Нормативной в XVII и вплоть до XX века была поэтическая форма языка художественной литературы, тогда как проза являлась маргиналией [Rohou, 1996]. Соотнесение языка художественной литературы с системой норм, канонов (не только лингвистических) и ценностей, принятых во французском обществе, приводит к наделению некоторых текстов особой привлекательностью, побуждает образованных современников читать модные произведения и следовать им как языковым образцам для подражания.

Среди ценностей эпохи на первом плане стоит понятие *honnêteté* («порядочность»), что выражено прежде всего в подходе писателя к словарю, отбору лексики. Писатели и филологи, которых общество относило к *honnêtes gens*, осознавали роль французского языка и литературы как объединяющих факторов государства и нации. Теория порядочности как светский вариант философии жизни, в свою очередь, основывалась на «эстетике поверхности», когда, согласно установкам салонных завсегдатаев, *порядочный человек* должен достигнуть совершенства в формах человеческого общения, но для этого были необходимы «атрибуты эстетизированной поверхности (элегантный туалет, изящные манеры, галантная беседа и т. п.)» (Тарасов, 2009).

Исследователи по проблеме креативности текста отмечают, что каждая текстовая эпоха характеризуется специфическим социальным статусом творческой личности. Так, в сфере литературной деятельности в эпоху Людовика XIV происходило смещение от поиска покровителя и потакания вкусам аристократии к ориентации на разношерстную публику, аудиторию салонов и академий, а «идея независимого творчества, автономного гения приобретала статус закона» [Касавин, 1999, с. 331]. В дискурсивной стратегии писателя исторически значимым становится фактор паратопии (*paratopie*), определяемой Д. Менгено как прагматически и социокультурно значимое коммуникативное пространство, где происходит процесс общения, в том числе и литературного [Maingueneau, 1993, p. 28]. Таким полифункциональным местом литературной коммуникации в XVII веке стал салон, где обсуждались вопросы языка и литературы, стиль сочинений литераторов, а также знакомились с новыми литературными жанрами до их публикации, оценивали филологическую и эстетическую значимость текстов. Именно коммуникативная практика участников салонного общения способствовала закреплению в социофилологической традиции понимания *salon* как собрания влиятельных и авторитетных особ, определяющих развитие общества и культуры [Михайлова, 2012, с. 92].

В связи с жесткой андрократической политикой французского социума изучаемого периода, авторы литературной сказки вынуждены были прибегать к *стратегии притворства* и маскировать свое серьезное отношение к творчеству за внешне легковесной характеристикой сказки как светской *забавы*, салонной *игры*. Первоначально сочинительство сказок действительно представляло собой *салонное развлечение*, литературную и интеллектуальную *игру*. Но статус модного явления, закреплённый за сказкой (женской сказкой, прежде всего), стал фактором, обеспечившим инновационный характер жанра.

Итак, анализ языковой ситуации во Франции конца XVII века показал, что она характеризуется укреплением позиций французского литературного языка, кото-

рый отражен в авторитетных текстах. Говорящие ориентированы на языковой эталон, представленный престижными литературными жанрами. Престижность в литературе связана с модой на лапидарные жанры, что является одной из характерных форм социальной стратификации, когда происходит миграция сказки из низкого (устного) социального регистра в высокий регистр (письменный). В процессе миграции сказки от маргиналии к норме, жанровый канон видоизменялся в пользу дидактичности и прославления ценностей эпохи.

Поворот письменно-литературной культуры от рукописи к книгопечатанию знаменует эпоху графосферы, когда возрастает роль писателя как литературной и языковой личности, способной на социальный и речевой поступок – избрание маргинального жанра в отстаивании своих лингвистических и литературных взглядов. Филологический эксперимент направлен на то, чтобы показать креативные возможности французского языка на жанре малой формы, который из маргинального становится модным явлением.

Библиографический список

1. Барт Р. Нулевая степень письма // Семиотика. М.: Радуга, 1983. С. 306–349.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Бокадорова Н.Ю. Французская лингвистическая традиция XVII – начала XIX века. Структура знания о языке. М.: Наука, 1987. 152 с.
4. Викулова Л.Г. Волшебная французская литературная сказка конца XVII – начала XVIII века: Прагмалингвистический аспект: монография. Иркутск: ИГЛУ, 2001. 286 с.
5. Касавин И.Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания. СПб.: РХГУ, 1999. 408 с.
6. Михайлова С.В. Фемининная идентичность и способы ее объективации в художественном дискурсе XVII века. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2012. 249 с.
7. Скредина Л.М. История французского языка: М.: Высш. шк., 2001. 463 с.
8. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 208 с.
9. Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию / пер. А.С. Бобовича; ред., предисл. и примеч. Р.А. Будагова. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1950. 292 с.
10. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. 2-е изд., репринт. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2000. 688 с.
11. Chaurand – Nouvelle histoire de la langue française / E. Brunet, R. Chaudenson, J. Chaurand, G. Clerico, F. Gadet, J. – M. Klinkenberg, S. Lusignan, J.-Ph. Saint-Gérard, J.-Ph. Seguin, M.-R. Simoni-Aurembou; Sous la dir. de J. Chaurand. Paris Editions du Seuil, 1999. 816 p.
12. Debray R. Cours de médiologie générale. Paris: Gallimard, 2001. 555 p.
13. Lodge A. Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue. Paris: Fayard, 1997. 382 p.
14. Maingueneau D. Le contexte de l'œuvre littéraire. Enonciation, écrivain, société. Paris: Dunod, 1993. 196 p.
15. Rohou J. L'histoire littéraire. Objets et méthodes. Paris: Nathan, 1996. 128 p.

Н.Б. Тимофеева, Т.А. Сентябова, Я.В. Салищева

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Профессиональная компетентность, структурные компоненты педагогической компетентности, педагогическая практика, формирование педагогической компетентности, особенности организации педагогической практики.

Профессиональная педагогическая компетентность – понятие многогранное, поэтому и возникает сложность в диагностике уровня сформированности педагогической компетентности в процессе подготовки учителя начальных классов. Несомненно, что педагогическая практика как процесс накопления первичного опыта работы в профессии является одним из важных условий формирования и развития педагогической компетентности. Многогранность понятия «компетентность» послужила причиной выделения групп компетенций, что значительно облегчило диагностику уровня сформированности профессиональной педагогической компетентности и позволило перестроить педагогическую практику: организовать непрерывную педагогическую практику, которая начинается уже в 4 семестре и заканчивается в 7 семестре.

N.B. Timofeeva, T.A. Sentyabova, Ya.V. Salishcheva

BACHELOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE DURING PEDAGOGICAL PRACTICE PROCESS

Professional competence, the structural components of pedagogical competence, pedagogical practice, the formation of pedagogical competence, feature of the organization during teaching practice.

Professional pedagogical practice is a versatile notion so we have many complications to diagnose formed level of pedagogical competence during primary school teachers training. Undoubtedly that pedagogical practice, как процесс накопления первичного опыта работы в профессии, is one of the important terms in the pedagogical practice formation and development. Versatility of competence notion is the reason to group competences, and it was become easier to diagnose formation professional pedagogical competence levels, allowed to reform pedagogical practice and organize continued pedagogical practice, that will continue from 4th to 7th semester.

Термин «компетентность» не является чисто педагогическим, он широко использовался в работах по психологии и управлению и обозначал совокупность компетенций, связанных с конкретной профессиональной деятельностью. Компетенция, по мнению Г. Канак (Франция), включает следующие три компонента: знания как результат образования личности; навыки как результат опыта работы и обучения и способы общения с точки зрения умения общаться с людьми и работать в группе. Автор доказал необходимость развития компетенции каждого работника для успеха всей деятельности любой организации, в том числе и школы. Более того, В. Врум предложил формулу: результативность = {компетенция × мотивация}.

В работе В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шлянова особое внимание уделялось профессиональной компетентности как теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности. Теоретическая готовность определялась через сформированность аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Практическая готовность выражается во внешних «предметных» умениях, то есть в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения. Следовательно, понятие «компетентность» представляет собой открытую систему процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические – связанные с познанием, личностные, социальные), активизирующиеся (актуализирующиеся) и обогащающиеся в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции.

Структурировать компетенции, составляющие понятие «компетентность», возможно на основе исследований А.В. Хуторского. Он предлагает трехуровневую иерархию компетенций и выделяет: «1) ключевые компетенции, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) базовые (общепредметные компетенции), которые могут включать знания учебных предметов и образовательных областей; 3) специальные компетенции» [Хуторской, 2005].

По мнению А.В. Хуторского, в группе ключевых компетенций можно выделить подгруппы: универсальные компетенции и коммуникативные компетенции [Хуторской, 2002].

Универсальные компетенции включают в себя знания, умения, навыки необходимые для реализации педагогической деятельности: знания и умения находить адекватное решение педагогических задач, возникающих в стандартных и особенно в нестандартных ситуациях. При этом важна способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной педагогической деятельности.

Под коммуникативной компетенцией исследователи понимают сформированность умения ясно и четко излагать свои мысли, строить аргументированные рассуждения, вести диалог, воспринимая точку зрения собеседника и в то же время подвергая ее критическому анализу. В процессе учебной деятельности формируются следующие, образующие эту компетенцию умения: извлекать информацию из разного рода источников, преобразовывая ее при необходимости в другие формы (тексты, таблицы, схемы и т. д.) [Хуторской, 2005].

Предметные компетенции отражают специфику конкретной профессиональной деятельности. Необходимым условием формирования предметных компетенций являются процессы научения [Компетентностный..., 2004].

Специальные компетенции рассматриваются в педагогике как результат интеграции ключевых и предметных компетенций, необходимый для реализации профессиональной деятельности в конкретной области. Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности.

Каждую группу компетенций можно рассматривать как единство трех составляющих:

- когнитивная составляющая (наличие системы педагогических и специальных предметных знаний);
- операционально-технологическая составляющая (владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету);

– личностная составляющая (этические и социальные позиции и установки, черты личности специалиста) [Галеева, 2007].

Обобщенное представление о профессиональной компетентности, выделенные критерии оценки уровня сформированности позволяют определить основные этапы становления профессиональной компетентности.

Первый этап ориентирован на развитие ключевых и предметных компетенций в контексте будущей профессиональной деятельности учителя. На втором этапе будущий специалист «погружается» в профессиональные задачи, осваивает способы их решения, которые содействуют становлению специальных компетенций на основе ключевых и предметных компетенций. Наконец, на третьем этапе особое внимание уделяется развитию специальных компетенций будущего специалиста. При этом в основу формирования профессиональной компетентности на всех этапах положена активная самостоятельная учебная деятельность студента, основу которой может составлять педагогическая практика.

Следовательно, понятие «компетентность» имеет деятельностную природу, которая отражает не только предметные знания (декларативные «знать, что»), но и процедурные («знать, как») и ценностно-смысловые («знать, зачем и почему»). Поэтому особенностью нашего исследования является выявление возможностей формирования профессиональной компетентности на уровне личности в процессе педагогической практики в педагогическом вузе.

Методологическую основу педагогической практики студентов-бакалавров факультета начальных классов составляют следующие подходы.

1. Компетентностный подход в образовании. В его рамках осуществляется включение личностного смысла в образовательный процесс. Этот подход живое личностное знание противопоставляет бессубъектному, отчужденному, транслируемому в виде информации.

2. Деятельностный подход в обучении. Основой деятельностного подхода являются диалогизация образовательного процесса, проблематизация содержания и методов обучения, креативность и рефлексивность деятельности, предоставление студентам педагогически обоснованной свободы выбора.

3. Системный подход в образовании. Педагогическая практика на факультете начальных классов есть непрерывный процесс, начинающийся на II курсе и заканчивающийся государственной практикой на IV курсе. При этом относительно самостоятельные компоненты непрерывной практики рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Таким образом, организованная педагогическая практика позволяет рассматривать педагогический процесс как систему, характеризующуюся целостностью, связью ее структурных компонентов.

4. Личностно ориентированный подход в процессе развития педагогической компетентности. В отечественной педагогике идеи личностно ориентировочного подхода к решению проблем образования впервые наиболее ярко были представлены в теории К.Д. Ушинского. Именно К.Д. Ушинский выдвинул следующее требование: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Он определил и путь реализации этого требования – обеспечение единства педагогической теории и практики.

5. Концепции контекстного обучения. Сущностной характеристикой контекстного обучения является последовательное моделирование с помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания усваиваемой профессиональной педагогической деятельности. В контекстном обучении студент с самого начала ставится в деятельностную позицию. Усвоение зна-

ний бакалаврами осуществляется в контексте разрешения ими будущих педагогических ситуаций, что обеспечивает условия для формирования профессиональной мотивации, личностного смысла процесса учения.

Обозначенная методологическая основа позволяет выделить ряд функций педагогической практики: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, рефлексивную.

Адаптационная функция практики проявляется в том, что студент не только знакомится с разными видами учебно-воспитательных учреждений и организацией работы в них, но и привыкает к ритму педагогического процесса, к взаимодействию с детьми, начинает ориентироваться в системе горизонтальных и вертикальных связей и отношений.

Обучающая функция практики состоит в реализации полученных теоретических знаний в конкретной деятельности. Происходит процесс выработки основных педагогических компетенций, формирование педагогического сознания, которое из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов будущего учителя.

Воспитывающая функция практики состоит в формировании мотивации к будущей профессиональной деятельности, становлении педагогической культуры, формировании профессиональной Я-концепции и стиля педагогической деятельности.

Развивающая функция практики реализуется в формировании и развитии педагогических способностей студента-практиканта и выработке у него компенсаторных умений в случае слабой развитости педагогических способностей. Студент развивается и в личностном, и в профессиональном планах: он учится мыслить и действовать как педагог.

Рефлексивная функция практики является одной из важнейших. Только на практике студент-бакалавр может оценить свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, проанализировать и оценить свои личностные и профессиональные качества как будущего учителя, свою успешность или неуспешность.

Таким образом, основная цель педагогической практики – создание условий для самореализации личности студента-бакалавра как субъекта профессиональной деятельности, как личности, компетентность которой будет способствовать работе в различных типах учебных заведений в условиях конкуренции.

Реализация этой цели требует решения следующих задач в ходе педагогической практики:

– организационных – включение в деятельность по организации и проведению учебной работы, воспитательных и внеклассных мероприятий по предмету, в том числе на основе метода проектов;

– коммуникативных – включение в процесс общения со всеми субъектами образовательного процесса (учениками разного возраста, педагогами, родителями, коллегами-практикантами);

– проектировочных – включение в управленческую деятельность (целеполагание, планирование, реализация, контроль, оценка и рефлексия всех видов педагогической деятельности – учебной и воспитательной);

– мотивационных – осознание ценностей педагогической деятельности, образов Я-учитель и Я-воспитатель, стимулирование интереса к педагогической деятельности;

– рефлексивных – включение в аналитическую работу по осмыслению деятельности учителей, учеников и собственной педагогической деятельности.

Дидактическим обеспечением педагогической практики является учебно-методический комплекс педагогической практики (УМКП), разработанный на кафедрах педагогики и психологии начального образования и естествознания, математики и частных методик факультета начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева. Учебно-методический комплекс педагогической практики представлен в виде пяти модулей: «Первые дни ребенка в школе», «Знакомство с классным коллективом и составление его психологического портрета», «Организация внеурочной и внеучебной деятельности школьников», «Просветительская деятельность с родителями», «Учительская практика по некоторым основным школьным дисциплинам». Каждый модуль включает комплекс заданий, направленных на формирование профессиональных умений и развитие педагогических компетенций, и качество достижений студента-бакалавра оценивается в соответствии со шкалой рейтинга, разработанной и апробированной на факультете начальных классов. Выделение пяти модулей позволило организовать непрерывную педагогическую практику, которая начинается в 4 семестре и заканчивается итоговой государственной педагогической практикой в 7 семестре.

Апробация УМКП проводилась в школах города Красноярск. Для диагностики эффективности формирования педагогической компетентности мы предлагаем студентам-бакалаврам в рамках педагогической практики карточки самооценки и самоанализа педагогической деятельности студента.

В качестве критериев формирования профессиональной педагогической компетентности студентов в процессе педагогической практики мы выделяем следующие компетенции: ключевые – профессионально-педагогические знания; информационные умения; организаторские умения; коммуникативные умения; базовые – конструктивные умения; умения анализа и самоанализа; умения морально-волевой саморегуляции и педагогической деятельности; специальные – проектировочные умения; исследовательские умения. Динамику изменений уровня сформированности групп компетенций можно наблюдать на рис.

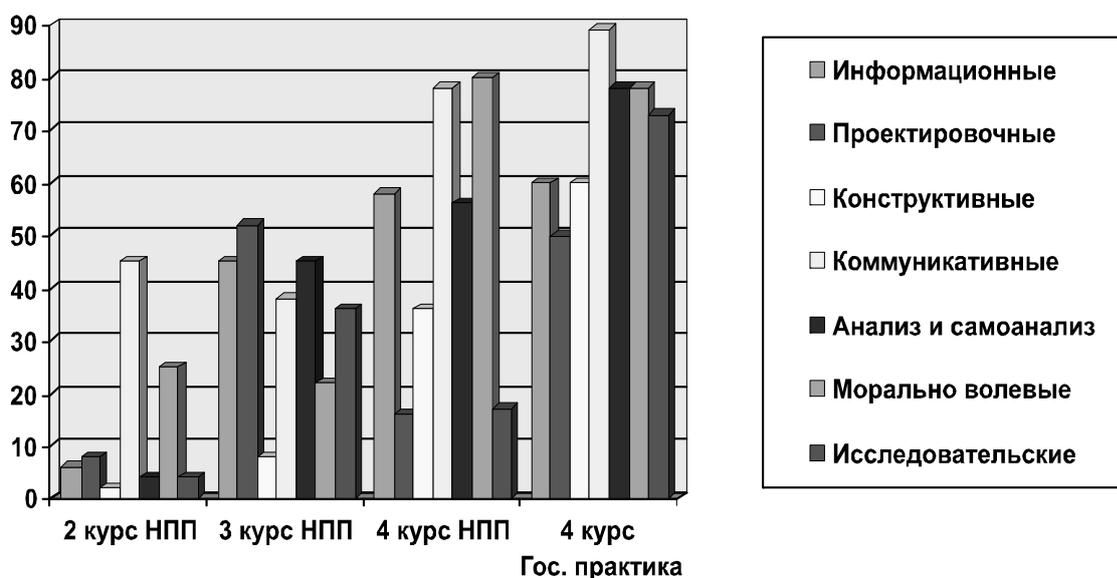


Рис. Профессиональные умения студента-бакалавра в процессе педагогической практики

Анализ результатов исследования показал, что на протяжении всех этапов педагогической практики мы наблюдаем положительную динамику в развитии структурных компонентов профессиональной педагогической компетентности.

Нам удалось решить проблему формирования и развития коммуникативных и базовых компетенций. При этом ярко высвечивается недостаточный рост проективных и конструктивных компетенций. Такой результат позволяет сказать, что в процессе непрерывной педагогической практики можно создать условия для формирования и развития профессиональной педагогической компетентности.

Библиографический список

1. Галеева Н.Л. Система компетенций как инструмент управления качеством образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сен. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm>
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. монография / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 392 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, С.Н. Шлянов. 3-е изд. М.: Школа-пресс, 2000. 512 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». URL: [www/eidos.ru/news/compet/htm](http://www.eidos.ru/news/compet/htm)
5. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 дек. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

ДИСКУССИЯ

И.Л. Садовская

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС ДИДАКТИКИ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ

Дидактика, эмпирический и теоретический уровни познания, методологический кризис, методологические принципы, метафизический подход к объекту познания, дидактические заблуждения, дидактические мифы.

В статье обозначены причины, приведшие современную дидактику к методологическому кризису, и описаны некоторые его признаки, влекущие за собой проблемы в области частных методик.

I.L. Sadovskaya

METHODOLOGICAL CRISIS OF DIDACTICS AND ITS METHODOLOGICAL CONSEQUENCES

Didactics, empirical and theoretical levels of knowledge, methodological crisis, methodological principles, metaphysical approach to object of knowledge, didactic delusions, didactic myths.

The article describes the reasons which led modern didactics to methodological crisis and its signs involving problems in the field of private techniques.

Не вызывает сомнений утверждение о том, что «источником научных проблем являются проблемные ситуации, которые возникают как в практике, так и внутри самой науки» [Гершанский, 2006, с. 30]. Справедливо и обратное: проблемы в практической деятельности фатально неизбежны в том случае, если существуют противоречия в теоретических построениях, описывающих явления, вовлеченные в эту деятельность. В отечественной дидактике не принято анализировать «устоявшиеся» (традиционные) эмпирические факты на их соответствие современной образовательной практике. Однако если эмпирический факт не адекватен реальности, то теоретические положения и практические рекомендации, выполненные на их основе, не будут способствовать успеху в деятельности.

В научном познании принято выделять два уровня – эмпирический и теоретический. Исторически так сложилось, что дидактика является преимущественно эмпирической наукой, а иллюстрацией к данному тезису может служить состояние научных знаний о методах обучения.

Единственная масштабная дискуссия в области методов обучения была проведена в конце шестидесятых – начале семидесятых годов прошлого века. Но, несмотря на значительное число людей и коллективов, участвовавших в разработке проб-

лемы методов обучения, единая концепция, адекватно описывающая данное педагогическое явление, так и не была создана. Почти в каждой научной работе, содержащей текст, хоть как-то затрагивающий методы обучения, отмечается, что теория методов обучения находится еще в стадии становления (разработки). Но наиболее категоричен в своем высказывании В.В. Гузеев: «...в дидактике, как она сегодня выглядит, есть именно вопрос о методах, а сколько-нибудь вразумительного ответа нет» [Гузеев, 2001, с. 253].

Вузовские учебники, несомненно, являются «зеркалом научной мысли» и в полной мере отражают состояние теоретических разработок в дидактике. Параграфы о методах, как правило, исчерпываются описанием нескольких классификаций методов обучения и расшифровкой их номенклатуры с указанием соответствия определенным целям и обозначением процедуры выбора. Описания сущности явления главным образом сводятся к дефинициям, очень редко обозначаются функции, еще реже стороны метода обучения. А это и есть эмпирический уровень научного познания, на котором описываются факты, создаются классификации и выявляются некоторые закономерности. При этом и ученый, и преподаватель, и учитель, и студент испытывают одинаковые трудности, сталкиваясь с разными интерпретациями и классификациями методов обучения и решая для себя вопрос, каким методом он пользуется и каким должен пользоваться для того, чтобы его педагогическая деятельность была максимально эффективной.

Реформирование образовательной системы как целого предполагает перестройку всех ее элементов. И если не освободить эмпирические описания дидактики от мифов и заблуждений, бытующих в ней в ранге стереотипов, успешная реализация нового ФГОС станет весьма проблематичной. (Заблуждение – описание, которое не в полной мере соответствует объективной реальности, так как вызвано неточными представлениями о ней; миф – основанное на ложных абстракциях и неверных посылах описание, не соответствующее никакому фрагменту реальной действительности – неадекватная, ложная интерпретация). Подробный анализ и развернутые доказательства приведены в монографии [Садовская, 2008, с. 25–102], в рамках данной статьи мы ограничимся лишь некоторыми примерами.

Источниками заблуждений в теоретических положениях дидактики являются:

- метафизический подход к объекту познания;
- построение дидактических текстов на основе наглядно-образного мышления, проводимого вне контроля рациональным сознанием;
- логические ошибки, совершаемые авторами дидактических текстов.

Избавление естествознания от натурфилософских представлений началось в XVIII веке с отказа от теории флогистона и завершилось в конце XIX века уничтожением представлений о «мировом эфире». В педагогике процесс смены метафизического подхода к объектам дидактики диалектическим только начался на рубеже XX и XXI веков.

Наиболее полно метафизический подход проявляется в трех базовых мифах дидактики: «Миф о развивающих, обучающих и воспитывающих функциях содержания, методов, форм и средств обучения», «Миф об ученике – объекте, на который направлен процесс обучения в целом, и метод обучения в частности» и «Миф о совместной деятельности учителя и ученика в учебном процессе».

Первый миф окончательно оформился в результате интерпретации педагогами материалов XXV съезда КПСС: появилось представление о «взаимосвязанных функциях методов – образовательных, развивающих и воспитывающих» [Зверев, 1980, с. 6], которое никогда не проверялось на соответствие реальности. Методоло-

гия системно-структурного анализа в те времена еще не «прижилась» ни в педагогике в целом, ни в дидактике в частности.

В действительности же процесс обучения – это система, состоящая из взаимосвязанных элементов, и как каждая система она обладает свойствами (эмерджентными), не присущими отдельным элементам, но возникающими при их функционировании в рамках системы. Обучение, развитие и воспитание – это и есть эмерджентные свойства образовательного процесса как системы, которыми не обладают отдельные его элементы. Если системность нарушается в какой-либо части процесса, не случается либо успешного обучения, либо полноценного развития, либо воспитания необходимых качеств, либо всего сразу.

Неизбежным следствием данного положения является тот факт, что бессмысленно при подготовке к уроку выписывать обучающие, развивающие и воспитывающие цели или задачи. Все это случится «волшебным» образом, если процесс обучения сконструирован грамотно (все его элементы соответствуют образовательной цели), или не случится, если были выбраны негодные содержание, или методы, или средства, или формы. Подтверждением этому служит тот факт, что учителя последний десяток лет старательно выписывают развивающие, обучающие и воспитывающие цели, задачи, а результаты ЕГЭ не радуют.

Вторым базовым дидактическим мифом является представление о том, что ученик является объектом как учебного процесса в целом, так и метода обучения в частности. Возник он как результат использования неоправданной аналогии: предмет является объектом, на который направлен метод познания, следовательно, ученик является объектом, на который направлен метод обучения. Данное умозаключение в дидактике было сделано вообще по «синтаксической», «языковой» аналогии, сущностные характеристики методов познания и методов обучения в рассмотрении вообще не включались.

Этот миф в истории отечественной педагогики – явление парадоксальное. «Де юре» подавляющее большинство современных педагогов, методистов и учителей заявляют, что ученик – субъект образовательного процесса, но «де факто» ученик будет считаться объектом воздействия до тех пор, пока мы говорим: «Учитель учит ученика». Как ни странно звучит для учительского уха следующее утверждение, тем не менее учитель не учит, он создает условия для ученика, с тем чтобы его (ученика) учебная деятельность (учение) была максимально результативной.

Проблема, которая скрывается за тканью данного мифа, состоит в том, что в педагогике толком не определен объект, на который направлен процесс обучения. Раньше им назывался ученик, что не есть истина. Заблуждение по поводу объекта является «многослойным» (в соответствии с типологией Д.С. Милля [Милль, 1914] – исходным стало использование неоправданной аналогии и заблуждение от первого взгляда, остальные появились уже при работе с данным выводом.

Объектом в процессе обучения является социальный опыт предшествующих поколений, который подлежит передаче поколению следующему, понимаемый максимально широко: это не только конкретные научные знания и факты, но и мировоззрение в целом, ценности, моральные, этические и эстетические нормы, модели отношений и способы действий (умения и навыки в том числе), актуальные ныне компетенции.

Иными словами, процесс обучения – это специально организованное обществом открытое пространство, в котором деятельность субъектов направлена на один объект – часть социального опыта, который следует передать подрастающему поколению, если речь идет о школе, и людям, его (опыта) еще не имеющим, если речь идет

об обучении взрослых. При этом социальный опыт является объектом на всех этапах обучения и на него ориентированы все компоненты и участники процесса. К следствиям данного положения мы вернемся в последней трети данной статьи.

В подавляющем числе дефиниций, встреченных нами в специальной литературе, метод обучения определяется либо как способ совместной деятельности, либо как способ взаимосвязанной деятельности. В любом случае деятельность дана в единственном числе, что следует понимать так, что деятельность у учителя и ученика общая, совместная, взаимосвязанная. И это очередная замена реальности тканью мифа. Данные представления базируются на ложной изолирующей абстракции «единая деятельность», «совместная деятельность» учителя и ученика в процессе обучения. Реальность состоит в том, что у учителя и ученика в процессе обучения разные цели, разные мотивы, разные результаты деятельности и совершенно разные наборы действий в составах деятельностей.

У учителя цели задаются образовательным стандартом, в общем случае цель учителя – передать ученику социальный опыт в регламентированном государством объеме. Бывают у учителя и другие цели, но тогда характер процесса обучения приобретает более или менее выраженные «авторские» черты. У учеников спектр целей значительно шире: получить документ об образовании (диплом, аттестат, свидетельство); овладеть частью социального опыта предшествующих поколений, необходимого для успешного встраивания в социум (социальные группы, с которыми связывают ученики свое будущее, разные, следовательно, разным будет и результат учения); «убить время», так как на работу по причине младости лет еще не берут; добиться признания в своей референтной группе за счет успехов в учебе или яркого участия в школьной жизни и т. п.

Результатом учебной деятельности являются картина мира, формирующаяся в сознании ученика, и все те компетентности, которые он присваивает в процессе обучения. Но думать, что это есть прямой и непосредственный результат обучающей деятельности учителя, также нелепо, как и обвинять в осеннем неурожае комету, пролетавшую над головой летом. Картину мира нельзя «навязать», нельзя поместить ее готовую в чужую голову. Картина мира, в котором мы живем, – это результат наших собственных умственных усилий, нашей компетентности.

Результатом деятельности учителя является то, что с ним, с учителем, остается после того, как обучение свершилось, то есть результатом деятельности учителя является не образованный ученик (обученный, развитый, воспитанный), а знание о том, какую именно часть социального опыта удалось передать ученику, а также тот опыт, который учитель получил в результате реализации процесса обучения конкретных учеников.

Таким образом, в процессе обучения посредством метода регламентируются две совершенно разные деятельности, с разными целями и результатами, которые направлены на один объект – учебную информацию (социальный опыт предшествующих поколений) и разворачиваются в одном пространственно-временном континууме. Следствием данного положения является то, что учитель каждый урок должен начинать с организации принятия образовательной цели. То есть сделать нечто такое, что позволило бы ученику воспринять цель, предлагаемую учителем, как свою собственную. И планировать свою деятельность в соответствии с этой целью ученик тоже должен сам. Иными словами, учитель должен сделать так, чтобы ученик принял не только дидактическую цель, но и задачи сделал своими. При этом очевидно, что вымучивание из учеников формулировки темы урока прямого отношения к организации принятия цели не имеет.

Психологическим основанием для сохранения в современной педагогической науке следов метафизического подхода к освоению действительности является тот факт, что в сознании ученого, наряду с «логико-понятийным освоением объективных связей мира», сосуществует «мыслительная деятельность на уровне мифологического сознания» (наглядно-образное мифологическое мышление) [Найдыш, 2003, с. 44] и человек далеко не всегда способен разделить и осознать, какой из фрагментов порожденного им текста был выполнен в рамках логико-понятийного мышления, а какой – в рамках наглядно-образного.

Тот факт, что метафизические представления поддерживаются идеями, которые предоставляет человеку мифологическое сознание, не означает, что именно этот тип мышления на современном историческом этапе развития дидактики как науки является основным. Скорее мы имеем дело с «пережитками», «остаточными явлениями» мифологического сознания, «вкрапленными» в теоретические построения, выработанные наукой на основе логико-понятийного освоения действительности. Эти представления признаны наукой и функционируют в сознании членов педагогического сообщества в ранге стереотипов, истинность которых не подвергается сомнению.

Наглядно-образное мифологическое мышление характеризуется девятью признаками [Найдыш, 2003, с. 44–45], и следы семи из них мы обнаруживаем в дидактических текстах: преобладание умозаключений по аналогии; недецентрированность (или эгоцентризм) отражения; нечувствительность к логическому противоречию и неразличение случайного, единичного, неповторимого и необходимого, общего, повторяющегося; определение предмета по одной его несущественной характеристике; характеристика объекта не на основе выявления соподчинения и иерархической организации его свойств, а посредством простого соединения, связывания известных его свойств; классификация предметов не на основе логических операций, а через наглядные представления об участии предметов в практической ситуации (подробный анализ и развернутые доказательства приведены в монографии [Садовская, 2011, с. 25–80]. В рамках данной статьи мы ограничимся перечислением только тех фактов, которые контекстуально необходимы).

Недецентрированность (или эгоцентризм) отражения.

«В мифе выделение черт предмета определяется не его объективными характеристиками, а субъективной позицией хранителя мифа (шамана, колдуна и др.)» [Найдыш, 2003, с. 44]. В науке специфика отражения фрагмента реальности в теоретических описаниях от позиции ученого не зависит (а если зависит, то это не научное знание по определению), в этом смысле научное знание объективно.

Эгоцентризм в «теории» методов обучения наиболее ярко проявляется в отношении классификации методов обучения. Одни и те же реальные методы в зависимости от фигуры основателя классификации называются и описываются по-разному. Так, реальное устное изложение материала учителем у Н.М. Верзилина описывается как словесный метод; у И.Я. Лернера – либо как объяснительно-иллюстративный, либо как проблемный, в зависимости от уровня проблемности изложения материала учителем и степени активности ученика на уроке; у Ю.К. Бабанского – как метод организации и осуществления учебных действий и операций и т. д. То есть в мире, который описывает Н.М. Верзилин, в дидактике существуют только словесные, наглядные и практические методы обучения и нет там места никаким остальным, а в мире, который описывает И.Я. Лернер, таких методов нет. Это утверждение справедливо и в отношении всех остальных методических миров, которые рисуют авторы всех существующих классификаций методов обучения.

Нечувствительность к логическому противоречию и неразличение случайного, единичного, неповторимого и общего, повторяющегося. Эти характеристики могут быть проиллюстрированы почти любым примером, приведенным в данной статье, но для нас важнее понять причины того, почему это все-таки происходит. Мы убеждены, что ошибки и заблуждения возникают не оттого, что пишущие плохо знают «теорию», а потому, что «теория» это допускает. Имеет место некоторый порочный круг – недостаточность теории служит источником заблуждений, а существующие заблуждения не позволяют появиться новой теории, так как реальность настолько искажена, что адекватных теоретических построений просто не возникает.

Имеющиеся в дидактике заблуждения и неадекватные представления привели к тому, что в теории методов обучения четко прослеживаются два разнонаправленных и одинаково разрушительных процесса. С одной стороны, методам обучения присваиваются не свойственные им функции и свойства, а с другой – неотъемлемая часть метода обучения – его структура – передается в иной дидактической категории – форме.

У урока как у формы нет и не может быть никакой внутренней структуры, не относящейся к числу людей, в нем участвующих, и ко времени и месту их взаимодействия. Мы же не говорим о структуре сферы, куба или пирамиды, мы говорим об их признаках и свойствах, структура в данном случае принадлежит материалу, из которого сделаны данные объекты.

Иными словами, урок как организационная форма делит учебный процесс на фрагменты (по времени) и помещает его участников в соответствии с календарным планом и расписанием в специальное пространство (класс). В этом смысле урок традиционный, если он идет в классной комнате по расписанию и в соответствии с образовательной программой, продолжается 45 минут, в нем принимают участие учитель и группа учеников постоянного состава (класс). Если меняется какой-либо из указанных признаков урока, то либо урок становится нетрадиционным, либо возникает другая форма. Например, если пропорционально увеличить время взаимодействия, получится сдвоенный урок, а если вынести педагогическое взаимодействие за пределы классной комнаты, возникнет новая форма – экскурсия и т. д.

В современной дидактике такая характеристика мифологического мышления, как определение предмета по одной его несущественной характеристике, проявляется при описании признаков метода обучения за каковые выдаются, как правило, либо несущественные его характеристики, либо характеристики компонентов метода, а не самого метода как целого.

В любом учебнике логики можно прочитать, что классификация есть особого вида деление. Тем не менее в отечественной педагогике нет ни одной классификации методов обучения, в которой не нарушались бы логические правила деления, так проявляется следующая особенность наглядно-образного мышления – классификация предметов не на основе логических операций, а через наглядные представления об участии предметов в практической ситуации. Итак, человек, который хочет построить классификацию чего-либо, должен обязательно выполнить четыре правила, относящиеся к логической операции деления [Ивин, 2007; Николаев, 2001].

1. Деление должно быть соразмерным: объем делимого равен сумме объемов деления. При нарушении этого правила возникают такие ошибки, как «неполное деление», когда остаются неучтенные объекты, например, в классификацию Н.М. Верзилина не вошли методы обучения слепоглохих детей, и «деление с лишними членами», когда в классификацию методов обучения входят объекты, к ним не относящиеся (в некоторые классификации вошли объекты, по определению являющиеся ор-

ганизационными формами – экскурсия, лекция, практическая работа, или методами познания – наблюдение, эксперимент, индукция, дедукция и т. п.).

2. Деление должно производиться по одному основанию. Мы знаем, что в дидактике есть классификации методов обучения, выполненные по двум, трем и даже четырем основаниям. При нарушении этого правила возникает также ошибка, называемая «сбивчивое деление». Например, в классификации Ю.К. Бабанского в группе «методы организации и осуществления учебно-познавательных действий» [Бабанский, 1980, с. 49] выделены методы осуществления чувственного восприятия учебной информации, организации и осуществления мыслительной деятельности индуктивного и дедуктивного, репродуктивного и поискового характера, управляемой и самоуправляемой учебно-практической деятельности – к ним невозможно придумать единое основание.

3. Члены деления должны исключать друг друга: объемы деления не должны пересекаться – выделенные группы не должны иметь общих членов. Пример: в классификации И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина беседа репродуктивная и беседа эвристическая попали в разные группы, хотя по факту это один и тот же метод – беседа.

4. Деление должно быть последовательным, непрерывным: от целого к частям и от частей к частям частей. Ошибка, возникающая при нарушении этого правила, называется «скачок в делении». Пример: в номенклатуру проблемного метода, по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину, входят доказательное изложение материала учителем, экскурсия, демонстрация опыта или кинофильма [Лернер, Скаткин, 1965, с. 119], в которых не только отсутствует непрерывность, для них нет и единого основания. Кроме того, в данной классификации отсутствует также логическая непрерывность в названиях групп: в названии первого метода отражена деятельность учителя, в остальных – ученика.

Излагая результаты наших исследований в разных аудиториях, мы часто слышали замечания типа: «Но ведь все эти классификации успешно применяются при организации учебного процесса. Как они могут быть неправильными?!». Легко, потому что:

– И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин создали «Типологию учебных процессов по основанию степени самостоятельности в них учеников». Для типологии в принципе допустимы нарушения правил классификации, выделенные типы могут не исчерпывать множество, подвергающееся группировке, и допустимо существование объектов, относимых одновременно к нескольким типам.

– Ю.К. Бабанский разработал систему внешнего управления учебной деятельностью. Действительно, «внешнего» управления, потому что эта система создавалась в рамках «знаниевой» образовательной парадигмы, в которой ученик – объект педагогического воздействия, и именно поэтому в нее не вошли «методы организации принятия цели» и «методы организации планирования действий»: у объекта не бывает ни целей, ни плана действий, они есть только у субъекта-учителя. Кроме того, Ю.К. Бабанский оптимизировал процедуру выбора управляющего воздействия на учебную деятельность, что является подлинным научным знанием безотносительно к классификации или типологии.

– Классификация по источнику знаний [Верзилин, 1974] представляет собой единственное деление, имеющее непосредственное отношение именно к методам обучения. Детальный ее анализ позволяет предположить, что основанием на самом деле был не источник знания, а способ фиксации / подачи учебной информации – звук, изображение, действие. Тогда рассказ попадает в первую группу методов (словесные), работа с книгой – во вторую (наглядные), а проведение опыта – в третью

(практические). В данном случае была сделана почти успешная попытка классифицировать действительно методы обучения как целое, а не отдельные явления, существующие в рамках метода (учебная деятельность), и не явления, выходящие за его рамки (процесс обучения). «Почти успешная» потому, что если бы основание было обозначено правильно, сразу стало бы понятно, что в этом случае нарушается требование соразмерности деления: в классификации есть только группы визуальных (наглядные), аудиальных (словесные) и полимодальных (практические) методов, а группа кинестетических методов отсутствует. Но слепоглохих детей тоже можно обучать, а значит, существуют и соответствующие методы обучения.

Как мы уже отмечали, дидактика по преимуществу ограничивается описанием фактов, их классификацией и фиксацией некоторых закономерностей. Трудности с объяснением у теоретической дидактики обусловлены двумя причинами:

- эмпирические описания (факты) искажены заблуждениями, поэтому на их основе адекватных объяснений не может быть сделано в принципе;
- отсутствуют культурные методологические образцы получения теоретических знаний.

Методологические принципы в их современном понимании появились и сложились как философские категории в процессе становления точного естествознания, главным образом при создании физической картины мира. Более того, основную роль в процессе формулирования принципа инвариантности, например, сыграли работы физиков, а не философов и методологов науки. Описаний же *системы* методологических принципов, единых и адаптированных для гуманитарной познавательной сферы в целом и для педагогики в частности, в современном научном познании пока нет. А.М. Новиков в 2003 г. обратил внимание педагогической общественности на то, что среди защищаемых диссертаций «практически отсутствуют работы по методологии педагогики». И за последние десять лет ситуация мало изменилась [Новиков, 2003, с.13].

Одним из косвенных подтверждений тому является работа В.В. Краевского и Е.В. Бережновой [Краевский, Бережнова, 2008], которая призвана служить и реально служит студентам и аспирантам «методологическим проводником» в мир научного педагогического исследования. В этом учебном пособии нет упоминаний ни о самих методологических принципах, ни об их руководящей роли в процессе научного познания. Но если педагогика является наукой в современной трактовке понятия «наука», то продуцируемые ею теоретические построения должны не только выполнять основные функции научного знания, но и в обязательном порядке подчиняться методологическим регулятивам.

Другой иллюстрацией может служить работа А.М. Новикова и Д.А. Новикова [Новиков А.М., Новиков Д.М., 2007, с. 89–93], в которой для педагогики выделены только три методологических принципа: детерминизма, соответствия и дополненности, что не представляется нам ни исчерпывающим, ни верным. В частности, не выдерживает критики утверждение, что соотношение нового знания с объективной реальностью регулируется принципом детерминизма, и только. Простое перечисление причин и следствий не даст нам полного объяснения эмпирического факта или явления, характеристикой причинно-следственных связей не ограничивается и адекватное описание. За пределами теории при таком подходе остаются и выявление соответствия теоретических представлений эмпирическим фактам (принцип проверяемости), и требование возможности опровержения гипотезы при соотношении ее с эмпирическими фактами (принцип опровергаемости), и необходимость опираться при создании теоретических конструкций только на наблюдаемые

объекты и их наблюдаемые свойства (принцип наблюдаемости). Аналогичные замечания можно сделать и для принципов, работающих на теоретическом уровне познания (принципы соответствия и дополненности). Замечания сводятся не к тому, что эти принципы в педагогике не работают, а к тому, что их явно недостаточно ни для создания истинных (не ошибочных) теоретических построений, ни для адекватного объяснения и описания эмпирических фактов. Кроме того, принцип дополненности в квантовой физике работает только в отношении описания дуалистичных по природе объектов и не получил в научной методологии статуса общенаучного [Микешина, 2005, с. 328].

Если вернуться к перспективам реализации нового ФГОС в начальной школе, то не надо даже проводить пилотный эксперимент, чтобы сказать, что они будут ничтожны, например в предметной области «Окружающий мир». А причиной тому – несоблюдение при подготовке новых образовательных программ и учебников некоторых методологических принципов, регулирующих соотношение эмпирического и теоретического уровней научного знания, а именно: принципа простоты и принципа согласованности (системности).

Сегодняшние реалии таковы, что у нас нет методической теории, которая гарантировала бы успешную реализацию ФГОС второго поколения. Методики, адекватные для классической советской системы образования, разрабатывались на основе описаний и объяснений, выработанных в дидактической школе Ю.К. Бабанского и методической школе В.М. Верзилина (для ученика – объекта педагогического взаимодействия), методическое поле вариативного образовательного пространства эпохи перестройки обеспечивалось теоретическими построениями, создававшимися в научной школе И.Я. Лернера и в рамках идеологий развивающего обучения (для ученика – объекта, который в особых условиях проявляет свойства субъекта). ФГОС второго поколения четко фиксирует тот факт, что ученик является равноправным субъектом образовательного процесса: «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования», при котором умение и желание учиться составляют и базовую компетентность, и базовую потребность личности ученика.

Очевидно, что на смену советской «знаниевой» образовательной парадигме пришла парадигма «компетентностная», следовательно, проводится системная реформа образовательной среды, а это означает, что реформирование должно затрагивать все элементы образовательного процесса одновременно. На деле же мы имеем новый стандарт, описание универсальных учебных действий и некоторых приемов, которые позволяют эти действия формировать, созданное коллективом авторов под руководством А.Г. Асмолова, и примерные программы, которые не соответствуют ни духу, ни букве этого стандарта. Не соответствуют, потому что содержание курса «Окружающий мир», с небольшими добавлениями механически перенесено из стандарта предыдущего поколения, ориентированного на формирование ЗУНов. Номенклатура же тем, предлагаемых школьными учебниками к курсу «Окружающий мир», почти не совпадает с регламентируемой стандартом образовательной областью и ее содержанием. Смысл же требования внутренней согласованности теории фиксируется в ее непротиворечивости. Иными словами, если мы создаем теоретическое описание чего-либо, то идеи и положения, включенные в него, не должны противоречить друг другу, то есть содержание предмета в соответствии с требованиями стандарта должно меняться так же радикально, как и образовательная парадигма. Объект, подлежащий передаче в образовательном процес-

се в соответствии с ФГОС, в предметной области «Окружающий мир» как минимум не описан как системное образование. То, что сейчас выдается за него весьма фрагментарно, а значит, и результат системным не будет.

В истории науки известны безуспешные попытки совмещения несовместимого: это и работа И. Канта, в которой он пытался объяснить развитие Солнечной системы с помощью закона всемирного тяготения, взятого из картины мира, которая отрицает развитие в принципе, и неоднократные попытки приспособить этот же закон для объяснения явлений микромира.

Таким образом, мы утверждаем, что существование методологического кризиса дидактики обусловлено:

- неизжитым метафизическим подходом к объекту познания;
- преобладанием эмпирического уровня познания в структуре науки;
- наличием заблуждений в описаниях эмпирических фактов, полученных на основе наглядно-образного мышления, проводимого вне контроля рациональным сознанием, и в результате логических ошибок, совершаемых авторами дидактических текстов;
- отсутствием культурных методологических образцов получения теоретических дидактических знаний.

Следствием методологического кризиса являются затруднительность построения адекватных методических теорий, которые позволили бы правильно отвечать на стандартный для российского образования вопрос: «Чему мы все-таки должны учить будущего учителя, которому предстоит реализовывать очередную образовательную реформу?», – с тем, чтобы не получилось «как всегда» вместо «как лучше».

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Основные условия и критерии выбора методов обучения // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Монозона. М.: Педагогика, 1980. С. 49–56.
2. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. М.: Педагогика, 1974. 224 с.
3. Гершанский В.Ф. Гносеология научного знания. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. 131 с.
4. Гузев В.В. Можно ли построить полностью детерминированный образовательный процесс // Школьные технологии. 2001. № 1. С. 252–266.
5. Зверев И.Д. Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Монозона. М.: Педагогика, 1980. С. 5–16.
6. Ивин А.А. Логика и теория аргументации: элементарный курс: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2007. 220 с.
7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2008. 400 с.
8. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Сов. педагогика. 1965. № 3. С. 115–127.
9. Микешина Л.А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие. М.: Прогресс – Традиция; МПСИ: Флинта, 2005. 464 с.
10. Милль Д.С. Система логики силлогистической и индуктивной: Изложение принципов доказательств в связи с методами научных исследований / пер. с англ. под ред. и с предисл. прив.-доц. Моск. ун-та В.Н. Ивановского. М.: Г.А. Леман, 1914. 880 с.
11. Найдыш В.М. Концепции современного естествознания. М.: Альфа-М; Инфра-М, 2003. 622 с.

12. Николаев И.В. Логика индуктивная, дедуктивная, диалектическая. СПб.: Возрожденная Россия, 2001. 208 с.
13. Новиков А.М. Докторская диссертация? М.: Эгвес, 2003. 120 с.
14. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕТ, 2007. 668 с.
15. Садовская И.Л. Методы обучения: мифы, заблуждения и реалии: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 228 с.
16. Садовская И.Л. Эпистемологическая концепция методов обучения: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 240 с.

ДИДАКТИКА: ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Дидактика, обучение, познание, образование, гуманитарные образовательные стратегии, образовательные результаты, образующие и образуемые.

В статье обсуждаются контексты понимания современной дидактики в условиях методологического эволюционизма как науки, как практики, как искусства. Предъявляются пути «разворачивания» теории обучения на достижение образовательных результатов. Представляется авторское видение возможностей разработки гуманитарных образовательных стратегий. Обосновывается потребность усиления внимания к общению, взаимодействию образующего и образуемого в ходе образовательной деятельности.

V.A. Adolf, I.Yu. Stepanova

DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFER OF SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY OF ACHIEVEMENT OF EDUCATIONAL RESULTS

Didactics, training, knowledge, education, humanitarian educational strategy, the educational results which are forming and being formed.

In article contexts of understanding of modern didactics in the conditions of a methodological evolutionism as sciences, as practitioners, as arts are discussed. Ways of «deployment» of the theory of training on achievement of educational results are shown. Author's vision of opportunities of development of humanitarian educational strategy is represented. The requirement of strengthening of attention to communication, interaction forming and being formed locates during educational activity.

«Дидактика», «дидактический» – эти слова кажутся привычными для педагогической науки и практики. Они в текстах встречаются в связи с такими высказываниями: «дидактика бездетная»; «как учителю научиться не бояться учеников?»; «в школу вместо музыки и морали придут другие средства» и пр. Нам представляется, что в условиях методологического эволюционизма важно по-новому наполнить пониманием данные педагогические категории.

В рамках конференции «Современная дидактика и качество образования» уже не первый год предпринимаются попытки говорить о дидактике как науке. Многие исследователи пытаются «нащупать» такие дидактические положения, принципы, методы, формы, средства, которые позволили бы отличить «современную» дидактику от дидактики Я.А. Коменского.

Дидактика как наука продолжительное время развивалась, исходя из философского понимания обучения через познание. В теоретических работах и учебниках сущность обучения представлялась: для учителя – управление познанием, для ученика – само это познание. На практике в рамках «наполнительной» модели обучения источником знаний выступал опыт (прошлый, настоящий и может быть будущий). Классно-урочная форма обучения являлась основной, в которой знание

приобреталось опытным путем за счет применения группового способа обучения. Тем самым теория обучения принимала эмпирический характер. Делом учителя становилось учить, а делом ученика – учиться. Со временем опыт оказался сильнее науки, и мы как педагоги забыли что, обучая других, учимся сами.

Такой ход вполне естественен. Так как познание выступает предметом гносеологии и психологии, то теория обучения и не может претендовать на отдельную науку. Вместе с тем между обучением и познанием в действительности существуют значительные различия. В определенном смысле эти два процесса находятся на разных полюсах, в диалектическом отношении противоположности. Различение, сопоставление, взаимосвязи между этими противоположностями и могут выступить предметом теоретических исследований в рамках дидактической науки.

Однако время неумолимо идет вперед и требует не только теоретических, но прежде всего практических решений уже сегодня. В действующей педагогической науке эти решения достаточно часто связываются с понятием качества образования. Качество образования для различных субъектов (государство, общество, семья, образующийся, образующий) видится по-разному и понимается с различных позиций: технократической (социально-экономический подход), гуманистической (лично ориентированный подход). Вместе с тем независимо от позиции оно проявляется в образовательных результатах. И каждый подход по-своему определяет требования к этим результатам. Тем самым можно говорить о том, что дидактика призвана обеспечить качество образовательных результатов. Если мы соглашались с такой постановкой вопроса, то говорить о «современной дидактике» нужно не с точки зрения обучения, а с точки зрения образования, в котором обучение, наряду с воспитанием и развитием, отражает одну из сторон образовательного процесса, функцию образования. Такой разворот переводит наши теоретические поиски в область понимания сущности и содержания образования как феномена, изучаемого различными науками.

И здесь мы сталкиваемся «с изменением идеала образования, с осознанием не тождественности социального опыта и культуры, которая не есть то, что ждет своего усвоения и использования» [Сенько]. «Наполнительная» модель образования уходит в прошлое. Образование, устремленное в будущее, – это становление, осуществление человека в культуре, которое проявляется в раскрытии сущностных сил человека, в том числе и через самообразование. Это непрерывный процесс «через всю жизнь», в ходе которого человек познает, изучает, исследует, преобразует как окружающий мир, так и самого себя. Культуросообразность дидактики проявляется в признании прав образующегося на собственное содержание образования, на качественные лично значимые образовательные результаты. А значит, образовательный процесс следует ориентировать на учебно-творческую деятельность, задействующую внутренние механизмы саморазвития, самосозидания личности, на получение «живого знания» (В.П. Зинченко), осмысленного, основанного на понимании, имеющего «диалогическое устройство». Для педагога культуросообразность становится не синонимом отражения (трансляции) в педагогическом процессе основ культуры и создания условий для адаптации к ним детей, а фактором активного, деятельного включения как самих себя (прежде всего самих себя), так и своих «питомцев» в постоянно изменяющуюся культуру.

Дидактическими механизмами такого включения могут выступить гуманитарные образовательные стратегии производства, оформления, внедрения смыслов, обмена личностными фондами (монолог, диалог), в ходе которого происходит рождение нового знания, согласуются ценностные позиции, создается комфортный эмоциональный

фон. Выбор в пользу таких стратегий обусловлен осознанием вероятностного характера изменений, результатов, изменений и измерений в педагогических системах. Он основывается на признании следующих принципиальных позиций:

- результат образования у каждого образующегося свой, какая бы упорядоченная, структурированная и унифицированная образовательная среда ни создавалась;
- никому и ничему нельзя научить насильно, поскольку личность всегда является субъектом своего образования;
- никому не дано знать за другого, в том числе и то, какое содержание и какой способ обучения этому другому в данный момент необходимы.
- Отличительными особенностями гуманитарных образовательных стратегий становятся:
- построение стратегий от субъекта, от личности образующегося, представляющих в трех ипостасях как способы понимания-переживания человеком своего места в мире, как способы социокультурного проектирования (проектирование целостных явлений в их нерасчлененной сущности социум – культура – личность), как практика общения и взаимодействия;
- привлечение феноменологических методов (диалектика, наблюдение, феноменологическая редукция), позволяющих придать образовательному процессу понимающий и рефлексивный характер на основе учета индивидуальности образующихся;
- использование эвристических предписаний (а не алгоритмических конструкций) для описания стратегий как имеющих нелинейный характер;
- проективный и исследовательский характер педагогической деятельности образующих.

При проектировании образовательного процесса важно учитывать принципы неопределенности, сформулированные по отношению к гуманитарным системам:

- любая характеристика развития личности образующегося определяется в совокупности всем накопленным опытом взаимодействия с другими людьми;
- изменения в образующемся определяются его актуальным состоянием и совокупностью обстоятельств внешнего окружения;
- пути внутреннего преобразования информации не могут быть прослежены, так как механизмы восприятия и переработки любой информации скрыты от внешнего наблюдателя;
- результаты отдельных воздействий на человека не могут быть определены однозначно, они «переплетаются», интегрируются с предыдущими влияниями;
- внешнее описание результатов функционирования и развития педагогической системы в целом и образующихся в отдельности не всегда адекватно действительности в силу особенностей восприятия ее субъектами деятельности;
- при изучении каких-либо показателей развития личности не могут быть однозначно определены начальные параметры, так как они не совпадают с началом функционирования системы;
- до сих пор отсутствуют (да и возможны ли в принципе?) сколько-нибудь надежные средства диагностики состояния личности на входе в образовательное взаимодействие;
- невозможно претендовать на полную изученность таких феноменов, как мировоззрение, направленность, поведенческие реакции и пр. [Балашов, Лукьянова, 1999].

Реализация гуманитарных образовательных стратегий на тактическом уровне связывается с разрешением следующих моментов: порождение ценностных устано-

вок, смыслов, мотивов образовательной деятельности; обращение к источникам, а не вторичному (учебному) материалу; структурирование информации; проблематизация изучаемой темы; отбор содержания для минимизации объема передаваемой информации; использование компьютерных технологий; построение субъект-субъектных отношений в процессе познания и освоения действительности; единство и целостность способов познания мира и себя в этом мире; интеграция знаний; диалогизация образовательного процесса; поиск способов конструктивного взаимодействия и пр.

Представляется, что именно на уровне тактики должен учитываться принцип возрастосообразности. Именно возраст образующихся, ведущий вид деятельности могут оказать существенное влияние на выбор условий, методов, приемов, средств, творческое воплощение которых позволит достигать лично значимых образовательных результатов на практике. Иллюстрации такого понимания эвристических предписаний показаны на примере опережающей профессиональной подготовки педагога в вузе [Степанова, 2012]. В качестве эвристических предписаний предложены процедуры целеполагания, информационно-познавательного структурирования, осмысления опыта образовательной деятельности, собственных достижений и перспектив, которые сосуществуют одновременно и разворачиваются во времени и пространстве, дополняя и взаимообогащая друг друга. Как показывает практика, использование процедур позволяет активизировать познавательную деятельность студентов за счет отказа от передачи логически завершенной системы знаний и правил их применения в пользу построения системы знаний на принципах открытости, гибкости, диалогичности, установления рефлексивных отношений со средой, с другими субъектами, с социокультурной ситуацией в целом. При этом образовательный процесс приобретает рекурсивный характер, обеспечивая возврат к прошлому, ранее освоенному и осмыслению его на более высоком уровне, с большей степенью интеграции компонентом осваиваемого содержания образования.

Применение процедур предполагает организацию совместной деятельности преподавателя и студента по постановке целей различного уровня, выявлению структурных компонентов предметного знания, их связей, отношений между отдельными действиями и операциями, входящими в состав соответствующего вида деятельности, по изучению возможностей переноса знаний и умений в новые условия, осознание целесообразности совершаемых действий как по отношению к самому себе, так и по отношению к внешней среде, что обеспечивает переход от технологий «научения – усвоения» к созданию условий для «познания – понимания», предусматривающих рождение и становление «живого знания» в образовательном процессе.

Тогда вновь возникает вопрос о сущностной целостности дидактики. Дидактика как наука единая и / или единственная? А как классики понимали сущность обучения и познания, и их соотношение? Предлагаемые нами трактовки их текстов, научные объяснения не всегда могут соответствовать их пониманию, которое они закладывали в текст. Так, например, существует понимание, что «обучение – это практическая деятельность людей, это объективная реальность, а познание – отражение, явление вторичного порядка». При такой трактовке диалектических противоположностей сущность обучения – явление обобщенное. Наполняя сущность обучения целями, принципами, содержанием, методами, формами, средствами, можно создавать фундаментальную часть науки об обучении. Тем самым дидактика предстает как наука. Погружаясь в опыт преобразовательной деятельности, в образовательную практику, она приобретает практическую направленность. В этом случае образование аспектируется через обучение, ориентируя на обеспечение качества, на достижение лично значимых образовательных результатов.

Такой переход предполагает управление рефлексивно-аналитической и познавательно-проектировочной деятельностью образующихся для разработки индивидуальных программ их образовательной деятельности и определения возможностей их реализации в практике. В рамках таких программ задается область взаимоотношений, в которой происходит процесс непроизвольного обмена ценностями пространств потенциала образующего и образующегося. Тогда сущностный смысл обучения состоит в организации общения, взаимодействия «здесь и сейчас», которое помогает каждому самоопределиваться как в образовательной деятельности, так и в жизнедеятельности в целом. Тем самым дидактика превращается в науку, изучающую общение образующих и образующихся в процессе приобретения знаний, умений и опыта деятельности, материальную сторону данного общения, ведь в самом общем случае обучение есть общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает. В таком понимании сущности дидактики теория обучения одна и та же на все времена и для всех.

Нам представляется, что сегодняшний разворот дидактической науки определяется происходящими социокультурными трансформациями, которые требуют поиска иного ракурса рассмотрения и принятия как роли образующего (Учителя), так и места, в котором совершается образование. Появление множества источников информации, средств ее доставки образующемуся выводит в особую плоскость качество общения, позволяя осуществлять взаимодействие между образующим и образующимся на значительном расстоянии, значительно раздвигая границы образовательной территории за пределы образовательного учреждения. Тем самым создаются условия для образующегося выбирать себе партнеров по образовательному общению, стиль и способ взаимодействия в соответствии с индивидуальными запросами и способностями. А образующему нужно стать востребованным, конкурентоспособным, соответствующим возникающим потребностям. И для этого ему, безусловно, понадобятся новое дидактическое оснащение, инструментарий, отвечающий запросам на востребуемое качество лично значимых образовательных результатов. Его способностью и готовностью разрабатывать и реализовывать гуманитарные образовательные стратегии и будет определяться успех его педагогической деятельности. Именно в этом направлении нам видится будущее современной дидактики и как науки, и как практики, и как искусства.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Дидактическая подготовка будущих педагогов к реализации стандартов общего образования. Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. / отв. и науч. ред. проф. В.А. Адольф; Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2011. С. 9–14.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Педагогическое сообщество: отвечая на вызовы времени // Мир образования – образование в мире. 2011. № 2. С. 3–12.
3. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики // Инновации в образовании. 2011. № 10. С. 14–25.
4. Балашов М.М., Лукьянова М.И. Возможно ли «измерить» образовательный процесс? // Наука и школа. 1999. № 6. С. 51–56.
5. Сенько Ю.В. Образование: попытка определения. URL: www.sibuch.ru/1_11-01/senko/h.htm
6. Степанова И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 399 с.

ПЕДАГОГИКА

Л.В. Шкерина

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ КЕЙСОВ¹

Профессиональная компетенция, студент, структурная модель, диагностика, уровень сформированности, учебный кейс, проблемная ситуация.

На основе теоретического анализа содержания и структуры понятий «компетенция», «способность» и «готовность» предложен конструктивный подход к структурированию компонентов компетенций студентов в формате ФГОС ВПО и разработке диагностических моделей. Показана целесообразность использования учебных кейсов на основе проблемных ситуаций для диагностики профессиональных компетенций студентов.

L.V. Shkerina

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS ON THE BASIS OF EDUCATIONAL CASES

Professional competence, student, structural model, diagnostics, level of formation, educational case, problem situation.

On the basis of theoretical analysis of content and structure of concepts «competence», «ability» and «readiness» the author offered the constructive approach to structuring of components of competences of students in the format of federal state educational standard of higher vocational education and development of their diagnostic models. The expediency of the use of educational cases was shown on the basis of problem situations for diagnostics of professional competences of students.

Модели качества профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении представлены в ФГОС ВПО в виде комплексов профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у студента к концу срока обучения. Обеспечение нового качества обучения невозможно без гибкого управления, основанного на своевременной диагностике компетенций студентов.

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.1010.

В основе диагностики компетенций студентов в формате ФГОС ВПО лежат их измерение и оценивание. В отечественной педагогике достаточно разработана теория измерения и оценивания знаний учащихся. Измерение и оценивание их компетенций находится в инновационном педагогическом поле и составляет актуальный предмет педагогической инноватики [Шкерина, Литвинцева, 2011]. Проблема состоит в том, что: во-первых, отсутствует достаточно точное описание содержания самих компетенций, необходимое для их идентификации; во-вторых, необходимы новые средства и методики измерения и оценивания компетенций, принципиально отличающиеся от тех, которые востребованы при измерении знаний и умений учащихся.

Настоящая статья направлена на решение обозначенной проблемы.

Анализ содержания компетенций, представленных в ФГОС ВПО, в аспекте обозначенной проблемы показал, что принятые там формулировки не дают той точности и полноты описания содержания названных компетенций, которые необходимы для выделения основных показателей и индикаторов их сформированности. В этой связи актуализируется проблема поиска подхода к разработке структурной модели качества подготовки студентов в формате компетенций ФГОС ВПО, которая уточнит и детализирует их описание так, что позволит разработать адекватные средства и механизмы их диагностики.

В трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» будем придерживаться точки зрения И.А. Зимней, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского и других ученых, которые считают, что компетенция – это интегративное качество человека, включающее в себя не только знания, умения и навыки, но способность и готовность проявить их в решении актуальных задач. А компетентность предполагает наличие минимального опыта проявления компетенции [Зимняя, 2003; Селевко, 2004; Хуторской, 2003]. Следуя И.А. Зимней, считаем, что любая компетенция имеет три основных компонента (аспекта): когнитивный, деятельностный и ценностный.

Для дальнейшего анализа понятия компетенции и детализации структуры компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО обратимся к категориям «способность» и «готовность» обучающихся к деятельности, достаточно глубоко изученных в психологии.

С.Л. Рубинштейн, изучая способности как категорию психологии, установил, что способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует. При развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет своеобразная диалектика между способностями и умениями. Способности и умения, совершенно очевидно, не тождественны, но они все же теснейшим образом связаны. По мере того как осваиваются знания и умения, т. е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей [Рубинштейн, 2008, с. 538]. В этой связи В.Д. Шадриков подчеркивает, способности – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Не сводятся к знаниям, умениям и навыкам; обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности [Шадриков, 1996].

Обратимся к понятию «готовность». М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович характеризуют готовность как психологический настрой на исполнение деятельности. В качестве основных компонентов готовности к деятельности выделяют: познавательный процесс, который отражает основные края деятельности; эмоциональные свойства, активируют психологическую и физическую активность; волевой компо-

нент, который оказывает содействие совершению затруднительных действий в процессе достижения цели. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность к определенному виду деятельности предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности решения конкретной задачи являются ее понимание, осознание существенности, желание добиться успеха. Затрудняют появление готовности пассивное отношение к задаче, безразличие, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать свой опыт [Дьяченко, Кандыбович, 1976].

Сопоставительный анализ содержания, рассмотренных выше понятий «способность», «готовность» и «компетенция», сложившихся в отечественной психологии и педагогике, позволил определить конструктивный подход к структурированию компетенций студентов – будущих бакалавров, представленных в ФГОС ВПО, который основан на следующих принципах.

Во-первых, в каждой компетенции необходимо выделять три основных компонента (аспекта): когнитивный, праксиологический и аксиологический.

Во-вторых, компетенцию необходимо характеризовать всеми основными структурными элементами, которые детерминируются содержанием понятий «готовность» и «способность» соответственно.

Исходя из этого, в структуре компетенций ФГОС ВПО, описанных в формате категории «способность», будем выделять следующие их характеристические элементы:

- знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция (когнитивный компонент);
- знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции (когнитивный компонент);
- умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции (праксиологический компонент);
- отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата, понимание значения деятельности и ее результата) (аксиологический компонент).

Следуя принятому подходу, в структуре компетенций ФГОС ВПО, описанных с позиций категории «готовность», будем выделять такие характеристические элементы:

- знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция; знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции (когнитивный компонент);
- умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции; минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере компетенции; самоконтроль деятельности в сфере компетенции и ее результата: планирование, контроль за выполнением плана (праксиологический аспект);
- отношение к деятельности в сфере компетенции и ее результату (проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка) (аксиологический аспект).

Реализуем предложенный подход на примере моделирования профессиональной компетенции: «Способен разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях» (ПК-1 ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование). Структурно-содержательную модель этой компетенции представим в виде таблицы, где сформулированы 12 характеристических признаков ее проявления, или показателей сформированности.

Каждый из выделенных признаков проявления ПК-1 может быть идентифицирован (измерен) с помощью соответствующих средств и способов измерения. Диагностирование компетенции состоит в измерении всех показателей каждого ее компонента и сопоставлении полученного результата с модельными показателями.

Т а б л и ц а

**Структурно-содержательная модель
профессиональной компетенции: «Способен разрабатывать
и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов
в различных образовательных учреждениях».
(ПК-1) ФГОС ВПО по направлению подготовки
Педагогическое образование**

Аспект компетенции	Элемент компетенции	Характеристика элемента компетенции студента
Когнитивный	Знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	Знание: – содержания базового учебного курса и целей его изучения согласно действующему стандарту (ПК-1.1); – структуры учебной программы и целей ее разработки (ПК-1.2); – основных типов, целей и задач элективных курсов для основной и старшей ступеней общеобразовательной школы (ПК-1.3); – основных принципов определения содержания элективных курсов (ПК-1.4)
	Знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	– Основных правил и требований к разработке учебных программ (ПК-1.5.); – основных педагогических условий, необходимых для реализации учебных программ (ПК-1.6)
Практиологический	Умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	Умение: – разрабатывать содержание элективного курса (ПК-1.7); – разрабатывать учебную программу (разбивать содержание курса на темы и модули; определять цели и трудоемкость их изучения; определять сроки, виды и содержание контроля) (ПК-1.8); – на основании учебной программы разрабатывать (проектировать) сценарии учебных занятий и самостоятельной работы учащихся, учитывая их возрастные особенности (определять их цели как результат обучения, воспитания и развития; определять задачи учителя по изучению конкретной темы; выбирать методы и средства обучения, адекватные принятым целям и задачам; определять виды деятельности учащихся и ее содержание; определять содержание, формы и процедуры контроля) (ПК-1.9)
Аксиологический	Отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата, понимание значения деятельности и ее результата)	– Понимание роли учебной программы в проектировании учебного процесса (ПК-1.10); – осознание важности использования учебной программы для достижения целей обучения (ПК-1.11); – понимание роли элективных курсов в профильной и профессиональной ориентации учащихся (ПК-1.12)

Утверждение о том, что каждая компетенция студента проявляется и формируется в процессе его соответствующей деятельности, является одним из основных методологически важных положений в разработке концепции измерения результатов

обучения в компетентностном формате. Из этого утверждения следует, что средства измерения компетенции должны быть дидактически адекватны предмету деятельности студента, в которой проявляется эта компетенция. Поэтому средства измерения компетенции должны ставить студента в активную деятельностную позицию, в которой он определяет (принимает) и осознает цели предстоящей деятельности, выбирает способы, необходимые для ее реализации, и реализует их на основе имеющихся знаний и умений. Традиционные средства измерения знаний и умений (тесты, контрольные работы, изложения и т. п.) не отвечают этому требованию.

Для диагностирования компетенции студента необходим комплекс адекватных средств измерения всех ее компонентов. Среди таких средств особое место определяем проблемной учебной ситуации как основе учебного кейса, которая может быть предъявлена студенту любым доступным и целесообразным путем (традиционный текст, видеоряд, учебная игра, реальный образовательный процесс и др.). Однако существует проблема – где взять учебную конкретную ситуацию, чтобы использовать ее в учебном процессе с определенной целью? Ответ прост – ее нужно конструировать. Говоря о конкретной учебной ситуации как составляющей кейс-метода, будем иметь в виду совокупность обстоятельств и условий будущей профессиональной деятельности, содержащих определенные противоречия, в рамках которых развивается деятельность учителя (педагога), направленная на разрешение этих противоречий [Зимняя, 2003].

В проблемной ситуации студенту предлагается реальная или моделируемая учебная среда, в которую студент вводится как субъект, которому предстоит эту среду преобразовать. При диагностировании профессиональных компетенций студент должен вовлекаться в реальную профессиональную или квазипрофессиональную среду, которая моделируется в проблемной педагогической ситуации. Приведем пример проблемной учебной ситуации, которая предлагается студенту с целью диагностики определенных показателей его профессиональной компетенции, описанной в таблице.

Проблемная педагогическая ситуация

Учитель математики в 11 классе проводил дифференцированную подготовку учащихся к ЕГЭ. Для этого он разбил класс на группы в соответствии с претензиями каждого ученика на определенный рейтинговый балл ЕГЭ. Оказалось, что три ученика класса планируют поступать в вуз, где готовят инженеров для высокотехнологичных производств и проходной балл не менее 90 баллов. Для них учитель подобрал специальные задания, основное внимание уделял задачам типа С5 и С6.

В одно из домашних заданий для этой группы учитель включил следующие три задачи.

Задача 1. Найдите все значения a , такие, что уравнение $|x + 3| - 1 = |2x - a|$ имеет единственное решение.

Задача 2. Найдите все значения a , при каждом из которых уравнение $4x - |3x - |x + a|| = 9|x - 3|$ имеет два корня.

Задача 3. Найдите все значения a , при каждом из которых уравнение $2|2|x| - a^2| = x + a$ имеет три различных корня.

К этим задачам учитель дал следующие рекомендации.

1. Для решения этих задач используйте функциональную основу уравнений. Введите в рассмотрение соответствующие функции и используйте их свойства и графики.

2. Ответы.

Задача 1. $\{-8; -4\}$. Задача 2. $(-24; 18)$. Задача 3. $\{-2; -\frac{1}{2}\}$.

Однако к назначенному сроку ни одна задача не была решена. Учащиеся правильно определили функции, свойства которых нужно использовать в решении задач, но не смогли воспользоваться этими свойствами. Для учителя это было неожиданно, и он стал обдумывать возможные варианты своих действий в этой ситуации.

Как бы вы поступили, окажись на месте этого учителя? Спроектируйте свой вариант с подробным его обоснованием и оформите в виде учебного кейса.

Такой учебный кейс может использоваться, например, для измерения компетенции студентов, представленной в таблице, а именно таких ее показателей, как: ПК-1.1; ПК-1.6; ПК-1.9; ПК-1.10.

При измерении компетенции на основе учебного кейса возможно реализовать уровневую оценку ее сформированности. Под уровнем сформированности компетенций мы понимаем степень полноты освоения всех ее элементов. В рамках данного подхода мы выделяем три уровня сформированности компетенций:

- базовый (предполагает минимально необходимый набор знаний, умений, навыков, способов деятельности и отношений в сфере компетенции);
- продуктивный (характеризуется владением основными знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, отношениями в сфере компетенции и опытом ее проявления);
- креативный (определяется проявлением установки студента на поиск и реализацию новых нестандартных решений в сфере компетенции на основе базовых знаний, умений, навыков, способов деятельности, отношений и опыта их проявления).

Реализация такого подхода к уровневой оценке компетенций студентов позволит диагностировать уровень ее сформированности. Тем самым результаты исследования, описанные в данной статье, лежат в плоскости решения обозначенной проблемы и составляют методическую основу диагностики профессиональных компетенций студентов на основе использования учебных кейсов.

Библиографический список

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
3. Педагогические технологии: учеб. пособие / под общ. ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д: МарТ; Феникс, 2010. 333 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008.
5. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.
8. Шкерина Л.В., Литвинцева М.В. Электронный портфолио как средство фиксации образовательных результатов студента и технология оценивания его компетенций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2.

НУЖНО ЛИ РАЗВИВАТЬ ИНТЕРКУЛЬТУРНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ У РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ?

Интеркультурная компетенция, профессиональная подготовка будущего учителя, учащиеся-мигранты, многокультурная школа, обучение, воспитание, Россия, Германия, поликультурное образование, педагогическое образование.

В данной статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами. Проводится сравнительный анализ современного состояния процесса обучения российского и немецкого учителя в существующем мультикультурном обществе. Особое внимание уделяется формированию и развитию интеркультурной компетенции учителя на основе интеркультурной педагогики.

V.I. Teslenko, O.V. Ganushko

WHETHER IT IS NECESSARY TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE OF RUSSIAN TEACHER?

Intercultural competence, vocational training of future teacher, pupils-migrants, multicultural school, training, education, Russia, Germany, polycultural education, pedagogical education.

This article analyzes the problem of vocational training of teachers dealing with migrant children. This analysis compares the features of the training process of Russian and German teachers in present multicultural society. A special attention is paid to the development and design of cross-cultural competence of a teacher on the ground of cross-cultural pedagogics.

Задачи реформирования современного российского общества выдвигают на первый план проблемы качества образования. Чем дальше страна продвигается по пути политических, экономических и социальных преобразований, тем отчетливее проявляется зависимость успехов в этих областях от культурного и образовательного уровней населения, на которые в настоящее время большое влияние оказывают миграционные процессы. Анализ данных Росстата позволяет сделать вывод, что миграционный прирост населения наблюдается сегодня во всех регионах Российской Федерации. Среди лидирующих можно выделить Центральный, Приволжский и Сибирский регионы [Федеральная служба...].

Миграционные процессы привели к появлению в российских школах детей-мигрантов, родители которых до распада Советского союза были гражданами нашего государства. Как показывает анализ современной психолого-педагогической литературы, дети-мигранты относятся к так называемой «группе риска». Большая часть таких учащихся не владеют или слабо владеют русским языком. При обучении и воспитании этих детей учителя испытывают серьезные трудности, особенно на таких дисциплинах, как физика, химия, биология.

Проведенные нами исследования в основной школе показали, что учащиеся-мигранты не могут анализировать сущность изучаемых естественно-научных явлений и объектов (78 %), плохо усваивают связи и отношения между понятиями

(87 %), затрудняются оперировать естественно-научными понятиями (91 %), с трудом применяют знания при решении практико-ориентированных заданий (73 %) [Ганушко, 2011]. У таких школьников не сформировано умение работать совместно в группах и коллективе.

Выделенные проблемы актуальны и на современном этапе носят остро социально значимый характер еще и потому, что бесконтрольно осуществляемая адаптация учащихся-мигрантов, как показывает практика в других странах, ведет к социальной напряженности и межнациональным конфликтам. Проблемы языкового барьера, культурных различий и неудачи в учебной деятельности приводят к дезадаптации учащихся-мигрантов, которая характеризуется сужением круга их общения, неприятием норм и ценностей той социокультурной среды, в которую они попали.

Центральной фигурой в решении выделенных проблем являются педагогические кадры. При этом на сегодняшний день существуют определенные пробелы в профессиональной подготовке учителя к работе с такими детьми. Забыт богатый опыт работы русских учителей в поликультурном пространстве школ различных республик Советского Союза (Киргизии, Таджикистана, Тувы, Узбекистана, Хакасии и др.). Приходится сожалеть, что практически утеряны методики обучения и воспитания школьников разной культурной принадлежности в России. Следует отметить, что с начала 90-х годов «с чистого листа» снова начали изучать проблемы адаптации детей разных национальностей к условиям новой социокультурной среды без учета нашей предыстории в многонациональном образовании. Это актуализирует необходимость проведения специальных исследований по изучению проблемы повышения качества подготовки будущего учителя к работе с учащимися разной культурной принадлежности.

В настоящее время можно выделить следующие противоречия:

– между предъявляемыми требованиями современного общества к образованности и общей культуре выпускников школ и крайне низким уровнем образованности учащихся-мигрантов и отчуждением их от норм и ценностей российской социокультурной среды;

– резким увеличением в российских школах числа учащихся-мигрантов и слабой методической подготовкой учителей к работе с такими детьми.

Анализ проведенного анкетирования учителей Сибирского федерального округа (в эксперименте приняло участие 103 учителя школ Красноярска, Новосибирска и Омска) показывает, что проблема обучения и воспитания учащихся-мигрантов актуальна для Сибири, являющейся ключевым центром, куда традиционно приезжают граждане из Средней Азии и Китая. Как показывают статистические данные, в последнее время миграционный поток в России резко увеличился. И как следствие, возросло число учащихся-мигрантов в школах.

Характеризуя ученика-мигранта, учителя отмечают следующее: это ребенок из многодетной семьи, деятельность родителей которого связана с торговлей или строительством. По сравнению с остальными детьми у него значительно больше обязанностей дома, особенно если этот ребенок старший в семье. Учителя фиксируют частые пропуски учебных занятий учащимися-мигрантами, связанные с оказанием помощи родителям на рынке или заботами о младших братьях и сестрах во время периодических отъездов родителей из России. Успеваемость таких учащихся низкая, некоторые из них очень плохо знают русский язык и практически не усваивают учебные предметы.

С целью выявления у учителей знаний о проблемах обучения и воспитания учащихся-мигрантов им предлагалось выбрать один или несколько ответов к отдель-

ным позициям, выделенным в предложенной анкете. Результаты анализа проведенного анкетирования представлены в таблице.

Анализ выбранных ответов показывает, что среди основных проблем, возникающих при обучении и воспитании учащихся-мигрантов, учителя выделяют низкую успеваемость таких школьников, объясняя ее языковым барьером, низкой мотивацией к обучению и культурными различиями.

Более разнообразными были ответы на вопрос: «Какие виды деятельности вы используете в процессе обучения детей-мигрантов на учебных занятиях?». Были перечислены следующие виды учебной работы: устные и письменные ответы на вопросы, составленные учителем; работа с учебником, пересказ текста; анализ иллюстраций; проведение несложных опытов (без описания); конспектирование учебника.

Таблица

Анализ результатов анкетирования

Наиболее распространенные ответы учителей	Частота ответов, шт.	Частота ответов, %
Основные проблемы, возникающие при обучении и воспитании учащихся-мигрантов		
Низкая успеваемость;	103	100
слабые знания русского языка;	84	82
частые пропуски учебных занятий	57	55
2. Основные причины низкой успеваемости учащихся-мигрантов		
Языковой барьер;	103	100
низкая мотивация к обучению	49	48
культурные и религиозные отличия;	41	40
необходимость установления новых ролевых отношений	11	11
3. Виды деятельности, используемые на учебных занятиях в процессе обучения учащихся-мигрантов		
Работа с учебником;	87	85
пересказ текста;	73	71
устные ответы на вопросы;	72	70
письменные ответы на вопросы;	67	65
анализ иллюстраций;	18	18
конспектирование учебника;	14	14
проведение несложных опытов	5	5
4. Применение индивидуального подхода при обучении учащихся-мигрантов		
Систематическое;	25	24
редкое;	71	69
не применяется	7	7
5. Применение культурологического подхода при обучении учащихся-мигрантов		
Систематическое;	4	4
редкое;	90	87
не применяется	9	9
6. Основные причины возникновения профессиональных затруднений в организации процесса обучения учащихся-мигрантов		
Отсутствие специальной профессиональной подготовки к работе с такими детьми;	103	100
отсутствие методической литературы по вопросам обучения и воспитания учащихся-мигрантов	79	77

Ответы на следующие вопросы: «Используете ли вы индивидуальный подход при обучении учащихся-мигрантов?», «Используете ли вы культурологический

подход?» и «Делаете это вы: а) систематически; б) не систематически; в) редко; г) не делаю» – позволяют сделать вывод, что учителя обучают учащихся-мигрантов не целенаправленно, без учета их национальных и культурных особенностей.

Как отмечают сами учителя, должной подготовки к работе с детьми-мигрантами в вузе они не получили. Кроме этого, на сегодняшний день практически отсутствует методическая литература по этой проблеме.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы: 1) у большинства учителей четко не определена специфика организации процессов обучения и воспитания учащихся-мигрантов; 2) деятельность учителей по обучению и воспитанию таких детей организуется не систематически; 3) разные группы учителей при организации процессов обучения и воспитания учащихся-мигрантов испытывают затруднения вследствие своей профессиональной неподготовленности к работе с такими детьми и отсутствия методической литературы по данной проблеме.

В связи с актуальностью выделенной проблемы и практически отсутствием в настоящее время отечественных исследований в этой области возрастает объективная ценность конкретно-научного рассмотрения современных подходов к профессиональной подготовке учителя, реализуемых в других государствах, в частности в Германии, которая занимает третье место в мире после США и России по иммиграционному приросту населения. По мнению многих отечественных ученых, западноевропейская культурно-образовательная традиция является исторически наиболее близкой отечественной системе образования. Кроме того, в России в 90-х гг. прошлого столетия возникли проблемы, связанные с миграционными процессами, аналогичные тем, которые отмечались в Германии уже в 60-х гг. В этой связи анализ подходов к подготовке педагогических кадров в Германии может способствовать обогащению педагогического опыта в России.

Теоретический анализ показывает, что массивная миграция коренным образом преобразила немецкую школу. Сегодня в ней учащиеся говорят на многих языках. В крупных городах и промышленных районах существуют классы, в которых учатся дети десяти и более различных национальностей. Одним из основных направлений решения проблем их обучения и воспитания является повышение качества профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами.

Немецкие исследователи отмечают, что современные вызовы обществу (миграция, европейская интеграция и глобализация) требуют от современного учителя специальных знаний и компетентностей [Alleman-Ghionda; Deardorff]. При этом особое внимание уделяется процессу формирования и развития *интеркультурной компетентности* учителя [Alleman-Ghionda; Baumer, 2004; Clapeyron, 2004; Deardorff; Lanfranchi].

Что в данном случае понимается под этим понятием?

Интеркультурная компетентность обозначена немецкими учеными как ключевая компетентность XXI века. Данная компетентность необходима для полноценной жизнедеятельности человека в современном мультикультурном обществе [Deardorff].

Среди существующих определений интеркультурной компетентности можно выделить две группы. Первая группа определений представляет интеркультурную компетентность в общем смысле, когда понятие «интеркультурная компетентность» используется для обозначения адекватного поведения человека в ситуациях пересечения культур.

Так, например, Buettner отмечает, что «под интеркультурной компетентностью часто понимается способность поведения, которая способствует объяснению интер-

культурных недоразумений или даже позволяет их избежать» [Beuttner, 2005]; согласно Hinz-Rommel: интеркультурная компетентность – это способность «уместной или успешной коммуникации в чужой культурной среде или с представителями другой культуры» [Hinz-Rommel, 1999], Е. Киль (Kiel) также определяет интеркультурную компетентность как способность адекватно ориентироваться и вести себя в ситуациях пересечения культур [Kiel].

Вторая группа определений – это перечень способностей и составляющих компетентностей, которые характеризуют интеркультурно грамотных людей, обладающих толерантностью, осознанием разнообразия и интеркультурной готовностью. Так, например, Е. Киль и Р. Слареугон определяют интеркультурную компетентность как способность ориентироваться в ситуациях пересечения культур и уметь себя вести в них [Kiel; Sclarugon, 2004]. При этом в составе интеркультурной компетентности авторы выделяют четыре компетентности:

а) *предметная компетентность*. Речь идет о знаниях собственных и иных культурных ценностей и представлениях, об их относительности, например, относительность таких ценностей, как справедливость или солидарность;

б) *социальная компетентность*. Речь идет о способности избежать стресс, противоречия и конфликты при взаимодействии и коммуникации; о способности развивать эмпатию к представителям других культур;

в) *самокомпетентность*. Речь идет о культурном самоопределении, которое заключается в осознании собственных культурных ценностей и норм;

г) *компетентность действия*. Речь идет о способности анализировать собственную и чужую культуры, уметь сознательно способствовать диалогу культур.

Авторы отмечают, что формирование и развитие интеркультурной компетентности является «заданием на всю жизнь». Данная компетентность ориентирует человека на изменяющуюся реальность и изменяющиеся условия.

Интеркультурная компетентность, по мнению Д. Деардорфф (Deardorff), включает в себя компетентность действия, компетентность рефлексии и совокупность отношений и установок, позволяющих эффективно взаимодействовать в интеркультурных ситуациях [Beuttner, 2005]. Таким образом, анализ вышеизложенного позволяет прийти к следующему пониманию: интеркультурная компетентность является сложным образованием, характеризующим способность успешного взаимодействия личности с представителями различных культур на основе толерантности и взаимоуважения.

Важнейшая роль в установлении такого конструктивного взаимодействия между субъектами образования принадлежит учителю. В этой связи в процессе профессионально-методической подготовки современного немецкого учителя целенаправленно развивается его интеркультурная компетентность.

Решение проблем профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами организуется уже в ряде немецких вузов: в Берлинском университете (Freie Universitaet Berlin), Боннском университете (Universitat Bonn), Гамбургском университете (Universitaet Hamburg), Техническом университете Кемнитц (Technische Universitete Chemnitz), Университете Кобленц (Landau) и т. д. Как показали анализ образовательных программ университетов Германии и личные беседы с ведущими немецкими профессорами в области педагогики: I. Gogolin (Universität Hamburg), U. Neumann (Universität Hamburg), K. Rosenberg (Technische Universität Chemnitz) и др., будущих учителей целенаправленно подготавливают к профессиональной деятельности в существующей поликультурной немецкой среде.

Интеркультурная педагогика является одним из основных модулей программ бакалавриата педагогического направления в Германии. При его изучении студенты должны: иметь общее представление о проблемах интеркультурного образования; анализировать существующие и разрабатывать собственные программы решения проблем. Этому способствуют изучение современных теорий и эмпирических положений в области интеркультурного образования.

Цели изучения модуля: получение знаний об основных перспективах интеркультурной педагогики, ее потенциале, общественной необходимости и границах применения.

Содержание модуля: через сопоставление основных позиций интеркультурной педагогики изучить проблемы в этой области. Студенты знакомятся с основными понятиями и эмпирическими положениями. Особое значение при изучении данного модуля отводится общественно-политическим вопросам в контексте интеркультурной педагогики.

Формы обучения: лекции «Введение в интеркультурную педагогику», «Интеркультурная компетенция – интеркультурная коммуникация (Введение)», «Интеркультурная коммуникация из перспективы различных научных дисциплин», «Основные культурно-научные понятия и теории интеркультурной коммуникации», «Введение в интеркультурную педагогику» и семинары «Миграция и образование» и др.

Экзамен, как правило, состоит из двух частей: контрольная работа по содержанию лекции (60 минут), устная презентация (на 20 минут) и тезисы (2 с.) по темам семинара.

Для магистров педагогического направления в Германии предложен следующий основной модуль: участие и обучение в культурном сравнении.

Цели изучения модуля: получение знаний о взаимосвязях перспектив описания культурной относительности в области образования; ознакомление со структурой и процессами участия и обучения в культурно-сравнительном контексте.

Содержание модуля: образовательные культуры и образовательные процессы в сравнительно-культурном контексте, так же как концепции и методы и методически контролируемое представление о культурных различиях в области образования.

Формы обучения: семинары «Образование и сравнение культур», «Миграция и участие» и др.

Экзамен состоит из двух частей: устная презентация (реферат) на 20 минут с тезисами (3 с.) по темам семинаров, письменная домашняя работа к семинарам (20 с., время подготовки 6 недель).

В заключение статьи можно сделать следующие выводы.

В отличие от педагогических вузов России, основным требованием к подготовке современного немецкого учителя в контексте мультикультурного общества являются формирование и развитие у него интеркультурной компетентности, которая играет роль одной из ключевых. По мнению немецких экспертов, такой подход будет отвечать современным вызовам мультикультурного общества. Особенно ценным представляется то, что интеркультурная составляющая профессионального образования уже входит в базовое содержание подготовки немецких педагогов. Полагаем, что опыт организации поликультурного педагогического образования в Германии в рамках исследуемой проблемы представляет определенный интерес для отечественной системы образования.

Кроме того, назрела необходимость разрабатывать интернациональные проекты с бывшими республиками Советского Союза по решению проблем образования и воспитания учащихся, прибывших из этих стран на территорию России.

Библиографический список

1. Ганушко О.В. Обучение физике учащихся-мигрантов на основе культурологического подхода. Красноярск, 2011. 71 с.
2. Федеральная служба государственной статистики. Российская Федерация. URL: <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/>
3. Allemann-Ghionda C. Kompetenzen der Lehrpersonen in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. URL: http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174_69_0/4_Prof_Allemann_Ghionda_u_Ergaenzg.pdf
4. Baumer T. Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Zuerich: Orell Fuessli Verlag AG, 2004. S. 255.
5. Buettner C. Rolle oder Person – Empathie und professionelle Kompetenz in interkulturellen Trainings, in Margot Karl (Hrsg.): Xenos. Leben und Arbeiten in Vielfalt, Darmstadt, 2005, S. 95. 103.
6. Clapeyron P. Interkulturelle Kompetenz in der sozialpaedagogischen Arbeit // Interkulturelle Kompetenz in der paedagogischen Praxis. Kiel, 2004. S. 5–15.
7. Deardorff D. K. Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf
8. Hinz-Rommel W. Interkulturelle Kompetenz und Qualitaet. In: IZA Zeitschrift fuer Migration und Soziale Arbeit, 1999. S. 20–24.
9. Kiel E. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens (1) URL: <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/4434>
10. Lanfranchi A. Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. URL: http://www.hfh.ch/webautor-data/79/7Art_interkult-Paed.pdf
11. Leenen W.R., Grosch A.G. Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit // Interkulturelle Kompetenz und paedagogische Professionalitaet. 2, aktualisierte und erweiterte Auflage. Auernheimer G. (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, 2008. S. 101–124.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПО ЗРЕНИЮ

Информационно-коммуникационная компетентность, ИКТ, компьютерные тифлотехнологии, инвалиды по зрению, компьютерная грамотность, коммуникация.

Статья посвящена проблемам формирования и повышения ИК-компетентности у людей с инвалидностью по зрению. Автором определены обстоятельства, затрудняющие формирование ИК-компетентности людей с ограниченными зрительными возможностями. Даны теоретический анализ и основные направления решения этих проблем.

I.B. Akhpasheva

FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF PEOPLE WITH SIGHT DISABILITY

Information and communication competence, information and communication technologies, computer tiflotechnologies, sight-disabled people, computer literacy, communication.

This article deals with the problems of formation and enhancement of information and communication competences of sight-disabled people. The author defines the circumstances that hinder the formation of information and communication competences of sight-disabled people. Theoretical analysis and main directions of decisions of these problems are given.

В условиях глобальной информатизации общественной жизни, где главным является умение работать с информацией, информационно-коммуникационная компетентность (ИК-компетентность) – один из значимых факторов успешности человека в современном обществе. Наша жизнь немыслима без практического умения пользоваться современными информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ), значимость которых сложно переоценить. ИКТ как совокупность способов получения, преобразования и хранения информации прочно вошли во все сферы жизнедеятельности человека, сегодня невозможно представить ни одну область деятельности без компьютерной техники, современных средств коммуникации и связи. И среди актуальных задач современного образования – формирование у выпускников высокого уровня ИК-компетентности.

Министр образования и науки А.А. Фурсенко в своем выступлении на Всемирной конференции министров образования «The Learning and Technology World Forum» отметил: «...В эпоху высоких технологий для того, чтобы ими полноценно воспользоваться, чтобы все имели к ним равный доступ – на массовом уровне требуется соответствующий уровень компетенций... Работодатель сегодня выдвигает требования к работникам не о наличии определенного уровня образования, а об уровне квалификации – о владении теми или иными компетенциями...» [Фурсенко, 2010].

В этом контексте в международном документе «Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО» выделяется одна из основных задач современных государств, являющаяся основой работы образовательных систем в мире: «... рост профессионалов, которые умеют использовать ИКТ для работы с информацией, способны к рефлексии, решению проблем и производству новых знаний; помогают каждому стать более знающим и находчивым, эффективно управляют своей жизненной траекторией» [Структура ИКТ...].

Особое место в образовании занимает формирование ИК-компетентности людей с ограниченными физическими возможностями, в частности инвалидов по зрению. Актуальность в формировании и повышении ИК-компетентности инвалидов по зрению определяется компенсаторным потенциалом ИКТ, с одной стороны, и сложностью обучения – с другой. Умения и навыки использования современных ИКТ становятся главным условием профессиональной пригодности незрячего специалиста и, следовательно, должны стать неотъемлемой частью его профессиональной подготовки. Основными требованиями, которые работодатели предъявляют при приеме на работу, являются: коммуникативные навыки, умение пользоваться компьютерной техникой и современными средствами связи, умение работать с большим объемом информации с помощью традиционных и электронных средств, работать в команде, оперативно решать проблемы и др. Для людей с глубокими нарушениями зрения без специальной подготовки и владения ИК-компетенциями затруднительно найти работу и интегрироваться в современное информационное общество.

Также ИК-компетентность для инвалида по зрению несёт большую реабилитационную функцию и является важной составляющей обеспечения равных возможностей со всеми членами общества.

Дополнительную актуальность формированию ИК-компетентности инвалидов по зрению придают государственные программы «Доступная среда (2011–2015 годы)», «Информационное общество (2011–2020 годы)», конвенция ООН «О правах инвалидов». В частности, в программе Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)» прописано, что одним из факторов, «препятствующим ускоренному развитию в России информационного общества, является недостаточный уровень базовых навыков использования информационных технологий», а также «сохраняется высокий уровень различия в использовании информационных технологий регионами, различными слоями общества...» [Государственная программа...].

В настоящее время ведется достаточно большая работа по подготовке инвалидов по зрению в области ИКТ. Реализуются программы, направленные на подготовку инвалидов по зрению к использованию ИКТ в образовании и профессиональной деятельности, разработан ряд государственных стандартов, регламентирующих доступность технических, программных средств и Интернет-ресурсов для инвалидов по зрению и др. Заметно увеличилось число пользователей компьютерной техники среди незрячих. По неофициальным данным, число пользователей персонального компьютера с ограничениями зрения в 1998 году едва превышало 100 человек, к 2001 году эта группа значительно расширилась и преодолела барьер в 1000 человек [Кочетков]. Основной процент в этой группе – незрячие студенты и специалисты.

Но несмотря на прогрессивный рост пользователей современными информационными технологиями среди незрячих и слабовидящих, их число незначительно и, как показывает анализ научных исследований, большей частью уровень их компь-

ютерной грамотности низок. Требования, предъявляемые информационным обществом, с каждым годом возрастают. Развитие ИКТ, в том числе и компьютерных тифлотехнологий, связано с постоянным совершенствованием технических и программных средств, с разработкой и внедрением новых подходов и т. п., что, в свою очередь, приводит к необходимости непрерывного развития и совершенствования навыков и знаний в области ИКТ, повышения ИК-компетентности.

Основной целью данной статьи является выявление основных проблем и трудностей, встречающихся при формировании и повышении ИК-компетентности людей с ограниченными возможностями по зрению.

В отечественной педагогике и психологии определение компетентности и компетенции содержится в работах И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.И. Байденко, Г.И. Ибрагимова, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, В.А. Кальной и др. Концепции информатизации образования, использования информационных и коммуникационных технологий в обучении отражены в работах А.П. Ершова, С.А. Бешенкова, Н.И. Пака, А.А. Кузнецова, А.Ю. Уварова и др. Теоретическими и прикладными исследованиями использования компьютерных тифлотехнологий и технологий как средства совершенствования системы специального образования занимаются ученые В.И. Швецов, М.А. Рощина, В.В. Соколов, О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова и др. Вместе с тем исследований, посвященных формированию и повышению ИК-компетентности инвалидов по зрению, практически нет, за исключением работ узкого круга авторов статей о роли ИКТ в образовании, самообразовании, самореализации незрячих и слабовидящих.

Под ИК-компетентностью инвалида по зрению мы понимаем его способность эффективно использовать ИКТ и компьютерные тифлотехнологии в профессиональной, учебной, бытовой деятельности, а также применение ИКТ как средства компенсации слепоты при работе с информацией и информационного обмена и интеграции в современное информационное общество. Это совокупность теоретических знаний и практических навыков работы с информационными коммуникационными технологиями. Она также включает в себя знания о сущности информационных процессов, устройства и принципов работы с компьютерными тифлотехнологиями, умения ставить задачи и решать их с помощью компьютерной техники. Быстрое развитие компьютерной техники обуславливает столь же высокие темпы обновления программного обеспечения. Поэтому ИК-компетентность также предполагает умение работать не только в основной для незрячего пользователя компьютерной системе, но и быстро обучаться работе в другой компьютерной системе.

Если рассмотреть аббревиатуру ИК, то обращаем внимание, что буква «К» соответствует слову *коммуникация*. Коммуникация (*от лат. communicatio*) – *сообщение одного места с другим* [Толковый словарь..., 2007]. Это общение, обмен сведениями, связь, разговор и т. д. Как с научной точки зрения, так и в других сферах (*в литературе, искусстве, производственных или бытовых отношениях*) коммуникация представляет собой социальный процесс, отражающий общественную структуру и выполняющий в ней главную связующую функцию. Это акт общения между людьми посредством передачи информации, целью которого является *взаимопонимание*. Из этого следует, что одной из основных ключевых компетентностей должна быть коммуникационная компетентность – создание и передача информации с использованием ИКТ. И одной из задач образования является формирование коммуникационной компетентности. Это одна из проблем людей с глубокими нарушениями зрения. Как отмечают исследователи в области тифлопедагогики и тифлопсихологии (В.З. Денискина, А.Г. Литвак, В.А. Бараш и др.), незря-

чие и слабовидящие испытывают трудности в коммуникации, тяжело входят в контакт со зрячими. Интенсивность общения между собой намного выше, чем общение с «внешним миром». Ограниченные контакты с окружающими влекут за собой «замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир» [Литвак, 2006].

Проведённый нами предварительный анализ ИК-компетентности инвалидов по зрению в г. Абакане свидетельствует, что компьютерная грамотность находится на низком уровне. Официально членами городской организации Всероссийского общества слепых (ВОС) являются примерно 600 человек, из них владеют навыками работы на компьютере на пользовательском уровне не более 70 человек. Лишь 8 % регулярно используют ИКТ в своей профессиональной деятельности.

При беседах и устном опросе среди лиц, имеющих глубокие патологии по зрению, нами выявлены основные причины недостаточного уровня ИК-компетентности. Основопологающими проблемами, влияющими на формирование ИК-компетентности, являются: отсутствие курсовой подготовки в области ИКТ в нашем регионе, отсутствие учебно-методической базы и учебно-справочных пособий в доступном формате для незрячего пользователя ПК. Некоторые считают отсутствие специализированного программного обеспечения и компьютерной техники. Эти данные представлены на рис.

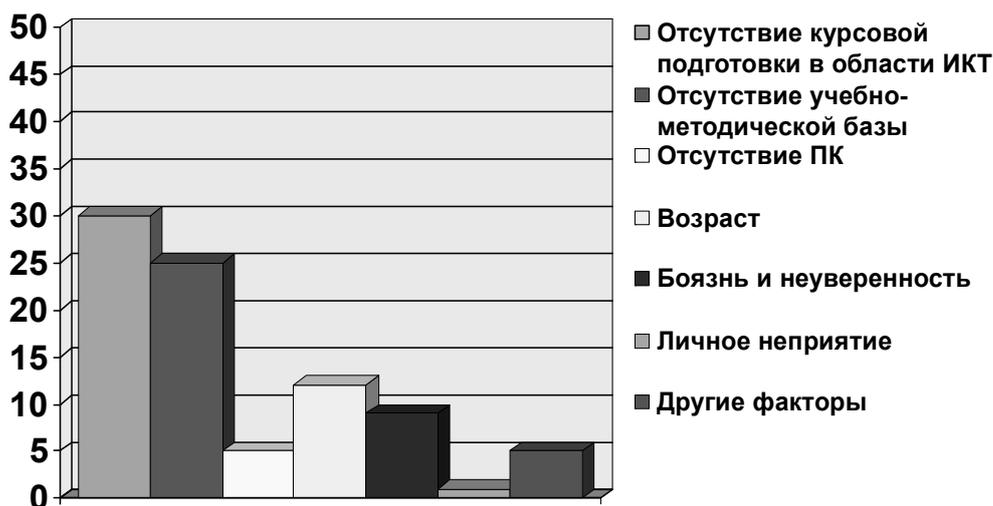


Рис. Основные причины недостаточного уровня ИК-компетентности

В настоящее время формирование и повышение ИК-компетентности и практического навыка применения компьютерной техники на начальном этапе традиционно проходит при изучении дисциплины «Информатика» в коррекционных школах. Более глубокие знания незрячие и слабовидящие в области ИКТ получают в профессиональных учебных заведениях и в вузах. Если для учащихся и студентов есть возможности получить знания в сфере информационных технологий, то для взрослых с инвалидностью по зрению в нашем регионе таковых нет. Абсолютное большинство опрошенных считают необходимым создание специализированного центра, где можно получить хотя бы начальные навыки работы на компьютере и консультативную помощь. Попытка самостоятельного освоения компьютера положительных результатов не приносит.

Таким образом, теоретическое исследование и экспериментальная проверка позволяют сделать вывод о том, что ИК-компетентность и компьютерная грамотность у инвалидов по зрению остаются на низком уровне. Также существует ряд серьез-

ных проблем обучения лиц с глубокими нарушениями зрения использованию компьютерных технологий. Недостаточно специальных методик, учебно-справочных и методических пособий в доступном формате и подготовленных преподавательских кадров. Об этом свидетельствуют результаты исследований В.И. Швецова, М.А. Рощиной, В.В. Соколова и других ученых [Швецов, Рощина, 2012].

По нашему мнению, стратегию развития и формирования ИК-компетентности необходимо вырабатывать у инвалидов по зрению не только с помощью потребностей в учебном и профессиональном совершенствовании, а прежде всего потребности в личностной самореализации, самообразовании и саморазвитии. ИК-компетентность предполагает не столько усвоение некоторой суммы знаний, навыков и умений в области ИКТ, сколько готовность к освоению нового образа жизни средствами ИКТ в информационном обществе.

Для решения вышеобозначенных проблем, по нашему мнению, необходим комплексный подход к формированию и повышению ИК-компетентности, который бы представлял собой совокупность взаимосвязанных инструментов (средств и способов), методов, обеспечивающих решение дидактических задач по формированию ИК-компетентности, учитывающих ограниченные возможности по зрению. Также необходимо по возможности обеспечивать незрячих пользователей, специальными и обучающими программами и пособиями, оказывать консультативную помощь, при обучении учитывать возрастные, психофизиологические особенности, степень инвалидности, уровень знаний в области ИКТ.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)». URL: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/369>
2. Кочетков А.А. Компьютерная техника для незрячих. Проблема «читающих машин» и компьютеризация незрячих в России // Материалы конференции «Доступность информации – ключ к образованию».
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. СПб.: РГПУ, 2006. 336 с.
4. Солнцева Л.И. Теоретические и практические проблемы современной тифлопсихологии и тифлопедагогики. М.: Логос ВОС, 2006. 115 с.
5. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. URL: <http://tite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
6. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: АСТ, Астрель, 2007. 343 с.
7. Фурсенко А.А. Материалы к выступлению министра образования и науки Российской Федерации на Всемирной конференции министров образования «The Learning and Technology World Forum» 12 января 2010 года. URL: <http://www.mon.gov.ru/ruk/ministr/dok/6523/>
8. Швецов В.И., Рощина М.А. Педагогическое сопровождение освоения и применения компьютерных технологий как средства социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4 (1). С. 76–82.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНТРОЛЯ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПО МЕТОДУ С.А. ДУШАНИНА

Лыжные гонки, функциональное состояние организма, планирование тренировочного процесса, методика С.А. Душанина, энергетические показатели.

В статье рассматриваются проблемы подготовки студентов-лыжников в техническом вузе на основе показаний многофакторной экспресс-диагностики по методу С.А. Душанина. На основе экспериментальных данных были разработаны рекомендации по составлению индивидуальных тренировочных планов: так как большая часть студентов-лыжников имеют гармоничный тип энергообеспечения, то рекомендованы нагрузки в сочетании: объем – 75 %, интенсивность – 25 %. Показатели энергообеспечения после нагрузки не должны снижаться более чем на 10 %, иначе необходимо сократить время и интенсивность тренировочного занятия или отменить его вовсе.

D.S. Budagaev, V.Yu. Lebedinskiy

CROSS-COUNTRY SKIERS WITH CONTROL OF THEIR FUNCTIONAL STATUS BY TECHNIQUE OF S.A. DUSHANIN

Cross country skiing, functional condition of organism, planning of training process, S.A. Dushanin's technique, power index.

In this article the problems of training students-cross-country skiers in a technical university on the basis of indications of multiple-factor express diagnostics by S. A. Dushanin's technique are analyzed. On the basis of the experimental data some recommendations on drawing up individual training plans were developed: As most part of students-skiers have a harmonious type of power supply, they are recommended to take up exercises with a volume indicator of 75 % and an intensity indicator of 25 %. Power supply indicators after exercises should not decrease lower than 10 %, otherwise it is necessary to reduce time and intensity of exercises or to cancel them at all.

Современный спорт предъявляет высокие требования к физическим и психическим нагрузкам на организм спортсмена, поэтому тренеры вынуждены постоянно вести поиск новых методов подготовки. По мнению одних специалистов [Матвеев, 2005, с. 219], рост результатов непрерывно связан с ростом объемов циклической нагрузки. Этот вариант справедлив для подготовки молодых спортсменов, когда есть резерв для увеличения объема циклической работы. Для взрослых спортсменов, у которых нагрузки достигли предельных значений, необходимо искать другие пути улучшения результатов выступлений на соревнованиях.

Для дальнейшего увеличения функциональных возможностей организма спортсменов им необходимо применять комплексную подготовку с использованием всевозможных методов контроля, новейших методов восстановления, сбалансированного питания и т. д.

В лыжных гонках продолжительность соревнований составляет от 3 минут в спринтерских гонках до 3 часов в марафонских соревнованиях. Спортсменам приходится проделывать длительные нагрузки, преодолевать крутые подъемы, совершать финишные ускорения, где выполняется интенсивная работа.

С целью определения энергетического истощения спортсменов применяется множество способов контроля функционального состояния их организма [Будагаев, Лебединский, 2011, с. 362; Сивохов, Сивохова, Миролевич, 2010, с. 16]. Одной из методик оценки их функциональной подготовленности, не требующей выполнения физических нагрузок значительной интенсивности, является многофакторная экспресс-диагностика по методу проф. С.А. Душанина. Согласно данной методике, объективно существует тесная сопряженность скорости деполяризации миокарда правого и левого желудочков, определяемой по величинам процентного отношения амплитуд зубцов R к сумме амплитуд R и S (в правых и левых грудных отведениях ЭКГ покоя), с метаболическими показателями соответственно анаэробной и аэробной физической работоспособности. Это позволяет без нагрузочных тестов, газометрии выдыхаемого воздуха и заборов проб крови достаточно точно оценивать важнейшие параметры аэробного и анаэробного энергетического метаболизма (максимальное потребление кислорода, порог анаэробного обмена и др.) их организма. Основными источниками ошибок при этом являются довольно частое отсутствие зубца S в левых грудных отведениях, малые величины зубца R или его отсутствие в правых отведениях по Вильсону на обычной ЭКГ покоя. Чтобы избежать этого и повысить точность электрокардиографического метода многофакторной диагностики состояния аэробной и анаэробной физической работоспособности спортсменов, следует дифференцировать электрокардиограмму до ее первой производной (ΔЭКГ).

Аэробная мощность определяется по величине максимального потребления кислорода (МПК) с помощью ΔЭКГ, регистрируемой в состоянии относительного мышечного покоя в левом грудном отведении V6, в котором измеряют амплитуду зубцов R и S. Затем вычисляют отношение $R*100/(R+S)$. Оценка полученных величин производится следующим образом: один процент отношения $R/(R+S)$ в отведении V6 ΔЭКГ покоя соответствует 1 мл · мин – 1 · кг – 1 МПК.

Анаэробно-гликолитическая мощность и емкость определяют потенциальные возможности максимального накопления молочной кислоты в крови по факторам мощности и емкости в зависимости от характера предшествовавшей мышечной работы и оцениваются по ΔЭКГ покоя с помощью процентного отношения $R/(R+S)$ в отведении V2. Чем больше величина этого отношения, тем выраженнее способность к накоплению максимальных концентраций лактата в крови.

Анаэробно-креатинфосфатная мощность и емкость определяют возможность максимального расходования креатинфосфата в скелетных мышцах, т. е. оценка мощности и емкости этого источника энергопродукции в условиях кратковременной работы до изнеможения производится по ΔЭКГ покоя с помощью отношения $R*100/(R+S)$ в отведении V3R. Чем выше процент этого отношения, тем больше креатинфосфатная емкость и мощность.

Аэробная экономичность может быть косвенно определена с помощью ЭКГ покоя по таким важным параметрам, как метаболическая мощность физической нагрузки на пороге анаэробного обмена ($W_{\text{пано}}$), по формуле (1), а частота сердечных сокращений на ПАНО ($\text{ЧСС}_{\text{пано}}$) – по формуле (2):

$$W_{\text{пано}} = (V_6/(V_6+V_2))*100 \quad (\%); \quad (1)$$

$$\text{ЧСС}_{\text{пано}} = V_6+V_2+W_{\text{пано}} \quad (\text{уд./мин}) \quad (2)$$

Общая метаболическая емкость характеризует допустимый объем совокупности аэробных и анаэробных (гликолитических и креатинфосфатных) метаболических изменений при мышечной работе с интенсивностью на уровне МПК. В этой связи общая метаболическая емкость косвенно оценивается по $\Delta\text{ЭКГ}$ покоя с помощью суммы процентных отношений $R/(R+S)$ в отведениях V_6, V_2, V_3R и $W_{\text{пано}}$ по формуле (3) [Душанин и др., 1986, с. 15].

$$\text{ОМЕ} = V_6 + V_{3R} + V_2 + W_{\text{пано}} \quad (\%) \quad (3)$$

Цель работы: выявить закономерности изменения функционального состояния организма студентов-лыжников под действием нагрузки и отдыха на подготовительном этапе с помощью многофакторной экспресс-диагностики по методу проф. С.А. Душанина в динамике тренировочного процесса с целью планирования режима интенсивности нагрузки для повышения эффективности и улучшения их соревновательной деятельности.

Организация исследования: в эксперименте принимали участие студенты-лыжники Национального исследовательского Иркутского государственного технического университета (1 разряд – КМС, $n = 12$). Учебно-тренировочный сбор проходил в СОЛ «Политехник» с 1 по 21 августа 2012 года. Средний возраст спортсменов составил $20 \pm 1,3$ года, стаж спортивной деятельности $6 \pm 3,1$ года. Для оценки параметров энергообеспечения использовался комплекс КАРДИОЛАБ с функциями ВСР (вегето-сосудистая регуляция) и МД (методика Душанина). Регистрация производилась в состоянии покоя. Статистическая обработка полученных данных выполнена в программе Statistica 6.1 на персональном компьютере с использованием U -критерия. Полученные данные представлены в виде медианы (Me), и перцентилей 25, 75 %. Полученные результаты, представлены в табл. 1, 2.

Задачей учебно-тренировочного сбора была подготовка спортсменов к летнему первенству по лыжным гонкам в конце августа среди спортсменов Иркутской области. В ходе тренировки распределение нагрузки было следующим: в первые 10 дней специальная физическая подготовка (СФП) – 45 %, общая физическая подготовка (ОФП) – 55 %, во вторую половину сбора: СФП – 60 %, ОФП – 40 %. В день проводилось по два тренировочных занятия продолжительностью 1,5–2 часа. Контроль функционального состояния приходился на вечерние часы. Отдельно были произведены записи в утренние и вечерние часы в день контрольной тренировки (табл. 1), и в день отдыха (табл. 2).

Таблица 1

**Показатели функциональной диагностики
в день скоростной тренировки**

Параметр	До нагрузки	После нагрузки	Процент изменений	Достоверность
Анаэробно-креатинфосфатный механизм	26,75(27,9; 25,3)	25,7(24,5;20,9)	-3,9	$P < 0,01$
Анаэробно-гликолитический механизм	24,5 (31,5;20)	23(30,9;18,8)	-6,1	$P < 0,01$
Аэробная мощность	81,95(84,8;79,9)	76,9(78,6;74,3)	-6,2	$P < 0,05$
$W_{\text{ПАНО}}$, %	74,7(76,19;73)	74,5(76,6;74,1)	-0,2	$P < 0,001$
ЧСС ПАНО, уд./мин	183,35(185,1;183)	180,4(184,6;178)	-1,6	$P < 0,01$
ОМЕ	210,75(216,5;206,7)	203,5(205,9;200,7)	-3,4	$P < 0,01$

По результатам (табл. 1) можно сделать заключение, что в процессе скоростной работы более всего израсходованы аэробные и анаэробные гликолитические ресурсы $\Delta V_6 = 6,2 \%$, $\Delta V_{3R} = 6,1 \%$. ОМЕ снижается под действием нагрузки в результате процентного снижения энергетических составляющих в отведениях V2, V3R, V6. Незначительное изменение энергетических показателей объясняется невысоким уровнем квалификации спортсменов.

Результаты наблюдений, записанные в день отдыха, представлены в табл. 2. Так, в день отдыха наблюдалось увеличение всех энергетических показателей в отведениях V2, V3R, V6, в незначительной степени увеличивался показатель аэробной мощности, это, вероятно, связано с тем, что для восстановления ресурсов аэробного энергообеспечения необходимо более длительное время.

Таблица 2

Показатели функциональной диагностики в течение дня отдыха

Параметр	Утренние часы	Вечерние часы	Процент изменений	Достоверность
Анаэробно-креатинфосфатный механизм	29,1(31,9;26,4)	30,9(31,6;28,5)	+5,8	P<0,01
Анаэробно-гликолитический механизм	21,8(23,3;20,6)	27,3(29,6;26)	+20,1	P<0,01
Аэробная мощность – выносливость	79(83,7;77,7)	79,6(81;76,7)	+0,7	P<0,001
W ПАНО, %	75,4(76,1;74,4)	72,5(73,4;69,7)	-4	P<0,05
ЧСС ПАНО, уд./мин	179,3(181,5;177,2)	184,8(187,3;181,3)	+2,9	P<0,01
ОМЕ	206,6(210,9;203,3)	209,1(211,7;207,8)	+1,1	P<0,01

В процессе ежедневных наблюдений был построен график (рис.) энергетических показателей студентов-лыжников на протяжении всего учебно-тренировочного сбора. На основании графика можно сделать заключение, что в процессе тренировок показатели аэробного энергообеспечения у них выросли – $\Delta V_6 = 5,9 \%$ $p < 0,05$, что может служить сигналом правильности в выборе тренировочных нагрузок. Показатели анаэробно-креатинфосфатного механизма и анаэробно-гликолитического механизма снизились – $\Delta V_2 = 12,3 \%$; $\Delta V_{3R} = 10,8 \%$ $p < 0,05$, вероятно, в результате значительных нагрузок скоростной направленности.

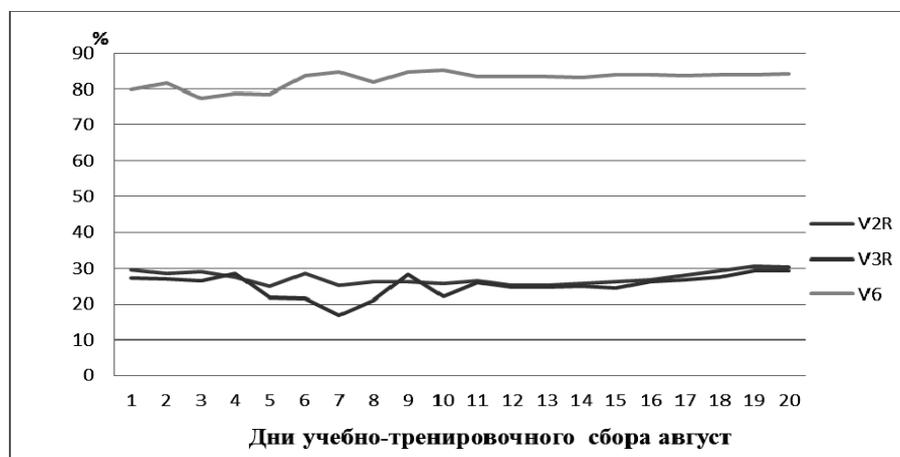


Рис. Показатели в грудных отведениях студентов-лыжников, средние по группе в течение учебно-тренировочного сбора

По окончании учебно-тренировочного сбора студенты приняли участие в «прикидочной» тренировке свободным стилем на лыжероллерах на расстояние 10 км. На основании полученных результатов сформирована табл. 3, в которой произведено сравнение времени преодоления дистанции 10 км до сбора и после него. Из таблицы видно, что результаты улучшились в среднем на 2,7 % $p < 0,05$.

Таблица 3

Результат гонки на 10 км свободным стилем

До учебно-тренировочного сбора	После учебно-тренировочного сбора
30:23(31:09;29:47)	29:33(30:25;29:01)

Выводы: многофакторная экспресс-диагностика позволяет без применения газоанализаторов и инвазивных методов исследования получить достаточно информативные данные о функциональном состоянии организма спортсменов, полученные с целью корректировки тренировочной нагрузки. Более того, данная методика позволяет сохранить здоровье занимающихся, упреждая возникновение состояния их перетренированности и получение травм.

На основе экспериментальных данных были разработаны рекомендации по составлению индивидуальных тренировочных планов:

- так как большая часть студентов-лыжников имеет гармоничный тип энергообеспечения, то рекомендованы нагрузки в сочетании: объем – 75 %, интенсивность – 25 %;

- показатели энергообеспечения после нагрузки не должны снижаться более чем на 10 %, иначе необходимо сократить время и интенсивность тренировочного занятия или отменить его вовсе;

- для более точной оценки функционального состояния организма спортсменов необходимо отслеживать параметры индивидуально и в динамике.

Библиографический список

1. Будагаев Д.С. Лебединский В.Ю. управление тренировочным процессом лыжников-гонщиков с использованием аппаратуры «ОМЕГАWAVE» // Вестник НИ ИрГТУ, 2011. № 12. С 362–365.
2. Голец В.А., Евдокимов Е.И. Применение многофакторной экспресс-диагностики С.А. Душанина для прогнозирования реакции на физическую нагрузку // Физическое воспитание студентов. 2009. № 3. С. 6–11.
3. Душанин С.А. и др. Система многофакторной экспресс-диагностики функциональной подготовленности спортсменов при текущем оперативном врачебно-педагогическом контроле. Киев: Киевский НИИ медицинских проблем физической культуры МЗ УССР, 1986. С. 23.
4. Кугаевский С.А. Использование кардиодиагностики D&K-Test для индивидуализации тренировочного процесса шорт-трековиков высокой квалификации // Физическое воспитание студентов. 2009. № 2. С. 51–55.
5. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. 4-е изд., испр. и доп. СПб.: Лань, 2005. 384 с.
6. Сивохов В.Л., Сивохова Е.Л., Миролевич Д.В. Современное медико-биологическое обеспечение занимающихся физической культурой и спортом. Иркутск: Центр медико-биологических исследований ИрГТУ, 2010. С. 164.

ТЕХНОЛОГИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Международное взаимодействие, технология международной социальной коммуникации в образовании, коммуникативные практики.

Статья рассматривает технологию международной социальной коммуникации в образовании как совокупность средств и методов построения международной деятельности образовательных учреждений, в которой все действия представлены в определённой последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер. Информационной базой для разработки таких технологий во многом служат коммуникативные практики международной социальной коммуникации, которые формируются на различных уровнях учебного, научно-исследовательского и других процессов учебного заведения.

T.P. Glukhova

TECHNOLOGY OF INTERNATIONAL SOCIAL COMMUNICATION IN EDUCATION AS A TERM OF PEDAGOGICAL STUDIES

International cooperation, technology of international social communication in education, communicative practices.

The article considers the technology of international social communication in education as a complex of means and methods for developing international activity in educational institutions, where all actions are structured in a certain frame of sequence and integrity, the fulfillment involves achieving required results and has a predictable character. Communicative practices of international social communication mainly serve as information base for the development of such technologies; these practices emerge from different levels of educational, research and other processes of an educational institution.

Статья предлагает результаты теоретического исследования, целью которого послужила необходимость выделения, объяснения и описания нового для педагогической науки термина «технология международной социальной коммуникации в образовании». Постановка данной исследовательской цели определила и научную новизну, заключающуюся во введении нового понятия, раскрывающего представление о процессах международной социальной коммуникации, закономерностях международного обмена и межкультурного взаимодействия в образовании.

Система образования заимствовала понятие «технология» из производственной сферы, где его высокая эффективность была практически и теоретически доказана. Технологии стали неотъемлемой частью современного производства, а технологический подход предстал «как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, важнейший показатель

высокого профессионализма деятельности» [Селевко, 2005, с. 21]. Г.К. Селевко, автор целого ряда работ по использованию технологий в образовании, пишет, что технологическая революция обусловила проникновение технологизации и в сферу социальных процессов и явлений, в результате чего породила надежду на возможность управлять сложными социальными, в частности педагогическими, процессами и системами [Там же].

Наиболее общая, метапредметная трактовка понятия «технология» состоит в том, что она представляет научно и / или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей [Там же].

Социальная технология, по Ф.И. Шаркову, это «специфическое и стандартное оперативное средство деятельности социолога-практика в сфере управления, представляющее собой способ организации и упорядочения целесообразной практической деятельности, совокупность приёмов, направленных на определение или преобразование социального объекта, достижение заданного результата» [Шарков, 2010, с. 672].

Педагогическая (образовательная) технология как педагогическая категория обладает большой степенью обобщённости. Г.К. Селевко предлагает рассматривать её как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам [Селевко, 2005, с. 24]. Существуют и другие трактовки понятия «педагогическая технология». В соответствии с целями данной научной работы предлагаем в качестве одного из наиболее удачных определений следующее: педагогическая технология – «это такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определённой последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер» [Сальникова, 2010, с. 7].

Применение технологического подхода в образовательном пространстве возможно и к такому сложному, активно развивающемуся социальному процессу учебных заведений, как международное взаимодействие. Для того чтобы обеспечить успешность данного направления, предлагается технологизация международной деятельности посредством разработки и внедрения технологий международной социальной коммуникации, которые могли бы превратить международную деятельность учебного заведения в своего рода производственно-технологический процесс, гарантирующий запланированный результат.

Технология международной социальной коммуникации может рассматриваться как педагогическая категория и разновидность педагогических (образовательных) технологий. На основе анализа различных подходов к определению педагогической (образовательной) технологии [Сальникова, 2010, с. 7; Селевко, 2005, с. 21–24; Современный словарь по педагогике, 2001, с. 783–789] выработано следующее объяснение понятия «технология международной социальной коммуникации в образовании» – это совокупность средств и методов построения международной деятельности образовательного учреждения, в которой все входящие в неё действия представлены в определённой последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер. Такая технология есть организационно-методический инструментальный процесса международной социальной коммуникации в образовании.

Существенными характеристиками технологий международной социальной коммуникации как педагогической категории и разновидности педагогических

технологий (по Г.К. Селевко) являются системность, научность, структурированность и управляемость.

Исследования международной социальной коммуникации относятся к проблемам социокоммуникативного знания, специфика и популярность которых выходит далеко за рамки узкого круга специалистов-коммуникологов. Как социальный процесс коммуникация пронизывает все грани общества, заполняет собой все социальные группы и жизнь каждого отдельно взятого индивидуума. «Проблемами коммуникации, как известно, занимаются разные науки и научные направления, например, психологи считают, что коммуникация – это психологический процесс обмена продуктами психической деятельности (мыслями, чувствами, эмоциями, знаниями), установление и развитие контактов между людьми в условиях их совместной деятельности. Социологи под коммуникацией понимают смысловой аспект социального взаимодействия, выполняющий в системе общества связующую роль, а общение рассматривают как социально обусловленный вид деятельности. Лингвисты понимают коммуникацию как речевую деятельность и коммуникативную функцию языка» [Глухова, 2012, с. 230–231]. Для педагогической науки, изучающей сущность развития и формирования человеческой личности, закономерности воспитания человека, общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов [Современный словарь по педагогике, 2001, с. 572], также актуальными являются научные поиски в сфере социальной коммуникации, поскольку без передачи и восприятия информации, без общения и взаимодействия людей невозможно всё то, что исследует и где присутствует педагогика.

Коммуникация – это не только процесс передачи информации от одного социального субъекта к другому, но и процесс конструирования новых смыслов, интерпретаций, а также механизм создания новых норм и правил жизнедеятельности [Коммуникативные практики в современном обществе, 2008, с. 6]. Такое понимание коммуникации способствует развитию тенденции более многостороннего рассмотрения отношений между людьми, их взаимодействию и сотрудничеству, а также более глубокому пониманию личности в социуме. С одной стороны, такая широта понятия затрудняет взаимопонимание, с другой – придаёт масштабность социокоммуникативным исследованиям, стимулирует их разнообразие. Теория социальных коммуникаций, какой мы её знаем сегодня, переживает стремительное развитие, в связи с чем появляются новые определения, которые нуждаются в тщательном критическом анализе. Это касается и такого понятия, как «международная социальная коммуникация».

Если социальная коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств [Гнатюк, 2010, с. 17], то международную социальную коммуникацию можно определить «как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного, группового и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств, где средой взаимодействия является международное социальное пространство, а взаимосвязи осуществляются между представителями разных стран» [Глухова, 2012, с. 44].

Важнейшим информационным источником и необходимым условием разработки эффективных технологий международной социальной коммуникации являются коммуникативные практики. Термин «коммуникативные практики» появился относительно недавно и «отражает определённую парадигмальную трансформацию в изучении природы социальной коммуникации» [Зотов, Лысенко, 2010, с. 53].

Феномен коммуникативных практик относится в большей степени к зоне повседневности – к тому, что кажется привычным, рутинным. Именно в повседневной коммуникации рождаются будущие социальные нормы, позволяющие обнаружить назревающие, пока невидимые социальные перемены и предпочтения. Коммуникация в практическом её измерении рождает будущее. И поэтому она становится особо ценным объектом для исследователя, который получает возможность увидеть, зафиксировать и подвергнуть анализу эту новацию [Коммуникативные практики в современном обществе, 2008, с. 6].

Коммуникативные практики, как поясняют в своей статье В.В. Зотов и В.А. Лысенко, являются видом социальных практик [Зотов, Лысенко, 2010]. Социальные практики – это различные упорядоченные совокупности образцов рациональной деятельности, которые раскрывают человеку возможности состояться в том или ином социальном качестве, иметь определённую статусно-ролевую позицию. Социальные практики представляют основные способы деятельности, познания, общения, возможные в определённой культуре и в определённый момент времени. Отсюда вытекает, что «коммуникативные практики – это упорядоченные совокупности образцов рациональной деятельности, направленной на передачу / приём социально значимой информации. Коммуникативные практики – это также постоянное воспроизводство систем коммуникаций различного уровня» [Зотов, Лысенко, 2010, с. 54]. Коммуникация как социальное явление внешне не видна. Она обнаруживает себя лишь в действии – она наблюдается как действие. Посредством коммуникативных практик индивид подбирает действия, обеспечивающие адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации, репрезентирует систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в конкретной коммуникативной среде.

Коммуникативные практики, реализуемые в профессиональной и повседневной деятельности международного общения, представляют интерес не только как безграничный предмет анализа, требующий ежедневного осмысления, но и как полигон освоения новых технологий международной социальной коммуникации образовательных учреждений. Актуальность исследования коммуникативных практик в этой сфере, несомненно, возрастает в условиях интернационализации образования и связанной с ней усиливающейся конкуренцией на рынке образовательных услуг.

Для систем высшего образования наиболее распространённым примером коммуникативных практик международной социальной коммуникации является деятельность, направленная на поиск международных контактов, развитие международного сотрудничества, академическую мобильность студентов, обмен преподавателями и учёными. В качестве благоприятных и перспективных коммуникативных практик международного взаимодействия в данной статье предлагается четыре направления: обучение на протяжении всей жизни, дистанционное Интернет-обучение, межвузовская интернатура, образовательный туризм.

Обучение на протяжении всей жизни (lifelong learning) можно рассматривать в качестве новой образовательной концепции конца XX в., вызвавшей широкую поддержку в научной и образовательной среде. Обучение на протяжении всей жизни начинается с раннего детства и может продолжаться вплоть до позднего пенсионного возраста. Оно включает официальное образование (formal learning): образование, получаемое на разных возрастных этапах в образовательных учреждениях, таких как детский сад, школа, профессиональное училище, техникум, колледж, высшее учебное заведение, центр подготовки и переподготовки кадров и др.; неофициальное обучение (nonformal learning): приобретение опыта непосредственно на рабочем месте; неформальное обучение (informal learning): знания, умения и

навыки, приобретаемые в семье и ближайшем окружении индивида [Lifelong Learning..., 2003, с. XVII]. Обучение на протяжении жизни предполагает воспитание социально активной личности, способной адаптироваться к постоянно меняющимся условиям труда, требованиям работодателя и быстро растущим объёмам информации.

Второе направление – это развитие дистанционного Интернет-обучения и новых информационных технологий, которые дают возможность, наряду с традиционной образовательной деятельностью, осуществлять и специфические функции. В решении проблем фундаментального образования: интегрировать научные направления, создавать междисциплинарные курсы, формировать новые образовательные программы. В организации совместных научно-образовательных программ: создавать совместные научные лаборатории и кафедры, осуществлять коллективные научные проекты, осуществлять программы подготовки и переподготовки кадров в условиях непрерывного образования. Такие программы предполагают доступ к образовательным ресурсам, возможность создания вариативных образовательных программ различного уровня по самому широкому спектру направлений и специализаций, получение образования на протяжении всей жизни.

Межвузовская интернатура как дополнительная и добровольная учебно-практическая или научно-исследовательская стажировка в виде осуществления будущими выпускниками высших учебных заведений профессиональной деятельности на специализированном предприятии или в ином учебном заведении ещё не закрепились на российском рынке и находится в стадии активного развития. В контексте международного взаимодействия межвузовские интернатуры представляют собой вид чрезвычайно перспективных социальных коммуникаций, получающих достойную поддержку как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Примером таких социальных коммуникаций в образовании могут служить краткосрочные интернатуры, научно-практические студенческие семинары или инструктажи по определённому виду деятельности, проводимые вузами-партнёрами разных стран. Участники интернатуры получают теоретико-практическую базу, напрямую выходят в иное социокультурное пространство, взаимодействуют с представителями иных культур. Программа такой интернатуры может содержать ряд лекционно-практических курсов; тренинги; выполнение заданий педагогической, научно-исследовательской, социальной и других видов учебных практик, а также туда входят задания для научно-исследовательской работы; посещение профильных учреждений; организация и проведение совместных мероприятий со студентами принимающего вуза; участие в конференциях, форумах, семинарах; проведение круглых столов и многое другое.

Образовательный туризм в качестве образовательной деятельности и коммуникативной практики – явление новое и заслуживает особого внимания. Если ещё несколько лет назад такой вид туризма рассматривался немногими, то сегодня в свете современной динамики развития общемировой экономики и международных отношений число школьников, учащихся среднего профессионального звена, студентов, готовых совместить приключения и отдых с пользой для собственного развития, растёт, а «постоянное увеличение продаж обучающих туров при повышении цен на них и появление новых направлений говорят о перспективе развития образовательного туризма» [Абдуразакова, 2010, с. 162].

Л.С. Данилова определяет образовательный туризм как «разновидность туризма, когда получение образования и обучение являются главной целью поездки [Данилова, 2010]. Такая поездка может включать общеобразовательные туры, обу-

чающие туры для взрослых, поездки студентов в языковые школы, школьные экскурсии и мероприятия по программам обмена».

Научный вывод. Педагогическое знание, развиваясь в тесной взаимосвязи с общей теорией коммуникации, расширяется и обогащается посредством выявления и изучения новых понятий, категорий и закономерностей. Технология международной социальной коммуникации в образовании может рассматриваться как совокупность средств и методов построения международной деятельности образовательных учреждений, в которой все входящие в неё действия представлены в определённой последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер. Коммуникативные практики международной социальной коммуникации в образовании, формируясь на микроуровне учебного, научно-исследовательского и других процессов учебного заведения, постепенно конструируют новые смыслы международного взаимодействия, формируют новые макроструктуры и макропроцессы, создавая тем самым обширную базу для дизайна технологий международной социальной коммуникации и обеспечивая поступательное движение образовательного учреждения в условиях усиливающейся конкуренции на рынке образовательных услуг.

Библиографический список

1. Абдуразакова Я.М. Современный международный туризм: Тенденции и перспективы // Вестник АГТУ. Сер.: Экономика. 2010. № 2. С. 159–165.
2. Глухова Т.П. Методические и методологические основы подготовки магистров по программе «Международная социальная коммуникация в образовании» // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33). С. 229–231.
3. Глухова Т.П. Теоретические аспекты формирования понятия «международная социальная коммуникация» // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 4. С. 42–48.
4. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2010. 256 с.
5. Данилова Л.С. Оценка развития образовательного туризма // Известия ИГЭА. 2010. № 3 (71). С. 85–88.
6. Зотов В.В., Лысенко В.А. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества // Теория и практика общественного развития. 2010. № 3. С. 53–55.
7. Коммуникативные практики в современном обществе: сб. ст. / под. ред. В.В. Васильковой, И.Д. Демидовой. СПб.: Скифия принт, 2008. 344 с.
8. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: учеб. пособие / авт.-сост. Т.П. Сальникова. М.: Сфера, 2010. 128 с.
9. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
10. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
11. Шарков Ф.И. Коммуникология: энциклопедический словарь-справочник. М.: Дашков и К°, 2010. 768 с.
12. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. A World Bank Report. Washington, D. C.: The World Bank, 2003. 141 p.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ С. ФРЕНЕ НА РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В 1920-е ГОДЫ¹

Медиаобразование, пресса, педагогические идеи С. Френе, советские педагоги, учебно-воспитательный процесс, 1920-е годы, СССР.

Статья посвящена рассмотрению вопросов, касающихся выявления специфических черт развития отечественного медиаобразования на материале прессы в сложившейся социально-образовательной ситуации в России в 1920-е годы. Раскрываются основные особенности влияния педагогических взглядов французского медиапедагога С. Френе на развитие отечественного медиаобразования на материале прессы в 1920-е годы.

O.I. Gorbatkova

INFLUENCE OF PEDAGOGICAL IDEAS OF C. FREINET ON THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN MEDIA EDUCATION IN THE 20-IES OF XX CENTURY

Media education, print media, pedagogical ideas of C. Freinet, soviet teachers, educational process, 1920-ies, Soviet Union.

The article is devoted to consideration of the issues relating to the identification of specific features of development of Russian media education on the material of print media in the social and educational situation in Russia of 1920-ies. The article describes main features of the influence of pedagogical ideas of the French media educator C. Freinet on the development of Russian media education.

Истоки медиаобразования на материале прессы в СССР необходимо искать именно в 1920-х годах. Безусловно, в то время термин «медиаобразование» не употреблялся (он получил распространение в России только лишь в 1980-х годах), но именно в этот период говорили о необходимости и важности включения прессы в учебно-воспитательный процесс советской школы.

В 1920-е годы в СССР медиаобразование школьников и молодёжи на материале прессы получило широкое распространение. Прежде всего, это было сопряжено с тем, что данному процессу активно содействовало советское правительство, тем самым безусловно, преследуя определенные цели: с одной стороны, широкое распространение коммунистической идеологии, а с другой – постепенное увеличение уровня грамотности населения. Эти обстоятельства, в свою очередь, способствовали широкому распространению медиаобразования школьников и широких слоев населения на материале прессы.

¹ Исследование, положенное в основу данной статьи, проводится при поддержке Федеральной целевой программы по проведению конкурсного отбора на предоставление грантов в форме субсидий для физических лиц из федерального бюджета в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (XLVI очередь – Мероприятие 1.3.2 – Гуманитарные науки) по лоту № 5, 2012-1.3.2-12-000-3005 «Поддержка научных исследований, проводимых целевыми аспирантами в области психологических и педагогических наук» по теме «Анализ развития отечественного массового медиаобразования в 1920-е годы».

В 1920-е годы наблюдаются всплеск активности и возникновение большого количества кружков, клубов, студий, связанных с журналистикой (кружки юнкоров, пикоров, деткоров), редакций и студий (рукописные газеты и журналы, стенгазеты, живые газеты, «многотиражки»), клубов юнкоров, пикоров, деткоров. Эти формы сыграли главную роль в становлении отечественного медиаобразования на материале прессы.

Самый первый советский журнал для детей назывался «Северное сияние». В свет он вышел в 1919 году в Петрограде и предназначался для детей 9–12 лет. Подчеркнем, что именно этот журнал стоял у истоков основных путей развития советской детской журналистики [Алексеева, 1966, с. 11].

Для 1920-х годов характерно появление первых пионерских журналов: в 1922 – журнал детских коммунистических групп «Юные товарищи», в 1923 – журнал «Барaban», в том же году в Петрограде – детский альманах «Воробей» (в 1924 году он был переименован в «Новый Робинзон»); в 1924 – журнал «Пионер»; в 1925 – в Ленинграде вместо «Нового Робинзона» начал выходить журнал «Красный галстук» и др.

Именно 1920-е годы, по сути, можно назвать временным отрезком, в рамках которого произошёл мощный взрыв, связанный с проявлением интереса и активной деятельности со стороны школьников и молодёжи в сфере журналистики.

С 1924 года в СССР начинают активно возникать пионерские газеты. Усиленный рост пионерских газет совпал по понятной причине с усиленным ростом детского движения. В 1925 году по всему Советскому Союзу на русском языке насчитывалось около 20 пионерских газет [Потапов, 1925, с. 33]. В их числе: дальневосточная газета «Знамя пионера», газета пионеров Ставрополя «Ленинские внучата», Новониколаевская пионерская газета «Юный ленинец» и другие. В школах, клубах, в кружках и в отрядах выходили свои газеты – рукописные, на стеклографе, типографическим способом [Школьник, 1999, с. 24].

Помимо обычных многотиражных периодических изданий, обнаруживаются и другие формы журналистского самовыражения ребят, например стенные газеты. Стенные газеты освещали повседневную жизнь школы, других школ, жизнь партийной или комсомольской ячейки. Только собственно стенная газета с её обширной тематикой, разнообразием жанров, форм подачи материала могла выполнить роль газеты, определённую В.И. Лениным, – быть одновременно агитатором, пропагандистом и организатором дел коллектива.

В 1920-е годы широкой популярностью пользовались так называемые световые и живые газеты. Световые газеты были двух видов: экранные (демонстрируемые через проекционный аппарат) и рисованные на стекле. Для рисования газет использовалась специальная рама с матовым стеклом, на которую тушью или краской наносился текст либо рисунок, который потом смывался водой. Содержанием световой газеты были новости (оперативная информация) или сатирические материалы, чаще всего карикатуры.

Ещё одна из интереснейших и необычных форм журналистского самовыражения ребят, получившая широкую известность в 1920-е годы, – «живая» газета. Она состояла из серии сцен, поставленных самими детьми или под руководством взрослых, посвященных единой тематике [Афанасьева, 1928, с. 20]. «Живая» газета стала одной из самых распространенных форм художественной работы среди пионеров. Именно зрелищность «живгазеты», злободневность её содержания и огромное агитационное воздействие выводили и её из ряда других форм организации досуга.

Таким образом, анализ отечественной литературы позволяет нам констатировать, что самыми ранними формами медиаобразования на материале прессы были самостоятельные газеты и журналы, рукописные и стенные.

Итак, на наш взгляд, наиболее полный анализ истории развития отечественного медиаобразования на материале прессы в 1920-е годы можно провести, опираясь на педагогический опыт советских педагогов, чьи имена вошли в историю отечественной педагогики.

В 1920-е годы советские педагоги создавали собственные педагогические системы, связанные с реформаторской педагогикой, которые непосредственно были направлены на перестройку учебно-воспитательного процесса в советской школе. По сути, осуществлялся поиск новых форм и методов обучения и воспитания, при этом педагогическая теория тесно переплеталась с практикой.

В данном контексте очень интересны взгляды знаменитого педагога С.Т. Шацкого. В историю мировой педагогики и отечественного образования он вошел как выдающийся педагог-новатор, «популярнейший учитель учителей» 1920-х годов. С.Т. Шацкий писал, о необходимости использования прессы в учебно-воспитательном процессе школы. По инициативе С.Т. Шацкого уже в первые годы в колонии «Бодрая жизнь» начал издаваться журнал «Наша жизнь», которому Шацкий уделял особое внимание и придавал большое воспитательное значение. Он смотрел на детский журнал не только как на средство развития письменной речи, но, и это главное, как на средство выражения детьми своих мыслей, чувств, впечатлений, того, что волнует. Отметим, что колонисты охотно откликнулись на предложение С.Т. Шацкого основать журнал и помещать в нем рассказы, стихи, заметки. С.Т. Шацкий вспоминал: «Журнал имел хорошее влияние на оживление жизни колонистов. Он перебивал во всех руках... Все колонисты читали журнал одни, без сотрудников, небольшими группами или каждый в отдельности. Это было особенно ценно» [Шацкий, 1980, с. 180].

Проведенный нами анализ педагогической деятельности С.Т. Шацкого позволяет утверждать о пересечении его педагогических идей с педагогическими воззрениями известнейшего французского медиапедагога С. Френе.

В отличие от американского педагога Дж. Дьюи, С. Френе был значительно ближе к политике СССР и даже некоторое время состоял в Коммунистической партии Франции, участвовал в годы Второй мировой войны в антифашистском Сопротивлении [Френе, 1996, с. 8].

В 1925 году в составе делегации французских народных учителей С. Френе посетил Советский Союз: города Ленинград, Москву, Саратов, Баку, где встречался с Н.К. Крупской и познакомился с существовавшей системой обучения и воспитания. С. Френе посетил экспериментальную школу Наркомпроса в Москве, основанную М.М. Пистраком. Он был восхищен богатством образовательного материала, гибкостью организации учебного процесса и воспитательной работой, но особенно его потрясло, что различным слоям населения предоставляется возможность получать образование после работы. В своей брошюре «Месяц с русскими детьми» (1927) [Freinet, 1994] С. Френе отмечал, что русские используют передовой западный опыт в большом масштабе [Freinet, 1968].

По мнению С. Френе, для воплощения в жизнь прогрессивной педагогики недостаточно изменения организационных форм учебного процесса и методов учебной работы, помимо этого, необходимо создать и широко использовать «новые материальные средства обучения и воспитания». «Школа, – говорил С. Френе, – проникнутая духом новой жизни, составляющая неотъемлемую часть социальной сре-

ды, должна привести в соответствие с достижениями прогресса не только свои помещения, учебные программы и распорядок жизни, но также орудия труда и технические средства» [Freinet, 1964]. Кроме того, технические средства выступают в качестве наиболее необходимого условия создания школы труда. В педагогической концепции С. Френе в качестве совершенно нового средства обучения и воспитания выступала школьная типография. Он вводил в учебный процесс типографский станок, на котором ученики печатали свои изложения и сочинения.

С. Френе считал, что работа с печатным станком имеет огромное учебное и воспитательное значение: при наборе текста приобретаются навыки ручного труда, отрабатывается координация движений, развиваются внимание и зрительная память, наконец, существенно повышается грамотность [Френе, 1990, с. 14].

Подчеркнём, что в 1920-е годы советские педагоги высоко оценивали применение печатного станка в учебных целях. А.П. Пинкевич, посетивший школу французского педагога С. Френе, назвал типографию учебным пособием большой значимости [Френе, 1990, с. 15]. С. Френе писал: «Если у вас нет наборного рабочего станка, в достаточной степени отвечающего своему назначению в школе, то нечего и думать о составлении свободных текстов и распространении школьной газеты (правда, в какой-то мере наборную технику может заменить лимограф). В этом случае ваша школа остается на уровне средневековья с той лишь разницей, что гусиные перья заменены стальными. Если в вашей школе нет рабочей библиотеки и достаточно большой картотеки, в которой дети могут быстро найти информацию по изучаемым темам, не стоит и пытаться работать с нашим комплексом. Видя отсутствие необходимых материальных, технических средств, дети осознают свою беспомощность, быстро потеряют интерес к учёбе, вы вместе с ними станете нервничать и раздражаться» [Френе, 1990, с. 110].

Для С. Френе школьная типография неотделима от «свободных текстов». Это небольшие школьные сочинения, в которых дети рассказывали о своих друзьях, планах на будущее, описывали различного рода впечатления. Школьная типография и свободные тексты являются, по мысли С. Френе, символом «новой школы», практически воплощением идей об активизации учебно-воспитательного процесса и о постоянном изучении личности ребёнка, его стремлений и интересов [Freinet, 1963].

Э. Френе, жена и сотрудник С. Френе, писала: «Типография – это не только средство сделать ребёнка активным в процессе ручного и умственного труда и противостоять статичной неподвижности традиционной школы; она не является также лишь простой возможностью оживить интерес детей к тому или иному школьному предмету. Значение школьной типографии значительно шире: она раскрыла перед С. Френе психологию ребёнка в её становлении и в тесной связи с социальной средой. "Свободный текст" не есть просто синтаксическое упражнение: он в ещё большей степени является психологическим и социологическим тестом, с помощью которого можно понять, как среда влияет на ребёнка и как ребёнок относится к социальной среде» [Freinet, 1960].

С. Френе в своей педагогической системе особую роль отводил выпуску стенной газеты. Он отмечал: «Каждый понедельник мы вывешиваем в коридор в доступном для детей месте стенгазету. На листе плотной бумаги форматом 40x60 см, красочно оформленном самими детьми, расположены четыре колонки. Первая колонка отведена для критических отзывов, вторая – для похвальных, в третьей колонке дети записывают пожелания, а четвёртой сообщают о том, что хорошего они сделали за прошедшую неделю» [Френе, 1990, с. 158].

В целом, можно утверждать, что С. Френе удалось создать технологичную и транслируемую модель трудовой школы, главным достоинством которой стало преодоление. Так же как и С. Френе, педагогическую значимость производственного труда утверждал и С.Т. Шацкий. Он считал, что одно из могущественных средств подготовки детей к жизни – их трудовое политехническое воспитание. Пожалуй, главная заслуга С.Т. Шацкого заключается в том, что он был одним из первых русских дореволюционных и советских педагогов, положивших в основу учебно-воспитательной работы с детьми разнообразный детский труд.

Именно в процессе труда и С.Т. Шацкий, и А.С. Макаренко растили таких людей, которые могли бы в одно и то же время быть и инициаторами, и организаторами, и исполнителями в любом общественно полезном деле.

А.С. Макаренко, как и С. Френе, развивал идеи о воспитательно-образовательной роли труда, самоуправления, коллективности, свободного развития личности. Коллектив детей и подростков для педагогов выступал основным средством развития личности.

Так же как и С. Френе, А.С. Макаренко говорил о необходимости выбора средств и педагогических принципов воспитания. Он утверждал, что в существующей педагогике система средств расходилась с провозглашенными педагогическими принципами, порождая «потребительское воспитание». Логика целесообразности в воспитании практически не выходила в нём за рамки учебной и культурно-просветительской работы, словесных форм воспитания [Социально-личностная концепция... 1997]. Безусловно, здесь прослеживается совпадение с идеями С. Френе, который выступал за создание новых материальных средств обучения и неэффективности словесных методов воспитания.

Итак, на основе проведенного нами анализа, можно отметить, что педагогами Советской России активно осваивался и использовался педагогический опыт С. Френе, что способствовало развитию практической теории медиаобразования. На наш взгляд, это было связано с тем, что во многом педагогические идеи С. Френе отвечали основным задачам, которые ставила компартия перед Наркомпросом: воспитание коллективизма, придания политехничности образованию через совместный труд, например, сборку радиоприемника или создание школьной газеты.

Безусловно, на сегодняшний день педагогика С. Френе, разработанная во Франции, уже не является инновационной в своей стране, но распространение его идей в нашей стране на рубеже веков явилось существенным социокультурным нововведением. С нашей точки зрения, принципы и ценности педагогической концепции должны найти воплощение в учебно-воспитательном процессе современного образования. Конечно же, сегодня средства значительно изменились: обработка текстов заменила печатающее устройство – печатный станок, факс и Интернет заняли место почтовой службы, газета чаще появляется на холсте, чем на бумаге, но тем не менее это же все техники, только основанные на новых технологиях. Ведь общество развивается, не стоит на месте, и это открывает новые возможности, способствующие эффективной организации учебно-воспитательного процесса. Появление Интернета в школе заменяет необходимость содержать в школе типографский станок, а современные мультимедийные возможности позволяют осуществлять работу с разнообразными выразительными средствами – текстом, графикой, звуком, видео. Но самая важная, с нашей точки зрения, возможность состоит в создании в школе более качественной по сравнению с имеющейся образовательной среды. Все эти обстоятельства открывают новые возможности, способствующие развитию медиаобразования школьников на материале прессы.

В свою очередь, анализируя практическую реализацию идей С. Френе, мы выявили, что французский педагог внес значительный вклад в развитие европейского медиаобразования, при этом его педагогические взгляды оказали существенную роль в развитии отечественного медиаобразования на материале прессы.

Таким образом, на основе проведенного нами анализа мы можем сделать следующие выводы:

– в 1920-е годы медиаобразование на материале прессы получило широкое распространение. Использование прессы в учебно-воспитательном процессе рассматривалось как одно из эффективных средств образования и воспитания подрастающего поколения в духе коммунизма. При этом, бесспорно, пресса играла решающую роль в распространении коммунистической идеологии, чему, в свою очередь, и содействовало государство. В рассматриваемый период перед советской детской прессой стояла ответственная задача – приобщить детей к общественной жизни в стране, организовать их, воспитать в духе коммунистической идеологии. Тем самым медиаобразование основывалось на идеологическом подходе. На первое место выдвигались политические, социальные и экономические аспекты медиа;

– 1920-е годы характеризуются многочисленным появлением детских газет и журналов, создаваемых разного рода организациями школьников и молодёжи. Наблюдаются всплеск активности и образование большого количества кружков, клубов, студий в сфере журналистики. Самодеятельные газеты, журналы, рукописные и стенные газеты, «живгазеты» являются ранними формами медиаобразования. Детские журналы 1920-х годов способствовали организации ребят, воспитанию художественного вкуса у детей, повышению уровня культуры и образованности. На наш взгляд, интенсивное развитие самодеятельной детской прессы в 1920-е годы было обусловлено рядом обстоятельств: широкое распространение коммунистической идеологии; повышение уровня грамотности и культуры школьников и населения в целом; развитие детского общественного движения, самодеятельного творчества детей; открытость прессы для творческой активности и широкого круга учащихся; отсутствие жесткого идеологического климата и сурового политического режима; стремление к разнообразного рода агитационной работе среди населения во всех сферах жизнедеятельности;

– проведённый анализ развития отечественного медиаобразования на материале прессы показал большое влияние западной реформаторской педагогики. Необходимо отметить, что первые преобразования в области школьного обучения и значительные теоретические работы отечественных педагогов-идеологов С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, П.П. Блонского, А.П. Пинкевича и др., по сути, принадлежали к общемировому педагогическому движению «нового воспитания», представителем которого был и С. Френе. Проведённый сравнительный анализ педагогической деятельности С. Френе и С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко позволил нам сделать вывод о близости педагогических взглядов и опыта выдающихся педагогов XX столетия;

– отечественное медиаобразование на материале прессы в 1920-е годы развивалось под сильным влиянием педагогических воззрений С. Френе, что, в свою очередь, сыграло положительную роль в развитии и становлении медиаобразования. Характерно то, что существовавшая подготовленная почва для восприятия и применения педагогических идей С. Френе, особенно в области формирования новой образовательной системы в целом, учитывающей как то, что уже было создано в нашей стране и за рубежом, так и то, что должно соответствовать новым социальным, политическим и экономическим условиям страны. При этом советские педагоги дополняли эти новаторские идеи собственным педагогическим опытом.

Библиографический список

1. Алексеева М.И. Детские журналы советской России 1920-х годов. М.: МГУ, 1966.
2. Афанасьева А. Пионерские живые газеты. М., 1928.
3. Потапов Н. Пионерские газеты и пикоры. М.: Молодая гвардия, 1925.
4. Социально-личностная концепция в педагогике: наследие А.С. Макаренко и современность. Волгоград, 1997. 116 с.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М: Прогресс, 1990. 304 с.
6. Френе С.М.: Издательский Дом Ш. Амонашвили, 1996. 224 с.
7. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н.П. Кузина. М.: Педагогика, 1980. Т. 1.
8. Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 143 с.
9. Freinet C. Les Techniques de l'Ecole Moderne. Paris: Armand colin, 1964. 143 p.
10. Freinet C. Salengros R. Moderniser l'Ecole. Cannes: L'Ecole Moderne Francaise, 1960. 79 p. (В. Е. М).
11. Freinet C. Oeuvres Pedagogiques. Paris: Senie, 1994. Т. 1. 588 p.
12. Freinet C. Ou en Sont nos Techniques? // L'edukateur. 1963. № 11.
13. Freinet E. Naissance d'une Pedagogie Populaire. Historique de l'Ecole Moderne (Pedagogie Freinet). Paris: Maspero, 1968. 359 p.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА РУССКОЙ ВЕЖЛИВОСТИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Курс по выбору, будущий педагог, этическая культура, речевой этикет, вежливость, речевая ситуация, обращение.

Статья продолжает разговор о курсе по выбору «Речевой этикет» как об эффективном средстве совершенствования этической культуры будущих педагогов. В статье представлено описание знакомства будущих педагогов с правилами употребления в речи обращений. Представленные результаты анкетирования бакалавров подтвердили актуальность включения в тематику курса по выбору «Речевой этикет» темы «Ситуация обращения».

V.V. Zorina

STUDYING RUSSIAN POLITE LANGUAGE BY STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Elective course, future teacher, ethical culture, speech etiquette, speech situation, address.

This article continues discussing the elective course «Speech Etiquette» as an effective way to improve ethical culture of future educators. The article presents the description of acquaintance of future teachers with the rules of use addresses in speech. The presented results of questioning bachelors confirmed the relevance of inclusion the topic «Situation of Address» in the elective course «Speech etiquette».

Изучению языка русской вежливости посвящены занятия курса по выбору «Речевой этикет» на факультете начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева. Подробно о задачах и содержании данного курса рассказывалось в статье «Пути совершенствования этической культуры будущих педагогов» (Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20)). Данная статья продолжает начатый разговор и посвящена описанию знакомства бакалавров с правилами употребления в речи обращений.

Известно, что любое общение начинается с обращения к собеседнику. Именно обращение задает тон дальнейшей беседе. Верно выбранное обращение является непременным условием доброжелательного общения. Как справедливо подчеркивает Е.Н. Басовская, «правильно выбранное обращение не только привлекает внимание адресата, но и задает коммуникации нужную тональность, способствует налаживанию и поддержанию отношений» [Басовская, 2003, с. 41].

А как правильно обратиться? Назвать по имени? Имени и отчеству? Указать должность? Как показывает практика, не каждый верно справляется с такими вопросами. О существующей проблеме использования обращений отмечается в работах А.Г. Балакай, В.Е. Гольдина, Н.И. Формановской, В.К. Харченко, исследованиях А.А. Балакай, Е.Н. Басовской, Н.Ю. Джигалюк, Е.А. Коноваловой и др.

Так, В.К. Харченко относит вопросы, связанные с выбором того или иного обращения, к блоку «достаточно серьезных речеведческих проблем» [Харченко, 2010, с. 28]. В исследовании Е.Н. Басовской роль обращений определяется как исключительно значимых «с точки зрения как ближайших, так и перспективных целей общения» [Басовская, 2003, с. 41]. Несомненно, что «обращение является одной из

наиболее значимых ситуативно-тематических групп в парадигме речевого этикета» [Джигалюк, 2011, с. 320].

С целью выявления умения будущих педагогов правильно использовать обращения в своей речи было проведено анкетирование среди бакалавров четвертого курса факультета начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева.

Вопросы анкеты

1. Как Вы обратитесь к незнакомому мужчине?
2. Как Вы обратитесь к незнакомой женщине?
3. Как Вы обратитесь к незнакомым сверстникам?
4. Как бы Вы хотели, чтобы к Вам обращались незнакомые люди?

Проанализируем ответы студентов.

На первый вопрос *Как Вы обратитесь к незнакомому мужчине?* каждый из опрошенных предложил несколько вариантов: «молодой человек» – 80 %; «мужчина» – 70 %; «извините, пожалуйста» – 20 %; «уважаемый» – 7 %; «парень» – 7 %. При этом студенты отмечали, что обращения «молодой человек» и «мужчина» являются, по их мнению, одинаково этикетными. Использование обращения «молодой человек» показывает, что наши студенты не учитывают возраст своих незнакомых собеседников. Итак, лишь 20 % будущих педагогов знают верное обращение к незнакомцу.

При ответе на второй вопрос *Как Вы обратитесь к незнакомой женщине?* ответы следующие: «девушка» – 80 %; «женщина» – 70 %; «извините» – 13 %, «дама» – 7 %, «госпожа» – 7 %. Студенты также подчеркивают в своих анкетах, что обращения «девушка» и «женщина» являются, по их мнению, равнозначными. К сожалению, только 13 % опрошенных могут обратиться к незнакомой собеседнице «извините, пожалуйста».

На третий вопрос *Как Вы обратитесь к незнакомым сверстникам?* получены разнообразные ответы: «молодой человек» – 40 %; «парень» – 13 %; «девушка» – 50 %; «ребята» – 7 %; «здравствуй» – 13 %; «извини, ты мне не поможешь» – 7 %. При этом 30 % студентов не ответили на данный вопрос.

Наличие ответа «извини, ты мне не поможешь» свидетельствует о том, что студенты не знают тонкостей использования местоимений *ты* и *Вы* в речи. То, что 30 % опрошенных не смогли указать ни одного варианта обращения к незнакомым сверстникам, является отчасти свидетельством существующего в настоящее время дефицита обращений (хотим обратиться, но не знаем как).

При ответе на четвертый вопрос *Как бы Вы хотели, чтобы к Вам обращались незнакомые люди?* получены следующие ответы: «девушка» – 70 %; «Вы» – 13 %; нет ответа – 30 %.

Полученные ответы указывают на некоторое противоречие: к незнакомым окружающим студенты могут обратиться на «ты», но по отношению к себе желают слышать «Вы».

Итак, будущие педагоги при обращении к незнакомым людям используют выражения: «молодой человек», «девушка», «мужчина», «женщина». При этом обращения «мужчина», «женщина» бакалавры считают вполне этикетными. К своим незнакомым сверстникам они считают возможным обратиться и на «ты». Таким образом, проведенный опрос подтвердил актуальность включения в тематику курса по выбору «Речевой этикет» темы «Ситуация обращения». На занятии бакалавры получают теоретические сведения о видах обращений (обращения-регулятивы (брат, друзья) и обращения-индексы (строители, школьник, дежурный)), правилах использования местоимений «ты» и «Вы», обращений по имени / отчеству. На примере обращений «товарищ», «гражданин», «гражданка» студенты получают сведения об истории обращений. С интересом студенты слушают и сообщение о «Табели о рангах».

Большая часть времени на занятии отведена выполнению практических заданий. Например:

1. Определите, в какой ситуации используются данные обращения:

а) Госпожа Седова! Господин Попов!; б) Гражданка Седова! Гражданин Седов!; в) Седова! Попов!; г) Анна Петровна! Иван Федотович!; д) Аня! Ваня!; е) Тетя Аня! Дядя Ваня! [Формановская, 2004, с. 69].

2. Придумайте ситуации, в которых возможно использование указанных речевых формул:

«Простите, как пройти...», «Извините, который...», «Простите, можно...», «Будьте добры...», «Простите, Вы...», «Извините, пожалуйста...», «Простите, не затруднит ли Вас...».

3. В какой ситуации возможно использование обращений *официант, доктор, водитель, покупатели, соотечественники, сограждане*? Приведите примеры.

4. Как к Вам обращаются в семье? А как к Вам обращаются друзья? Напишите варианты своего имени.

5. Представьте ситуацию: Вам нужно спросить у девушки вашего возраста дорогу. Как Вы обратитесь?

6. Представьте ситуацию: Вы в большом торговом центре видите плачущего ребёнка. Обратитесь к ребёнку для выяснения причины. Обратитесь с объявлением к присутствующим, чтобы помочь ребёнку найти родителей.

7. Представьте ситуацию: в автобусе кондуктор не дал Вам билет. Обратитесь к кондуктору для решения проблемы.

8. Представьте ситуацию: Вы пришли в торговый центр купить подарок для друга. Обратитесь за помощью к продавцу-консультанту.

Обсуждение и проигрывание на занятии подобных ситуаций позволяет будущим педагогам получить ответы на актуальные вопросы: как обратиться к незнакомому человеку? По отношению к кому будут уместны обращения «молодой человек», «девушка», «сударыня»? В каких случаях употребляется выражение «дамы и господа»? Как правильно использовать обращение «господин»? и т. д.

Активно обсуждаются на занятии рекомендации В.К. Харченко, связанные с употреблением обращений [Харченко, 2010, с. 37]. Автор не рекомендует:

- использовать прозвища, грубые формы обращений;
- пропускать обращения;
- использовать обращения «мужчина», «женщина».

Советует:

- как можно чаще использовать обращение по имени или имени и отчеству;
- во внутрисемейном общении использовать обращения, подтверждающие уникальность человека (сынуля, доня, лапичек);
- использовать двухсловные обращения (милые дамы, молодые люди);
- применять в речи обращения-композиции (многоуважаемый, глубокочтимый) и т. д.

Особо внимание студентов обращается на такой совет-указание В.К. Харченко: «сопровождать обращения мягким взглядом, богатой интонацией искренности и уважительности, чтобы слова и подтексты слов не только не противоречили друг другу, но и образовывали общее вокативное поле доверия и уважения к человеку» [Харченко, 2010, с. 40].

Опыт проведения подобных занятий показывает, что бакалавры именно учатся говорить на языке русской вежливости, заново открывая для себя секреты родной речи. Нельзя не согласиться с Н.И. Формановской в том, что «речевой этикет – неотъемлемый элемент культуры общения» [Формановская, 2003, с. 17]. Обучение студентов языку русской вежливости на занятиях курса по выбору рассматривается нами как одно из эффективных средств повышения культуры будущего педагога.

Библиографический список

1. Басовская Е.Н. Обращения, которые они выбирают (штрихи к речевому портрету молодого поколения) // Московский лингвистический журнал. 2003. Т.7, № 2. С. 41–51.
2. Джигалюк Н.Ю. Экспликация максим лингвистической вежливости в адресативных ситуациях русского речевого этикета // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24 (63), № 2, ч. 1. С. 319–325.
3. Формановская Н.И. Нужно ли русскому человеку отчество? // Русская речь. 2004. № 5. С. 67–76.
4. Формановская Н.И. Социально-культурная сущность речевого этикета // Московский лингвистический журнал. 2003. Т.7, № 2. С. 9–20.
5. Харченко В.К. О языке, достойном человека. М.: Флинта: Наука, 2010. 160 с.
6. HYPERLINK «mailto:zorina@kspu.ru»

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ СРЕДСТВАМИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ

Обучение биологии, наглядное обучение, усвоение, повышение качества усвоения, знаково-символическая наглядность.

В статье рассматриваются дидактические особенности знаково-символических средств, анализируются некоторые их аспекты применительно к обучению биологии, приводятся основные принципы проектирования знаково-символических средств в условиях перехода школы к федеральным государственным стандартам второго поколения. Авторами доказана эффективность созданной ими знаково-символической системы, применение которой способствует повышению качества знаний учащихся по биологии, улучшает память, увеличивает уровень усвоения биологических понятий.

I.A. Zorkov

RAISING QUALITY OF COMPREHENSION BIOLOGY CONCEPTS BY SIGN VISUAL AIDS

Teaching biology, object teaching, comprehension, raising the quality of comprehension, sign visual aids.

The article deals with didactic features of sign visual aids, analyzes some of their aspects in teaching biology, the basic design principles of sign visual aids in the conditions of a school's transition to federal state standards of the second generation. The authors proved the effectiveness of the established system of sign visual aids, the use of which contributes to the quality of students' knowledge on biology, improves memory, increases the level of comprehension biological concepts.

Высокий уровень информатизации, приобретающий устойчивую тенденцию к дальнейшему росту и ускорению – одна из главных черт современного общества. Благодаря постоянному увеличению информационного потока в современной средней школе всё чаще возникают социально-педагогические и общедидактические проблемы, связанные с недостатком эффективных средств обучения биологии, позволяющих учащимся за меньшее, чем прежде, время овладеть функционализированными и прочными знаниями, усваивать содержание биологии с большей результативностью, скоростью и прочностью. В ФГОС второго поколения в разделе «Условия реализации основной образовательной программы основного общего образования» сказано, что для участников образовательного процесса должны обеспечиваться возможности использования в образовательном процессе современных образовательных технологий и средств обучения [Федеральные образовательные стандарты]. Всё вышесказанное позволяет отметить важную на данный момент проблему, возникшую в методике обучения биологии, которая связана с поиском и разработкой современных средств обучения для повышения качества усвоения биологических понятий.

Инновационные разработки дидактической науки показывают, что в настоящее время важны не столько заучивание и запоминание учащимися программного материала, сколько мыслительные процессы его обработки, сопровождающие познание и обеспечивающие приобретение учащимися нового видения окружающего мира. Творческая природа этих процессов проявляется в таких тенденциях современных наук, как визуализация учебной информации, усиление абстрактного характера понятий, принципов, теорий во всех областях знаний, а также применение учебных знаковых систем – заместителей реальных предметов и явлений окружающей действительности, которые включаются в процесс передачи информации, кодируют текстовую и вербальную информацию, облегчая когнитивные процессы усвоения. Одна и та же учебная информация, представленная в текстовой и графической формах, быстрее усваивается учащимися именно при её графической презентации [Смирнова, Зорков, 2012]. В последнее время подобные средства получают распространение почти во всех областях знаний, и методика обучения биологии не исключение. Формируясь посредством идеализации и всегда сопутствующей ей формализации, содержание школьной биологии довольно абстрактно и обобщено, что особенно справедливо для раздела общей биологии. Это является следствием противоречий между требованиями к усвоению знаний, выражающихся в овладении выпускниками конкретной деятельностью и абстрактностью имеющейся учебной информации. В свете системно-деятельностного подхода знаковые средства служат соединительным звеном, облегчающим переход от абстрактного к практике, способствуя тем самым воссозданию реальности. Помимо этого, сам процесс интеграции знаково-символических систем (ЗСС) в естественнонаучное обучение создаёт противоречия:

- между большим разнообразием инновационных знаковых средств и явной недостаточностью научно-методической информации по их применению на уроках биологии;

- увеличивающейся ролью в обучении универсальных учебных действий, связанных с замещением, кодированием, схематизацией, моделированием учебной информации и недостаточным потенциалом классической наглядности для их развития;

- имеющимися в арсенале педагога средствами наглядного обучения и требованиями, поставленными перед средней школой образовательной концепцией 2011 [Концепция..., 2011], указывающей на особое значение постоянного совершенствования учебно-материальной базы школы (в том числе средств наглядного обучения), и дидактическим обеспечением урока.

Вышестоящие противоречия позволяют сделать вывод об актуальности проблемы знаково-символической наглядности (ЗСН) в обучении биологии, чем обусловлен выбор темы нашего исследования. Цель исследования состоит в повышении уровня качества усвоения школьниками биологических компетенций посредством применения средств знаково-символической наглядности в курсе общей биологии (9 класс). Процесс усвоения учащимися биологических понятий, который был выбран в качестве объекта исследования, прежде всего интересовал нас в аспекте повышения качества биологических знаний учащихся, поэтому предметом данного исследования является повышение качества знаний учащихся посредством использования на уроках биологии современных знаково-символических средств. Методами, при помощи которых выполнялось данное исследование, являются анализ психолого-педагогической литературы, посвящённой проблеме исследования, наблюдение за учебно-воспитательным процессом и его моделирование, проведение педагогического эксперимента, статистическая обработка полученных данных.

Исследование осуществлялось на основе идей К.Д. Ушинского, Н.Г. Салминой, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, которые в разное время отмечали важность знака и символа обучении. В целом, попытки обобщить разрозненные знания о знаково-символическом моделировании учебной информации, связанном с применением искусственных знаково-символических языков в обучении, предпринимались многими философами и психологами. Этот интерес объясняется уникальной ролью знаково-символических средств, которая состоит в исполнении ими функции переходного модуля между теорией и практикой.

В теории и методике обучения биологии проблема использования знаково-символической наглядности как эффективного средства повышения качества усвоения биологических и экологических понятий ранее исследовалась такими учёными, как Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская, И.Н. Пономарёва, Л.В. Реброва А.М. Розенштейн, Н.З. Смирнова, А.В. Теремов, А.В. Чоботарь. В практике обучения биологии эта проблема выражается в реализации дидактического принципа наглядности, который стал научно оформляться одним из первых в обучении естествознанию и является старейшим из дидактических принципов. В то же время с изменениями образовательной парадигмы принцип наглядности как ведущий дидактический принцип постоянно модернизируется и дополняется. Исследованиями коллектива НИИ содержания и методов обучения академии педагогических наук было установлено, что требования к развитию логического мышления, семиотической функции сознания, творческого потенциала выпускника, предъявляемые современным обществом, могут быть выполнены только при использовании в обучении биологии наряду со средствами классической наглядности символов и знаков (Суворова, 1975).

В настоящее время в теории и методике обучения биологии существует несколько определений понятия «знаково-символическая наглядность», различных по содержанию и дифиницирующих этот термин в разных контекстах. А.В. Теремов определяет знаково-символическую наглядность как наглядность, отражающую структуру и функцию процесса замещения, кодирования, моделирующую, абстрактные зависимости по своему виду и конкретным особенностям через условно-символическую форму [Теремов, 2000].

Т.В. Голикова, Н.З. Смирнова под знаково-символической наглядностью понимают «знаки и изображения, использующиеся для обозначения структурных элементов учебной информации» [Смирнова и др., 2010].

В методике обучения биологии имеется достаточно чёткое понимание сущности средств знаково-символической наглядности в их неразрывной связи со знаково-символической деятельностью. Аналогичным образом решается и проблема классификации знаково-символических средств. Опираясь на понимание средств ЗСН как ЗСС не только идеального, но и предметного характера [Петров, Попова, 2007], а также как неязыковых и языковых вспомогательных знаков [Салмина, 1988], мы, кроме ЗСС изобразительной наглядности выделяем, субстратно-субстанциональную ЗСН (масштабно деформированная классическая натуральная наглядность, символически изображающая физические или функциональные свойства объекта), словесно-образную ЗСН (языковые и неязыковые произвольные невербальной коммуникации) и внутреннюю ЗСН (мысленные модели). На рис. 1 приведена подробная классификация средств ЗСН.

В течение 2010–2012 гг. нами был проведен педагогический эксперимент с целью изучения проблемы повышения качества знаний учащихся по биологии в 9 классе при использовании в учебном процессе знаково-символической наглядности. Участниками эксперимента стали педагоги и учащиеся МБОУ ЦО № 1 Красноярска и МБОУ СОШ № 4, МБОУ СОШ № 5 Дивногорска.

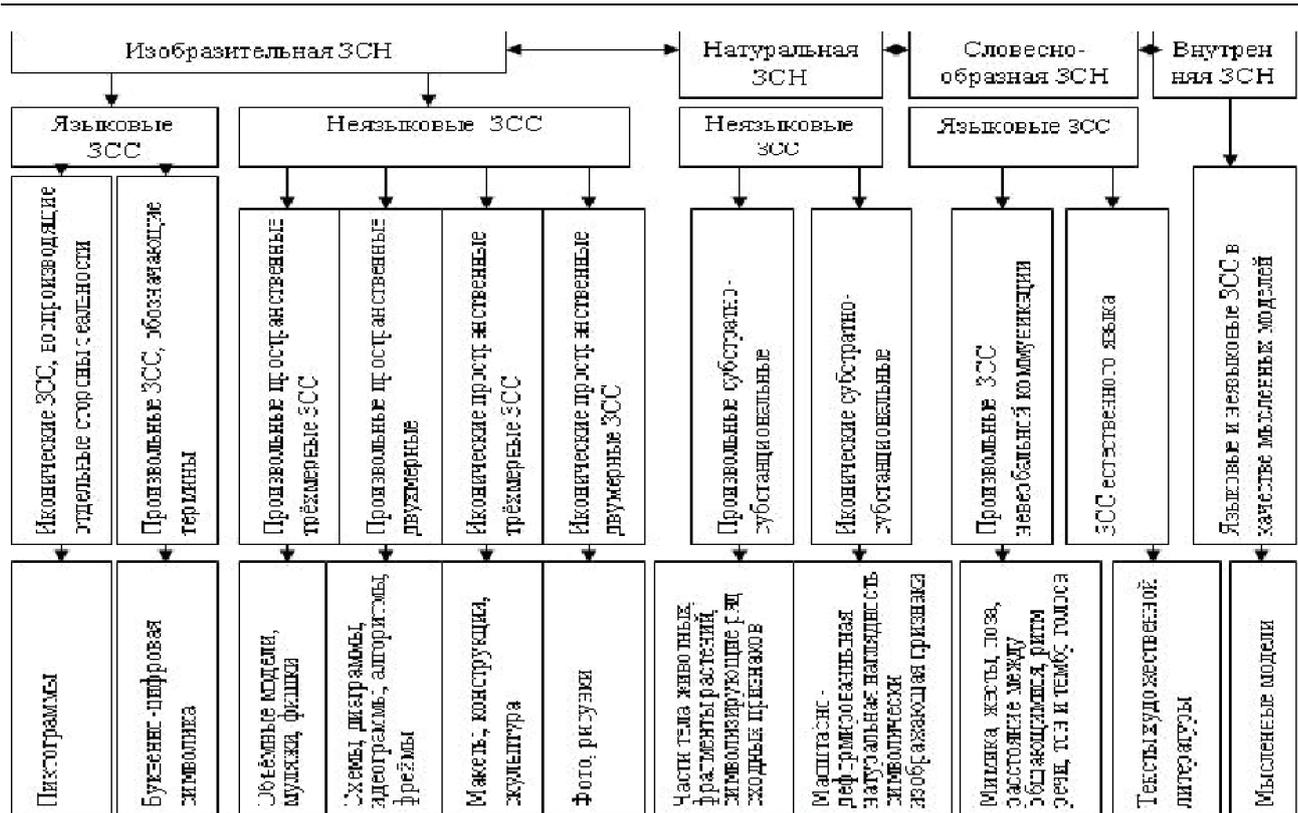


Рис.1. Классификация знаково-символических средств

В качестве примера знаково-символических средств, используемых нами при изучении раздела «Общая биология» (9 класс) на рис. 2, 3 приведены фреймы, визуализирующие содержание темы «Развитие жизни на земле».

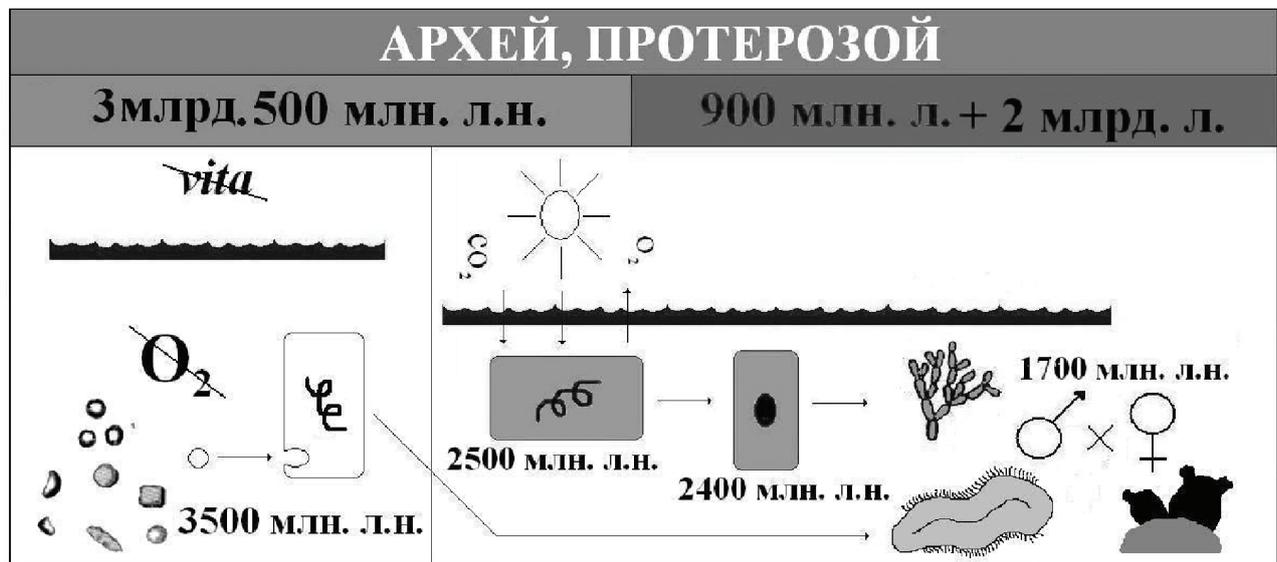


Рис. 2. Фрейм «Развитие жизни на земле. Архей. Протерозой»

Методика повышения качества знаний учащихся разрабатывалась в рамках семиотического подхода к обучению биологии. Созданная знаково-символическая система прошла успешную апробацию и реализацию в результате собственной педагогической деятельности и получила положительный резонанс среди педагогической общественности Красноярска и Дивногорска.

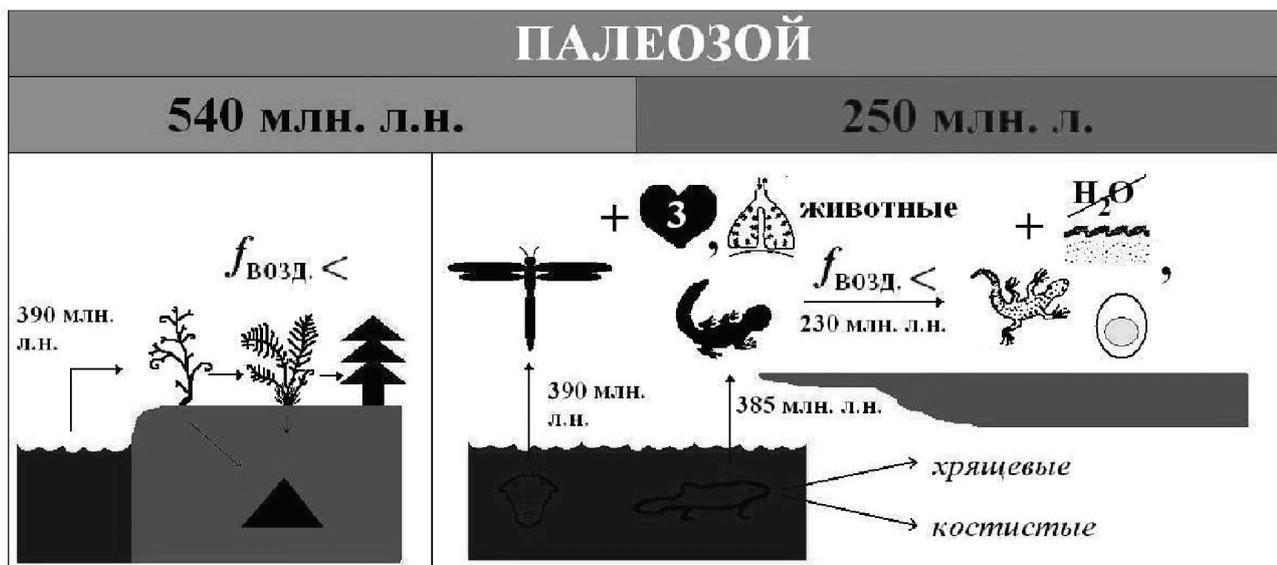


Рис. 3. Фрейм «Развитие жизни на земле. Палеозой»

Формирующий этап эксперимента включал разработку системы знаково-символических средств, поиск методических рекомендаций по использованию знаково-символической наглядности, имеющих в психолого-педагогической литературе, составление оригинального тематического планирования, разрабатываемого в соответствии с особенностями учебного процесса с применением знаково-символической наглядности. Планирование содержания уроков с учётом семиотического подхода позволило наиболее полно использовать образовательный потенциал разработанной знаково-символической системы обучения биологии, применять больший спектр знаково-символических средств, в том числе инновационных, таких как фреймы, кластеры, коды, алгоритмы, пиктография и идеография, осуществлять деятельность замещения, кодирования, схематизации при работе с ними на формирующем этапе педагогического эксперимента.

Результаты контрольных срезов, проведённых на контролирующем этапе педагогического эксперимента, показали положительные результаты при их сравнении с данными, полученными на предыдущих этапах исследования. В целом, использование знаково-символической наглядности позволило повысить качество знаний девятиклассников на 20 %, что подтверждает гипотетическую эффективность разработанной нами знаково-символической системы обучения биологии. Графически полученные данные представлены на рис. 4.

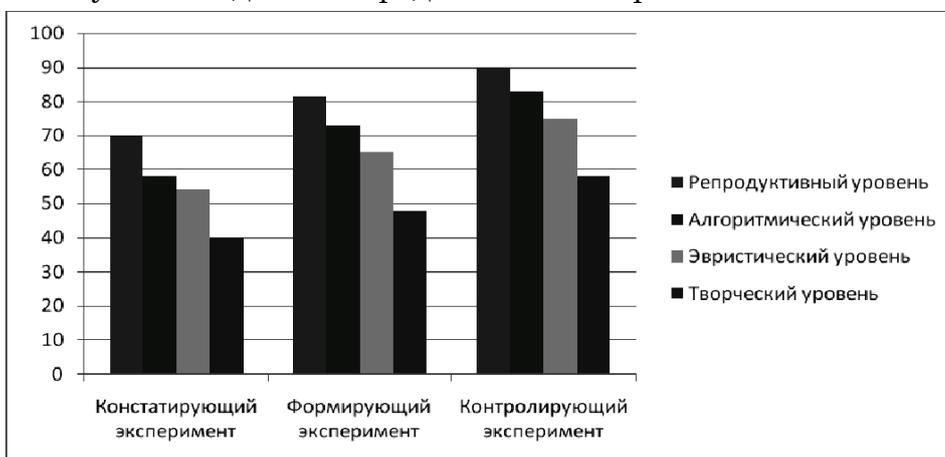


Рис. 4. Результаты педагогического эксперимента

Проведённое нами исследование позволило сформулировать следующие методические рекомендации использования знаково-символической наглядности в обучении школьной биологии.

Применение знаково-символической наглядности даст положительный результат, если учитель владеет:

– знаниями о разнообразии форм и классификации средств знаково-символической наглядности;

– знаниями о том, какие из показателей качества усвоения коррелируют с использованием того или иного знаково-символического средства;

– правилами по разработке средств знаково-символической наглядности, основывающихся на законах семиотической науки;

– методиками, направленными на выявление сформированности семиотической функции сознания учащихся и выявление отдельных критериев качества усвоения биологических понятий.

2. Знаково-символическая наглядность может использоваться на различных этапах занятия, при планировании разных типов и видов уроков.

3. Демонстрация знаково-символической наглядности может осуществляться не только совместно с другими разновидностями средств наглядного обучения, но и без них.

4. Образовательный процесс с использованием знаково-символических средств будет более эффективен, если к разработке и созданию знаково-символической наглядности привлечены учащиеся.

Таким образом, проведённые исследования подтверждают поставленную гипотезу об эффективности знаково-символической наглядности в обучении биологии. Приведённые выше методические рекомендации при их использовании позволяют добиться высоких показателей уровня качества усвоения биологических понятий, интенсифицировать образовательный процесс, развить логическое мышление и ассоциативную память учащихся. Результаты исследования являются дополнением к методике использования знаково-символической наглядности в обучении биологии, предложенной в научно-методической литературе, и подтверждены результатами проведённого эксперимента, вследствие чего доказываются их научная значимость и новизна. Знаково-символическая наглядность является эффективным средством обучения биологии, применение которого позволит значительно улучшить усвоение биологических понятий в курсе общей биологии (9 класс).

Библиографический список

1. Голуб Б.А. Основы общей дидактики: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Владос, 1999. 96 с.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. М., 2011. 109 с.
3. Мезенцева И.А. Формирование знаково-символической деятельности младших школьников в условиях проектного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Брянск, 2006. 209 с.
4. Петров А.В., Попова Н.Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения // Мир науки, культуры, образования 2007. № 2. С. 88–92.
5. Реброва Л.В., Прохорова Е.В. Активные формы и методы обучения биологии. Опорные конспекты по биологии: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1997. 159 с.
6. Розенштейн А.М., Пугал Н.А., Ковалева И.Н., Лепина В.Г. Использование средств обучения на уроках биологии: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1989. 191 с.
7. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 284 с.

8. Смирнова Н.З., Зорков И.А. Знаково-символические системы как средство повышения эффективности обучения биологии // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв» 2012. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1247.htm>
9. Смирнова Н.З., Чмилёв И.Б., Ачекулова Л.И., Голикова Т.В., Галкина Е.А., Прохорчук Е.Н. Методологические проблемы современного школьного образования: кол. монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 352 с.
10. Смирнова Н.З. Теория и практика экологического образования в условиях современных школ: учеб. пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 280 с.
11. Теремов А.В. Знаково-символическая наглядность и деятельность как средство повышения качества знаний учащихся по биологии. Раздел «Животные»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2000.
12. Федеральные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru.htm>

Т.В. Зыкова, А.А. Кытманов, Т.В. Сидорова, В.А. Шершнева

О ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛАХ
ДЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА
МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА,
РАЗРАБОТАННОГО НА ОСНОВЕ
ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА¹

Электронное обучение, сетевые образовательные ресурсы, полипарадигмальный подход, междисциплинарная интеграция, компетенции.

В статье рассматриваются особенности дидактических материалов для электронных обучающих курсов. Предложены подходы к проектированию содержания электронного обучающего курса на примере изучения математического анализа.

T.V. Zyкова, A.A. Kytmanov, T.V. Sidorova, V.A. Shershneva

CONCERNING TEACHING MATERIALS FOR E-LEARNING COURSE
OF MATHEMATICAL ANALYSIS BASED ON THE POLYPARADIGMAL APPROACH

E-learning, online learning resources, polyparadigmal approach, interdisciplinary integration, competences.

The article discusses the features of teaching materials for e-learning. The approaches to design e-learning content on the example of studying mathematical analysis are offered.

Необходимость повышения качества образования в соответствии с требованиями, представленными в компетентностном формате стандартов третьего поколения ФГОС, актуализирует теоретические и методические проблемы, связанные с формированием профессиональной компетентности студентов вузов на основе комплексного использования различных подходов в обучении, опирающихся на различные образовательные парадигмы: компетентностную, знаниевую, личностно ориентированную и др. Фактически обучение следует осуществлять на основе полипарадигмального подхода при ведущей роли компетентностного подхода [Зыкова и др., 2012, с. 60].

В данной работе вопросы, связанные с разработкой электронных обучающих курсов для различных дисциплин в рамках полипарадигмального подхода, способствующего формированию профессиональной компетентности студентов инженерных вузов, рассматриваются на примере обучения математике и формирования математической компетентности.

Концепция обучения математике на основе полипарадигмального подхода опирается на следующие принципы обучения:

– пролонгированной компетентности – направленности на формирование базовых, инвариантных знаний как основы способности и готовности применять их в долгосрочной перспективе, в изменяющейся профессиональной деятельности;

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.1010.

- профессионального контекста – последовательного моделирования в обучении математике контекста профессиональной деятельности выпускника инженерного вуза;
- прикладной значимости – связи учебного материала с практическими вопросами, выходящими за пределы предметного поля математики;
- междисциплинарной интеграции – систематического создания в обучении математике ситуаций междисциплинарного применения знаний по родственным и «удаленным» от нее дисциплинам;
- математико-информационного дополнения – систематического формирования готовности использовать ИКТ в процессе математического моделирования в профессиональной деятельности;
- оперативной рефлексивности – оперативного оценивания преподавателем и студентом учебных результатов, предоставление студенту постоянной возможности самооценки с помощью средств, размещенных в личностно ориентированной сети Интернет;
- исторической преемственности – использования исторически осмысленного опыта применения математических знаний в процессе развития математики и ее приложений [Зыкова и др., 2012; Носков, Шершнёва, 2005а; Носков, Шершнёва, 2005б; Шершнёва и др., 2008].

Мы остановимся на особенностях дидактических материалов, связанных с принципом оперативной рефлексивности, поскольку он играет важную роль при проектировании электронного обучающего курса. В соответствии с этим принципом необходимо использовать электронную обучающую среду, позволяющую студенту формировать и оценивать знания и компетенции как на аудиторных занятиях, так и в рамках самостоятельной работы в любое удобное для него время за счет средств удаленного доступа, а преподавателю – осуществлять мониторинг такой учебно-познавательной деятельности. В нашем случае для этого использована среда Moodle.

Использование различных электронных обучающих курсов позволяет визуализировать учебный материал и развивать познавательную деятельность студентов [Гафурова, Осипова, 2010; Беляев, 2009]. Однако при создании таких курсов возникают вопросы, связанные с отсутствием универсальной технологии их разработки, в частности вариативностью выбора дидактических материалов [Зыкова и др., 2012]. В данной работе представлены примеры подходов к представлению дидактического материала (контента) в обучении дисциплине «Математический анализ», базирующихся на основе интеграции математических и информационных дисциплин.

Такие подходы в настоящее время реализуются в институте космических и информационных технологий СФУ при поддержке электронных обучающих курсов. В обучении сочетаются традиционные формы лекционных и практических занятий с самостоятельной домашней работой в онлайн-режиме с использованием личностно ориентированной веб-программы.

Материал курса разбит на модули. Рассмотрим некоторые особенности дидактических материалов электронного обучающего курса по дисциплине «Математический анализ» на примере дидактических материалов модуля «Дифференциальное исчисление функции одной переменной». Эти материалы включают лекции, представленные в виде электронного учебника, содержащего теоретический материал и примеры решения учебно-познавательных задач, включая профессионально направленные, прикладные и междисциплинарные математические задачи.

Каждая лекция в электронном учебнике дополнена определенным числом интерактивных заданий, предназначенных для самостоятельной работы. Студентам предлагается решить задачи и ввести ответ с помощью панели инструментов с ма-

тематическими символами (рис. 1), причем сама информационная система учитывает множество различных правильных ответов, которое может быть введено.

Например, если в задаче правильный ответ $\frac{1}{2}$, то также системой будут засчитаны как правильные следующие варианты: 0,5, 0.5, 1/2 и т. д. После завершения решения задач система Moodle проверяет ответы и выставляет оценку, показывая, какие задачи решены верно, а какие нет. При этом в задачах, направленных на самостоятельное обучение, можно вернуться и исправить неправильные решения. Таким образом, реализуется аналог онлайн-задачника, в котором можно сегодня решить две задачи, а завтра «открыть книгу» и решить еще пять в соответствии с собственным графиком изучения курса и желаемым темпом изучения. Баллы, набранные студентами за задачи, суммируются, отображаясь в электронном журнале преподавателя, и формируют общую оценку, с которой студент подходит к тестированию, завершающему каждый модуль и определяющему оценку студента за весь модуль.

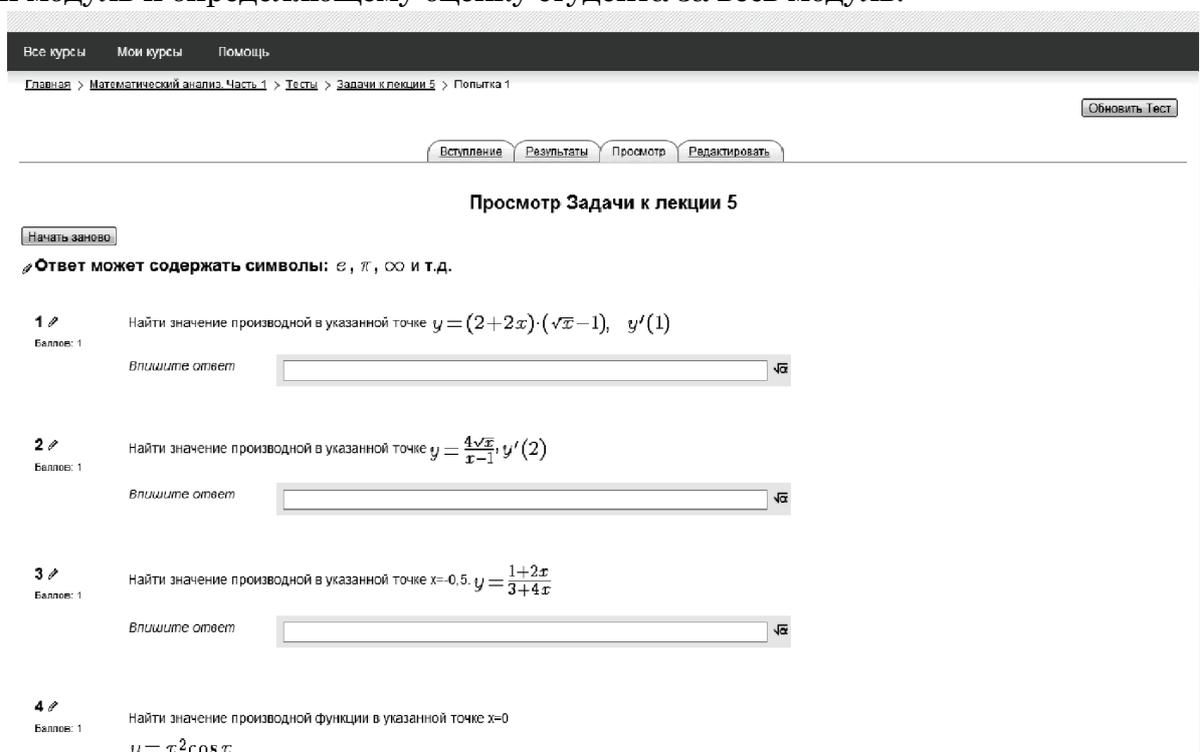


Рис. 1

При проектировании дидактических материалов необходимо избежать ситуации, когда студент, не зная с чего начать решение задачи, «бросает» её. Для этого были разработаны задачи, в которых система при необходимости даёт подсказки студенту и оценивает этапы решения – это позволяет ему, обучаясь, двигаться вперед и решить задачу.

Рассмотрим принцип работы с одной такой задачей на примере решения задания по теме «Применение производной». Эта задача, решение которой автоматизировано в электронной обучающей среде Moodle, представлена на рис. 2. Под текстом задачи расположена область экрана, в которой студент должен писать подробное решение. Над текстом задачи слева расположен знак вопроса, нажав на который, можно посмотреть образец оформления задачи. В область ввода решения, расположенную под условием задачи, студент может помимо формул записать текст рассуждения о решении задачи. Впоследствии система проверяет правиль-

ность формул и численные значения, которые были найдены в ходе решения. Также система сохраняет ход решения, чтобы в случае спорных ситуаций преподаватель мог оценить логику рассуждения студента, если численные и формульные данные были найдены неверно.

Каждая задача содержит некоторое число интеллектуальных подсказок, которые помогут студенту, если он не знает, с чего начать или у него возникнут затруднения уже в процессе решения. Кроме того, такие подсказки могут в качестве тренажера научить студента использовать при решении задач справочный материал из других дисциплин. Предусмотрено, что за каждую использованную подсказку студенту начисляются определенные штрафные баллы. Максимальное число баллов за задачу и количество штрафных баллов определяет преподаватель, за различные подсказки из базы справочных материалов могут начисляться различные штрафные баллы.

Рис. 2

Для того чтобы начать решение задачи, студент должен использовать панель инструментов, находящуюся справа от области ввода решения. Нажимая на символы панели инструментов, можно выполнять различные действия (записывать текст или формулы).

Рассмотрим пример решения задачи, представленной на рис. 2. Если студент знает решение, то он может его записывать в область ввода решения. Далее система проверяет решение на правильность. Если в решении есть ошибка, то система возвращает студента к этому месту и он может её исправлять. Если у студента возникли затруднения с тем, с чего начать решение задачи, он может воспользоваться подсказкой из базы справочных материалов. Система сама напоминает, что за использование подсказки будут начислены штрафные баллы. Если студенту не помогает данная подсказка, он может получить вторую и т. д., за них также начисляются штрафные баллы. Если достаточно одной подсказки, студент далее продолжает решение задачи самостоятельно. Стоит отметить, что текст решения можно не писать, если дан вер-

ный ответ, однако в случае неверного ответа или решения текст решения даёт возможность оценить логику рассуждений и понять, какие трудности возникли у студента. На рис. 3 приведен логический алгоритм задачи, которая была представлена на рис. 2.

Отметим, что модуль электронного обучающего курса «Математический анализ» содержит тестовые задачи, где требуется ввести ответ, а также задачи, где осуществляется проверка логики решения. В электронном обучающем курсе преодолены технические препятствия, связанные с особенностями ввода математических формул и проверкой ответов, содержащих формулы. Разработанные задачи могут быть использованы в рамках различных методик обучения, удобны для реализации интерактивного режима, позволяющего проводить как пошаговую, так и итоговую проверку знаний студентов.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что объединение традиционной и онлайн-форм обучения студентов в рамках разработанного электронного обучающего курса способствует формированию математической компетентности студентов инженерных вузов на основе полипарадигмального подхода.

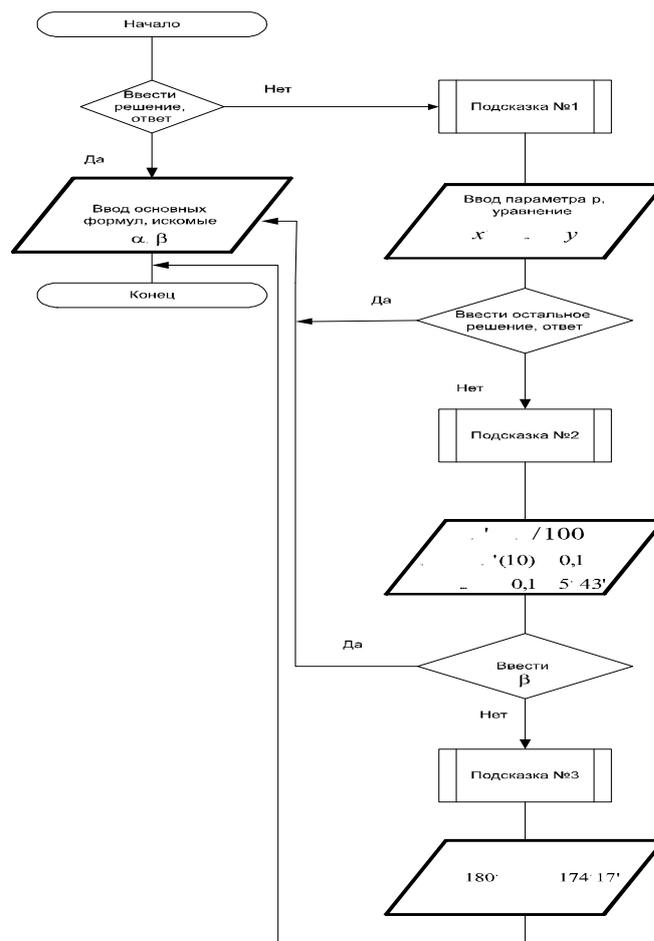


Рис. 3

Библиографический список

1. Беляев М.И. Из опыта создания электронных учебников // Вестник РУДН. Сер.: Информатизация образования. 2009. № 1. С. 11–20.
2. Гафурова Н.В., Осипова С.И. О реализации психолого-педагогических целей обучения в информационной образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 117–124.
3. Зыкова Т.В., Кытманов А.А., Цибульский Г.М., Шершнёва В.А. Обучение математике в среде Moodle на примере электронного обучающего курса // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1. С. 60–63.
4. Носков М.В., Шершнёва В.А. Математическая подготовка как интегрированный компонент компетентности инженера (анализ государственных образовательных стандартов) Alma mater // Вестник высшей школы. 2005а. № 7. С. 9–13.
5. Носков М.В., Шершнёва В.А. К теории обучения математике в технических вузах // Педагогика. 2005б. № 10. С. 62–67.
6. Шершнёва В.А., Карнаухова О.А., Сафонов К.В. Математика и информатика в вузе: взгляд из будущего // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 10–12.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НПО В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ АСПЕКТЕ

Творчество, творческая самореализация, творческая активность, творческая самостоятельность, творческая самоэффективность, самопрезентация.

В статье описана реализация педагогической стратегии, разработанной в нашем исследовании, которое связывается с развёртыванием критериев творческой самореализации посредством организации самопрезентации, способствует развитию творческой самоэффективности на деловом уровне и умению предъявлять (демонстрировать) обучающимися творческий продукт в процессе овладения основными видами деятельности. Основным смыслом условия состоит в усилении профессионально-личностного аспекта творческой самореализации обучающихся профессионального образования.

V.V. Ignatova, M.G. Shishkova

TEACHING STRATEGY OF ORGANIZING SELF-PRESENTATION OF STUDENTS OF PRIMARY VOCATIONAL EDUCATION IN VOCATIONAL AND PERSONAL ASPECT

Creativity, creative self-realization, creative activity, creative independence, creative self-efficiency, self-presentation.

This article describes the implementation of teaching strategies developed in our thesis research, which is associated with the deployment of our criteria for creative self-realization through the organization of self-presentation, contributing to the development of creative self-efficiency at business level and the ability to present (display) a creative product while mastering core activities. The basic meaning of the condition is to enhance professional and personal aspects of creative self-realization of students of vocational education.

Социальные и экономические преобразования в современном российском обществе коренным образом изменили систему требований, предъявляемых к подготовке обучающихся образовательных учреждений начального профессионального образования (НПО). Востребованными стали такие выпускники, которые заинтересованы в своем профессиональном становлении, имеют четкую гражданскую позицию, способны к творческой активности, творческой самостоятельности и творческой самоэффективности. Прежде всего, нами обращено внимание на внедрение компетентного подхода в образование, затем рассмотрен исследуемый процесс с точки зрения профессионального становления с учетом возрастных особенностей обучающихся, которые выступают субъектами образовательной деятельности начального профессионального образования [Адольф, 2004; Осипова, 2012]. Уровень сформированности компетенций выпускников как результат качества профессионального образования является одним из целевых ориентиров внедрения и реализации новых творческих образовательных программ и педагогических стратегий. Обращение к личности обучающихся НПО как ценности объективно требует, что-

бы одним из ведущих факторов ориентирования на творческую самореализацию в профессиональной деятельности будущего специалиста стало умение презентовать себя на рынке труда, то есть самопрезентация своих деловых и творческих качеств.

Самопрезентацию рассматриваем как умение «эффективно и выигрышно» подавать себя в различных ситуациях, демонстрировать продукты своей деятельности, привлекать внимание окружающих к личным и профессиональным достижениям [Вербицкий, 1982]. В данной работе самопрезентация в содержательном и деятельностном наполнении рассматривалась как педагогическое средство, которое позволяет привлечь внимание окружающих к творческой самостоятельности, творческой самоэффективности и творческой активности обучающихся, что позволяет ее определить как творческую.

Целью данной статьи является освещение исследования педагогической стратегии ориентирования обучающихся начального профессионального образования на творческую самореализацию посредством организации самопрезентации, которая способствует формированию профессиональных компетенций и обогащению опыта будущей профессиональной деятельности.

Для повышения уровня ориентированности обучающихся на творческую самореализацию в рамках проводимого исследования целесообразно выделить деловую и профессионально-личностную самопрезентации, поскольку творческий процесс всегда сопряжен с решением различных личностных и профессиональных задач. Деловая и профессионально-личностная самопрезентации предполагают реализацию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся профессионального образования (согласно ФГОС НПО третьего поколения), которые связаны с их преобразующей деятельностью.

Для эффективной реализации педагогической стратегии были определены и охарактеризованы основные этапы организации деловой и профессионально-личностной самопрезентаций. Деловая самопрезентация представляет собой демонстрацию деловых и профессиональных качеств, коммуникативных навыков. Профессионально-личностная – основана на успехе обучающихся в различных видах деятельности без специального ограничения на профессиональный контекст. Зафиксированы положительные изменения в ориентированности учащихся экспериментальных групп на творческую самореализацию по всем критериям.

При организации самопрезентации, в том числе и творческого продукта, можно выделить как процессуальные, содержательные, так и результативные характеристики. С целью единого наполнения данного процесса посчитали целесообразным разработать его алгоритм. При этом в качестве инструментария подведения итогов организации самопрезентации были выбраны дипломы, наградные листы, благодарности, рекомендательные письма, отзывы о работе, то есть деловые документы, свидетельствующие о результативности творческой деятельности.

Первый шаг – ознакомительно-оценочный – реализовывался с помощью освоения обучающимися коммуникативно-праксиологических навыков самопрезентации: анализ собственных коммуникативных ресурсов; знакомство со средствами, эффектами и каналами самопрезентации; опробование в тренировочных ситуациях действий по самопрезентации; анализ особенностей самопрезентации других людей. Реализация данного шага предусматривала соответствующие формы, методы, приемы, средства творческого характера, которые полезны для расширения представлений обучающихся о деловой самопрезентации.

Обсуждение различных аспектов данного алгоритмического шага строилось по принципу эвристической беседы с акцентом на возможных путях освоения профессиональных компетенций в творческих видах деятельности, способствующих творческой самореализации. Беседа в экспериментальной группе прошла заинтересованно и увлеченно. Более всего обучающихся интересовала проблема представления себя как творческой личности, обладающей деловыми и профессиональными качествами, коммуникативными компетенциями.

Второй шаг – фактологический – был направлен на отработку действий самопрезентации: умение производить нужное впечатление посредством конкретных фактов и достижений; акцентирование внимания других людей на личных достоинствах; самоконтроль ситуативных и неожиданных эмоций. Каждая из форм самопрезентаций обеспечивала баланс двух задач: ориентирование на творческую самореализацию и обогащение знаний о профессии в контексте их творческого воплощения в деятельности.

Третий шаг – организационно-деятельностный – связан с отработкой умений и навыков самопрезентации: построение и ведение деловой беседы; преодоление потерь информации в ходе подготовки презентационных материалов; преодоление коммуникативных барьеров; построение аргументированных доказательств собственной позиции по конкретному вопросу; проведение публичной творческой самопрезентации в командном формате. Кроме того, при реализации данного шага особое внимание обращалось на виды рефлексии.

Основные характеристики данных видов рефлексии в контексте деловой самопрезентации: осмысление результатов проблемного задания, подтверждение правильности выводов, выявление возможных ошибок, поиск причин собственных неудач и успехов в творчестве (ретроспективная рефлексия); создание модели проблемной ситуации, организация коллективного обсуждения возможных подходов к ее решению, осмысление ее элементов, анализ происходящего (ситуативная рефлексия); постановка цели на будущее, размышление о предстоящей творческой деятельности, представление о ходе деятельности по реализации модели (перспективная рефлексия) [Карпов, 2003].

Четвертый шаг – в рамках публичного представления своих творческих качеств (творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности) были реализованы формы личностной самопрезентации, которые позволили обучающимся рекламировать свой творческий потенциал, «восхвалять» самого себя, собственные заслуги и достоинства. Целью данной формы являлись освоение учащимися приемов и способов эффективного самопредставления себя как личности, будущего специалиста, мастера своего дела, создание образа творческой личности, обладающей высокой креативностью, умением грамотно работать с информацией, обладающей профессиональными компетентностями, способностью к новым нестандартным решениям.

Технологию [Левина, 2001] реализованных в образовательном пространстве НПО формы деловой и профессионально-личностной самопрезентации представим в виде таблицы. В результате исследования был обнаружен ряд значимых связей между избранными формами самопрезентации, творческой активностью, творческой самостоятельностью и творческой самоэффективностью.

Таким образом, организация самопрезентации в контексте реализации основных видов деятельности обучающихся НПО обеспечила развёртывание критериев творческой самореализации, что способствовало развитию деловых, профессиональных качеств и коммуникативных навыков на деловом уровне и умению предъявлять

(демонстрировать) учащимися творческий продукт в процессе овладения основными видами деятельности, в том числе профессиональной, тем самым усиливался профессионально-личностный аспект творческой самореализации обучающихся.

Т а б л и ц а

Технология организации самопрезентации

Вид	Форма самопрезентации	Характеристика форм самопрезентации	Технологическая функция
1	2	3	4
Деловая	«Контакт и самопродвижение»	Направлена на деловое и межличностное взаимодействие, влияние феномена «первое впечатление». Опосредованная самопрезентация в виде резюме. Предполагает: сбор информации о навыках, опыте работы, образовании, творческих достижениях и другой относящейся к делу информации, обычно требуемой при рассмотрении кандидатуры человека для найма на работу	Управление производимым впечатлением
	«Угадай профессию»	Осуществление на творческом уровне логического анализа и понимания значимости самопредъявления как творческой личности. Имитационная форма организации. Предполагает: пересмотр собственной позиции в контексте готовности к творческой деятельности	Развитие творческой активности
	«Портфолио»	Способствует «накоплению» аргументов и фактов, презентуемых при устройстве на работу, переосмыслению собственных творческих возможностей и определению путей развития творческих качеств. Предполагает самостоятельный отбор материала о личном творческом потенциале, достижениях и построении личных профессиональных планов	Развитие творческой самостоятельности и творческой самоэффективности
	«Ассоциация профессий»	Направлена на освоение учащимися приемов и методов эффективного самопредставления в контексте избранной профессии. Предполагает переход от незнания к осознанию ситуации выбора профессии и своего места в ней. Данный переход имеет циклический характер	Развитие регулятивного аспекта рефлексии
	«Опыт творчества»	Способствует осмыслению обучающимися прошлого опыта творческой деятельности, анализу причин собственных неудач и успехов в творчестве. Предполагает взаимодействие двух интенций – интенции самопознания «Чего я достиг в творчестве?» и интенции самопрезентации «Вот чего я достиг!»	Развитие ретроспективной рефлексии
	«Я в творчестве»	Направлена на анализ конкретной ситуации творчества «Что я умею?» и связана с работой в командах, которые формируются самими учащимися с учетом творческих интересов. Предполагает доминирующий тип диалогического взаимодействия Я-позиция или Мы-позиция	Развитие ситуативной рефлексии
	«Мое творческое будущее»	Проектирование деловой самопрезентации с выбором личностно значимого объекта. Предполагает: фактическое создание ситуации «личного выбора» своего творческого будущего	Развитие перспективной рефлексии
	«Творческая самореклама»	Освоение учащимися приемов и способов эффективного самопредставления себя как личности, будущего специалиста, мастера своего дела. Предполагает рекламирование творческого потенциала, «восхваление» самого себя, собственных заслуг и достоинств на различных тематических выставках	Публичное представление своих творческих качеств
	«Рефлексивное самоодобрение»	Отражает создание «публичного Я», что выражается в готовности и способности рассказать о себе и созданном продукте перед любой аудиторией. Предполагает участие в научно-практических конференциях	Умение управлять своим образом

1	2	3	4
Профессионально-личностная	«Представление креативности своего Я»	Направлена на презентацию и реализацию креативных качеств обучающихся, определяющих predisposed к созданию нового, оригинального продукта в процессе деятельности. Предполагает участие в фестивале предпринимательских идей	Презентация и реализация креативных качеств
	«Создание творческого имиджа»	Создание образа творческой личности, обладающей креативностью, умением грамотно работать с информацией, предъявление способности к новым нестандартным решениям. Предполагает сбор информации для видеопрезентации	Создание образа творческой личности
	«Оригинальная самоподача»	Создание правильной профессионально-творческой самоподачи (техника общения), выход на уровень «работодателя», привлечение его внимания к себе. Предполагает участие в «Ярмарке профессий»	Управление восприятием
	«Творческое самовыражение»	Создание и представление профессиональных кластеров (модель траектории непрерывного образования и дальнейшего трудоустройства). Предполагает, что кластеры служат выставочным экспонатом для волонтерского проекта «Первые шаги»	Высвечивание личностно-деловых характеристик

Нами разработана идея успешного ориентирования обучающихся на творческую самореализацию в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений НПО с учетом методологических подходов как целенаправленно организованных искусных педагогических действий, заключающихся во включении обучающихся в эвристическое обучение, насыщении учебно-воспитательного процесса интерактивными формами и методами обучения, создании рефлексивных ситуаций, которые являются операционально-действенным компонентом педагогического обеспечения в виде условий, методов, приемов и средств и отражают сущность педагогической стратегии ориентирования обучающихся на творческую самореализацию.

Значение организации самопрезентации обучающихся в контексте основных видов деятельности определяется их потребностью быть в центре внимания, завоевать признание и проявить свой творческий потенциал и в силу этого измениться самим. В целом, оценивая деловую и профессионально-личностную самопрезентации, можно сделать заключение, что они способствовали развитию творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности и позволяли работать на «опережение» – развитие творческого потенциала будущего специалиста в контексте компетентностного подхода.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность как условие формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности // Оценивание качества педагогического образования: сб. матер. конф. Красноярск, 2004. С. 53–59.
2. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // Современная высш. шк. 1982. № 3 (39). С. 139–141.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2001. 272 с.
5. Осипова С.И. Компетентностный подход в контексте качества образования. URL: <http://www.fkgpu.ru/conf/12.doc>

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ

Метод проектов, геометрическая подготовка, программные средства учебного назначения, младшие школьники.

В настоящее время необходимо не только сформировать у младших школьников системные представления по геометрическому материалу, но и научить применять освоенные знания и умения в практической деятельности. Данный процесс можно эффективно осуществлять, используя метод проектов с применением современных программных средств. В статье описываются условия, выполнение которых способствует успешному внедрению метода проектов в процесс обучения элементам геометрии младших школьников, а также средства обучения, необходимые для реализации проектного метода.

O.N. Kostrova

METHODOLOGY OF REALIZATION PROJECT-BASED LEARNING IN GEOMETRY TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING PROGRAM MEANS

Project-based learning, geometry teaching, program teaching means, primary schoolchildren.

Nowadays it is necessary not only to form primary schoolchildren's systematical imagination on Geometry but to show them how to use the knowledge and skills in practical activity. This process can be effectively realized using project-based learning and modern program means. This article describes the conditions which contribute to the successful introduction of project-based learning while teaching Geometry in primary schools and lists teaching means necessary for realization of project-based learning.

В настоящее время школа призвана не только сформировать у учащихся системные знания, но и научить самостоятельно добывать новые знания, применять усвоенные знания и умения при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач, в том числе с использованием возможностей общедоступных инструментов ИКТ. Решение данных задач можно эффективно осуществлять, используя в учебном процессе метод проектов с применением современных программных средств.

Вопросам использования метода проектов в различных предметных областях образования начальной школы посвящено значительное количество исследований. Большая часть исследований направлена на рассмотрение вопросов использования метода проектов в образовательной области «Технология» (Н.М. Кобышева, М.Л. Сердюк, Н.Н. Новикова и др.) и в экологическом воспитании детей младшего школьного возраста (О.Б. Волжина, И.И. Петрова). Применение метода проектов в обучении математике рассматривала Н.Н. Замошникова [Замошникова, 2006], при обучении геометрическому материалу исследований по данному вопросу не проводилось. В связи с этим наиболее эффективным представляется эксперимент

по применению метода проектов при обучении элементам геометрии младших школьников с использованием программных средств учебного назначения.

Процесс реализации метода проектов при обучении геометрическому материалу в начальной школе с применением программных средств может быть осуществлен при выполнении ряда условий: организационных, методических, технических и личностных.

К организационным условиям применения данного метода следует отнести прохождение учителями соответствующих курсов, участие в работе семинаров, консультации с методистом, педагогами, применяющими в своей педагогической практике проектные технологии, с целью подготовки использования метода проектов в учебном процессе, в частности при обучении геометрическому материалу. Учитель должен быть компетентен в решении профессиональных задач, т. е. уметь отобрать программные продукты, наиболее подходящие для реализации каждого учебного проекта, организовать процесс работы над учебным проектом.

Эффективность процесса обучения элементам геометрии с использованием метода проектов возможна при выполнении следующих методических условий: разработки и внедрения в учебный процесс примерной программы, содержащей комплекс проектов по элементам геометрии, методических рекомендаций по организации работы над учебными проектами с использованием программных средств. При этом необходимо учитывать цели и задачи изучения геометрического материала в начальной школе, его содержание, предметные результаты его освоения, особенности содержания и изучения геометрического материала по учебно-методическому комплексу, используемого для обучения младших школьников, а также уровень владения учениками начальными навыками работы на компьютере с программными средствами.

В математике решение задач выступает в качестве и объекта изучения, и метода развития личности. Поэтому, применяя «проектный метод» при обучении математике, отмечает В.А. Тестов, не нужно забывать, что «...решение задач должно оставаться основным видом учебной деятельности» [Тестов, 2012, с. 32]. Эту специфическую особенность учебного предмета следует учитывать при разработке проектов по геометрическому материалу.

К техническим условиям следует отнести требования к оборудованию и оснащению кабинета, в котором будет осуществляться работа над учебными проектами.

Важно, осуществляя организацию работы над любым проектом, заинтересовать учеников, т. е. мотивировать учащихся на его выполнение. Следует подчеркнуть ценность полученных на уроках математики знаний и приобретенных умений, показать возможность их применения в практической деятельности, а также необходимость приобретения новых знаний и умений по элементам геометрии, важность самостоятельного открытия математических фактов, их доказательств, тем самым побуждать у учеников познавательный интерес к изучаемым вопросам по элементам геометрии.

При работе над учебными проектами необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста.

Рассмотрев условия, следует определить, какие потребуются средства обучения для реализации метода проектов в геометрической подготовке младших школьников с использованием программных средств. Одним из таких средств является сам учебный проект.

В педагогической литературе рассматриваемые авторами этапы работы над учебным проектом отличаются количеством и содержанием. При определении этапов работы над учебным проектом по элементам геометрии мы придерживаемся точки

зрения Н.Ю. Пахомовой [Пахомова, 2008], так как считаем ее наиболее точно отвечающей специфике применения метода проектов в начальной школе (табл.).

Исходя из того, что уровень организации и проведения учебных проектов по элементам геометрии с применением программных средств учебного назначения во многом зависит от подготовленности учителей в данном направлении, к средствам обучения следует отнести научно-методическое обеспечение и адаптированное программное обеспечение.

Научно-методическое обеспечение включает: разработку примерной программы; контрольно-диагностических материалов; научно-методического обеспечения мониторинга реализации метода проектов в начальной школе с применением программных средств; подготовку материалов для проведения курсов и семинаров для учителей; методических рекомендаций по использованию адаптированного программного обеспечения.

Для реализации большинства проектов по геометрическому материалу подходят различные компьютерные среды. В начальной школе, по нашему мнению, целесообразно использовать интегрированную компьютерную среду ПервоЛого, программу Microsoft Office PowerPoint, а также электронное учебное пособие «Математика и конструирование» и ИИСС «Геометрическое конструирование на плоскости

Т а б л и ц а

Деятельность учителя и учащихся на этапах выполнения учебного проекта

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1 этап – погружение в проект	
Формулирует: – проблему проекта; – сюжетную ситуацию; – цель и задачи	Осуществляют: – личностное присвоение проблемы; – вживание в ситуацию; – принятие, уточнение и конкретизацию цели и задач
2 этап – организация деятельности	
Организует деятельность, предлагает: – организовать группы; – распределить амплуа в группах; – спланировать деятельность по решению задач проекта; – возможные формы презентации результатов	Осуществляют: – разбивку на группы; – распределение ролей в группе; – планирование работы; – выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов
3 этап – осуществление деятельности	
Не участвует, но: – консультирует учащихся по необходимости; – ненавязчиво контролирует; – дает новые знания, когда у учащихся возникает в этом необходимость; – репетирует с учениками предстоящую презентацию результатов	Работают активно и самостоятельно: – каждый в соответствии со своим амплуа и сообщая; – консультируются по необходимости; – «добывают» недостающие знания; – подготавливают презентацию результатов
4 этап – презентация	
Принимает отчет: – обобщает и резюмирует полученные результаты; – подводит итоги обучения; – оценивает умения: общаться, слушать, обосновывать свое мнение, толерантность и др.; – акцентирует внимание на воспитательном моменте: умении работать в группе на общий результат и др.	Демонстрируют: – понимание проблемы, цели и задач; – умение планировать и осуществлять работу; – найденный способ решения проблемы; – рефлексию деятельности и результата; – дают взаимооценку деятельности и ее результативности

и в пространстве», которые представлены в Электронной коллекции цифровых образовательных ресурсов и предназначены для свободного применения в учебном процессе. Выбор данных программных продуктов обоснован тем, что они соответствуют возрастным особенностям учащихся начальной школы, являются доступными для использования их в учебном процессе, предоставляют большие возможности для реализации проектного метода [Кострова, 2012].

Как показала практика, методика реализации метода проектов в геометрической подготовке младших школьников, построенная согласно выделенным выше условиям и средствам, способствует эффективному формированию геометрических представлений младших школьников.

Таким образом, применение метода проектов при обучении геометрическому материалу призвано решить целый комплекс задач по расширению и углублению знаний по элементам геометрии, рассмотрению возможностей их применения в практической деятельности, приобретению практических навыков работы с современными программными продуктами, всестороннему развитию индивидуальных способностей школьников.

Библиографический список

1. Замошникова Н.Н. Метод проектов в обучении математике как средство развития познавательного интереса младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Чита, 2006. 196 с.
2. Кострова О.Н. Программные средства в реализации метода проектов при изучении элементов геометрии младшими школьниками // Научное обозрение: теория и практика. 2012. № 2. С. 41–48.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учит. и студ. пед. вузов. М.: АРКТИ, 2008. 112 с.
4. Тестов В.А. Новая парадигма математического образования // Математическое образование и информационное общество: проблемы и перспективы: сб. трудов XLVIII Всероссийской (с международным участием) конференции. М.: РУДН, 2012. С. 28–33.

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ
ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ
ПО МАТЕМАТИКЕ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ
(КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ)**

Лабораторная работа, обучение математике, профессиональная подготовка.

В статье рассматривается возможность повышения эффективности процесса обучения математике студентов медицинских вузов посредством проведения лабораторно-практических работ.

L.V. Lanina

**ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF LABORATORY-ORIENTED WORKS
ON MATHEMATICS IN MEDICAL HIGH SCHOOLS
(AS A WAY TO INCREASE VOCATIONAL SKILLS)**

Laboratory work, teaching mathematics, vocational training.

This article considers the possibility of increasing the efficiency of the process of teaching mathematics in medical high schools by means of carrying out laboratory-oriented works.

Выполнение студентами лабораторно-практических работ на занятиях способствует сближению образования и науки, так как в обучение внедряются практические методы исследования объектов и явлений природы – наблюдения и эксперименты, являющиеся специфичной формой практики. Их педагогическая ценность в том, что они помогают преподавателю подвести студентов к самостоятельному мышлению и самостоятельной практической деятельности, способствуют формированию у них таких качеств, как вдумчивость, терпеливость, настойчивость, выдержка, аккуратность, сообразительность, развивают исследовательский подход к изучаемым процессам, востребованным в будущей профессиональной деятельности.

Лабораторно-практические занятия имеют важное значение для студентов-медиков при изучении математики, в формировании практических навыков и умений, необходимых будущему врачу в его профессиональной деятельности. Изучение данного курса означает не только освоение его теоретических основ, но и применение полученных теоретических знаний к решению конкретных практических задач, стоящих перед студентами медицинских вузов, овладение навыками самостоятельного выполнения различных способов обработки результатов того или иного исследования и умением пользоваться специальной литературой и справочными материалами по математике, медицине и физике.

Лабораторно-практические занятия разработаны таким образом, чтобы при выполнении лабораторной работы студент не только применял математические знания, но и обучался работе с медицинскими приборами, овладевал навыками экспериментальной исследовательской деятельности, умениями правильно обрабатывать полученные результаты и сопоставлять их с теоретическими данными. Особое

внимание на таких занятиях уделено вопросам статистической обработки результатов измерений и оценки их погрешности.

Составляющими успешно выполняемой студентами лабораторно-практической работы являются:

- предварительная подготовка студента по теоретическим вопросам лабораторной работы. Для этого преподавателем заранее указываются параграфы в учебной литературе, с которыми студентам необходимо ознакомиться до выполнения работы;
- ознакомление с описанием-инструкцией к данной лабораторной работе;
- выработка навыков использования применяемых в лабораторной работе приборов и принадлежностей (медицинских, физических, измерительных и др.);
- проведение эксперимента;
- сбор экспериментальных данных (как самостоятельный, так и коллективный);
- удобное представление собранных данных;
- математическая обработка экспериментального материала;
- теоретические выводы и их профессиональная интерпретация,
- применение выводов к профессиональной сфере деятельности.

В связи с этим инструкция к каждой лабораторной работе начинается с теоретического введения. В экспериментальной части каждой инструкции приводится краткое описание используемых приборов и принадлежностей. Затем даются задания, указывающие студенту на последовательность его действий при проведении измерений, а также образцы рабочих таблиц для записи полученных измерений и рекомендации по обработке этих результатов. В конце каждой лабораторной работы предлагаются контрольные вопросы.

Остановимся на лабораторно-практической части при изучении студентами теории вероятностей и математической статистики. За время изучения этого материала студенту предлагается выполнить шесть лабораторных работ.

Лабораторная работа 1. Использование формул Байеса в информационно-диагностическом методе. Целью данной работы является ознакомление с информационно-диагностическим методом при решении задач с помощью формулы Байеса.

Лабораторная работа 2. Оценки параметров случайных величин. Гистограммы распределения дискретного вариационного ряда в медико-биологических исследованиях. Целью данной работы является овладение различными методами сбора статистических данных, нахождения оценок параметров случайных величин, построение полигонов дискретного вариационного ряда.

Лабораторная работа 3. Оценки параметров случайных величин. Гистограммы распределения непрерывного вариационного ряда в медико-биологических исследованиях. Целью данной работы является овладение различными методами сбора статистических данных, приобретения навыка составления общей характеристики непрерывного признака X , овладение методами составления приближенного распределения признака X , имеющего непрерывное распределение.

Лабораторная работа 4. Нахождение доверительных границ для выборочных данных при измерении кровяного давления человека. Целью данной работы является овладение методом составления доверительных интервалов для оценки математического ожидания нормального распределения.

Лабораторная работа 5. Определение достоверности результатов исследования при измерении частоты сердечных сокращений у человека. Целью данной работы является определение величины частоты сердечных сокращений у студентов группы и нахождения критерия достоверности $t_{\text{опт}}$ разности для средних величин сердечных сокращений до и после физической нагрузки.

Лабораторная работа № 6. «Математическая обработка данных при измерении энергообмена у студентов группы». Целью данной работы является определение величин дыхательного объема и частоты дыхания, нахождение погрешностей и относительной ошибки измерений энергообмена у студентов до и после физической нагрузки.

Как было сказано выше, студент заранее готовится к выполнению лабораторных работ. Он изучает описание работы и знакомится с теорией в объеме, требуемом в данной работе. Особенностью математической подготовки студента является наличие у него рабочей тетради. Применение рабочей тетради в обучении улучшает качество образования, повышает эффективность учебного процесса на основе его индивидуализации, появляется возможность реализации перспективных методов обучения.

Рабочая тетрадь – пособие с печатной основой для работы непосредственно на содержащихся в нем заготовках; применяется преимущественно на первоначальных этапах изучения темы с целью увеличения объема практической деятельности и разнообразия содержания, форм работы, а также видов деятельности студентов.

Актуальность использования рабочей тетради заключается в оптимальном сочетании содержания информационной подготовки студентов с возможностью выявить направление движения формирования мыслительной деятельности. Рабочие тетради используются для текущего контроля преподавателем знаний и умений студентов применять знания при выполнении лабораторных работ.

Рабочая тетрадь содержит методические указания для проведения лабораторных занятий по дисциплине «Высшая математика», способствующие организации самостоятельной работы студентов на лабораторных занятиях, критерии оценки выполнения лабораторных работ.

Для каждого лабораторного занятия определены: тема, цель, требования к знаниям и умениям студента, приборы и оборудование, контрольные вопросы, порядок выполнения, отчет, выводы по лабораторному занятию, литература. Актуальность создания рабочей тетради продиктована необходимостью:

- активизации самостоятельной работы студентов;
- эффективного использования времени лабораторного занятия.

Рабочая тетрадь содержит методические указания к выполнению 6 лабораторных работ. Методические указания способствуют организации самостоятельной работы студентов на лабораторных занятиях.

Лабораторные занятия проводятся после изучения учебного материала, работа должна выполняться самостоятельно. Обращаться к преподавателю в процессе лабораторного занятия рекомендуется в том случае, когда все попытки найти ответ на возникшую ситуацию не удастся. Студент, не выполнивший лабораторные работы, не допускается к итоговому зачету по данной дисциплине.

Перед циклом лабораторных занятий студенты проходят инструктаж по технике безопасности. Студент, не прошедший инструктаж, к лабораторным занятиям не допускается.

Перед началом выполнения каждой лабораторной работы студент получает допуск к работе, если ответил на заданные преподавателем вопросы.

В качестве примера остановимся на выполнении студентами лабораторной работы 5. Приведем примерный перечень вопросов для получения ими допуска к лабораторной работе.

1. Тема работы.
2. Цель работы.

3. Описание необходимых приборов и принадлежностей.
4. Порядок выполнения лабораторной работы.
5. Ответы на контрольные вопросы.

Особое внимание при этом преподаватель обращает на умение студентов работать с приборами и знание алгоритма выполнения практической части. Студент, допущенный к выполнению лабораторной работы, следует порядку ее выполнения строго в соответствии с инструкцией.

В начале занятия путем фронтального опроса преподаватель проверяет знания студентов по данной теме, при этом отвечает на те контрольные вопросы, которые вызвали затруднения у студентов, и поэтому ими недостаточно четко понимаются соответствующие теоретические сведения.

Далее преподавателем рассматривается вопрос о достоверности изменения того или иного признака в результате лечения или измененного режима, затем приводятся примеры. Например, у 100 студентов среднее артериальное давление до физической нагрузки равнялось 110 / 70 мм рт. ст., а после физической нагрузки составляло 130 / 90 мм рт. ст. Возникает вопрос: случайно ли увеличение артериального давления у студентов после нагрузки? Для ответа на этот вопрос надо рассчитать критерий достоверности разности для средних величин. Преподаватель знакомит студентов с методикой расчета достоверности результатов измерений, студенты записывают данный алгоритм в тетрадь.

В отличие от приведенного примера, в лабораторной работе 5 студенты определяют частоту сердечных сокращений. В норме сердечный ритм должен быть регулярным, то есть интервалы между последовательными сокращениями сердца всегда одинаковые. Частота сердечных сокращений в покое колеблется в пределах от 60 до 90 ударов в минуту. У здоровых людей могут наблюдаться и более высокие величины этого показателя, обычно при физическом или эмоциональном напряжении. Частота сердечных сокращений в покое ниже 60 в минуту также может являться вариантом нормы, обычно у спортсменов.

Во время сокращения сердца кровь с силой выбрасывается в артерии, поэтому студенты всегда могут узнать частоту сокращений, определяя пульс на какой-либо из артерий. Обычно пульс определяют на лучевой артерии. Для этого необходимо поместить указательный и средний пальцы одной руки в самую узкую часть предплечья, сразу перед запястьем, у основания большого пальца. Кончиками пальцев должны уловить регулярные колебания – пульсовые волны.

Сосчитав, количество пульсовых волн за 10 секунд и умножив полученную цифру на 6, студенты получают частоту сердечных сокращений в минуту. Например, если за 10 секунд студенты сосчитали 12 пульсовых волн, значит, частота сокращений сердца – 72 удара в минуту. При этом измерения повторяют три раза, обмениваются результатами друг с другом, записывая свои данные в рабочую тетрадь. Далее делают 10–15 приседаний (прыжки в высоту) и определяют частоту сердечных сокращений после физической нагрузки. Обмениваются друг с другом полученными результатами и записывают их также в рабочую тетрадь.

Затем студенты, используя алгоритм нахождения критерия достоверности, вычисляют среднее значение \bar{X}_1 и \bar{X}_2 , среднеквадратическое отклонение σ_1 и σ_2 до и после физической нагрузки по следующим формулам:

$$\bar{X}_1 = \frac{\sum_{i=1}^n x_i \cdot m_i}{n}, \bar{X}_2 = \frac{\sum_{i=1}^n x_i \cdot m_i}{n},$$

$$\sigma_1 = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X}) \cdot m_i}{n-1}}, \sigma_2 = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X}) \cdot m_i}{n-1}};$$

сравнивают оценки среднеквадратических отклонений σ_1 и σ_2 и определяют число степеней свободы f . Если $\sigma_1 \approx \sigma_2$, то $f = n_1 + n_2 - 2$. Если же σ_1 и σ_2 сильно отличаются друг от друга, то

$$f = (n_1 + n_2 - 2) \left(\frac{\sigma_1^2 \cdot \sigma_2^4}{\sigma_1^4 + \sigma_2^4} \right);$$

по заданной доверительной вероятности α и по числу степеней свободы f по таблице критерия Стьюдента студенты находят t_{st} ; вычисляют опытное значение критерия по формуле:

$$t_{\text{опыт}} = \frac{|m_x - m_y|}{\sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n_x} + \frac{\sigma_y^2}{n_y}}}.$$

Студенты сравнивают критерии: если критерий достоверности больше, чем критерий Стьюдента, то различия между средними значениями случайных величин можно считать существенными с вероятностью α . На основании этого студенты приходят к выводу, что частота сердечных сокращений после физической нагрузки статистически достоверно увеличивается с вероятностью α .

Любой вид физической активности сопровождается интенсификацией обменных процессов (метаболизма), прежде всего в мышечных клетках, а следовательно, повышением их потребности в поступлении дополнительного количества кислорода и питательных веществ. Уже при умеренной и тем более при выраженной физической активности происходит интенсификация работы сердца (повышение частоты и силы сокращений) и органов дыхания (увеличение частоты дыхания с повышением газообмена и насыщения легких кислородом). Активация клеточного метаболизма характеризуется не только поступлением, но и выведением продуктов, образующихся в процессе жизнедеятельности клеток. Они поступают в кровяное русло и выводятся почками с мочой, кожей – с потом и легкими – с выдыхаемым воздухом.

Поэтому при увеличении физической активности у человека повышаются частота сердечных сокращений (учащенное сердцебиение и пульс), дыхательных движений (одышка), мочеиспусканий, усиливается потоотделение. Частое дыхание наряду с повышенным потоотделением обеспечивают защиту организма от перегрева в период выраженной физической активности.

На заключительном этапе выполнения лабораторной работы происходит защита работы. Отчитываясь по лабораторной работе, студент должен уметь ответить на все вопросы по данной теме и обосновать использованную методику измерений и обработки результатов измерений.

Путь к овладению исследовательской деятельностью индивидуален. Вместе с тем все студенты в процессе изучения математики должны ощутить ее творческий характер, познакомиться с некоторыми умениями и навыками исследовательской деятельности, которые им будут нужны в дальнейшей жизни и профессии. Для решения этой сложной задачи преподавание должно быть построено так, чтобы сту-

дент все чаще искал новые комбинации, преобразовывал вещи, явления, процессы действительности, искал неизвестные связи между объектами.

Проведение данных лабораторно-практических занятий, как показывает наше исследование, позволяет студентам не только проверять уже известные из физики, математики теоретические основы на практике, но и применять полученные знания и умения к решению профессиональных задач.

Библиографический список

1. Ремизов А.Н., Максина А.Г., Потапенко А.Я. Медицинская и биологическая физика: учеб. для вузов. М.: Дрофа, 2004.
2. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная работа, признаки самостоятельной работы, гуманизация обучения, познавательный интерес, мотивация, информационные технологии.

Статья посвящена актуальной проблеме – развитию познавательного интереса студентов при помощи инновационных технологий. Основным требованием общества к современному образованию является формирование личности, которая умела бы самостоятельно решать научные и общественные задачи, защищать свою точку зрения и убеждения, самообразовываться. На сегодняшний день проблема интереса студентов в процессе его обучения и воспитания остается актуальной. Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности знаний, активизации студентов на уроке является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Познавательный интерес имеет большое значение в процессе обучения. Огромную роль в повышении эффективности работы играют инновационные технологии.

E.R. Latipova

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS METHOD OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN INDIVIDUAL WORK ON FOREIGN LANGUAGE

Individual work, signs of individual work, humanization of education, cognitive interest, motivation, information technologies.

This article focuses on the problem of the development of cognitive interest of students by means of innovative technology. The basic requirement of society to modern education is the formation of a person, who can solve scientific and social problems themselves, stand up for their view and beliefs and incline to self-education. One of the most available and practically tested ways to increase the efficiency of knowledge and to activate students in a classroom is the appropriate organization of independent academic work. Cognitive interest is very important in the process of education. A huge role in increasing the effectiveness of work belongs to innovation technologies.

Основополагающим требованием общества к современному образованию является формирование личности, которая умела бы самостоятельно творчески решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности знаний, активизации студентов на уроке является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Мышление студента, его познаватель-

ная самостоятельность будут развиваться наиболее успешно, если он овладеет формами и способами осуществления самостоятельной работы, которую мы рассматриваем в качестве одной из основных составляющих учебного процесса, ориентированного на активизацию познавательной деятельности студентов. Самостоятельная работа занимает исключительное место как на современном уроке, так и вне его, потому что студент приобретает знания только в процессе личной самостоятельной деятельности.

К основным признакам самостоятельной работы можно отнести следующие: умение планировать свою работу, выполнять задания без непосредственной помощи преподавателя и оценивать результат своей работы; систематическое осуществление самоконтроля за результатами своей работы, корректирование и усовершенствование способов её выполнения; наличие познавательной задачи, проблемной ситуации, побуждающей студентов к самостоятельной интеллектуальной деятельности; проявление самостоятельности и творческой активности при разрешении поставленных перед ними познавательных задач; включение в задания для самостоятельной работы материала, усвоение которого способствовало бы целостному развитию личности, самообразованию и творчеству.

На сегодняшний день проблема интереса студентов в процессе его обучения и воспитания была и остается актуальной. Пробуждение и сохранение интереса к иностранному языку способствует гуманизации и продуктивности обучения.

Гуманистическая направленность обучения стала приоритетным направлением развития современного образования. Гуманизация образования предусматривает изучение тем, затрагивающих глобальные проблемы человечества на современном этапе развития, раскрывающих взаимосвязанность между нациями и народами, включающих моральные, гражданские, культурные аспекты международного воспитания, также ориентацию в стратегии образования на развитие культурно и духовно богатой личности как необходимую предпосылку всестороннего развития общества. Проблема гуманизации общества в целом и образования в частности является приоритетной в общественном сознании с середины XX столетия.

Понятие «гуманизация» является производным от термина «гуманизм», толкований которого существует множество. Гуманизм (от лат. *humanitas* – человечность, *humanus* – человеческий, *homo* – человек) – мировоззрение, в центре которого находится идея человека как высшей ценности; возникло как философское течение в эпоху Возрождения. Впервые получили свое глубокое обоснование и воплощение идеи гуманизма, защиты чести и достоинства личности, ее всестороннего развития, гармонии личных и общественных интересов.

Познавательный интерес – одна из самых значительных областей общего феномена «интерес». С точки зрения Н.Г. Морозовой, познавательный интерес – это «особое положительно-эмоциональное отношение, стремление к знанию и самостоятельной творческой деятельности, которое соединяется с радостью познания и побуждает человека больше узнать нового, понять, поверить, выяснить, усвоить» [Морозова, 1979].

Познавательный интерес имеет большое значение в процессе обучения как средство обучения, то есть средство привлечения к обучению, активизации мышления детей, как средство, заставляющее их волноваться, переживать, увлеченно работать. В этом случае говорят о занимательности в обучении. Сущностью занимательности являются новизна, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям. Все эти особенности занимательности – сильнейший побудитель познавательного интереса, обостряющий эмоционально-мыслительные процессы, заставляющий пристальнее всматриваться в предмет, наблюдать, догадываться, вспоминать, сравнивать, искать в имеющихся знаниях объяснения, находить выход из создавшейся ситуации.

Выдающиеся психологи XX века (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Г.И. Щукина и др.) исследовали и разработали теорию познавательного интереса в педагогическом плане. Они изучили познавательный интерес с позиций дидактики, психологии и методики обучения.

Научная школа Г.И. Щукиной установила его связь с ценностями личностями, с мотивами деятельности, раскрыла модификации познавательных интересов в связи с его предметным содержанием и возрастом [Щукина]. Экспериментально на разных предметах были показаны пути его формирования, выявлены возрастные и индивидуальные проявления познавательных интересов обучающихся. Коллективными усилиями было доказано, что познавательная активность и познавательная самостоятельность – это сущность познавательных интересов.

Познавательный интерес в этой системе тесно связан с проблемой деятельности и взаимосвязи различных видов деятельности в учебном процессе.

Современные технологии позволяют включить обучающегося в разнообразные виды деятельности: игровую, исследовательскую, проектную, коммуникативную и др. Это создаёт огромные возможности в формировании положительной мотивации учения и познавательного интереса. На основе этих технологий можно проектировать различные виды заданий (самостоятельных, творческих, проблемных, исследовательских), отражающих и уровень развития студента, и его личностные интересы и особенности, и склонности к различным видам деятельности.

Методисты подчёркивают, что знания, полученные самостоятельно, путём преодоления посильных трудностей, усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от учителя, ведь в ходе самостоятельной работы каждый ученик непосредственно соприкасается с усваиваемым материалом, концентрирует на нём всё своё внимание, мобилизуя все резервы эмоционального, интеллектуального и волевого характера. Остаться нейтрально-пассивным он не может.

Помимо того что самостоятельная работа вызывает активность обучающихся, она обладает ещё одним важным достоинством – носит индивидуальный характер. Каждый студент использует источник информации в зависимости от собственных потребностей и возможностей. Это свойство самостоятельной работы придаёт ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого и, как следствие, его успеваемость. В рациональном использовании самостоятельной работы, несомненно, кроются значительные резервы повышения уровня учебно-познавательной мотивации.

В зависимости от содержания и формулировки заданий, а также степени участия в ней преподавателя самостоятельная работа студентов носит различный характер. Задания можно разделить на четыре группы:

- 1) обучающие, когда преподаватель показывает путь и характер выполнения задачи;
- 2) тренировочные, когда путь, показанный преподавателем, повторяется студентом по образцу;
- 3) поисковые – выполнение задания целиком возлагается на студентов: они самостоятельно выбирают аспект для анализа материала;
- 4) творческие – самостоятельный поиск, выбор, оценка и проекция информации, её трансформация с целью написания реферата, доклада на конференцию, курсовой работы.

Огромную роль в повышении эффективности работы играют инновационные технологии в сочетании со знаниями и умениями в области иностранных языков, которые позволяют студентам получить представление о реалиях современной жизни в стране и в мире.

Термин «технология образования» возник за рубежом и был связан с надеждами на активизацию учебного процесса в связи с появившимися возможностями широкого внедрения в обучение технических средств и вычислительной техники. В нашей стране этот аспект высшего профессионального образования нашел отражение в работах В.А. Сластенина, Е.С. Полат, Г.А. Китайгородской.

Сейчас уже никого не удивляет использование термина «технология» применительно к образовательному процессу. По определению ЮНЕСКО, «педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования». Устанавливаются цели, проектируется процесс, наполняется определенным конкретным содержанием и контролируется качество достижения целей, выбираются методы, формы и средства, которые позволяют оптимально решить поставленные задачи.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности.

Термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики [Палагутина, Серповская, 2011]. Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом, под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Использование новейших информационных технологий на уроках иностранного языка повышает мотивацию и познавательную активность обучающихся, позволяет применить лично ориентированную интерактивную образовательную технологию, способствует преодолению психологического барьера в использовании иностранного языка как средства общения, даёт возможность избежать субъективной оценки и повышает эффективность обучения и качество образования.

Результатом внедрения компьютерных технологий в образование является резкое расширение сектора самостоятельной учебной работы. Применение мультимедийных технологий хорошо сочетается с технологией развивающего обучения, а также с проблемным и дифференцированным обучением.

Преподаватели иностранных языков должны не только способствовать получению языковых знаний и речевых умений, но и развивать у студентов навыки самообразования. Интернет, благодаря своим ресурсам, является одним из главных инструментов для развития подобных навыков. При работе с компьютерными технологиями меняется роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности студентов, их творческий поиск.

Ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей.

Экономическое развитие России и Федеральный национальный проект «Образование» постепенно делают Интернет для большинства повседневной реальностью. С каждым днем информационно-коммуникационные технологии становятся неотъемлемым средством общения для все большего и большего количества людей.

По данным всемирного центра Интернет-статистики, около полутора миллиарда людей, т. е. каждый четвертый житель планеты, принимают участие в образовательном, профессиональном и личном общении посредством информационно-коммуникационных технологий на повседневной основе [Internet...].

Интернет и различное программное обеспечение помогут студенту извлекать и хранить информацию. А задания, ориентированные на ресурсы Интернет, могут научить его вести исследование, сотрудничать с другими студентами как в кабинете, так и за его пределами. Студенты могут пользоваться различными образовательными и развивающими сайтами, на которых представлены электронные словари, справочники, журналы. С помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи; пополнять словарный запас; формировать у студентов мотивацию к изучению английского языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора, налаживания и поддержки деловых связей и контактов со сверстниками в англоязычных странах. Поэтому в настоящее время большое значение придается информатизации системы школьного образования, включая и языковое образование.

Современное развитие сети Интернет характеризуется появлением и широким распространением социальных сервисов и служб, направленных на общение между людьми. К видам таких социальных сервисов относятся: Твиттер, блог, вики, подкаст, закладки и т. п.

Одной из целей обучения иностранному языку, наряду с воспитанием, образованием и развитием, является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Она включает в себя ряд других компетенций, к которым относятся: лингвистическая (языковая), социолингвистическая, социокультурная, учебная, дискурсивная и компенсаторная. Уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся будет определяться не только умением общения на иностранном языке при личном присутствии участников общения, но и умением общаться посредством всевозможных сервисов и служб сети Интернет.

Однако только наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантией быстрого и качественного языкового образования. Именно поэтому на современном этапе обучения иностранным языкам, когда используются новейшие Интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке новых методик обучения иностранному языку на основе учебных Интернет-ресурсов, которые направлены на комплексное формирование и развитие: аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов; коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации; коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет.

Под Интернет-технологиями в методике обучения иностранным языкам следует понимать совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов. Для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов и потребностей, появилась необходимость в разработке специальных учебных Интернет-ресурсов, направленных на обучение учащихся работать с ресурсами сети Интернет.

Учебные Интернет-ресурсы создаются исключительно для учебных целей. Их можно получить двумя способами: линейно на бумажном носителе и разработав и разместив в сети Интернет, используя для этого специальное программное обеспечение.

Одним из самых сложных типов учебных Интернет-ресурсов является «Интернет-проект». «Интернет-проект» называют вебквест от английского слова «Webquest». Вебквест – это сценарий организации проектной деятельности студентов по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет.

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приёмов, действий обучающихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути, то есть в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, критического и творческого мышления.

Преподавателю необходимо подобрать ресурсы сети Интернет для каждой группы в соответствии с изучаемой темой. В процессе обсуждения все участники узнают друг от друга уже все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении участники должны высказывать собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход действия. В ходе решения вебквеста через изучение материала и его обсуждение обучающиеся должны ответить на один общий вопрос.

Вебквест позволяет развить у обучающихся следующие языковые умения: осуществлять поиск информации, выделять в ключевые слова, определять тему / проблему, отделять основную информацию от второстепенной, фиксировать необходимую информацию из прочитанного, оценивать поступки и давать характеристику персонажей, фактов и событий, участвовать в беседе, брать на себя инициативу при обсуждении, запрашивать и обмениваться информацией [Сысоев, Евстегнеев, 2010].

Также одним из эффективных видов работы по развитию навыков говорения на иностранном языке и навыков выступлении перед аудиторией является презентация. Презентация представляет собой набор слайдов, организованных в определённой последовательности с использованием в компьютерной системе звука, видеоизображения, анимации, пространственного моделирования, которые предъявляют определённую информацию. Презентации выполняют различные функции: ознакомительную, закрепительную, стимулирующую и т. д.

Презентация состоит из этапа подготовки, самой презентации и обсуждения. Наиболее трудоёмким является этап подготовки презентации. При подготовке необходимо учитывать ряд принципов, позволяющих обеспечить ее эффективность: единство, простота, разборчивость, последовательность, ясность и хорошее качество.

Выполнение различного рода самостоятельных работ имеет и воспитательное значение. Самостоятельная работа развивает наблюдательность, воспитывает внимание, волю и характер, умение упорно работать, добиваться поставленной цели, у студентов появляется уверенность в своих силах.

Процесс учения организуется таким образом, чтобы обучающийся ставился перед необходимостью осознанного самостоятельного завершения работы по формированию умений извлечения информации из текста и ее трансформации и был вынужден осмысливать те схемы и правила, в соответствии с которыми действовал.

Необходимо отметить ведущую роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов, который направляет познавательный процесс, анализирует самостоятельную работу студентов, формирует умения и навыки самостоятельной познавательной деятельности. Все это требует от него высокого профессионализма и мастерства.

Данные методы управления домашней самостоятельной работой по иностранному языку оказывают существенное влияние на формирование личности учащегося, умеющего преодолевать трудности, самостоятельно и творчески работать и приобретать необходимые знания.

Библиографический список

1. Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 48 с.
3. Палагутина М.А., Серповская И.С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Пермь: Меркурий, 2011. Т. I. С. 156–159.
4. Педагогика / под. ред. В.А. Сластенина. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
5. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
6. Сысоев П.В., Евстегнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие для учит., аспирантов и студ. Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
7. Формирование познавательной активности студентов вуза. URL: <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics>
8. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам / учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2004. 200 с.
9. Щукина Г. И Педагог-ученый. URL: pedagogika-cultura.narod.ru
10. URL: Filamentality <http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/lognew.html>
11. URL: Internet World Stats <http://www.internetworldstats.com>

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА, МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ПЛАВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Плавание, обучение, воспитание, дети младшего школьного возраста, интерес, мотивация, средства, методы, наглядность.

В статье представлены результаты научно-экспериментальной работы по повышению эффективности процесса обучения плаванию детей младшего школьного возраста на основе использования инновационного наглядного материала. Доказана целесообразность применения комплекса методических материалов на этапе обучения плаванию, направленных на повышение интереса, мотивации к систематическим занятиям плаванием, достижение оптимально возможного уровня физической подготовленности и физкультурной результативности младших школьников.

T.V. Lepilina

INCREASING INTEREST AND MOTIVATION TO SWIMMING EXERCISES IN CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL AGE

Swimming, training, education, children of junior school age, interest, motivation, means, methods, presentation.

The results of scientific and experimental work on improving the efficiency of swimming teaching process in primary schools through the use of innovative visual aids. The expediency of applying a set of teaching materials during swimming training process designed to increase interest and motivation to regular swimming exercises, achieving the best possible level of physical fitness and athletic performance of junior pupils is proved.

Плавание – одно из важнейших звеньев в воспитании детей младшего школьного возраста – содействует разностороннему физическому развитию, стимулирует деятельность нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, значительно расширяет возможности опорно-двигательного аппарата. Оно является одним из лучших средств закаливания и формирования правильной осанки ребенка [Воронова, 2010, с. 4]. Процесс обучения плаванию решает разные задачи, в том числе укрепление здоровья и закаливание, овладение жизненно важным навыком плавания, формирование устойчивого интереса, мотивации к занятиям плаванием и здоровому образу жизни [Плавание, 2006, с. 6].

Большой процент младших школьников не имеет предрасположенности к высоким достижениям в спортивном плавании, но это не умаляет значения данного вида физической нагрузки для развития и укрепления организма, сохранения здоровья ребенка. В этой связи актуальным является разработка способов формирования мотивированной потребности к систематическим занятиям плаванием как в спортивном, так и в общеразвивающем аспекте.

Целью настоящей работы является повышение интереса, мотивации к занятиям спортивным и оздоровительным плаванием детей младшего школьного возраста на основе использования широкого спектра методов, дидактических приемов,

средств обучения плаванию и разработки инновационного методического обеспечения информационно-образовательного характера.

Внедрение в процесс обучения плаванию разработанного методического обеспечения наглядного характера позволило доказать положительную динамику формирования мотивационной сферы детей младшего школьного возраста в контексте занятий плаванием. Овладение жизненно важным навыком, выполнение заданий самостоятельно и на выбор, работа с индивидуальной тетрадью, формирование системы знаний по предмету положительно влияют на достижение оптимально возможного уровня физической подготовленности и физкультурной результативности младших школьников, способствуют повышению социальной и физической активности школьника, интереса и потребности к занятиям.

В возрасте 5–7 лет у ребенка возникает и развивается мотивация достижения, которая в дальнейшем становится устойчивой потребностью [Головей, 2006, с. 31]. Для учащихся первого класса наиболее актуальными мотивами, побуждающими активно заниматься физической культурой, являются: самосовершенствование (желание быть умными, сильными, приносить пользу людям); удовольствие от движений; положительные эмоции [Матвеев, Малыхина, 2003, с. 11]. Исследование мотивационной сферы детей младшего школьного возраста на начальном этапе обучения плаванию показало, что основными (и фактически единственными) мотивами занятием плаванием у детей являются: приятные ощущения, связанные с нахождением в водной среде; коммуникативно-игровая атмосфера. Данные мотивы являются слабоустойчивыми, так как, немного пресытившись игровым общением и ощущениями, связанными с водой, ребенок теряет мотивацию к занятиям плаванием.

В связи с этим возникает необходимость формирования у ребенка устойчивых мотивов, потребности в систематических занятиях плаванием на этапе обучения, основанных на следующих представлениях: стремление к гармоничному развитию тела и организма в целом; сохранение и укрепление здоровья; подготовка и дальнейшая безопасность времяпровождения в открытых водоемах. Это и обусловило создание экспериментальной программы обучения плаванию на основе применения инновационных разработок информационно-образовательного характера.

Для успешного решения поставленной цели экспериментальная программа обучения плаванию детей младшего школьного возраста включает в себя следующие направления.

1. Комплексное использование методов, методических приемов, средств физического воспитания в процессе начального обучения плаванию, что позволяет эффективно решать оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

2. Внедрение наглядных материалов информационно-образовательного характера для сопровождения процесса обучения младших школьников плаванию: 6 видеофильмов и индивидуальная рабочая тетрадь для самостоятельной работы детей. Как показали наблюдения, яркий, интересный наглядный материал положительно влияет на эмоциональный фон урока, создает дополнительные возможности для овладения навыком плавания, повышает интерес, мотивацию к занятиям младших школьников.

3. Для формирования осознанной потребности в освоении ценностей физической культуры и спорта, мотивационно-ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни поэтапно и систематично включать в процесс обучения и воспитания систему теоретических знаний по предметам «Плавание», «Анатомия человека», «Физическая культура», «Основы ЗОЖ».

4. Достижения учеников оценивать в зависимости от индивидуальных темпов развития двигательных и познавательных способностей. Положительные оценки «5» и «4» выставлялись в тетрадь по мере усвоения учеником определенной темы программного материала. Рано или поздно ученик усваивал пройденный материал, поэтому в индивидуальной рабочей тетради по плаванию ребенка стоят только отличные и хорошие оценки, что способствует положительному отношению к занятиям, повышению интереса и мотивации к данному виду спорта, положительной самооценке ребенка. Реализация индивидуального подхода к физическому воспитанию в процессе обучения плаванию на основе использования информационно-образовательного наглядного материала (ИОНМ) мультимедийного характера позволит определить индивидуальные, психофизиологические особенности, реальные возможности, актуальный уровень развития, наметить оптимальные условия для развития каждого ребенка с учетом его интересов.

5. Включать на этапе обучения плаванию выполнение детьми заданий по выбору и самостоятельно, что требует от преподавателя перехода от привычной роли воспитателя и контролера к позиции наблюдателя и помощника, который не учит, а воспитывает, больше помогает детям проявлять активность и принимать самостоятельные решения. Это позволит тренеру-преподавателю подобрать подходящий материал, выбрать средства и методы, просмотреть предпочтения и интересы детей, составить индивидуальные программы обучения.

В основном формирующем педагогическом эксперименте приняли участие дети младшего школьного возраста (7–8 лет), не умеющие плавать. Разделение на экспериментальную (61 ребенок) и контрольную (59 детей) группы проходило в случайном порядке по мере формирования групп. Исходное состояние мотивационной сферы развития детей в контексте занятий плаванием в экспериментальных и контрольных группах отличалось незначительно (табл. 2).

Разница между экспериментальной и контрольной группами состояла в том, что в ЭГ в процессе обучения плаванию применялись ИОНМ мультимедийного характера, задания на выбор и самостоятельно, систематично и поэтапно формировалась система учебных знаний по предмету. Достижения учеников оценивались в зависимости от индивидуальных темпов развития двигательных и познавательных способностей.

Показателем развития мотивационной сферы ребенка является проявление интереса, эмоций, чувств, мотивов, потребностей. Эффективность развития мотивационной сферы младшего школьника в контексте занятий плаванием определялась через следующие показатели.

Для оценки показателей была разработана трехуровневая система оценивания на начало и конец эксперимента: высокий (В), средний (С) и низкий (Н). В ходе исследования выносились оценочные суждения о каждом ребенке в соответствии с представленными критериями приобщения детей младшего школьного возраста к систематическим занятиям плаванием.

Ниже приведены характеристики уровней приобщения детей младшего школьного возраста к оздоровительному и спортивному плаванию на этапе обучения (табл. 1).

Измерение выделенных показателей проводилось на начало и конец комплекса занятий. Сбор данных происходил в форме анкетирования родителей, беседы, опроса, интервьюирования ребенка в начале эксперимента, при помощи педагогического наблюдения, интервьюирования, опроса детей получен итоговый результат. В сводной таблице приведены результаты исследования мотивационной сферы развития младших школьников в контексте процесса обучения плаванию на начало и конец эксперимента (табл. 2).

Таблица 1

**Мотивационная составляющая приобщения младших школьников
к систематическим занятиям плаванием**

Высокий уровень	Нравится заниматься плаванием, регулярный повышенный интерес к новым упражнениям и заданиям, стремление овладеть техникой спортивных стилей. С интересом осваивает теоретические знания по предмету, активно участвует в опросах, беседах о значении плавания для организма и здоровья человека, видит взаимосвязь систематических занятий с развитием организма, укреплением и сохранением здоровья, здоровым образом жизни. Осознает значимость и нужность предмета для себя
Средний уровень	Заниматься плаванием нравится, интерес к новым упражнениям, заданиям избирательный, слабое стремление овладеть техникой спортивных стилей. Несистемное осваивание теоретических знаний, пассивно участвует в беседах, опросах, не связывает занятия плаванием с влиянием на организм и здоровье человека, воспринимает процесс обучения плаванию как возможность для игр общения со сверстниками
Низкий уровень	Не нравится заниматься плаванием, отсутствует интерес к теоретическому материалу

Таблица 2

**Показатели мотивационной сферы развития младших школьников
в контексте процесса обучения плаванию
на начало и конец эксперимента**

Мотивационная сфера ребенка	Кол-во	Срезы					
		КГ			ЭГ		
		В	С	Н	В	С	Н
Начало эксперимента	Чел.	9	48	2	12	46	3
	%	15,25	81,36	3,39	19,67	75,41	4,92
Конец эксперимента	Чел.	27	29	3	41	18	2
	%	45,76	49,15	5,08	67,21	29,51	3,28

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что в ЭГ отмечены позитивные изменения в развитии мотивационной сферы ребенка по сравнению с КГ. Большинство детей экспериментальной группы проявляли регулярный повышенный интерес к новым упражнениям и заданиям, инновационному наглядному материалу образовательного характера, с интересом осваивали теоретические знания по предмету. Активно участвовали в опросах, беседах о значении плавания для организма и здоровья человека, понимали значимость и нужность предмета для себя.

Таким образом, использование широкого спектра средств и методов обучения и воспитания, комплекса инновационных разработок информационно-образовательного характера, соблюдение общеметодических и специфических принципов физического воспитания привели к позитивным изменениям показателей развития мотивационной сферы ребенка в экспериментальной группе обучения плаванию, что наглядно отображено на рис.

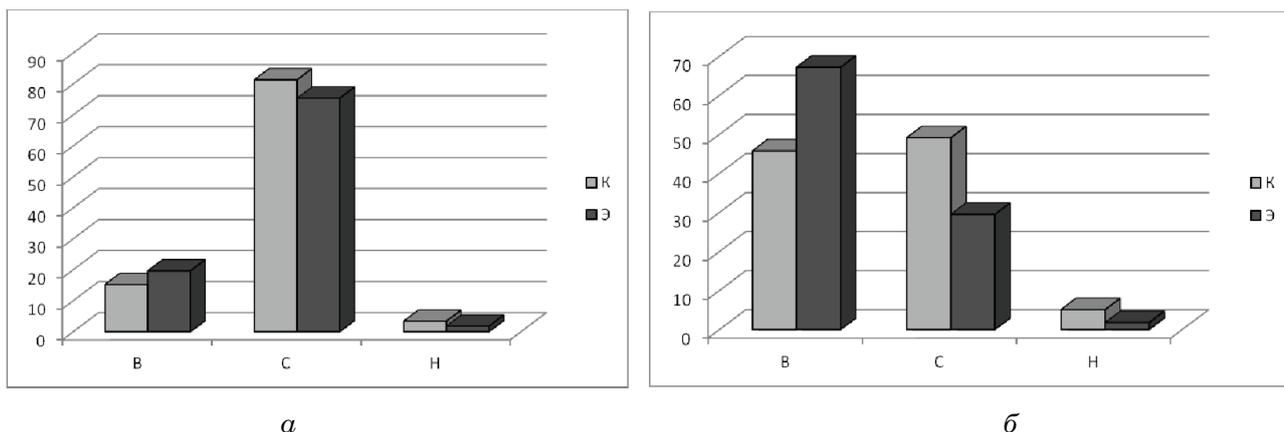


Рис. Диаграммы показателей развития мотивационной сферы детей младшего школьного возраста в контексте занятий плаванием: а – начало эксперимента; б – конец эксперимента

Выводы. Целенаправленное использование комплексных форм наглядности существенно повышает эффективность учебно-воспитательного процесса обучения плаванию детей младшего школьного возраста. Важно развивать у ребенка наблюдательность, любознательность, внимание, способность самостоятельно анализировать и фиксировать значимые моменты в увиденном.

Для формирования долгосрочной устойчивой мотивации к систематическим занятиям плаванием необходимо через просветительские технологии, обновление содержания и средств, создание инновационных методов обучения формировать более зрелые мотивы занятия плаванием: стремление к гармоничному развитию тела и организма в целом, сохранение и укрепление здоровья, подготовка и дальнейшая безопасность времяпровождения в открытых водоемах.

Внедрение в процесс обучения плаванию разнообразных взаимодополняющих современных подходов, инновационных методов обучения и воспитания способствует повышению эмоционального фона занятий, служит мощным источником положительных эмоций, что создает дополнительные возможности для повышения интереса, мотивации к систематическим занятиям оздоровительным и спортивным плаванием, приобщению младших школьников к здоровому образу жизни.

Библиографический список

1. Воронова Е.К. Программа обучения детей плаванию в детском саду. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС. 2010, 80 с.
2. Головей Л.А. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. Екатеринбург: у-Фактория, 2006. 640 с.
3. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития. М.: Эксмо, 2009. 176 с.
4. Матвеев А.П., Малыхина М.В. Физическая культура. 1 кл.: метод. рекомендации по основам преподавания. М.: Дрофа, 2003, 208 с.
5. Плавание: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва / А.А. Кашкин, О.И. Попов, В.В. Смирнов, М.: Советский спорт, 2006. 216 с.

А.Ю. Осипов, Д.А. Шубин, А.И. Раковецкий

РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ НАЧИНАЮЩИХ БОРЦОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Тренировка, выносливость, борьба самбо, дзюдо, техническое мастерство.

Помимо технической подготовки, учебно-тренировочный процесс в спортивных школах и секциях по борьбе самбо у начинающих самбистов строится в основном на развитии таких физических качеств, как быстрота и сила. Считается, что именно развитие данных физических качеств создаст борцу необходимое преимущество над соперниками. Авторы предлагают использовать в тренировочном процессе молодых борцов методики целенаправленного развития выносливости как основополагающего физического качества, необходимого для конкурентной борьбы.

A.Yu. Osipov, D.A. Shubin, A.I. Rakovetskyi

PROGRESS IN ENDURANCE OF BEGINNING WRESTLERS AS KEY FACTOR FOR INCREASING F THEIR TECHNICAL SKILLS

Training, endurance, sambo-wrestling, judo, technical skills.

Besides technical training, educational and training process at sports schools and sections for beginning sambo-wrestling is mainly based on the progress of such physical qualities as speed and power. It is considered that exactly the progress of the given physical qualities will create necessary advantage above contenders for a wrestler. The authors suggest using techniques of purposeful progress in endurance in the training process of young wrestlers as the fundamental physical quality necessary for competitive wrestling.

Сегодня в спорте высших достижений любая медаль завоевывается в жесткой, конкурентной борьбе. Так, например, в чемпионатах мира по дзюдо соревнуются спортсмены из 180 стран. Чтобы занять призовое место, дзюдоисту необходимо выйти на татами не менее 6–7 раз в течение одного дня. Только оптимально подготовленный спортсмен способен в данных условиях показать свою лучшую борьбу и завоевать медаль. Давно стал истиной тот факт, что мастерство спортсменов находится в тесной взаимосвязи с правилами соревнований. Заслуженные тренеры России Э.В. Агафонов и В.А. Хориков отмечают, что даже незначительные изменения в правилах соревнований оказывают существенное влияние на технику и тактику борьбы [Агафонов, Хориков, 1998, с. 280]. Д.Г. Миндиашвили и А.И. Завьялов утверждают, что изменения, вносимые в содержание правил соревнований, влекут за собой перестройку методики подготовки спортсменов [Миндиашвили, Завьялов, 1996, с. 20]. Так, например, согласно последним изменениям в правилах соревнований по борьбе самбо и дзюдо, борцу необходимо проводить попытку технического действия каждые 5 секунд поединка. Для того чтобы выполнить данное требование правил, борцу необходима отличная функциональная подготовка. К сожалению, следует отметить, что изменения методики подготовки характерны лишь для борцов высокого класса. Процесс подготовки юных начинающих атлетов в течение

длительного времени не содержит значимых изменений. Хотя, по мнению В.В. Королева, проблема начальной подготовки спортсменов, в том числе юных самбистов, является одной из наиболее актуальных. При этом научно обоснованная методика начальной подготовки в системе национальных единоборств является важнейшим условием повышения уровня технической подготовленности и результативности выступления юных спортсменов на соревнованиях [Королев, 2001, с. 5].

Очень интересны в данном контексте наблюдения Г.П. Пархомовича. Он пишет, что с самого начала обучения процесс подготовки построен на выполнении приемов за счет применения физической силы, а основными техническими действиями для занимающихся являются броски с захватом пояса, корпуса и ног, поднимание соперника, т. е. приемы из вольной, классической или других видов борьбы [Пархомович, 1993, с. 9]. По его мнению, при данной методике обучения процесс овладения техникой насыщен серьезными ошибками, исправлять которые борцу предстоит за счет мышечной силы. По сути дела, весь процесс подготовки борца, начиная с детского возраста, сводится к достижению физического и морально-волевого превосходства над соперником, что, по мнению автора, в корне неправильно [Пархомович, 1993, с. 10]. Можно добавить, что у юных спортсменов формируется способность выполнять технические действия за счет мышечных усилий, но эффективность подобных действий будет низкой и пути ее повышения будут ограничены [Гуралев, 2012, с. 153].

В.М. Дворкин в своих исследованиях утверждает, что методика отбора детей в группы начальной подготовки по дзюдо должна содержать ряд организационно-педагогических блоков, первым из которых будет блок физической подготовленности кандидатов. Исходный уровень физической подготовленности будущих борцов должен определяться по таким упражнениям, как подтягивания, отжимания, челночный бег, прыжки в длину и высоту с места, наклоны туловища из положения стоя [Дворкин, 2008, с. 6]. Исходя из предложенного данным автором выбора контрольных упражнений, можно сделать вывод, что приоритетными физическими качествами при отборе в секции самбо и дзюдо для тренера будут быстрота и сила. Однако развитию такого физического качества, как выносливость, авторы исследовательских работ и учебных пособий по самбо и дзюдо не уделяют должного внимания. Считается, что выносливость – это качество хоть и необходимое борцу для достижения высоких спортивных результатов, но трудно тренируемое, во многом обусловленное наследственностью [Агафонов, Хориков, 1998, с. 60]. Хотя А.А. Харлампович утверждал, что все физические качества человека находятся в тесной взаимосвязи. Ловкость требует быстроты движений, быстрота – значительной силы. Без выносливости нельзя достичь хорошего развития всех этих качеств [Харлампович, 1995, с. 7]. В своих более ранних исследованиях один из авторов данной статьи утверждал, что в связи с изменениями в правилах соревнований (как по самбо, так и по дзюдо) в сторону активной, атакующей борьбы наиболее приоритетным физическим качеством должна стать выносливость борца [Осипов, 2011, с. 75]. Отличная функциональная подготовка будет необходимым условием для достижения высоких спортивных результатов.

К сожалению, согласно проведенным автором исследованиям, молодые борцы самбо не могут похвастать высоким уровнем выносливости и функциональной готовности к тренировочным и соревновательным нагрузкам. Исследования показали, что у молодых и начинающих борцов-самбистов количество неудовлетворительных оценок реакции организма на нагрузку составляет 52 %. Такого количества «брака» нет более ни в одном из видов спорта, исследованных автором

[Осипов, 2007, с. 47]. Поэтому внимание авторов статьи в дальнейшей работе было сосредоточено на целенаправленном развитии выносливости начинающих самбистов и создании условий для повышения технического мастерства без нарушения здоровья [Осипов, 2008, с.15].

Исследования проводились на базе ГУДО «ШВСМ по видам борьбы им. Д.Г. Миндияшвили» Агентства физкультуры и спорта Администрации Красноярского края в 2011 году. В эксперименте принимали участие 32 борца самбо первого года обучения (16 чел. – контрольная группа, 16 чел. – экспериментальная). Контрольная группа тренировалась по общепринятым методикам, экспериментальная – по методике, предложенной автором статьи.

Методика целенаправленного развития выносливости и повышения уровня функциональной готовности организма к нагрузкам начинающих борцов самбо концептуально отличалась от существующих методик следующими аспектами: а) целенаправленное развитие выносливости посредством контроля над уровнем нагрузки с использованием методики профессора А.И. Завьялова [Миндияшвили, Завьялов, 1995, с. 154]; б) использование большого числа разнообразных двигательных действий, выполняемых в движении по ковру. Основными методическими приемами являлись: введение в процесс разучивания и обучения приемам активных двигательных действий (перемещений по ковру и т. д.) и уменьшение временного интервала, затрачиваемого на выполнение каждого технического действия с целью повышения плотности занятия. Авторы старались свести к минимуму применение однообразных силовых упражнений статического характера с большим напряжением и задержкой дыхания и разнообразить тренировочное занятие. Для этого использовались специально подобранные комплексы упражнений интервального, повторного, переменного-прогрессирующего и игрового характера. Основной целью было увеличение общего числа двигательных действий начинающих борцов. Так, выполнение приемов происходило не в парах, а в тройках, что увеличивало число бросков, выполняемых за ту же единицу времени, сокращались интервалы отдыха путем смены деятельности (включение в программы тренировок различных игр, эстафет и т. д.), все задания тренера выполнялись в движении, борцы активно перемещались по площади ковра и т. д.

Методические приемы, используемые авторами в целях повышения уровня функциональной подготовки и технического мастерства начинающих борцов самбо, представлены в табл. 1.

По окончании эксперимента после года тренировок была проведена серия контрольных тестов с целью оценки уровня функциональной подготовленности и технического мастерства исследуемых спортсменов. Поскольку в практике научных исследований по борьбе часто применяют в качестве теста выполнение испытуемыми различных приемов, то авторы для тестирования выбрали бросок через плечо, выполняемый в течение одной минуты, как специфическое техническое действие для данного вида спорта. Прием выполняли самбисты, занимающиеся как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Регистрировалось общее число всех выполненных приемов за минуту и время выполнения каждого броска в отдельности. Основные результаты представлены в табл. 2.

Исследования, выполненные авторами, позволили получить результаты, подтверждающие перспективность и необходимость целенаправленного развития выносливости, а также целенаправленного увеличения общего числа двигательных действий во время тренировки у начинающих борцов самбо. Если перед началом эксперимента у самбистов контрольной и экспериментальной групп не было обнаружено достоверных различий во

времени выполнения приемов борьбы, то в конце эксперимента разница во времени между группами оказалась достоверной. Среднее число всех бросков через плечо контрольной группы составило 11 ± 2 , а экспериментальной – 16 ± 2 , что достоверно больше ($P < 0,05$). Затраты времени на выполнение первого и последнего бросков в обеих группах тоже различаются. В экспериментальной группе разница между 1-м и последним бросками недостоверна, а в контрольной достоверность составила ($P < 0,001$). Эти данные позволяют судить о более высоком уровне функциональной подготовленности и технического мастерства у борцов экспериментальной группы. Следует отметить, что контроль над уровнем нагрузки по методике А.И. Завьялова показал, что у борцов экспериментальной группы не выявлено переутомления и негативных реакций, в отличие от самбистов контрольной группы, у части которых были выявлены негативные реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку.

Полученные авторами результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Учебно-тренировочный процесс по борьбе самбо у начинающих самбистов должен строиться на привлечении новых методик, направленных одновременно на повышение уровня функциональной готовности к тренировочным и соревновательным нагрузкам и на рост их технического мастерства. Предлагаемые методы показали высокую эффективность у борцов экспериментальной группы. По данным контрольных тестов, среднее число выполненных приемов в контрольной группе составило 11 ± 2 бросков, а в экспериментальной группе – 16 ± 2 бросков, что достоверно ($P < 0,05$) лучше.

Таблица 1

**Методические приемы повышения
уровня функциональной готовности к нагрузкам
и технического мастерства начинающих борцов самбо**

Методические приемы	Примеры выполнения
Увеличение количества повторений и количества используемых упражнений	Выполнение большего числа технических действий за меньшее время. Быстрая смена выполняемых приемов
Сокращение интервалов отдыха между выполнением упражнений	Выполнение приемов борьбы с двумя партнерами вместо одного
Постепенное повышение сложности выполнения технических действий	Выполнение приемов из разных стоек, с использованием различных захватов, двигаясь в разные стороны
Выполнение определенных заданий тренера во время тренировочных схваток	Выполнение только какого-либо указанного технического действия в течение определенного временного интервала (10–15 сек.)
Варьирование условий во время тренировочных схваток	Выполнение различных заданий тренера во время схватки (только обороняйся, только атакуй и т. д.)
Выполнение всех заданий в движении	Постоянные перемещения по площади ковра
Выполнение приемов борьбы в различных комбинациях	Выполнение технического действия после нескольких отвлекающих атак
Постоянные попытки выведения соперника из равновесия	Обязательное использование рывков, толчков, раздергиваний в стороны и т. д. как перед попыткой проведения приема, так и без реальной попытки
Изменение формы проведения тренировки для улучшенного восстановления и повышения эмоционального фона занятия	Включение в процесс тренировок различных спортивных и подвижных игр, эстафет

Таблица 2

**Результаты выполнения бросков через плечо
в максимальном темпе в течение одной минуты
борцами контрольной и экспериментальной групп**

№ п/п	Выполнение приема: бросок через плечо на время (1 мин.)	Результаты группы (число всех бросков, секунды)		Достовер. различий
		Контрольная (n = 12)	Экспериментальная (n = 12)	
Итоговые результаты перед началом эксперимента				
1	Среднее число выполненных приемов	10±2 бросков	10±1 бросков	Недостов.
2	1-й бросок (время)	5,0±0,08	5,1±0,06	Недостов.
3	Достовер. различий между 1-м и последним броском	P<0,001	P<0,001	
4	Последний бросок (время)	5,9±0,12	6,0±0,04	Недостов.
Итоговые результаты после окончания эксперимента				
1	Среднее число выполненных приемов	11±2 бросков	16±2 бросков	P<0,05
2	1-й бросок (время)	4,5±0,02	4,2±0,05	Недостов.
3	Достовер. различий между 1 и 10-м броском	P<0,001	Недостов.	
4	Последний бросок (время)	5,5±0,09	4,4±0,03	P<0,001

2. Для получения начинающими самбистами оптимального тренировочного эффекта без нарушения здоровья необходимо использовать в тренировочном процессе методики контроля над уровнем физической нагрузки (например, методику профессора А.И. Завьялова).

3. Целенаправленное увеличение общего числа двигательных действий оказывает положительное влияние как на качество технического мастерства юных спортсменов, так и на уровень их функциональной готовности к тренировочным нагрузкам. Так, время выполнения первого и последнего броска в экспериментальной группе не показало достоверных различий, а в контрольной разница была достоверной (P<0,001). Это позволяет сделать вывод о более высоком уровне развития выносливости у борцов экспериментальной группы.

Библиографический список

1. Агафонов Э.В., Хориков В.А. Борьба самбо: учеб. пособие. Красноярск: Красноярская высшая школа МВД России, 1998. 352 с.
2. Гуралев В.М. К вопросу об обучении юных дзюдоистов // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных заведениях высшего профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практич. конф. / отв. ред. Е.В. Панов. Красноярск, СибЮИ ФСКН России, 2012. С. 150–154.
3. Дворкин В.М. Обоснование интегративной методики отбора детей в группы начальной подготовки по дзюдо: дис... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 154 с.
4. Королев В.В. Управление процессом спортивной подготовки юных самбистов: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2001. 180 с.

5. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Система подготовки борцов международного класса. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1996. 104 с.
6. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Учебник тренера по борьбе. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1995. 213 с.
7. Осипов А.Ю. Оценка состояния спортсменов на основе контроля ЭКГ // Теория и практика физической культуры. 2007. № 7. С. 46–48.
8. Осипов А.Ю. Формирование двигательных действий начинающих самбистов на основе развития статокINETической устойчивости и выносливости: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 23 с.
9. Осипов А.Ю. Повышение уровня функциональной готовности борцов самбо // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4 (18) С. 75–78.
10. Пархомович Г.П. Основы классического дзюдо. Пермь: Урал-Пресс ЛТД, 1993. 302 с.
11. Харлампиев А.А. Система самбо. Боевое искусство. М.: Советский спорт, 1995. 96 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ – УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Будущие бакалавры – учителя математики, математическая компетенция, математическая деятельность, структурная модель математических компетенций.

В статье предлагается подход к моделированию математических компетенций будущих бакалавров – учителей математики как составляющих их профессиональных компетенций. На основании этого подхода разрабатывается структурная модель математических компетенций, основные элементы которой представляются в трех аспектах: когнитивном, праксиологическом и аксиологическом.

A.N. Panasenko

MODELLING OF MATHEMATICAL COMPETENCES OF FUTURE BACHELOR TEACHERS OF MATHEMATICS

The future bachelor teachers of mathematics, mathematical competence, mathematical activity, structural model of mathematical competences.

The article suggests the approach to modelling of mathematical competences of future bachelor teachers of mathematics as a component of their professional competences. Basing on this approach the structure model of mathematical competences, whose elements are represented in three aspects such as cognitive, praxiological and axiological, is being developed.

Национальная доктрина образования Российской Федерации указывает на то, что система образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества. Её идеи легли в основу Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Обобщенная модель качества подготовки выпускников определена в ФГОС ВПО в виде требований к освоению основных образовательных программ и представлена комплексом компетенций: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК). Однако в стандарте не определены профильные компетенции будущего учителя, т. е. компетенции в области предмета, которому предстоит обучать учащихся общеобразовательной школы. Вместе с тем это важная составляющая профессиональной компетенции учителя, которая в настоящее время слабо изучена. Существует проблема в определении подхода к структурированию математических компетенций (МК) будущих бакалавров – учителей математики и разработке их структурной модели.

Цель настоящей статьи состоит в определении подхода к структурированию математических компетенций (МК) будущих бакалавров-учителей математики и разработке их структурной модели, соответствующей основным положениям ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование.

Для того чтобы определить МК будущих учителей математики как составляющую их профессиональной компетенции, обратимся к исследованиям, в которых рассматривается данное понятие. Исследование профессиональной компетенции (компетентности) как педагогического конструкта в отечественной психолого-педагогической науке проводится на основе анализа свойств (качеств) учителя-педагога, которые определяют успешность его профессиональной деятельности. В.А. Адольф определяет профессиональную компетентность как «...обобщенное личностное образование, заключающее в себе теоретико-методологическую, предметную, психопедагогическую и технологическую готовность к продуктивной педагогической деятельности». А в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет предметную, методическую, методологическую, психолого-педагогическую составляющие [Адольф, 1998]. Мы разделяем точку зрения В.А. Адольфа и многих других авторов о том, что в полной мере профессиональная компетентность может проявляться лишь у работающего учителя. Для будущего учителя математики предметной компетенцией как составляющей его профессиональной компетенции является математическая компетенция.

Изучение специальной литературы позволило выявить, что в настоящее время учеными исследуются понятие «математическая компетенция» и ее специфика для студентов различных направлений подготовки: будущих инженеров, экологов, экономистов. Большинство исследователей определяют МК как системно-личностное образование специалиста, отражающее единство его теоретико-прикладной подготовки и практической способности применять математический инструментарий для решения профессиональных задач [Белянина, 2007].

В работах А.А. Вербицкого, О.Г. Ларионовой, Н.Г. Ходыревой исследуется МК учителя (преподавателя) математики [Вербицкий, Ларионова, 2009, Ходырева, 2004]. А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова выделяют пять групп компетенций учителя математики: информационно-методологические, теоретические, методические, социально-коммуникативные, личностно-валеологические [Вербицкий, Ларионова, 2009]. Н.Г. Ходырева трактует рассматриваемую компетенцию как системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомленность в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамичному обогащению, способного достигать значимых результатов и качества в математической деятельности. Она выделяет в составе математической компетенции следующие компоненты: мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный [Ходырева, 2004].

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что при абстрагировании от деталей можно сказать, что в структуре МК большинство авторов выделяют следующие компоненты: когнитивный (содержательный компонент, отвечающий на вопрос «что?»); праксиологический (операционный, отвечающий на вопрос «как?»); аксиологический (мотивационно-ценностный, отвечающий на вопрос «зачем?»); рефлексивный (оценка, контроль).

Учеными установлено, что компетенции могут формироваться и развиваться только в процессе выполнения соответствующей деятельности. Таким образом, математическая компетенция будущих учителей развивается в процессе выполнения ими математической деятельности. При всем различии точек зрения на предмет математической деятельности присутствует общность, которая выражается в том, что в специально созданной педагогической ситуации в процессе осуществления студентом открытия он рассуждает как первооткрыватель и осуществляет математическую деятельность. В большинстве имеющихся трактовок математическая де-

тельность рассматривается только с точки зрения математики, то есть как деятельность, направленная на получение нового математического знания и на решение математических задач.

Другого мнения придерживается А.А. Столяр, который в понятии математической деятельности в первую очередь выделяет мыслительную деятельность на основе набора общих логических приемов мышления и только потом специфическую для математики деятельность в сфере математических знаний, методов и способов и познавательную деятельность по их освоению. Им разработана модель математической деятельности, в которой выделены три ее основных аспекта: 1) математическое описание конкретных научных ситуаций, или деятельность по математизации эмпирического материала; 2) логическая организация математического материала, полученного в результате первого аспекта деятельности, или исследование класса моделей, к которому принадлежит полученная в результате первого аспекта деятельности модель конкретной ситуации, или построение теории; 3) применение математической теории, полученной в результате второго аспекта деятельности [Столяр, 1986]. Этот подход к структурированию математической деятельности мы принимаем в качестве методологической основы исследования структуры математической компетенции будущих бакалавров – учителей математики.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что, несмотря на присутствующие различия в используемой терминологии, разные авторы признают, что способность достигать значимых результатов в математической деятельности определяется наличием системы знаний и умений, мотивов осуществления деятельности и ценностных ориентаций в области математики, а также сформированностью рефлексивных умений.

Содержание компетенций, указанных в ФГОС ВПО, сформулировано в терминах «способен», «готов», «владеет». Поэтому для определения подхода к структурированию МК будущего бакалавра-учителя математики необходимо обратиться к категориям «готовность» и «способность» к деятельности и «компетенция».

В стандарте компетенция рассматривается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. И.А. Зимняя под компетенциями понимает некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека. В исследовании И.А. Зимней уточняются характеристики компетенции: мотивационный аспект; когнитивный аспект; поведенческий аспект; ценностно-смысловой аспект; эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетенции [Зимняя, 2003]. Эти характеристики должны быть соответствующим образом отражены в структуре МК будущих бакалавров – учителей математики. Придерживаясь логики определения понятия «компетенция», заданной в стандарте, и точки зрения И.А. Зимней, будем выделять следующие компоненты компетенции: когнитивный, психологический и аксиологический.

Обратимся к трактовкам понятия «способность». Проблема способностей широко исследовалась и исследуется отечественными психологами. Б.М. Теплов включал три признака в понятие «способность»: «Под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Способностями называются не всякие, вообще, индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к сущности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... Понятие “способность” не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека»

[Теплов, 1954, с. 236]. Но при неоднозначности мнений относительно трактовки понятия «способность» многие авторы выделяют следующие структурные компоненты способности: знания, умения и свойства или качества психики человека.

Понятие «готовность» к выполнению какой-либо деятельности также неоднозначно трактуется разными авторами. В данной статье будем придерживаться трактовки понятия «готовность», предложенной М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, где рассматриваемое понятие представляется как профессионально важное качество личности, включающее в себя следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный (Дьяченко, 1981).

Основываясь на этих подходах, Л.В. Шкерина, в структуре компетенций ФГОС ВПО, описанных с позиций категории «способность», выделяет следующие их характеристические элементы: знания о круге реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция; знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции; умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции; отношение к деятельности в сфере компетенции. А в структуре компетенций ФГОС ВПО, описанных с позиций категории «готовность», выделяет ещё минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере компетенций; отношение к результату в сфере компетенций [Шкерина, 2012].

Содержательная характеристика МК будущих бакалавров-учителей математики должна соответствовать целям математической подготовки будущих учителей, которые моделируют задачи их будущей профессиональной деятельности, принятые в ФГОС. На основе проведенного выше анализа современного состояния изученности содержания понятия «математическая компетенция», соотношения компетенции и деятельности удалось уточнить разработанную ранее модель математической компетенции в плане детализации и уточнения ее содержательных элементов [Шкерина, 2010]. Представим полученную структурную модель математических компетенций будущих бакалавров-учителей математики в виде таблицы (табл. 1).

Выводы, полученные нами в результате сравнительного анализа содержания понятий «готовность» и «способность» к деятельности, позволяют провести описание всех МК в формате категорий «способность», «готовность». Приведем пример структурно-содержательной модели МК «Способен ввести и определить новое математическое понятие в соответствии с основными требованиями к их определению» (МК-9) (табл. 2).

Представленная структурная модель МК будущих бакалавров – учителей математики конкретизирует профессиональные компетенции в области педагогической деятельности, определенные в ФГОС ВПО. Она дает детализированное описание всех основных компонентов этой компетенции (когнитивного, праксиологического, аксиологического). Наличие таких моделей МК открывает возможности для решения многих актуальных методических проблем их формирования, в том числе определение и проектирование видов учебной деятельности студентов, в процессе реализации которых будут формироваться и проявляться основные элементы этой компетенции; разработка предмета учебной деятельности студентов, адекватного элементу математической компетенции, формируемой в данной деятельности; поиск новых организационных форм и методов обучения, обеспечивающих формирование не только знаниевых и деятельностных составляющих подготовки будущего учителя, но и ее мотивационно-ценностные аспекты (рефлексия, самоконтроль и самооценка); создание инструмента измерения и оценивания уровня сформированности математических компетенций студентов как средства ее мониторинга.

**Структурная модель математических компетенций
будущих бакалавров – учителей математики**

Компонент компетенции	Характеристика компетенции студента
Когнитивный	<p>Владеет базовыми математическими знаниями (МК-1). Владеет знаниями школьного курса математики (ШКМ) (МК-2). Владеет знаниями, необходимыми для разработки содержания математического кружка, факультатива и элективного курса для учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень) (МК-3). Владеет основными методами доказательства (МК-4). Владеет методами решения базовых математических задач (МК-5). Способен указать связь математики с другими предметными областями (МК-6)</p>
Практиологический	<p>Способен построить (сконструировать) математический объект, удовлетворяющий заданным условиям (МК-7). Способен решать исследовательские математические задачи на основе конструирования новых или реконструирования уже известных способов и приемов (МК-8). Способен ввести и определить новое математическое понятие в соответствии с основными требованиями к их определению (полнота, непротиворечивость) (МК-9). Способен разработать содержание математического кружка, факультатива и элективного курса для учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень) (МК-10). Способен поставить (сформулировать) математическую исследовательскую задачу на базе ШКМ для учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень) (МК-11). Готов построить математическую модель нематематической задачи, процесса, явления (МК-12). Готов решать олимпиадные и конкурсные задачи по математике для всех возрастных категорий учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень) (МК-13). Готов использовать пакеты математических программ для решения математических задач (МК-14). Готов дать обоснованную оценку уровню научности ШКМ, основываясь на его изложении в школьных учебных пособиях (МК-15). Готов анализировать историю развития математических понятий ШКМ в социально-экономическом контексте эпохи и использовать это в профессиональной деятельности (МК-16). Готов решать межпредметные и практико-ориентированные задачи на основе использования известных базовых математических знаний и методов (МК-17)</p>
Аксиологический	<p>Способен осознать актуальность умения разрабатывать содержание математического кружка, факультатива и элективного курса для учащихся основной и общеобразовательной школы для обеспечения вариативности обучения учащихся математике (МК-18). Способен осознать значимость самостоятельного изучения научной, учебной и популярной математической литературы для повышения качества обучения учащихся математике (МК-19). Готов осознать необходимость владения базовыми математическими знаниями, основными методами доказательства для обеспечения качества процесса обучения математике и его результата (МК-20). Готов осознать важность умения решать межпредметные и практико-ориентированные задачи на основе использования известных базовых математических знаний, методов для развития у учащихся умения применять имеющиеся знания в новой ситуации (МК-21)</p>

**Структурно-содержательная модель МК
«Способен ввести и определить новое математическое понятие
в соответствии с основными требованиями к их определению» (МК-9)**

Компонент компетенции	Элемент компетенции	Характеристика элемента компетенции студента
Когнитивный	Знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	Знание: – о математическом понятии как форме мышления (МК-9.1); – характеристик определяемого математического понятия (МК-9.2)
	Знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	Знание: – конкретно-индуктивного или абстрактно-дедуктивного метода введения понятия (МК-9.3); – действий по распознаванию объектов, принадлежащих понятию (МК-9.4); – способов конструирования объектов, относящихся к объему понятия (МК-9.5); – требований, выдвигаемых к определению математического понятия (МК-9.6)
Практикологический	Умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	Умение выполнять: – действия по выявлению существенных признаков объектов понятия (МК-9.7); – действия по выявлению объема и содержания математического понятия (МК-9.8); – действия по обобщению и сужению понятия (МК-9.9); – действия по проверке принадлежности того или иного математического объекта к определяемому классу (МК-9.10); – построение математических объектов, принадлежащих данному классу (МК-9.11); – перефраз определения, переформулирование «на другом языке» (МК-9.12); – действия по проверке соразмерности определения (МК-9.13); – действия по проверке минимальности определения (МК-9.14); – действия по проверке непротиворечивости определения (МК-9.15); – действия по проверке отсутствия круга и тавтологии в определении (МК-9.16)
Аксиологический	Отношение к деятельности в сфере компетенции	– проявление интереса к различными методами введения и определения конкретного математического понятия (МК-9.17); – осознание важности рассматриваемого понятия в математике как науке и как в учебном предмете (МК-9.18); – понимание важности изучения данного математического понятия учащимися (МК-9.19)

Библиографический список

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис ... д-ра пед. наук. М., 1998. 357 с.
2. Белянина Е.Ю. Технологический подход к развитию математической компетентности студентов экономических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 203 с.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск: Выш. шк., 1986. 414 с.
6. Теплов Б.М. Психология. 8-е изд. М.: Учпедгиз, 1954. 396 с.
7. Ходырева Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей математики в процессе обучения теории чисел в педвузе как условие формирования их предметной компетентности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. 179 с.
8. Шкерина Л.В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 97–102.
9. Шкерина Л.В. Современные проблемы физико-математического образования: вопросы теории и практики: монография / под ред. проф. И.Г. Липатниковой. Екатеринбург: 2012. 203 с.

**ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ
(НА ПРИМЕРЕ СЕМИНАРОВ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ)**

Самореализация, мотивация, метод проектов, семинары, проектная деятельность, робототехника, творчество.

Рассмотрены проблемы самореализации учащихся на семинарах по робототехнике с применением метода проектов. Описано, как внедрялись семинары по научно-техническому творчеству в высших профессиональных образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования г. Железногорска.

R.E. Savchenko

**PROBLEMS OF SELF-REALIZATION OF PUPILS WHILE USING PROJECT-BASED
LEARNING IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY
(ON EXAMPLE OF SEMINARS ON ROBOTICS)**

Self-realization, motivation, project method, seminars, project activity, robotics, creativity.

The problems of self-realization of pupils at seminars on robotics applying project method are considered. The article describes the introduction of scientific and technical creativity seminars in higher vocational educational institutions and institutions of additional education in Zheleznogorsk.

Известно, что наиболее полно раскрыть свои возможности школьник может лишь в максимально комфортной и интересной для него деятельности. Деятельность личности в этом случае становится самодеятельностью, а реализация её способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации. Под самореализацией гуманистическая психология, одним из основоположников которой считается известный американский психолог и философ А. Маслоу, понимает состояние осуществления внутренней природы человека. Самореализация – это раскрытие собственных возможностей и это тот путь, который ведет человека к более счастливой и успешной жизни [Маслоу, 1999, с. 77]. А. Маслоу является автором иерархической модели потребности человека – так называемой «пирамиды потребностей». Чем «выше» уровень потребностей, тем больше счастья способно доставить человеку их осуществление. Наибольший уровень счастья и удовлетворения приносят «высшие потребности», которые напрямую связаны с самореализацией человека, с саморазвитием в определенный период жизни.

Особенность потребности в самореализации состоит в том, что, удовлетворяя её в единичных актах деятельности (например, изучая любимую дисциплину в школе), личность никогда не может удовлетворить её полностью.

Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в различных видах деятельности, личность преследует свои жизненные цели, находит свое место в системе общественных связей и отношений. Было бы чрезмерным обобщением конструировать единую модель самореализации «вообще». Конкретные формы, способы,

виды самореализации у разных людей различны. В поливалентности потребности в самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность.

Вот почему, говоря о всесторонней и гармонически развитой личности, нужно подчеркивать не только богатство и всесторонность её способностей, но и (что не менее важно) – богатство и многообразие потребностей, в удовлетворении которых осуществляется всесторонняя самореализация человека.

Одной из важнейших проблем современной образовательной среды является то, что учащиеся не всегда могут полностью реализовывать себя в образовательной среде. Здесь главную задачу должен решить учитель (преподаватель), которому необходимо обеспечить условия для самореализации учащегося, и в первую очередь подобрать такую образовательную среду, где будет интересно работать учащемуся и большую роль станет играть внеучебная работа как компонент современной системы дополнительного образования.

Творческая самореализация личности ребенка, таким образом, является важной и актуальной психолого-педагогической проблемой, поскольку развитие человека, его творческих способностей в современном обществе, характеризующемся интенсивным информационным насыщением жизнедеятельности, постоянно детерминруется жесткими экономическими требованиями. В образовательном процессе школы данная детерминация проявляется в регламентации знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ученик в процессе обучения в школе, при этом развитие творческих способностей и вопросы соответствующей самореализации личности в школе декларируются, но не всегда осуществляются в полном объеме. Поэтому наибольшую роль в исследуемом нами процессе имеет именно внеурочная деятельность общеобразовательной школы, а именно факультативы как компоненты современной системы дополнительного образования [Павлова, 2003, с. 85].

Для практического изучения данной проблемы нами была выбрана техническая среда, которая сегодня развивается очень активно – образовательная робототехника как один из вызовов качественному образованию, которое может быть реализовано сегодня только при умелом использовании высокотехнологичного современного учебного оборудования. Необходимой материально-технической базой обладает не каждое образовательное учреждение, однако современные информационные технологии позволяют организовать эффективную подготовку научно-технического погружения для учащихся в сочетании с традиционными методами обучения.

Наше исследование было основано на работе кружка «Основы робототехники» в детском оздоровительном лагере «Горный» (ДОЛ «Горный» около г. Железногорска) и разбито на две основные части: семинарские занятия и создание собственного проекта учащихся. В летний период школьники отдыхают от школы и имеют возможность интеллектуально самореализоваться в летних образовательных учреждениях. На протяжении трех смен (июнь – июль 2012 года) ребята занимались в кружке «Образовательная робототехника», организованном филиалом ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» в г. Железногорске (далее – Железногорский филиал СФУ). Каждая смена состоит из 21-го дня, и нами была разработана учебная программа с тематическим планированием на 17 часов. Рассмотрим первую часть нашего исследования – образовательные семинары по робототехнике.

На сегодняшний день достаточно успешно развиваются направления дополнительного образования, связанные с техническим творчеством, и в частности обра-

зовательной робототехникой. Поэтому были разработаны образовательные семинары на основе конструктора LEGO и андроидных роботов Robonova-1. Первая часть семинара является двухдневным погружением в образовательную робототехнику с лекционными занятиями и объяснением нового материала по изучению основных механизмов конструктора LEGO, на основе которого школьники во второй части образовательных семинаров собирают своего первого робота, и изучению азов среды программирования RoboLAB [Каверс, 2002].

Педагогические семинары являются огромным полем для работы учителя со школьниками. Выбрав актуальную тему, учитель может выявить те способности учащегося, которые невозможно показать на других общих предметах. В настоящее время очень актуальна образовательная среда «Робототехника». В ней сочетаются несколько предметов, в которых школьник может найти свой элемент интеллектуальной самореализации. Специально для этого был разработан семинар по «Образовательной робототехнике», который состоит из следующих этапов.

1. Творческая составляющая – разработка танца робота.
2. Техническая составляющая – программирование робототехнической системы.

Суть семинара состоит в том, чтобы разработать и запрограммировать хореографический номер для корейского робота-андроида Robonova-1. Это человекоподобные роботы, 30 сантиметров высотой, имеющие достаточно степеней свободы рук и ног для создания сложных движений. Здесь школьник может проявить себя по всем направлениям семинара, и в особенности в технической составляющей, в чем и есть элемент интеллектуальной самореализации. Учителю необходимо четко определять, кто из школьников способен заниматься той или иной составляющей семинара. Правильно объяснив, как работает программная среда, учитель должен ввести элемент соревнования для повышения интереса школьников к семинару. Это достигается путем постановки разных задач для школьников, и каждый создает свою уникальную программу, которую затем оценивают учитель и жюри. Программная среда для роботов-андроидов имеет простую графическую оболочку, поэтому у школьников не должно возникнуть особых трудностей при создании своей программы танца робота-андроида.

Согласно педагогическим требованиям к семинару составлена учебная программа, где полностью отображается, как необходимо построить работу на занятии.

Итак, разберем составляющие семинара несколько подробнее. Первая – это разработка танца. Все мы знаем, что существует множество музыкальных и танцевальных направлений, здесь-то школьник и может выбрать себе наиболее понравившееся. Каждый школьник на данном этапе работы проявляет творческую самореализацию для создания своего танца и разработки отдельных движений. Также у школьников есть возможность разделиться на группы: кто-то из них будет разрабатывать движения, а кто-то изучать среду разработки. Вторая составляющая семинара – программирование движений.

Перед внедрением семинара в работу кружка «Образовательная робототехника» ДОЛ «Горный» для школьников данные семинары прошли апробацию на неделе инноватики, которая проводилась в Железногорском филиале СФУ для студентов первых курсов с целью их привлечения в проектную и научную деятельность. Среди студентов была набрана группа, которая на протяжении недели полностью погрузилась в азы программирования роботов-андроидов Robonova-1. Данная неделя прошла с 6 по 10 февраля 2012 года в рамках дисциплины «Основы инноватики» и предполагала включение студентов в активную деятельность над научно-техническими и творческими проектами.

Помимо обучения школьников программированию андроиных роботов, также им были даны базовые знания по работе в среде программирования RoboLab, которая используется в Лего-конструировании. Далее школьники создавали свои проекты, используя именно эту технологию. Апробируя разработанный нами семинар среди школьников, мы поняли, что он представляет собой интересный теоретический и практический материал для работы со школьниками в контексте дополнительного образования. Теперь рассмотрим вторую часть нашего исследования, которую мы назвали проектной составляющей. Для этого необходимо охарактеризовать метод проектов и особенности его внедрения в образовательную деятельность наших семинаров.

Метод проектов – это дидактическая категория, обозначающая систему приемов и способов овладения определенными практическими или теоретическими знаниями, той или иной деятельностью. Поэтому если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, практическим результатом, оформленным тем или иным образом [Сергеев, 2005].

Проектная деятельность учащихся – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности [Павлова, 2003].

Метод проектов по дидактической сущности нацелен на формирование способностей, обладая которыми выпускник школы оказывается более приспособленным к жизни, умеет адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах, потому что проектная деятельность является культурной формой деятельности, в которой возможно формирование способности к осуществлению ответственного выбора.

Не следует забывать и о том, что проектная деятельность школьников отличается рядом признаков от учебно-исследовательской. Во-первых, в отличие от последней, метод проектов нацелен на всестороннее и систематическое исследование проблемы и разработку конкретного варианта (модели) образовательного продукта. Во-вторых, для учебно-исследовательской деятельности главным итогом является достижение истины, тогда как работа над проектом предполагает получение, прежде всего, практического результата [Джужук, 2005].

Учебно-исследовательская деятельность индивидуальна по сути и нацелена на то, чтобы получать новые знания, а цель проектирования – выйти за рамки исключительно исследования, обучая дополнительно конструированию, моделированию и т. д.

Исходным этапом работы над проектом является так называемый предпроект. В ходе этого этапа осуществляется выстраивание межличностных отношений, выявляются лидеры, планируется эксперимент, а главное, формулируется тема проекта.

В том случае когда область научного знания, внутри которой предстоит развернуть исследование, и сама идея предъявляются педагогом, первым шагом является актуализация этой идеи в сознании участников проектной группы. Показав актуальность и привлекательность погружения в определенную область исследова-

тельской деятельности, педагог тем самым пытается найти в учениках – участниках проектной группы партнеров и единомышленников, ибо основной принцип технологии проектного обучения – это сотрудничество и сотворчество [Рубинштейн, 2000, с. 720].

Начиная работу над проектом, учащиеся отвечают на вопросы: что я хочу сделать? Чему я хочу научиться? Кому я хочу помочь? Какие шаги я должен предпринять для достижения цели своего проекта? На основании своих ответов учащиеся составляют план учебного проекта по следующей схеме: название проекта, проблема проекта (почему это важно для меня лично?), цель проекта (зачем мы делаем проект?), задачи проекта (что для этого мы делаем?), сроки исполнения проекта, расписание консультаций, сведения о руководителе проекта, планируемый результат, форма презентации, список учащихся, задействованных в проекте.

Таким образом, мы задали для учащихся определенную тему для проектирования собственного робота из Лего-конструктора, которого им необходимо разработать за оставшиеся две недели. Каждая проектная команда состояла из 3–4 человек с выделенным руководителем группы.

Рассмотрев множество методик, которые позволяют определить оценку потребности учащегося (школьника либо студента) в достижениях (или «самореализации») – интеллектуальных, творческих – и успехах, мы остановились на двух методиках: «Шкала оценки потребности в достижении» и «Опросник для оценки потребности достижения успехов» [Психология личности, 2001].

Один опрос проводился в начале работы, когда школьники только приехали в лагерь. Второй – в конце, чтобы можно было оценить изменения в потребности достижения успехов. Для того чтобы исключить вероятность различий оценок методик, половину учащихся мы оценивали вначале по методике «Шкала оценки потребности в достижении», а в конце – по методике «Опросник для оценки потребности достижения успехов». Вторую половину учащихся опрашивали в обратной последовательности. Поэтому результаты исследования представлены нами на трех графиках – для первой группы, для второй и усредненный для всех учащихся.

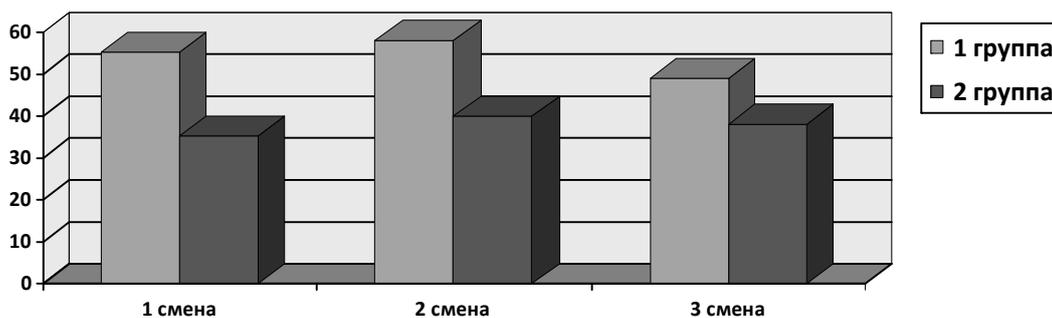


Рис. Изменение потребности в достижении учащихся

Выбранные нами опросники предназначены для дифференцированной оценки двух связанных, но противоположно направленных мотивационных тенденций: стремление к успеху и боязни неудачи. Определенные сочетания этих мотивационных тенденций у человека по их силе создают определенный тип личности и обуславливают разное поведение [Горноста́й, 2004, с. 88].

Мотивация достижения (успеха, удачи, самореализации) – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего во что бы то ни стало – является одним из ядерных свойств личности, оказывающих влияние на человеческую жизнь.

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение робототехнических систем может способствовать повышению самореализации учащихся. Данные технологии очень популярны и востребованы в обществе, однако требуют постоянного развития, поскольку современные педагогические технологии во взаимосвязи с техническим процессом повышают интерес у учащихся к учебе, тем самым повышая мотивацию к обучению, и в частности интеллектуальную самореализацию.

Библиографический список

1. Белиовская Л.Г., Белиовский А.Е. Программируем микрокомпьютер NXT в LabVIEW, 2010.
2. Горностай П.П. Измерение локуса ролевого конфликта // Психологическая диагностика, 2004. С. 88–95.
3. Джеймс Ф.К., Джонатана Д. Рабочая книга соревнований по робототехнике NXT, 2007.
4. Джужук И.И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования: материалы к дидактическому исследованию. Ростов н/Д, 2005.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2000. 560 с.
6. Каверс С. LEGO Mindstorms: Последние модели, 2002.
7. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. СПб.: С.-Петербур. ун-т, 2000. 292 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. С. 77–105.
9. Павлова М.Ю. Метод проектов в технологическом образовании школьников / под ред. И.А. Сасовой. М.: Вентана-Граф, 2003.
10. Психология личности: словарь-справочник / под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. Киев: Рута, 2001. 320 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.
12. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М., 2005.
13. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С.Т. Посоховой. М.: СПб., 2005.
14. Юревич Е.И. Основы робототехники. СПб.: БХВ-Петербург, 2007.

К.В. Сафонов, В.В. Золотарев, О.Н. Тюрин

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС¹

Активное обучение, проектный подход, защита информации, учебный процесс.

В работе рассмотрены проблемы повышения эффективности учебного процесса в условиях широкого внедрения новых технологий. Указаны способы преодоления входного сопротивления образовательной среды, рассмотрены структурные связи различных подразделений при реализации обучения. Предлагаемые решения апробированы в процессе обучения студентов информационных специальностей технического университета.

K.V. Safonov, V.V. Zolotarev, O.N. Tyurina

RESEARCH ON EFFECTIVENESS OF INTRODUCTION OF NEW TECHNOLOGIES OF INFORMATION SECURITY IN EDUCATIONAL PROCESS

Active learning, project-based approach, information security, learning process.

The paper considers the problem of improving efficiency of educational process in the conditions of wide introduction of new technologies. The ways to overcome the resistance of the educational environment and structural links of different departments in the implementation of training are considered. Proposed solutions were tested in the process of teaching students of information technology majors of a technical university.

Одной из приоритетных задач высшего профессионального образования в области информационных технологий является развитие таких компетенций студентов, которые связаны с изучением и последующим использованием новых информационно-коммуникационных технологий в качестве инструмента профессиональной деятельности. Так, в стандарте ФГОС ВПО для направления магистерской подготовки «Информатика и вычислительная техника» общекультурная компетенция ОК-2 состоит в том, что студент должен быть «способен к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности». Понятно, однако, что в этой области новые методы исследования связаны в основном с новыми информационно-коммуникационными технологиями. Вместе с тем существует научная проблематика, связанная с эффективностью использования новых технологий, отсутствием методической и теоретической основы их интеграции в процесс обучения. Эта проблематика тесно связана с развитием различных методов активного обучения [Кругликов, 2000, с. 5–10; Лекерова, 2009; Богданова, 2010, с. 3–5; Вербицкий, 1991]. В области информационной безопасности, которая отличается наукоёмкостью и динамичностью, овладению новыми технологиями особенно пре-

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.0547.

пятствуют, как отмечает ряд авторов, недостаточно разработанные новые методические и организационные подходы для повышения эффективности обучения [Алтуфьева, 2008, с. 4–6; Кубанков, Сахин, 2012; Запечников и др., 2012].

Исходя из вышесказанного, целью исследования является оценка эффективности внедрения в образовательный процесс новых технологий в области защиты информации, а также взаимодействия классических элементов управления и исследовательских (инновационных) структур вуза. При этом необходимо определить критерии эффективности (среди них могут быть: активность использования студентами новых технологий при выполнении учебных и научных заданий; уровень развития учебно-методической базы; улучшение организационной структуры учебного процесса). Заметим, что первые два возможных критерия допускают количественную оценку, а третий может быть оценен качественно. На этих критериях был основан проведенный анализ внедрения новых технологий на кафедре безопасности информационных технологий Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнёва.

В 2008–2012 годах в институте информатики и телекоммуникаций СибГАУ проводился эксперимент, направленный на повышение эффективности научно-исследовательской работы студентов. В учебный процесс были «посеяны» идеи проектов, которые доводились до практической реализации группами студентов и аспирантов. Такие подходы, конечно, реализовывались и в других университетах [Кубанков, Сахин, 2012; Запечников и др., 2012].

Отметим некоторые проекты, которые были использованы в СибГАУ для активизации учебно-научной деятельности студентов:

– «Система анализа уязвимостей программного кода» – проект программы «Старт» Фонда Бортника, который развился из соответствующих учебно-методических разработок [Золотарев, 2008];

– «Моделирование и управление рисками космических телекоммуникационных систем» – проект ФЦП НК, который развился из научных исследований процесса изменения показателей надежности информационных систем, проведенных группой студентов и аспирантов [Анализ..., 2011];

– «Интерактивная образовательная технология управления информационной безопасностью» – проект Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-педагогической деятельности, который также развился из разработок студентов, иллюстрирующих процесс выбора средств защиты информации в условиях случайно возникающих негативных факторов в учебных и научных целях [Гавриленко и др., 2012].

Активизация обучения достигалась тем, что в обучении сочетались компетентностный, контекстный и проектный подходы [Вербицкий, 1991; Сливина, 2010], а также развитием инновационных структур [Кубанков, Сахин, 2012].

Рассмотрим результаты эксперимента подробнее.

Прежде всего, нашло подтверждение повышение активности использования новых технологий студентами для выполнения учебных и научных задач. В ходе эксперимента было выявлено, что в рассматриваемый период разработано 98 новых решений, прошедших весь путь до патентования. Из них к изучаемой категории новых технологий защиты информации относится 18, то есть 18,4 %. Используемые в образовательном процессе новые технологии оказывали и общее позитивное влияние, благодаря которому увеличились число публикаций студентов и преподавателей, и доля оборудования, которое можно использовать в научных исследованиях (рис. 1, 2).

Отметим, что процесс получения и внедрения научных результатов в виде средств компьютерного моделирования стимулирует и развитие студенческой науки. К примеру, за 2008–2009 годы количество студенческих публикаций в институте информатики и телекоммуникаций выросло на 40 %, а за период с 2008 по 2012 год – на 300 %. Очевиден положительный эффект влияния такой деятельности и на развитие «предпринимательских» компетенций технических специалистов. В период с 2007 по 2010 год в институте информатики и телекоммуникаций не было зарегистрировано ни одного сколько-нибудь значимого стартапа, поддержанного специализированными фондами. За 2011–2012 год таких стартапов можно выделить уже четыре, причем достигнутые результаты позволили одному из малых инновационных предприятий, осуществляющих коммерциализацию проекта «Система анализа уязвимостей программного кода», получить статус резидента Сколково.

Следует отметить существенное развитие методической базы. Основные направления, для которых наиболее важно разрабатывать методическую базу: управление информационной безопасностью, анализ рисков и инцидентов безопасности, криптографические методы защиты информации и защита программного кода. Такие направления учебно-методической работы тесно связаны с дисциплинами специализации и дисциплинами базового цикла ФГОС. К примеру, в рабочей программе дисциплины «Управление информационной безопасностью» направления подготовки магистров 090900.68 появились лабораторные работы, представленные в таблице.

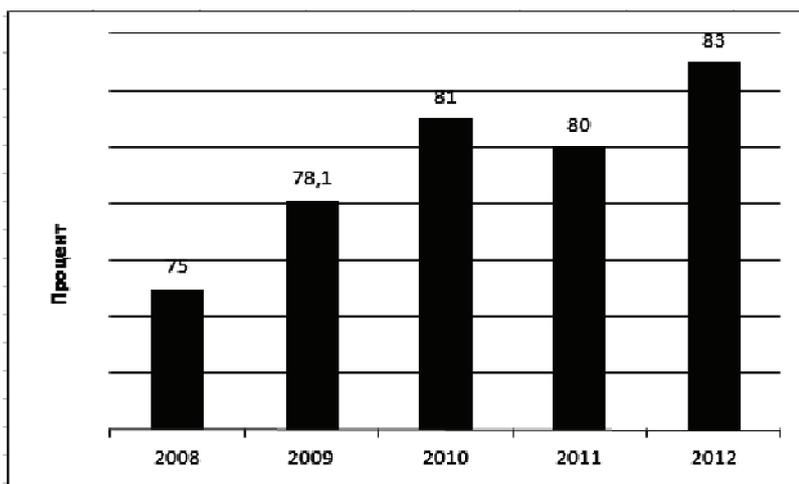


Рис. 1. Доля оборудования, которое может быть использовано в НИР

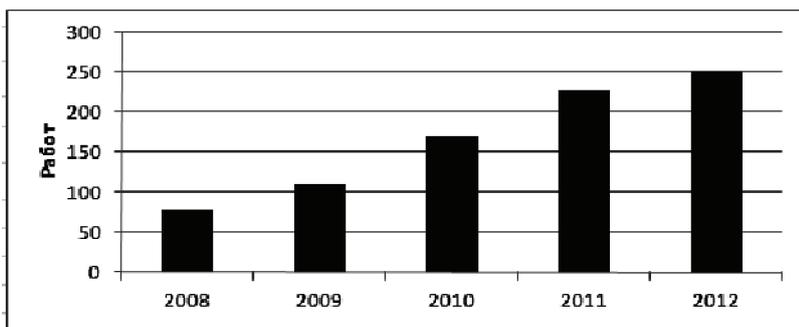


Рис. 2. Количество публикаций студентов

Таблица

Лабораторные работы, основанные на новых технологиях

№ раздела дисциплины	Наименование темы занятия	Часы	Формы контроля выполнения работы
1	Моделирование процессов управления информационной безопасностью	4	Отчет
2	Планирование в управлении информационной безопасностью	4	Отчет
3	Внедрение мер защиты информации: оценка и сравнение	4	Отчет
4	Интерактивное управление мерами защиты информации	5	Отчет

Общая оценка внедрения новых технологий защиты информации в учебный процесс положительная: развитие учебно-методической базы индуцировало улучшение научной и научно-методической работы (систематизация формата заявок на гранты, отчетов и патентных исследований), что позволило обновлять содержание рабочих программ. В свою очередь, на базе новых разработок, внедряемых в образовательный процесс, преподаватели могут активизировать научно-учебную деятельность студентов (рис. 2).

Традиционная система управления образовательным процессом предусматривает прямое управление через кафедры, старостаты, органы самоуправления студентов; в качестве обратной связи реализуются, как правило, модификация модульно-рейтинговой системы и контрольная аттестация по итогам установленных периодов. Вместе с тем представляется, что в такой системе затруднена реализация проектных технологий, не стимулируется развитие научно-исследовательского потенциала студентов.

Предлагаемое решение возникающих затруднений заключается в интеграции в традиционную систему управления учебным процессом центров проектного и дополнительного обучения, а также студенческих научных обществ (рис. 3).

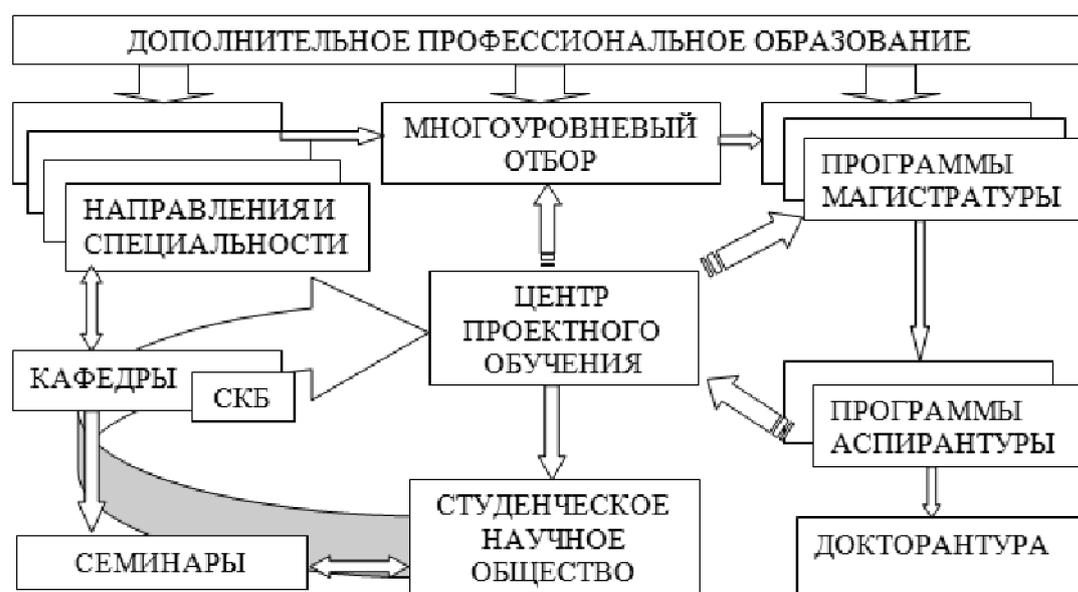


Рис. 3. Дополнительные элементы системы управления учебным процессом

Таким образом, достигаются следующие преимущества: формируется навык исследовательской работы обучаемых; поддерживается за счет прямой связи с после-вузовской подготовкой база актуальных научных исследований; использование проектного подхода в обучении стимулирует развитие навыков работы в команде и аналитической деятельности; стимулируются обновление кадрового состава и развитие научного потенциала кафедр за счет работы студенческих конструкторских бюро и центра проектного обучения. Кроме того, доступная студентам дополнительная профессиональная подготовка позволяет корректировать прохождение образовательной траектории и формировать конкурентоспособного специалиста.

Необходимо также отметить возможность адаптации предлагаемой системы к задачам и методам интегрированной подготовки и непрерывного обучения на базе среднего специального образования и специализированных межшкольных объединений.

Сделаем выводы. Комплексное решение задачи обучения студентов по высокотехнологичным и наукоемким информационным направлениям подготовки должно предусматривать активизацию деятельности студентов как в образовательной, так и научной сферах. Предложенное в учебном процессе института информатики и телекоммуникаций СибГАУ решение, основанное на авторском сочетании методов активного, контекстного и проектного обучения, способствует эффективно-му воздействию трёх составляющих системы обучения: методического, организационного обеспечения и собственно студента. Эффективность подтверждена проведенным комплексным педагогическим экспериментом, результаты которого могут быть уточнены после детализации показателей.

Библиографический список

1. Алтуфьева А.А. Методические основы обучения информационной безопасности на базе телекоммуникационных ресурсов сети Интернет: автореф. канд. пед. наук. СПб.: 2008. 24 с.
2. Анализ надежности и риска специальных систем: монография / М.Н. Жукова, В.В. Золотарев, И.А. Панфилов и др. Красноярск: Изд-во Сиб. гос. аэрокосмич. ун-та. 2011. 142 с.
3. Богданова С.В. Комплексное использование методов активного обучения как условие эффективной педагогической подготовки студентов магистратуры: автореф. канд. пед. наук. Ставрополь: 2010. 210 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
5. Гавриленко П.В., Котляр Е.В., Тахтуева К.В. Разработка образовательной технологии имитационного моделирования процесса обеспечения информационной безопасности // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. С. 245–249.
6. Запечников С.В. и др. Подготовка магистров по программе «Обеспечение непрерывности и информационной безопасности бизнеса» / С.В. Запечников, Н.Г. Милославская, М.Ю. Сенаторов, А.И. Толстой // Безопасность информационных технологий. 2012. Вып. 2.2. С. 108–115.
7. Золотарев В.В. Метод исследования программных средств защиты информации на основе компонентной модели информационной среды // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2008. Вып. 8. С. 87–94.
8. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект): дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. 424 с.

9. Кубанков А.Н., Сахнин А.А. Опыт взаимодействия вуза и инновационного предприятия по подготовке специалистов для сферы безопасности радиосвязи // Безопасность информационных технологий. 2012. Вып. 2.2. С. 33–36.
10. Лекерова Г.Ж. Активные методы обучения как психологическая основа мотивации в процессе обучения // Психология обучения. 2009. Вып. 6. С. 17–28.
11. Сливина Т.А. Проектная деятельность как средство формирования конкурентоспособности будущего специалиста // Вестник БГУ. Сер.: Педагогика. 2011. Вып. 1. С. 174–181.

В.И. Семенов, Е.В. Семенова, М.Л. Ростова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогическая практика, педагогическое образование, синергетичность, холистическая методология.

Статья посвящена проблеме эффективной организации педагогической практики студентов – будущих учителей иностранного языка. Установлено, что в период теоретического обучения предпочтительна холистическая методология, позволяющая формировать многомерный взгляд на мир. Описан опыт организации педагогической практики, дан анализ решения проблемы эффективности организации практики, обозначены перспективы развития практики в педагогическом вузе.

V.I. Semenov, E.V. Semenova, M.L. Rostova

PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF SYNERGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Teaching practice, pedagogical education, synergy, holistic methodology.

The article deals with the problem of efficient organization of teaching practice of students – future teachers of foreign languages. It is proved that during the period of theoretical training holistic methodology that helps to form a multidimensional view of the world is preferred. The experience of organizing teaching practice and the analysis of solving the problem of efficiency of organizing practice are given. The development prospects of practices in a pedagogical university are identified.

Практика в педагогическом вузе есть атрибут педагогического образования, которому в нынешнее время можно смело придать рубежное значение. Именно после практики в школе студенты педвуза, в целом не очень мотивированные на работу в школе, оказываются в ситуации не гипотетического, а реального выбора. В связи с этим к практике предъявляются особые требования.

Целью предлагаемой статьи являются выявление потенциальных возможностей педагогического образования в контексте синергетичности в период подготовки к педагогической практике, анализ опыта организации педагогической практики студентов – будущих учителей иностранного языка, а также определение проблем повышения эффективности практики.

Среди проблем, которые призвано решить педагогическое образование, мы выделяем как особо важные следующие.

Во-первых, любая школа всегда отстает от быстро меняющейся реальности, во-вторых, человеческая практика доказывает невозможность с достоверностью предсказать будущее, а именно к нему школа готовит подрастающее поколение, в-третьих, устойчивые традиции школьного и особенно вузовского образования выводят теорию на доминирующую позицию.

Но поскольку педагогическое образование ориентировано на будущую практическую деятельность, то, говоря о необходимости максимально приблизить теорию к практике, мы порой начинаем противопоставлять их друг другу, при этом отдавая предпочтение практике. Это одна из принципиальных ошибок, которая формирует односторонний и линейный взгляд на мир. В идеале педагогическая теория и педагогическая практика должны существовать в педагогическом сознании как работающего, так и начинающего учителя в формате дополнителности.

«Стыковка» между теорией и практикой не должна осуществляться по известной формуле «апробировать теорию на практике», ибо это разные объекты и задачи у них разные. Одно из объяснений данного феномена можно найти в природе теории и практической деятельности. Теория всегда (особенно в изложении для вузовского обучения) стандартизирована, она имеет некий устойчивый образец, где мало остается места для сомнений, неопределенности, поиска. Добавим сюда консервативность педагогической науки в целом, где, как известно, очень сложно сделать открытие. Такая теория имеет определенный налет идеальности, правильности, того, что выражено житейской фразой «раз в книжке написано – значит, это правильно». При этом чаще всего именно такое отношение к теории не выдерживает испытание практикой. Есть смысл обратиться к бессмертному высказыванию Гете: «Теория, мой друг, сера, но древо жизни вечно зеленеет» [Гете, 2000, с. 8].

К сожалению, изложенная точка зрения весьма распространена в педагогических кругах, включая высшую школу. Приходя в школу на педагогическую практику, студент (заметим, мотивированный и заинтересованный) пытается найти преломление теоретических знаний в школьной реальности, что зачастую ведет к неудачам. Это происходит уже потому, что между педагогическим образованием и школьной реальностью объективно существует провал, суть которого заключается в следующем. Вузовское образование в целом упорядочено, носит системный характер, оно опирается на стандарт, подлежит контролю, априори принимается студентом как то, что следует делать. Школьная же реальность всегда стохастична, при кажущейся внешней упорядоченности жизнь в школе каждую минуту «другая», она синергетична по своей сути. Студент, оказавшись в стенах школы, ощущает себя на пересечении противоречивых полей: то, что он усвоил в теории, оказывается весьма далеко от действительности, его опыт бывшего ученика устарел, это «другие» дети, «другая» жизнь в контексте «другой» жизни за стенами школы.

Каков выход из положения? Возможно ли «примирить» теорию и практику, найти компромиссы и точки стыковки? А точнее, возможно ли найти основание, которое объединило бы теоретическое обучение будущих учителей и школьную реальность?

Следует отметить, что в педагогическом образовании накоплен целый арсенал средств, в определенной степени если не решающий, то смягчающий обозначенную проблему. На занятиях по педагогике и частным методикам преподаватели активно используют педагогические задачи и case-study, анализ ситуаций, деловые игры и пр. Но, как показывает практика, этого недостаточно. Постигание теории остается, как правило, линейным и одномерным. При этом мы зачастую недооцениваем тот факт, что постижение человеком теории и формирование общей картины мира всегда единичны и уникальны. Это, по сути, всегда выстраивание личного образовательного пространства. Наши наблюдения показывают, что, придя на практику в школу, некоторые студенты оказываются в ситуации «сшибки», когда воспринятые в ходе теоретического обучения представления оказываются не совсем приемлемыми для решения как типичных, так и нестандартных педагогических задач.

Думается, основанием гармонизации теоретической подготовки студентов и педагогической практикой может стать методология синергетичности, в равной сте-

пени охватывающая теоретическое постижение человеком действительности и практическую деятельность.

Говоря о периоде теоретической подготовки студентов, не следует замыкаться только на предметах психолого-педагогического цикла. Обучение, выстроенное в модели холистической методологии, в принципе меняет отношение к предмету как студента, так и преподавателя. Говоря о сущности гуманитарной, человеческой синергетики, Е.Н. Князева предлагает следующий ряд метафорических представлений, мыслей-образов, соответствующих такой синергетике:

- «...паттерны самоорганизации и геометрии человеческого поведения»;
- фрактальные рисунки исторических событий;
- индивидуальные (или социокультурные) ментальные ландшафты, в которых всеобъемлюще представлено вчера-сегодня-завтра;
- ситуации «здесь и теперь» как такие места, где встречаются неведомое прошлое и внезапно возникающее будущее;
- когнитивные карты человеческого разума и деятельности;
- распределение и топологическая конфигурация уже занятых социальных ниш и коллективной социальной активности;
- картины «сгущения инноваций» в культуре... и «разрежения инноваций» [Князева, 2000, с. 247].

По мнению Е.Н. Князевой, такие визуальные образы в контексте синергетики способны стать точкой роста гуманитарного знания. Согласимся с автором и отметим, что в такой парадигме актуализируются возможности, которые дает синергетика для развития личности. Данный формат гуманитарного обучения всегда предполагает интерпретацию информации. Разумеется, формы подобного обучения также отличаются от традиционно принятых: лекции должны проходить преимущественно в новом формате с использованием визуализации и элементов ТЕД, а семинары – в виде дискуссий. При этом нужно отдавать себе отчет в том, что гуманитарная синергетика не есть нагромождение хаоса информации, главное здесь – подсказать и показать студенту возможные пути решения различных проблем, оставив последнее слово за ним.

Таким образом, первым и, пожалуй, главным условием эффективности подготовки студентов к практике в школе должна стать смена парадигмы профессионального обучения, опирающаяся на холистическую методологию.

Следующим условием успешности подготовки и проведения педагогической практики является четкий порядок ее организации и проведения. Необходимо сказать, что эта задача решается намного проще, чем та, которая обозначена выше.

Раскроем, как реализуется данный подход на примере организации и проведения педагогической практики будущих учителей иностранного языка в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета. Работа была начата в 2004 году, и в настоящий период находится в стадии развития и совершенствования.

Прежде всего, нас заинтересовал вопрос о максимальном снятии трудностей при организации практики. Изучив соответствующий эмпирический опыт, мы пришли к выводу, что наиболее серьезными проблемами являются: во-первых, отсутствие единства требований у методиста-преподавателя вуза и учителя, у которого студенты будут проходить практику, и, во-вторых, оценивание уроков и практики в целом. Остальные трудности – производные от указанных выше.

Чтобы добиться единства требований, мы организовали обучающий семинар по принципу менторских курсов, где были четко оговорены и разведены функции всех участников педагогической практики. При этом круг вопросов, подлежащих обсуждению, касался разнообразных методических аспектов: *cross-cultural aspects*

in teaching English, developing reading skills, lexical awareness, learning in the early years, speaking and listening learning methods и т. п. Далее в ходе дискуссий на темы «Mentoring skills», «Is help helpful?», «Coaching and Mentoring», «Assessment of mentee's professional competences», «How to plan effectively», «How to observe effectively» и многих других слушатели курсов выработали единую точку зрения на роль и обязанности учителя (mentor), практиканта (mentee) и преподавателя вуза (tutor) в ходе педагогической практики. Такой подход в формате договоренности обеспечил единство требований и предельную ясность в квалификационном обозначении практики. Добавим, что эти требования были приняты всеми сторонами, и в течение ряда лет они претерпели незначительные модификации.

Проблема оценивания уроков практикантов решилась не сразу, хотя уже на начальном этапе был разработан и внедрен так называемый оценочный лист (Evaluation List), в который были включены следующие критерии: 1) student-teacher's behavior; 2) student-teacher's speech; 3) instructions; 4) patterns of interaction; 5) techniques and strategies (appropriate to aims); 6) logics of the lesson; 7) pupils' involvement; 8) questioning strategies; 9) pace and timing; 10) correction techniques; 11) atmosphere; 12) achievements of aims; 13) use of teaching aids material; 14) feedback; 15) evaluation. Такая форма оценки, по замыслу авторов идеи, должна была снять (или хотя бы существенно смягчить) остроту субъективизма при оценке урока по принципу «мне урок понравился / не понравился». Кроме того, указанный подход позволил нам включить самого студента в оценку собственной деятельности. Опыт убедил нас в том, что такая рефлексия должна опираться на конкретику, оценочный лист при этом явился фиксированным документом, позволяющим проводить рефлексию деятельности максимально эффективно за счет четкого описания основных параметров деятельности практиканта. В ходе работы в оценочном листе проявился скрытый позитивный воспитательный смысл, поскольку при анализе урока студент мог сам обозначить свои ресурсы, наметить пути улучшения ситуации и собственного роста, не испытывая боязни от того, что он что-то не умеет или не знает. По каждому из критериев выставляется от 1 до 3 баллов согласно внутренним градациям. Таким образом, максимально возможное количество баллов – 45, что соответствует оценке «отлично». Если количество набранных баллов в пределах 38–33, выставляется оценка «хорошо», 32–29 – «удовлетворительно», ниже – «неудовлетворительно».

В принципе описанная форма работы не нова, она широко применяется в зарубежной методике. Другое дело, какое содержание мы вкладываем в каждый критерий. Была проделана серьёзная работа совместно со студентами, где удалось не просто дополнить и расшифровать показатели того или иного параметра, но и в значительной мере их изменить. Мы внимательно прислушивались к предложениям студентов, у которых в ходе практики и работы с оценочным листом возникали идеи по совершенствованию его содержания. Так, был принципиально изменен оценочный лист для оценки уроков в начальной школе, внесены коррективы для работы в среднем и старшем звене.

В дополнение к оценочному листу перед выходом в школу студентам выдаются программа и методические рекомендации по организации и проведению практики, где раскрываются её цели и задачи, организация и содержание, перечислена необходимая для отчета документация, определены функции студента-практиканта (mentee), методиста (tutor) и учителя иностранного языка (mentor). Кроме этого, приводятся примерные схемы лингвopsихологo-педагогического анализа урока, самоанализа урока и внеклассного мероприятия по иностранному языку. Такая работа построена по принципу информационной достаточности, когда предвосхищаются многие вопросы, которые могут ввести студентов в заблуждение.

Согласно учебному плану студенты, обучающиеся по специальности «Иностранный язык», выходят на педагогическую практику трижды. Впервые это происходит на четвертом курсе в седьмом семестре, и продолжительность практики составляет две недели. Следующий этап – в восьмом семестре, когда студенты-практиканты проходят практику в течение шести недель в среднем звене. На пятом курсе в начале девятого семестра практика также длится шесть недель в старших и начальных классах средней школы.

Одним из положительных моментов в организации педагогической практики по указанной специальности, на наш взгляд, является тот факт, что студенты распределяются по школам на двухнедельную практику в те классы, где в дальнейшем в восьмом семестре они будут проходить основную практику. Ознакомительная практика в течение двух недель позволяет студентам заранее познакомиться с учащимися, с их возрастными и индивидуальными особенностями. Чтобы это прошло с максимальной эффективностью, мы предлагаем студентам ключевое задание – составить «Методическую характеристику» класса, разработанную Е.И. Пассовым [Пассов, 2004, с. 33]. Суть такого задания – за максимально короткий срок как можно лучше узнать детей. Нам близка позиция Е.И. Пассова [Пассов, 2010], согласно которой главная цель иноязычного образования – развитие индивидуальности учащихся средствами иностранного языка. В центре такого обучения стоят жизнь ребенка, контекст его деятельности, сильные и слабые стороны его личности. Опыт показал, что такая работа оказывается основанием как для установления доброжелательных отношений между практикантами и учащимися, так и для изменения отношения у некоторых детей к предмету. Для самого студента составление «Методической характеристики» класса, помимо лучшего знания и понимания учащихся, позволяет выработать дальнейшую стратегию и тактику работы и учесть полученные данные при разработке конспектов уроков.

Результаты проводимой работы находят весьма своеобразное выражение при подведении итогов практики на итоговой конференции. На протяжении ряда лет студенты отказываются от предложения отразить результаты практики визуально и доложить об итогах практики в виде отчета в художественной форме. Их больше привлекает рефлексивный анализ практики, самоанализ деятельности. Разговор, как правило, носит дискуссионный характер, где преподаватели и студенты находят немало полезной информации для размышлений. Наблюдения показывают, что такой совместный контекст деятельности носит развивающий характер.

Одним из положительных итогов представленного опыта работы можно считать изменение мотивационной составляющей профессиональной готовности студентов. Многие из них начинают рассматривать школу как место своей будущей педагогической деятельности и дальнейшего профессионального роста.

В начале предлагаемой статьи мы обозначили одной из ее целей определение проблем повышения эффективности педагогической практики.

В поисках достижения поставленной задачи мы исходим из того, что даже достаточно корректно организованная работа не может стоять на месте, поскольку жизнь вносит в нее коррективы и новые вопросы. Обозначим круг проблем, над которыми необходимо работать в современных условиях при организации практики. Первая и основная, представленная нами в начале статьи, относится к методологии педагогического образования, поскольку именно здесь, на наш взгляд, следует искать развивающие возможности для эффективной педагогической практики.

Что касается организации самой практики, то здесь также возникают нерешенные проблемы, где в ряду основных мы выделяем следующие.

Необходимость организации проведения исследовательской работы с учащимися в период практики с целью дальнейшего включения результатов в выпускную квалификационную работу. Опыт показывает крайне низкую эффективность такой работы из-за кратких сроков практики.

Разработка контента новизны для студентов-практикантов. Иными словами, необходимо разработать круг новой информации, совершенствовать уже имеющиеся компетенции в условиях внедрения ФГОС второго поколения.

Выявление соотношения овладения тривиальными умениями и развития креативности студента-практиканта, что должно найти отражение в заданиях по практике.

Эти и другие вопросы находятся в стадии разработки и апробирования.

Библиографический список

1. Гёте И.В. Фауст: трагедия / пер. с нем. Н.А. Холодковского. СПб.: Азбука, 2000. 520 с.
2. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 536 с.
3. Пассов Е.И. Индивидуализация в обучении иностранным языкам: учеб. пособие / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: Интерлингва, 2002. № 19. 40 с. (Методика обучения иностранным языкам).
4. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. 543 с.

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА – УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Исследовательская компетентность, исследовательская компетенция учителя, структура исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики.

В статье рассмотрены различные подходы к изучению исследовательской компетентности, компетенции, ее компонентов. Представлена структурная модель исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики, включающая три блока: общекультурный, общепрофессиональный, профильный.

E.V. Senkina

STRUCTURAL MODEL OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELOR TEACHERS OF MATHEMATICS

Research competence, research competence of a teacher, structure of research competence of future bachelor teacher of mathematics.

This article discusses various approaches to studying research competence, competence, its components. The structural model of research competence of a future bachelor teacher of mathematics, consisting of three units: overall cultural, general professional and profile.

Особое место среди компетенций будущего учителя занимает исследовательская компетенция, которая является не только ключевой, но и профессиональной. Актуальность исследования структуры исследовательской компетентности будущего бакалавра – учителя математики подтверждается требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (степень «бакалавр»), в котором научно-исследовательская деятельность отнесена к одному из основных видов профессиональной деятельности бакалавра.

В данной статье рассмотрены различные подходы к изучению исследовательской компетентности и компетенции и на их основе разработана структурная модель исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики.

В настоящее время нет единого подхода к определению понятия исследовательской компетентности. Ряд авторов исследовательскую компетентность рассматривают с позиций системного подхода, как «составляющую профессиональной компетентности» (В.А. Адольф, Л.А. Голубь, А.А. Деркач, В.С. Лазарев, Т.А. Смолина и др.)

Большинство педагогов и психологов (М.А. Данилов, А.Н. Журавлёв, Э.Ф. Зеер, Т.А. Смолина, П.И. Ставский, Н.Ф. Талызина, М.А. Чошанов, О.Н. Шахматова, А.И. Щербаков и др.) придерживаются той точки зрения, что исследовательская компетентность – это совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности (знаниево-операциональный подход).

«Исследовательская компетентность» с позиций процессуально-технологического подхода (А.В. Хуторской) рассматривается как обладание человеком соответ-

ствующей исследовательской компетенцией, под которой следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в определённой области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации [Компетенции..., 2007, с. 327].

В рамках компетентностного подхода исследовательская компетентность учителя в ряде работ рассматривается как интегральная характеристика личности учителя, включающая знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексии в различных вариантах (А.В. Багачук, Т.Г. Браже, О.А. Козырёва, В.Д. Симоненко, М.Б. Шашкина и др.).

С.И. Осипова представляет исследовательскую компетентность в качестве интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности [Осипова, 2006].

Также существует несколько подходов к структурированию исследовательской компетенции. Так, Дж. Равен структурными компонентами любой компетентности выделяет когнитивную, мотивационно-ценностную, эмоционально-волевую составляющие, а также навыки и опыт поведения в ситуациях преодоления трудностей, обеспечивающие уверенность, и набор гибко адаптируемых способов поведения личности в профессиональной деятельности [Равен, 2001].

И.А. Зимняя выделяет следующие характеристики компетентности: владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект), готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект), отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект), эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления [Зимняя, 2006, с. 21–26]. На наш взгляд, эти характеристики должны быть отражены в структуре исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики.

Многие ученые выделяют в структуре компетентности от трех и более компонентов, среди которых когнитивный, праксиологический и аксиологический.

Обобщая работы И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Л.В. Шкериной, М.Б. Шашкиной, А.В. Багачук и других ученых, под исследовательской компетенцией (ИК) учителя будем понимать качество личности, определяющееся совокупностью знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, приобретаемых в процессе обучения и необходимых для осуществления продуктивной исследовательской деятельности, а также готовностью будущего учителя к их использованию в профессиональной деятельности.

Придерживаясь точки зрения большинства ученых (И.А. Зимняя и др.), в структурной модели ИК будущего бакалавра – учителя математики мы будем выделять следующие компоненты: когнитивный, праксиологический и аксиологический. При этом анализ состава компетенций ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (степень «бакалавр») с позиций компетентностного подхода к обучению показывает, что структурная модель ИК будущего бакалавра – учителя математики должна включать три блока: общекультурный, общепрофессиональный и профильный. Это позволит нам получить модель, соответствующую требованиям ФГОС ВПО к результатам подготовки бакалавра педагогического нап-

равления, рассматривая исследовательскую компетенцию не только как общекультурную, но и как профессиональную. Придерживаясь терминологии ФГОС ВПО в характеристике содержания компетенций студентов, структурное описание ИК представим в терминах: «знает», «умеет», «владеет», «готов», «способен».

Структурную модель исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики (профильный блок) представим в виде таблицы.

В структурной модели исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики, кроме профильного блока, нами выделены общекультурный и общепрофессиональный блоки.

Общекультурный блок исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики

Когнитивный компонент:

- студент знает понятия объекта, предмета исследования и правила их выделения;
- студент владеет знаниями в области формулирования проблемы (знает, что в основе проблемы лежат противоречия);
- студент знает требования к выдвижению гипотезы;
- студент знает способы постановки целей предстоящей исследовательской деятельности (знает, что цель ориентирует на конечный результат);
- студент владеет знаниями об особенностях формулирования задач исследования (знает, что задачи выступают в качестве средств достижения цели в соответствии с выдвинутой гипотезой);
- студент владеет знаниями о методах, способах и средствах получения, хранения, переработки информации;
- студент владеет знаниями о сборе, анализе, систематизации и использовании информации по актуальным проблемам науки и образования;
- студент владеет знаниями о методах математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;
- студент владеет знаниями о работе с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Праксиологический компонент:

- студент умеет определять объект и предмет исследования;
- студент умеет выявлять противоречия между реальной и желаемой ситуацией (умеет формулировать проблему в рамках выделенных противоречий);
- студент умеет формулировать предположение о том, каким образом достичь поставленную цель и решить проблему;
- студент умеет самостоятельно формулировать и ставить перед собой цели предстоящей исследовательской деятельности;
- студент умеет формулировать задачи для достижения цели и разрешения проблемы;
- студент готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации;
- студент готов осуществлять сбор, анализ, систематизацию информации по актуальным проблемам науки и образования и использовать ее в своей деятельности;
- студент способен применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;
- студент способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

**Структурная модель исследовательской компетенции
будущего бакалавра – учителя математики (профильный блок)**

Блок	Компоненты		
	когнитивный	праксиологический	аксиологический
Профильный	Студент знает особенности определения объекта и предмета математического исследования, формулирования проблемы, гипотезы, цели и задач математического исследования	Студент умеет определять объект и предмет математического исследования, формулировать проблему, гипотезу, цель и задачи математического исследования	Студент осознает важность умения определять объект и предмет математического исследования, формулировать проблему, гипотезу, цель и задачи математического исследования
	Студент знает средства, формы и способы анализа, систематизации информации, необходимой для осуществления математического исследования	Студент готов осуществлять анализ, систематизацию информации, необходимой для осуществления математического исследования и использовать ее в своей деятельности	Студент осознает ценность умений осуществлять анализ, систематизацию информации, необходимой для осуществления математического исследования и использовать ее в своей деятельности
	Студент знает методы, способы, приемы решения исследовательских математических задач	Студент умеет решать исследовательские математические задачи на основе конструирования новых или реконструкции уже известных способов и приемов	Студент понимает роль умений использовать методы решения исследовательских математических задач в различных ситуациях
	Студент знает определение, структуру исследовательских математических задач в ШКМ	Студент способен сформулировать исследовательскую математическую задачу на базе ШКМ для учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень)	Студент осознает важность умений формулировать математическую исследовательскую задачу на базе ШКМ для учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень)
	Студент знает способы, средства использования в практической деятельности математических знаний и умений, необходимых для решения исследовательских математических задач	Студент способен использовать в практической деятельности математические знания и умения, необходимые для решения исследовательских математических задач	Студент понимает важность использования в практической деятельности математических знаний и умений, необходимых для решения исследовательских математических задач
	Студент знает примеры алгоритмов для решения математических задач	Студент умеет самостоятельно создавать алгоритмы для решения исследовательских математических задач	Студент понимает значимость умения создавать алгоритмы для решения исследовательских математических задач
	Студент знает основы математического аппарата, необходимые для решения исследовательских математических задач из разных разделов курса математики	Студент способен интегрировать знания из разных разделов курса математики для решения исследовательских математических задач	Студент осознает важность умения интегрировать знания из разных разделов курса математики для решения исследовательских математических задач

Аксиологический компонент:

- студент понимает важность умения выделять объект и предмет исследования;
- студент осознает ценность умения выделять проблему (понимает роль корректного выявления проблемы для ее эффективного разрешения);
- студент осознает значимость умения формулировать гипотезы для выполнения исследования;
- студент осознает ценность знаний и умений самостоятельно формулировать цели предстоящей исследовательской деятельности;
- студент понимает значимость умения формулировать задачи для достижения цели и разрешения проблемы;
- студент осознает ценность знаний методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации;
- студент осознает ценность умений осуществлять сбор, анализ, систематизацию информации по актуальным проблемам науки и образования и использовать ее в своей деятельности;
- студент осознает важность умений применять на практике методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;
- студент осознает важность умений работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Общепрофессиональный блок исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики

Когнитивный компонент:

- студент владеет знаниями о методах педагогического исследования;
- студент владеет систематизированными теоретическими и практическими знаниями для определения и решения исследовательских задач;
- студент знает способы самоконтроля процесса исследовательской деятельности (достижение поставленной цели, выполнение составленного плана, решение поставленных задач);
- студент знает методы математической и статистической обработки результатов педагогического исследования, направленного на выявление динамики развития и воспитания учащихся;
- студент знает способы рефлексии результата исследовательской работы (анализ и оценка полученного результата, его сопоставление с поставленной целью);
- студент владеет знаниями, необходимыми для оформления результатов исследования и выступления с ними на научном кружке, семинаре, конференции и т. п.

Праксиологический компонент:

- студент способен использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы педагогического исследования;
- студент готов использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач;
- студент способен самостоятельно и своевременно производить самоконтроль процесса исследовательской деятельности, выполнения намеченного плана, соответствия поставленных целей и полученных промежуточных результатов;
- студент готов использовать методы математической и статистической обработки результатов педагогического исследования, направленного на выявление динамики развития и воспитания учащихся;
- студент способен анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;

– студент умеет грамотно оформить результаты исследования и выступить с ними на научном кружке, семинаре, конференции и т. п.

Аксиологический компонент:

– студент осознает ценность умений использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы педагогического исследования;

– студент осознает важность умений использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач;

– студент понимает роль умений проводить самоконтроль процесса исследовательской деятельности и рефлексии ее результата;

– студент понимает важность умений использовать методы математической и статистической обработки результатов педагогического исследования, направленного на выявление динамики развития и воспитания учащихся;

– студент осознает ценность умений анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;

– студент осознает значимость опыта оформления результатов исследования и выступления с ними на научном кружке, семинаре, конференции и т. п.

Такой подход позволяет нам разработать адекватный данной структуре исследовательской компетенции будущего бакалавра – учителя математики инструментальный диагностирования уровня ее сформированности, что имеет принципиальное значение для разрешения проблем в области методических аспектов формирования исследовательской компетенции. Кроме того, подробное описание элементов исследовательской компетенции дает возможность разработки инструмента для выявления уровня сформированности этих элементов компетенции студентов.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 208 с.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.
3. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭЖ», 2007.
4. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей / ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота», 2006. URL: www.fkgru.ru/conf/17.doc
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. М., 2001. 142 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), 2011.
7. Шашкина М.Б., Багачук А.В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2006. 240 с.
8. Шкерина Л.В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 97–102.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОФИЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

ФГОС ВПО, бакалавр педагогического образования, компетентностная модель, компетенция, показатели и уровни сформированности компетенции.

Статья посвящена описанию результатов работы над проектированием профессионально-профильных компетенций бакалавра педагогического образования в предметной области дисциплины «Геометрия». Приведен пример структурно-содержательной модели и диагностической карты сформированности одной из предложенных компетенций.

E.A. Semina

PROFESSIONAL AND PROFILE COMPETENCES OF BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION AS RESULT OF THEIR VOCATIONAL TRAINING

Federal state educational standard of higher vocational education, bachelor of pedagogical education, competence model, competence, indicators and levels of formed competencies.

The article is devoted to the description of the results of work on the design of professional and profile competences of a bachelor of pedagogical education in the subject field of such a discipline as «Geometry». The example of structural and substantial model and the diagnostic card of formation of one of the offered competences is given.

Особенность нового поколения основных образовательных программ высшего профессионального образования (ООП) состоит в реализации идей компетентного подхода, которому присущ перенос акцента с преподавателя и содержания дисциплины на студента и ожидаемые результаты образования. В ФГОС ВПО впервые заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования, а к результатам освоения ООП, выраженным на языке компетенций. Важным и трудоемким этапом проектирования ООП является разработка компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин. Компетентностная ориентация рабочих программ учебных дисциплин (модулей, курсов) в составе ООП нового поколения предполагает: планирование результатов изучения дисциплины, которые по содержанию и форме соответствуют результатам освоения учебного цикла ООП; проектирование содержания и технологий обучения, обеспечивающих достижение ожидаемых результатов обучения, развитие общекультурных и профессиональных компетенций; разработку средств и процедур оценки, адекватных установленным результатам обучения. Однако работа с компетенциями как новой «основой» проектирования ООП требует однозначного понимания: какой состав результатов обучения (знать, уметь, владеть) должен быть достигнут и как это измерить.

ФГОС ВПО содержит требования к результатам освоения ООП в терминах компетенций, формулировка которых носит в определенной степени широкий, рамочный характер. Это связано с тем, что требования ФГОС отражают требования к ка-

честву подготовки национального уровня и должны быть обеспечены всеми вузами страны. На вузовском уровне требуется конкретизация федеральных требований с учетом региональной и вузовской специфики: уточняется формулировка компетенций в соответствии с реализуемым профилем подготовки (для бакалавриата) или наименованием программы (для магистратуры). Также вузом устанавливаются пороговые уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников данной ООП. В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева разработан стандарт УМКД, предназначенный для введения единых требований к учебно-методическому обеспечению всех направлений подготовки бакалавра, реализуемых в вузе по всем формам обучения [Стандарт...]. В нем обозначена идея разработки по каждой учебной дисциплине макета профессионально-профильных компетенций студентов (ППК) как предметных компетенций (компетенций студентов в предметной области дисциплины) и компетенций как проекций общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) ФГОС ВПО на выделенные предметные компетенции. В связи с этим актуально на сегодняшний момент проектирование компетентностных требований к результатам освоения вариативной части основной образовательной программы подготовки бакалавров.

Настоящая статья посвящена описанию результатов работы над проектированием профессионально-профильных компетенций бакалавра педагогического образования, профиль подготовки «Математика и информатика». В табл. 1 приведен перечень разработанных нами основных компетенций бакалавра в предметной области дисциплины «Геометрия» и компетенций как проекций ОК, ОПК и ПК ФГОС ВПО на выделенные предметные компетенции.

Для каждой из профессионально-профильных компетенций, представленных в табл. 1, нами были выделены составляющие действия (элементы), связанные с проявлением этой компетенции. Разработка структуры компетенции является новой сферой научно-методических исследований и, на наш взгляд, одним из наиболее сложных моментов для проектирования ООП. В качестве основы для определения структуры компетенции в настоящем исследовании выступило общее определение компетенции, принятое в ФГОС ВПО, согласно которому компетенция – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Таким образом, результаты обучения систематизированы по трем уровням освоения: знать, уметь, владеть (этот подход преобладает в практике большинства вузов). Вслед за Л.В. Шкериной, в структуре любой компетенции мы выделяем когнитивный, праксиологический и аксиологический аспекты [Шкерина, 2005]. Каждый из перечисленных выше аспектов компетенции характеризуется определенными его составляющими элементами [Шкерина, 2012].

Так, когнитивный аспект определяется двумя составляющими: знаниями в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция, и знаниями в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции; праксиологический – умениями, навыками и способами деятельности в сфере компетенции, а также минимально необходимым опытом деятельности студентов в сфере компетенции (последнее характерно для компетенций вида «готов...»); аксиологический – отношением к деятельности в сфере компетенции и ее результату.

Ниже приведена в качестве примера структурно-содержательная модель профессионально-профильной компетенции ППК 1.1. «Владеет базовыми геометрическими знаниями, математическими приемами и методами решения геометрических задач» (табл. 2).

**Профессионально-профильные компетенции (ППК)
бакалавра педагогического образования как требования
к результату его подготовки по дисциплине «Геометрия»**

1. Предметные компетенции		
ППК 1.1. Владеет базовыми геометрическими знаниями, математическими приемами и методами решения геометрических задач. ППК 1.2. Готов решать межпредметные и практико-ориентированные задачи на основе использования известных базовых геометрических знаний и методов		
2. Проекция на ОК	3. Проекция на ОПК	4. Проекция на ПК
ППК 2.1. Готов к выполнению деятельности, обеспечивающей поиск, переработку и использование информации по геометрии (ОК-8, ОК-9). ППК 2.2. Готов к индивидуальной и совместной работе в группе в процессе деятельности в предметной области «Геометрия» (ОК-7). ППК 2.3. Готов принять участие в обсуждениях, диалоге, дискуссии по различным вопросам в рамках геометрии (ОК-6, ОК-16). ППК 2.4. Готов к осуществлению планирования, организации, контроля, анализа и регулирования собственной учебной деятельности (ОК-1)	ППК 3.1. Владеет геометрическим языком для описания предметов окружающего мира (ОПК-3). ППК 3.2. Способен корректно и грамотно составить и прочитать текст по геометрии (ОПК-5)	ППК 4.1. Способен использовать основные геометрические знания в профессиональной деятельности, интегрировать знания из различных разделов курса геометрии (ПК-1). ППК 4.2. Способен отбирать содержание учебного материала по геометрии, разрабатывать варианты заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной, домашней работы учеников (ПК-1)

Принципиальным моментом разработки макета профессионально-профильных компетенций, на наш взгляд, является установление уровней сформированности компетенций. Описание уровней является основой для разработки контрольно-измерительных материалов для мониторинга сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников данной ООП.

Вслед за коллективом авторов под руководством профессора Л.В. Шкериной, мы выделяем три уровня сформированности компетенции: базовый, продуктивный, творческий. Базовый предполагает минимально необходимый набор знаний, умений, навыков, способов деятельности в сфере компетенции и наличие позитивного отношения студента к ним; продуктивный характеризуется владением основными знаниями, умениями, навыками, способами деятельности студента в сфере компетенции, опытом ее проявления в случае необходимости и осознанием ее значимости; креативный определяется проявлением потребности студента в поиске и реализации новых нестандартных решений в сфере компетенции на основе базовых знаний, умений, навыков, способов деятельности и опыта ее проявления в случае необходимости. Оценка уровня сформированности компетенций должна осуществляется, на наш взгляд, по следующим показателям: когнитивному (наличие знаний, определенных ФГОС ВПО), праксиологическому (овладение умениями и навыками, которые приобретаются в процессе освоения учебных дисциплин, и способность применять полученные теоретические знания в профессиональной деятельности), аксиологическому (сформированность личностных качеств, ценностно-мотивационной сферы). В качестве примера приведем диагностическую карту сформированности профессионально-профильной компетенции ППК 1.1 (табл. 3).

Таблица 2

Структурно-содержательная модель профессионально-профильной компетенции «Владеет базовыми геометрическими знаниями, математическими приемами и методами решения геометрических задач» (ППК 1.1) ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование

Аспект компетенции	Элемент компетенции	Характеристика элемента компетенции студента
Когнитивный	Знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	Знает: – историю возникновения геометрии; – аксиоматический подход к построению курса геометрии; – систему основных геометрических понятий и суждений; – современные тенденции развития геометрии
	Знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	– Особенности построения и чтения геометрических чертежей; – основные требования к оформлению доказательства теорем и решения геометрических задач; – дедуктивные и индуктивные приемы доказательства теорем и решения геометрических задач; – основные методы доказательства теорем и решения геометрических задач (аналитический, векторный, метод координат, конструктивный, метод моделирования)
Праксиологический	Умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	Умеет: – корректно использовать основные геометрические понятия, распознавать геометрические объекты, устанавливать связи между различными геометрическими понятиями; – воспроизводить доказательства теорем и объяснять их ход; – осуществлять построение чертежей по условию задачи; – оформлять доказательство теорем и решение задачи; – применять изученные понятия, результаты и методы при решении задач из различных разделов курса геометрии, в том числе задач, не сводящихся к непосредственному применению известных алгоритмов
Аксиологический	Отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата, понимание значения деятельности и ее результата)	– Осознает роль геометрии в школьном курсе математики; – понимает значимость применения геометрических знаний, приемов и методов к доказательству теорем и решению геометрических задач

**Диагностическая карта сформированности
профессионально-профильной компетенции
«Владеет базовыми геометрическими знаниями, математическими
приемами и методами решения геометрических задач» (ППК 1.1)**

Показатели / уровни	Креативный	Продуктивный	Базовый
Когнитивный	Знает фундаментальные основы геометрии, а также различные приемы и методы доказательства теорем и решения геометрических задач; знает современные тенденции развития геометрии; имеет знания, выходящие за рамки вузовского курса геометрии	Владеет системой основных геометрических понятий и суждений; знает аксиоматический подход к построению курса геометрии; дедуктивные и индуктивные приемы доказательства теорем и решения задач; различные методы доказательства теорем и решения задач по геометрии	Имеет минимальный набор знаний о геометрических понятиях и суждениях; знает некоторые методы и приемы доказательства теорем и решения простейших задач
Праксиологический	Свободно оперирует геометрическими понятиями и суждениями; осуществляет применение изученных геометрических понятий, результатов и методов при решении геометрических задач, не сводящихся к непосредственному применению алгоритмов, владеет навыком построения геометрических моделей	Распознает геометрические понятия, объекты; устанавливает связи между различными геометрическими понятиями; применяет изученные понятия, результаты и методы к решению задач по геометрии повышенного уровня сложности	Воспроизводит термины, основные понятия, утверждения, теоремы; способен грамотно оформить доказательство теоремы и решение геометрической задачи; умеет решать простейшие геометрические задачи и воспроизводить доказательства простейших геометрических утверждений
Аксиологический	Имеет потребность в совершенствовании своих навыков и умений в решении геометрических задач и доказательствах теорем; осуществляет поиск нестандартных приемов и методов; мотивирован к дальнейшему самостоятельному совершенствованию своей геометрической подготовки	Мотивирован к самостоятельному применению геометрических знаний, уже известных приемов и методов к доказательству теорем и решению геометрических задач; проявляет интерес к поиску новых нестандартных геометрических приемов и методов	Проявляет интерес к применению геометрических знаний, приемов и методов к доказательству теорем и решению геометрических задач

На основе выделенной структуры профессионально-профильных компетенций бакалавра по дисциплине «Геометрия», а также уровней их сформированности по выделенным показателям нами были разработаны оценочные материалы, позволяющие осуществлять непрерывный мониторинг качества подготовки студентов I–II курсов, и в настоящее время осуществляется практическая его реализация. Кроме того, нами разрабатывается динамически-уровневая модель развития профессионально-профильных компетенций в процессе учебно-познавательной деятельности студентов по изучению дисциплины «Геометрия».

В заключение отметим, что уточнение формулировок компетенций ФГОС ВПО в соответствии с профилем подготовки, разработка их структурно-содержательных моделей и диагностических карт сформированности являются ключевым моментом в осуществлении мониторинга учебно-познавательной деятельности студентов – бакалавров педагогического образования.

Библиографический список

1. Стандарт УМКД КГПУ им. В.П. Астафьева [Электронный ресурс]. URL: [http://www.kspu.ru/pagefolders – 4723. html](http://www.kspu.ru/pagefolders-4723.html) (дата обращения 01.09.2012).
2. Шкерина Л.В. Обновление системы качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2005. 274 с.
3. Шкерина Л.В. Современные проблемы физико-математического образования: вопросы теории и практики / под ред. проф. И.Г. Липатниковой. Екатеринбург, 2012. 203 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ ГЕНДЕРНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Социально-педагогическая деятельность, гендерная идентичность, гендерные качества.

В статье обозначена проблема формирования гендерной идентичности детей и ее содержательное, методическое и практическое решение через разработанную на основе русских народных игр программу социально-педагогической деятельности по развитию гендерных качеств младших школьников. Представлены результаты реализации данной программы.

D.N. Simonov, T.V. Nosakova

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES FOR DEVELOPMENT OF GENDER QUALITIES OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Social and pedagogical activity, gender identity, gender qualities.

The article describes the problem of formation of gender identity of children and its substantial, methodical and practical solution through the program of social and pedagogical activity developed on the basis of Russian national games and aimed at the development of gender qualities of pupils of younger school. The results of implementation of this program are presented.

В современной системе основного и дополнительного образования детей главной задачей является интеллектуальное развитие ребенка. В процессе обучения и воспитания детей практически не учитываются особенности их гендерного развития. Многие родители и педагоги не видят различий в формировании будущих мужчин и женщин (а если и видят, зачастую, не могут правильно применить в воспитательном процессе).

Возникает противоречие между объективной необходимостью формирования гендерной идентичности (через развитие гендерных качеств) у детей и отсутствием данной деятельности в образовательных учреждениях. Решение этой проблемы возможно в рамках специально организованной социально-педагогической деятельности с помощью разработки и реализации дополнительных образовательных программ.

Социально-педагогическую деятельность можно рассматривать как целенаправленную работу по социальному воспитанию личности в конкретном социуме с целью успешной ее социальной адаптации [Галагузова, 2007, с. 45]. Программа социально-педагогической деятельности по развитию гендерных качеств должна строиться с опорой на основные понятия «гендерная идентичность», «гендерные качества».

Гендерная идентичность – базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе; при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует.

Гендерные качества – отдельные социальные, физические, психологические, нравственные качества, влияющие на формирование гендерной идентичности, с помощью которых человек характеризует свою принадлежность к тому или иному полу [Белинская, Тихомандрицкая, 1999, с. 252].

Исследования Л.Ф. Обуховой, А.В. Меренкова и О. Вейнингер позволили нам определить младший школьный возраст как сензитивный для формирования гендерной идентичности, а также выделить особенности данного процесса в заданных временных рамках.

Первичная половая идентичность складывается обычно уже к 1,5 годам и является наиболее устойчивым, стержневым элементом самосознания ребенка. К 6–7 годам ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференциации деятельности и установок. Первичным объектом познания ребёнка младшего школьного возраста является взрослый, что определяет решающее влияние человека, занимающегося обучением и воспитанием, на формирование гендерной идентичности [Меренков, 2001, с. 96]. Гендерное развитие в младшем школьном возрасте имеет свои особенности:

- осознание необратимости своей половой принадлежности;
- усиление половой дифференциации деятельности и установок;
- стихийное объединение в однополые компании [Вейнингер, 2007, с. 78].

Программа социально-педагогической деятельности по развитию гендерных качеств младших школьников опирается на принципы: общественноценной целевой направленности учебно-воспитательного процесса, осуществление комплексного подхода, организации учебно-воспитательного прогресса, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, последовательности и систематичности, наглядности, доступности.

Цель программы – развитие гендерных качеств у мальчиков младшего школьного возраста через русскую традиционную культуру.

Ожидаемый результат – приобретение гендерных качеств младшими школьниками, формирование представлений о гендерных качествах характера мужчины в русской традиционной культуре, формирование представлений об актуальности развития этих качеств в наши дни.

Методами реализации программы являются: беседа, убеждение, обсуждение, педагогическое требование, метод конфликтных ситуаций.

Основным методом выступают игры на основе русских национальных традиций. Исследования М.В. Осориной и А. Андреева показывают огромную значимость и эффективность народных игр в процессе становления личности человека и формирования у него гендерной идентичности. Русские игры являются мощным фактором развития гендерных качеств у детей, так как в данной традиционной системе воспитания ребёнок уже с младенчества воспитывался в условиях, способствующих развитию мужских или женских качеств [Андреев, 2006, с. 132].

Мужчина всегда олицетворял собой воина, защитника, добытчика, неважно, к какому социальному классу или сословию он принадлежал. Как традиционная русская боевая система строилась на простейших движениях пахаря, сеятеля, так и несгибаемая воля русских воинов оттачивалась в неприметных и простых детских играх. Русские народные игры позволяли мальчикам развить такие качества, как вера в себя, напористость, мужественность, склонность вести за собой и др. Женщина же, прежде всего, оставалась хозяйкой, хранительницей домашнего очага, поэтому в играх девочки приобретали такие качества, как любовь к детям, доброта, теплота, сердечность, жертвенность и др. [Осориная, 2006, с. 10–12].

Содержание разработанной программы социально-педагогической деятельности предполагает развитие у мальчиков младшего школьного возраста социально одобряемых качеств личности, присущих их полу. Это достигается путём включения детей в активную игровую деятельность с постепенным усложнением игрового действия и увеличением задействованных моделей поведения, присущих мужчинам.

Психолого-педагогические механизмы реализации программы: формирование мужских качеств характера возможно благодаря активному проявлению этих качеств в русских играх, а также благодаря действиям социального педагога, выступающего непосредственным примером.

Содержание программы включает в себя выявление, формирование и закрепление на практике мужских качеств личности:

– напористость, уравновешенность, быстрота принятия решений через формирование общих представлений о системе русского рукопашного боя и игры «Буза», «Яша»;

– быстрота принятия решений, напористость с помощью приобщения к культуре русского рукопашного боя через беседу «Связь традиционной культуры и воинской традиции на Руси», игру «Жмурки»;

– целеустремлённость, уравновешенность, предприимчивость, смелость, способность оценить соперника и ситуацию, адекватно реагировать на успехи и поражения через формирование интереса к русской культуре рукопашного боя, раскрытие ее связи с традиционным мужским плясом; через беседу «Традиции боевого пляса», игру «Колпак»;

– физические навыки передвижения, работы и соревнования в необычных условиях, самообладание, вера в себя, напористость, быстрота принятия решения через беседу «Традиции кулачного боя», игру «Бой с мешками»;

– мужественность, уравновешенность, целеустремлённость (как способность не отступать перед трудностями), навыки командного взаимодействия и работы «один против группы» через беседу «Воинские традиции в каждом доме», игру «Безумный казак».

Программа по развитию гендерных качеств у младших школьников была реализована в Центре культуры «Молодёжный» г. Екатеринбурга. Работа велась в двух группах, состоящих из 10 человек каждая.

В качестве диагностики использовался вопросник Сандры Бэм «Исследование уровня маскулинности-фемининности», позволяющий определить степень проявления гендерных качеств школьников.

Результаты входящей диагностики показали, что в обеих группах присутствуют дети с андрогинными, маскулинными и фемининными качествами (табл. 1).

Таблица 1

Результаты входящей диагностики

Уровень маскулинности-фемининности	Количество (общее количество – 20)	Процент
Ярко выраженная маскулинность	1	5
Маскулинность	6	30
Андрогинность	11	55
Фемининность	2	10
Ярко выраженная фемининность	–	–

Из бесед с родителями выяснилось, что специальной социально-педагогической деятельности по развитию гендерных качеств не ведется. Потребность в такой деятельности существует, потому что у детей не до конца сформированы представления о тех или иных чертах характера, образе действий и поведения, присущих их полу. Родители отмечали такие проблемы у детей, как нерешительность, застенчивость, трусость, ябедничество, которые они готовы исправлять самостоятельно, но признают необходимость и эффективность помощи социального педагога.

В группах была реализована программа, включающая беседы и игровые упражнения, направленные на формирование и развитие представлений о чертах характера, присущих мужчинам, а также на развитие гендерных качеств, формирующих гендерную идентичность. На игровых занятиях детям обязательно давались эмоциональные подкрепления. Сочетание игры (со стороны ребёнка) и формирующей деятельности (со стороны социального педагога) позволило, не оказывая давления, прививать детям базовые навыки общения с представителями своего пола, выстраивать иерархию качеств личности относительно своего пола.

После реализации программы была проведена заключительная диагностика. Результаты показали позитивные изменения в развитии маскулинных качеств мальчиков (табл. 2).

Таблица 2

Результаты итоговой диагностики

Уровень маскулинности – фемининности	Количество (общее количество – 20)	Процент
Ярко выраженная маскулинность	2	10
Маскулинность	10	50
Андрогинность	7	35
Фемининность	1	5
Ярко выраженная фемининность	–	–

Результаты реализации программы показали ее эффективность, произошла положительная динамика в развитии гендерных качеств младших школьников (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение результатов входящей и итоговой диагностики

	Ярко выраженная маскулинность, %	Маскулинность, %	Андрогинность, %	Фемининность, %	Ярко выраженная фемининность, %
Входящая диагностика	5	30	55	10	0
Итоговая диагностика	10	50	35	5	0
% изменений	5	20	–20	–5	0

Таким образом, составленный комплекс русских народных игр и тематических бесед с детьми и их родителями позволяет мальчикам младшего школьного возраста не только развить, но и на практике закрепить мужские качества. Гендерное воспитание, опирающееся на многовековые национальные традиции, способствует всестороннему развитию личности ребенка.

Разработанную нами программу по развитию гендерных качеств младших школьников можно рекомендовать социальным педагогам, классным руководителям, педагогам дополнительного образования, педагогам-психологам, воспитателям использовать в практической деятельности.

Однако необходимо отметить, что реализация одной только программы не позволит решить проблему развития гендерных качеств и формирования гендерной идентичности детей в целом. Наша работа является определённым этапом на этом пути. В качестве следующей стадии нашего научного исследования может выступить разработка комплексной программы по формированию гендерной идентичности не только у мальчиков, но и у девочек, и на всех возрастных этапах.

Библиографический список

1. Андреев А. Мир тропы. Очерки русской этнопсихологии. СПб., 2006. 376 с.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология. М., 1999. 520 с.
3. Вейнингер О. Пол и характер. М., 2007. 138 с.
4. Галагузова М.А. Социальная педагогика. М., 2007. 416 с.
5. Меренков А.В. Социология стереотипов. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2001. 290 с.
6. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2000. 328 с.

А.А. Стюгина, Н.С. Бедерева, С.Н. Шилов, В.Н. Кожевников

УРОВЕНЬ ПОСТОЯННЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ КАК КОРРЕЛЯТ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Успешность обучения, нейроэнергообмен, уровень постоянных потенциалов, адаптация, школьная нагрузка.

В статье приведены данные исследования уровня метаболизма головного мозга у младших школьников и его взаимосвязь с успешностью в обучении. Показано, что активность головного мозга у детей, отнесенных авторами к группе неуспешных в обучении, снижена, особенно в лобной и правой височной области. Таким образом, можно предположить, что в основе школьных трудностей лежит дефицит нейрометаболизма.

A.A. Styugina, N.S. Bederev, S.N. Shilov, V.N. Kozhevnikov

LEVEL OF CONSTANT POTENTIALS AS CORRELATE OF SUCCESS OF TRAINING JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Success of training, neuropower exchange, level of constant potentials, adaptation, school loading.

The article describes the results of the research of the level of brain metabolism of junior schoolchildren and its interaction with the success in learning. It is shown that cortical activity of those children, who were referred by authors to the group of poor learners, is reduced, especially in frontal and right temporal regions. Thus, it is possible to assume that difficulties in learning can be caused by neurometabolism deficiency.

Общеизвестно, что многие школьники испытывают трудности в обучении. По данным Института возрастной физиологии Российской академии образования, число таких детей в школе достигает 15–40 % [Безруких, Логинова, 2000], а по некоторым данным, доходит до 70 % [Семенович, 2005]. Авторы связывают такую ситуацию со значительной интенсификацией учебного процесса, использованием новых форм и технологий обучения, более ранним началом систематического обучения, что приводит к неспособности многих учащихся адаптироваться к учебным нагрузкам [Семенович, 2005; Кокун, 2004].

Выделяют две группы факторов школьной неуспешности: экзогенные (внешние) и эндогенные (внутренние) [Безруких, Логинова, 2006].

К экзогенным факторам относят социокультурные условия, в которых растет и развивается ребенок, экологические, семейные и педагогические факторы. Педагогические факторы включают в себя чрезмерную интенсификацию учебного процесса; стрессовую тактику педагогических воздействий; несоответствие методик преподавания возрастным и функциональным возможностям детей; нерациональную организацию учебного процесса.

К числу эндогенных факторов относят: генетические основания, нарушения в раннем периоде развития, состояние здоровья, уровень функционального развития, мозговые дисфункции, степень зрелости структурно-функциональных систем мозга и сформированности высших психических функций.

Часто речь идет о «смешанных» факторах, сочетающих влияние и внешних, и внутренних.

В педагогической практике в отношении детей, не испытывающих трудностей в обучении, применяют понятия «успешные в обучении» и «интеллектуально одаренные». Исследование проблем учебной успешности проводится в основном в рамках психологии одаренности, поскольку одаренность рассматривается как сочетание ряда способностей, обеспечивающее успешность выполнения определенной деятельности [Теплов, 1998]. В свою очередь, успешность обучения рассматривается как результативность и эффективность обучения [Бабанский, 1989; Давыдов, 1991; и др.].

Одним из основополагающих факторов, влияющих на результативность обучения, является состояние психических процессов, познавательных и эмоционально-волевых. Успешность учебной деятельности невозможна без оптимального протекания психических процессов, которое, в свою очередь, обеспечивается энергетическим балансом мозговых систем, обеспечивающих эти процессы и являющихся их физиологической основой. При этом обучение происходит наиболее успешно при определенном уровне активации мозга. Если энергетический метаболизм в силу разных причин (уровень активации коры, нарушения кровоснабжения мозга и др.) выше или ниже оптимального уровня, то работа выполняется не лучшим образом [Нейроэнергокаритрование..., 2010].

В зарубежных исследованиях также было выдвинуто предположение о метаболическом обосновании одаренности (С. Такас, 1986).

В свою очередь, изменение интенсивности обмена влияет на нейродинамику. Это особенно важно учитывать, когда речь идет о детях, поскольку только оптимальное энергетическое состояние может обеспечить наилучшие условия обучения [Фокин, Пономарева, 2002]. Также существует четкая взаимосвязь между функциональной активностью мозга, энергообеспечением, кровотоком и рН. С помощью ЯМР-спектроскопии показано, что продолжительная активация мозга человека сопровождается его закислением. Уменьшение функциональной активности мозга сопровождается снижением локального мозгового кровотока и потреблением глюкозы, в то время как рН повышается [Frahm et al., 1996].

Поэтому одним из надежных показателей функционирования мозга, а именно энергообмена, является уровень постоянного потенциала (УПП), который отражает кислотно-основное состояние (КОС) на границе гематоэнцефалического барьера. Уровень постоянного потенциала головного мозга – это медленно меняющийся потенциал милливольтного диапазона, интегрально отражающий мембранные потенциалы нейронов, глии и гематоэнцефалического барьера. Связь УПП и КОС обратно пропорциональна, т. е. чем ниже уровень рН, тем выше УПП [Фокин, Пономарева, 2002].

Энергетическое обеспечение мозга и организма в целом осуществляется благодаря расщеплению высокомолекулярных веществ, т. е. катаболизма. Состояние энергетической активности головного мозга, его метаболизма и особенно резервного звена энергообмена мозга коррелируют с КОС и величиной УПП. В последние годы использование оценки уровня нейроэнергометаболизма находит широкое применение в различных областях психологии и педагогики [Сафоничева и др., 2011; Соколова, 2011].

Знание нейропсихофизиологических механизмов успешности обучения детей в школе позволит оптимизировать организацию учебного процесса.

Исследование проведено на базе средней общеобразовательной школы № 1 г. Красноярск и лаборатории психофизиологической диагностики и коррекции кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева. В исследовании участвовало 23 школьника (средний возраст 8,2 года), обучающихся в одном классе. Регистрация потенциалов проводилась с 10.00 до 12.00 во время урока. Исследовался уровень метаболизма головного мозга с помощью компьютерно-аппаратного комплекса НЭК-5, регистрирующего уровень постоянных потенциалов на поверхности головы. Electrodes располагались вдоль сагиттальной линии: в лобной, центральной, затылочной областях, а также в левом и правом височных отделах (точки Fz, Cz, Oz, Td, Ts соответственно) по схеме 10–20. Полученные данные соотносились с успешностью обучения. Для оценки успешности в обучении проводился контент-анализ школьной документации.

В ходе исследования был определен уровень постоянного потенциала (УПП) в лобных областях (Fz), в центральных отделах (Cz), в затылочных областях (Oz), в правом и левом полушарии (Td и Ts) у каждого учащегося исследуемой группы (табл.). Показано, что в норме в центральных областях на поверхности головы выявляются наиболее высокие показатели УПП, в пределах от 14 до 18 мВ. В лобных отделах УПП в норме составляет примерно от 12 до 16 мВ, в затылочных – от 9 до 10 мВ [Подоплекин, 2009].

Таблица

**Результаты нейроэнергокартирования
(фоновая запись (1), дыхательная нагрузка (2),
восстановление после дыхательной нагрузки (3))**

№ учащегося	Успешность	Возраст	1pr	1cr	Юr	1тс1	1тз	2р2	2cr	2o2	2тс1	2тз	3р2	3с2	3o2	3тс1	3тз
1	3	8	6	25	32	27	28	11	29	36	30	28	11	28	35	29	24
2	4	8	-0,5	18	19	20	23	2	21	24	25	29	5	24	25	25	31
3	5	8	17	34	28	22	28	22	41	33	26	35	23	43	34	25	37
4	3	9	13	20	20	11	9	8	9	14	4	3	14	10	13	6	5
5	3	8	15	34	18	19	22	16	33	18	18	21	15	31	15	16	20
6	3	8	-0,5	14	15	10	16	-1,5	11	13	10	16	-0,8	11	13	5	9
7	4	8	8	28	23	16	11	10	30	23	14	11	12	32	24	13	11
8	5	8	19	22	11	16	11	17	18	8	14	8	16	16	6	15	8
9	4	9	26	23	13	35	9	16	13	7	26	-0,2	14	10	2	22	-0,9
10	4	9	5	11	4	12	9,9	3	11	0	13	10	2	10	-2	11	9
11	3	9	0,7	10	16	9	15	5	13	20	11	18	7	14	21	10	18
12	4	8	8	40	32	31	20	6	38	31	31	17	7	40	31	33	17
13	3	8	17	5	13	3	3	16	3	12	2	2	14	1	9	0,4	0,7
14	3	9	12	15	15	12	10	9	4	9	7	6	8	1	6	5	3,6
15	4	9	5	14	13	6	6	0,2	9	7	0,2	0,9	1,2	10	5,4	-1	0,4
16	4	8	-3	-3	-3	-11	1,8	-3	-4	-5	-12	1,1	-3	-3	-5	-10	0,6
17	3	9	9	25	24	28	26	11	30	31	35	34	10	33	32	36	36
18	4	8	8	23	28	27	23	12	26	29	30	25	7	21	21	23	19
19	4	8	6	24	19	9	13	6	25	19	10	10	4	24	17	7	8
20	4	8	12	17	15	25	14	8,7	11	10,9	22	9	10	8	9	22	10
21	3	8	-21	4	2	-8	-2,6	-19	8	5	-7	-1	-20	10	5	-8	-2
22	4	8	14	21	15	16	6	12	18	14	15	2	12	18	14	16	0
23	3	9	-4	15	4	-1	2	-3	14	1	-3	0,7	-3,7	14	-1	-5	-2

Были подсчитаны средние показатели уровня постоянного потенциала в группе успешных и неуспешных в обучении детей. На диаграмме (рис.) видно, что активность головного мозга у детей, отнесенных нами к группе неуспешных в обучении, снижена, особенно в лобной области, что говорит как о снижении самой активности клеток, так и о снижении локального кровотока. Известно, что лобные доли отвечают за концентрацию внимания, программирование деятельности человека, речевую саморегуляцию, целеполагание и контроль за достижением запланированного результата [Дубровинская и др., 2000].

В группе неуспешных детей наблюдается также снижение УПП и в правой височной области. Здесь находятся зоны, отвечающие за распознавание выражения лица, интонации голоса, анализ слуховых раздражителей, восприятие музыки, ритма, а также усвоение визуальной информации. Депрессия активности правого полушария может обусловить проблемы с усвоением зрительной информации, интонации голоса, что важно для восприятия полученной информации, ее анализа, а также вторичное развитие речи [Семенович, 2005].

Таким образом, можно предположить, что выявленные нарушения могут быть психофизиологической основой трудностей в усвоении учебной программы и формирования неуспешности в обучении.

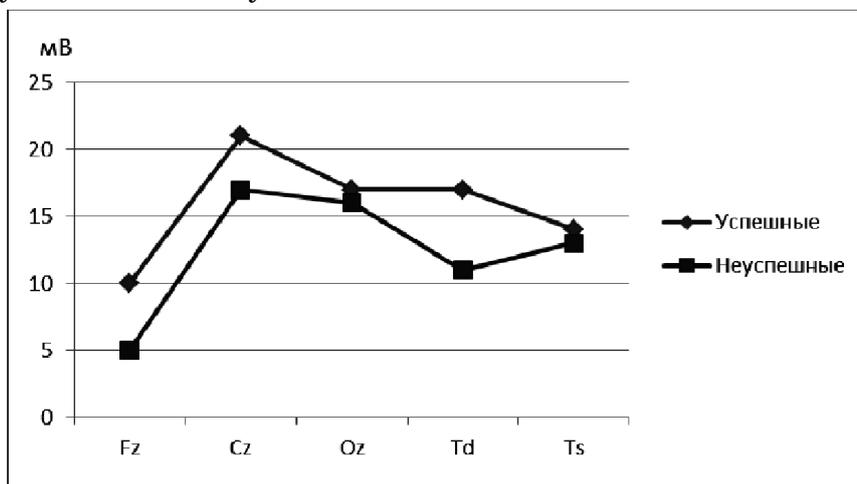


Рис. Уровень нейроэнергообмена, фоновая запись

Известно, что стресс – это совокупность стереотипных приспособительных реакций, которые возникают в организме в ответ на действие чрезвычайного раздражителя любой природы (эмоциональное напряжение, значительные умственные и физические перегрузки, травмы, интоксикации и т. д.). При этом закономерно изменяются энергетический метаболизм и функциональное состояние головного мозга.

Для оценки устойчивости организма школьников к стрессирующим ситуациям нами была проведена проба с 3-минутной гипервентиляцией (глубокое и регулярное дыхание), во время которой реализуется модель физического стресса [Болезни..., 2001]. Запись УПП проводилась во время нагрузки и в течение 3-х минут после неё. В постгипервентиляционном периоде, через 3 минуты оценивались изменения межполушарных взаимоотношений, реакция на нагрузку, степень восстановления УПП до фоновых показателей. В норме – чем ближе показатели УПП в постгипервентиляционном периоде возвращаются к фоновым показателям, тем более совершенна вегетативная ауторегуляция постоянства внутренних функций, тем более выносливее и более адаптирован к физическим нагрузкам и стрессу человек [Илюхина, 1995, с. 143].

В условиях функциональной нагрузки показатели УПП у успешных в обучении детей восстановились до фонового состояния. В то время как показатели УПП в другой группе практически не изменились. Это говорит о том, что у таких детей адаптивные резервы и стрессоустойчивость снижены, что может привести к угнетению мозговой активности, торможению адаптационных механизмов у данной группы детей.

Таким образом, соотнеся данные, полученные в ходе нейроэнергокартирования, и успешность обучения школьников, мы обнаружили следующее:

- учащиеся с отличными успехами по всем дисциплинам имеют наиболее оптимальные показатели нейрометаболизма (учащиеся № 3; 5; 8; 19; 22);
- учащиеся, имеющие затруднения по некоторым дисциплинам, по результатам нейроэнергокартирования обнаруживают функциональные нарушения в лобной и правой височной области (снижение нейроэнергообмена). По поведенческим проявлениям у данной группы детей наблюдаются нарушение волевой регуляции поведения, снижение уровня произвольного внимания (учащиеся № 1; 2; 6; 7; 9; 12; 15; 18; 20; 23);
- по данным нейроэнергокартирования, у детей с невысокими показателями школьной успешности выявлены признаки низких адаптационных возможностей. Полученные данные свидетельствуют о том, что в основе школьных трудностей может лежать дефицит нейрометаболизма, обеспечивающий, наряду с другими факторами, низкие функциональные резервы нервной системы. Таким детям требуется квалифицированная медико-психологическая помощь, направленная на восстановление её адекватного функционирования.

Таким образом, оценка индивидуальных психофизиологических особенностей и адаптационных резервов организма ребенка с помощью нейроэнергокартирования обеспечивает понимание психофизиологической природы школьных трудностей, что может стать основой для выстраивания индивидуального образовательного подхода и обеспечения дифференцированных мер коррекции неуспешности в обучении.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Безруких М.М., Логинова Е.С. Возрастная динамика и особенности формирования психофизиологической структуры интеллекта у учащихся начальной школы с разной степенью успешности обучения // Физиология человека. 2006. Т. 32, № 1. С. 15–25.
3. Болезни нервной системы: руководство для врачей: в 2 т. / под ред. Н.Н. Яхно, Д.Р. Штульмана. М.: Медицина. 2001, Т. 1. С. 744.
4. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 23–34.
5. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. М.: ВЛАДОС, 2000. 144 с.
6. Илюхина В.А. Предпосылки и перспективы физиологических исследований энергодефицита при астенических состояниях здорового и больного человека // Физиология человека. 1995. Т. 21, № 1.
7. Нейроэнергокартирование – высокоинформативный метод оценки функционального состояния мозга: методические рекомендации / В.И. Шмырев и др. М., 2010. 21 с.
8. Одаренные дети: пер. с англ. / под общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
9. Подоплекин А.Н. Энергетическое состояние головного мозга у подростков-северян при употреблении психоактивных веществ: автореф. Архангельск, 2009.

10. Сафоничева О.Г., Миненко И.А., Кобзарь Ю.В. Новые диагностические технологии и методы нелекарственной реабилитации детей с нарушением интеллектуального развития // Вестник восстановительной медицины. 2011. № 3. С. 42–46.
11. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2005. 319 с.
12. Соколова Л.П. Додементные когнитивные расстройства как проявления дезадаптации организма к стресс // Сибирский медицинский журнал. 2011. Т. 26, прил. 1. С. 236.
13. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся: монография / Л.П. Крившенко и др.; Мин-во образования и науки РФ, Мин-во образования Московской обл., Московский гос. обл. ун-т. М., 2010. 110 с.
14. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: Изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 544 с.
15. Фокин В.Ф., Пономарева Н.В. Энергетическая физиология мозга. М.: 2002. 249 с.
16. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 265 с.
17. Frahm J., Kruger G., Merboldt K. D., Kleinschmidt A. Dynamic uncoupling and recoupling of perfusion and oxidative metabolism during focal brain activation in man // Magn. Reson. Med. 1996. Vol. 35, № 2. P. 143–148.

ФЕНОМЕН СПОРТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСТВА

Спорт, физическая культура, социокультурное пространство детства, олимпизм, здоровье, кинезофилия, агонистика, калокагатия.

Современное социокультурное пространство детства насыщено огромным информационным разнообразием, что далеко не всегда носит позитивный характер. Цель статьи – показать феномен спорта как весьма важного фактора укрепления здоровья ребенка, формирования у него социальных качеств, конкурентоспособности в достижении жизненного успеха.

V.I. Usakov

PHENOMENON OF SPORT IN SOCIOCULTURAL SPACE OF CHILDHOOD

Sport, physical culture, sociocultural space of childhood, olympism, health, kinesophily, agonistics, kalokogathia.

Modern sociocultural space of childhood is rich in information variety and it is not always positive. The aim of this article is to show the phenomenon of sport as a very important factor of strengthening child health, training their social qualities, competitive abilities for achieving life success.

Важнейшей проблемой современного социокультурного пространства детства является широчайший спектр соблазнов. Их позитивная, равно как и негативная, роль в формировании личности ребенка очевидна. В числе многочисленных соблазнов особая роль принадлежит спорту как безальтернативному феномену, раздвигающему всё новые и новые горизонты в развитии человека.

Целью данной статьи является анализ феноменологических функций спорта в контексте здоровьесохраняющей парадигмы. В соответствии с целью исследования был использован комплекс социально-педагогических методов: обобщение литературных и научных источников, анализ текущих тенденций, педагогический эксперимент.

Одним из ведущих принципов материалистического учения о человеке является принцип формирования его личности под влиянием социального опыта, включающего все достижения духовной и материальной культуры. Вместе с тем по биологическим особенностям человек представляет собой природное существо, что легко обнаруживается передающимися по наследству свойствами.

В ходе эволюции под влиянием труда, который стал главным фактором рождения и развития сознания человека, его социальная надбиологическая сфера оказалась способной без генетической эволюции обеспечить реакции человека на изменения в окружающей среде. В этом контексте спорт, основу которого составляет двигательная деятельность человека, одновременно воздействует как на его социальную, так и на биологическую сущность. Это специфическое свойство предопределяет огромные возможности современного спорта в совершенствовании социальной природы человека.

В социокультурном пространстве детства спорт занимает особое место. Базовой основой для понимания места и роли этого феномена служат реально удовлетворенные интересы и потребности детей в их целенаправленной и педагогически корректно структурированной и организованной двигательной деятельности. Суть этой базовой основы заключается в том, что спорт, являясь частью общей культуры человека, совокупностью духовных и материальных ценностей, которые сам человек и создает, принадлежит не столько вообще всем, сколько персонально каждому носителю и создателю этих ценностей. В контексте этого положения реально удовлетворенный интерес конкретного ребенка к двигательной активности физкультурно-спортивного или оздоровительного направления и определяет место и роль феноменов спорта и физической культуры в структуре интересов и потребностей его личности. Откуда же возникает интерес и как зарождается социальная потребность у ребенка в том или ином виде двигательной деятельности? Общеизвестно, что потребность в движении генетически обусловлена. Эту роль играет кинезофилия, которая в той или иной степени присуща каждому ребенку и на ранних этапах его онтогенеза играет определяющую роль не только в его физическом, но и умственном развитии. Наряду с высокой восприимчивостью детского организма к воздействиям окружающей среды и воспитания до определенного возрастного периода она позволяет не только линейно наращивать протоплазматическую массу тела ребенка, но и совершенствовать его мозговые структуры, нервные волокна, внутренние органы и синхронизировать все системы организма. Такова в общих чертах биологическая основа развития ребенка до тех пор, пока не угаснет генетический код кинезофилии, действие которого сопровождает его лишь до 8–10 лет [Анохин, 1975; Аршавский, 1982]. Далее – работа социума. Заменить утраченную биологическую потребность в движении призваны социальные функции физической культуры и спорта, в рамках которых и формируется мотивированная потребность в движении.

В истории развития человеческого общества спорт известен еще со времен шумерского царства. Однако своего пика и расцвета достигал лишь дважды: в VIII–V веках до нашей эры в эпоху древнегреческого эллинизма и в конце ушедшего XX столетия нашего времени.

Древние греки, открыв калокагатию, впервые подошли к пониманию приоритета духовной и физической гармонии как главной жизненной ценности, создав удивительную форму её проявления – Олимпийские игры. Современный спорт, пронизав все сферы общечеловеческой культуры агонистикой, дал небывалый толчок прогрессу науки, образования, производства. В свою очередь, и результаты в спорте – рекорды человека в проявлении им физических и эмоционально-волевых качеств – являются концентрированным выражением результатов науки, производства и образования.

На наш взгляд, эти и другие базовые положения актуализируют и предопределяют неисчерпаемые потенциальные возможности спортивной деятельности в становлении личности ребенка.

В социокультурном пространстве детства следует выделить три наиболее важные для этого периода социальные функции физической культуры и спорта: оздоровительную, образовательную и воспитательную. Потребность быть здоровым формируется у ребенка всем комплексом средств физической культуры: естественными силами природы, гигиеническими факторами окружающей среды и, конечно же, физическими упражнениями, отраженными в структуре режима дня, определяющего время и объемы применяемых средств.

Образовательная функция физической культуры позволяет накапливать двигательный опыт, на основе которого ребенок лучше, быстрее и полноценнее познает не только окружающий его мир, но и самого себя через формируемые двигательные возможности дальше прыгнуть, быстрее пробежать, больший вес поднять, перепрыгнуть, перелезть, переплыть и т. д. Каждое новое двигательное умение, которым овладевает ребенок, раздвигает для него новые горизонты развития и познания. В этом заложен огромный стимул развития.

Воспитательная функция физической культуры и спорта направлена на преодоление трудностей, во многом связанных, как правило, с большими физическими нагрузками, переживанием неудач и даже побед. Воля и трудолюбие, упорство в достижении желаемого результата, смелость и риск – вот те качества личности, которые лежат в основе мотивированной потребности ребенка реализовать себя через движение.

Кризис социально-экономического развития, разразившийся в России в конце 1990-х годов, привел к утрате ранее сформированных в обществе ценностей. Затянувшийся переход общества от одной модели развития к другой, может быть, даже более перспективной, сопровождается потерей многих жизненных ориентиров. В такой ситуации самыми незащищенными остаются дети, поскольку в отсутствие единой воспитательной парадигмы как общество в целом, так и отдельные его структурные элементы – семья, ДОУ, школа, вуз – не в состоянии эффективно воспитывать подрастающее поколение.

Тем не менее в обществе зреет понимание формирования единого воспитательного подхода, основанного на приоритетах общечеловеческих ценностей: мира, добра, здоровья, справедливости, терпимости. В центре такого подхода лежит идея воспитания у детей спортивной ментальности, концептуальные основы которой заложены в олимпизме.

Олимпийская идея для России, предложенная В.С. Родиченко [Родиченко, 1988], может стать той объединяющей силой, которая способна в нашем многонациональном государстве сплотить вокруг спорта молодежь, принести в каждый российский дом радость и гордость за Россию как великую спортивную державу, сделать красоту, здоровье, спортивное благородство, олимпийские идеалы достоянием всей российской молодежи.

Вместе с тем современное социокультурное пространство детства характеризуется резким снижением двигательной активности детей [Бальсевич, 2000; Ендропов, 1996].

Эта ситуация обусловлена не только угасанием кинезофилии, но и возросшими требованиями учебных программ, интенсивными педагогическими методиками и технологиями обучения, всеобщей компьютеризацией и информатизацией, обрекающими ребенка на малоподвижный образ жизни. В результате чего – ухудшение здоровья, снижение работоспособности, преждевременное старение. Утраченная потребность в активной двигательной деятельности приходит в противоречие с самой природой человека, требующей для своего гармоничного развития постоянной мышечной нагрузки. Отсюда и возникает осознанная необходимость общества создавать условия для полноценного физического развития всех, а формируемая с детства социальная потребность каждого ребенка быть здоровым становится базой для разработки программ, стандартов и технологий здоровьесохраняющего социокультурного пространства детства [Потапова и др., 2008; Щедрина, 1989].

Проблема сохранения здоровья подрастающего поколения всегда была актуальной. Никто и никогда не отрицал генеральной миссии его укрепления – повышения двигательной активности детей и молодежи. Однако попытки практиков ре-

шить эту проблему на старом методологическом фундаменте развития только физических качеств и формирования движений остаются половинчатыми и, как показывает действительность, желаемого результата не дают. Это свидетельствует о том, что в обществе еще не сформировалось понимание современных представлений о новой здоровьесохраняющей парадигме. Ключевым звеном такой парадигмы может и должна стать методология здоровьесохраняющего образования как комплекс целевых установок и системных механизмов, формирующий мотивированную социальную потребность в здоровье у каждого ребенка на всех возрастных этапах его развития.

В основе этой методологии лежат фундаментальные биологические и социальные законы: уже упомянутой кинезофилии, адаптации, активного отдыха, утомления и восстановления, длительности периода детства, аккомодации и ассимиляции окружающего пространства, социального наследования, калокагатии и др. К сожалению, современная система образования, переживающая очередную модернизацию, этими законами пока пренебрегает.

Как ни парадоксально, но новые подходы к оздоровлению молодежи базируются на древнейших постулатах калокагатии и агонистики. Через высокий дух к здоровому телу посредством состязания и далее к достижению жизненного успеха. Какое место в социокультурном пространстве детства должны занять эти составляющие, в свое время определившие культурный переворот в древнегреческой цивилизации? Очевидно, центральное, поскольку результирующим фактором, обеспечивающим успех человека в жизни, является конкурентоспособность, базирующаяся на крепком здоровье и спортивном менталитете.

Под спортивным менталитетом, на наш взгляд, следует понимать систему взглядов на жизнь как постоянный поиск своего места в ней, который сопряжен с борьбой за выживание и конкурентоспособностью. В этом чисто жизненном аспекте нашей ментальности спорт играет первостепенную роль как идеальная модель, имеющая собственную методологию формирования, основанную на принципах калокагатии и агонистики.

В аспекте воспитания спортивной ментальности важное место занимает семья. К сожалению, современные исследователи древнегреческого эллинизма пока еще мало уделяют внимания изучению традиций семейной преемственности олимпийцев. «Не только доброй традицией, но и весьма желательным элементом хорошего тона, – пишет Ю.В. Шанин, – считалась в аристократической семье агонистическая преемственность от отцов к сыновьям» [Шанин, 2001, с. 132]. Опыт преемственности поколений в спорте хорошо описан Павсанием. Наиболее яркую страницу в олимпийскую летопись вписал знаменитый род Диагоридов. Диагор, его сын Дорией, брат Акусилай и его сыновья Дамант и Сосий и, наконец, внуки Эвкл и легендарный Пейседор неоднократно побеждали в Олимпии. Трогательна легенда о матери Пейседора, Ференике, проникшей на стадион, чтобы своими глазами увидеть победу сына [Там же, с. 133].

Первые попытки формирования спортивной ментальности у детей дошкольного возраста были предприняты в разработанной нами программе олимпийского воспитания и образования дошкольников [Усаков, 1995]. Представляющая собой комплекс системных педагогических идей, концепций, методик и технологий, она дает всем участникам образовательно-воспитательного процесса возможность творческого проявления своих способностей в различных областях жизни.

Экспериментальное внедрение программы было организовано в ДОУ № 312 г. Красноярск. В основу работы была положена олимпийская культура, содержа-

ние которой, с одной стороны, напрямую связано, с физическим, психическим и нравственным здоровьем, с другой – представляет собой целый пласт общечеловеческой культуры. Гипотетически идеи олимпизма могут направленно укреплять здоровье, воспитывать и образовывать ребенка, поскольку общечеловеческие ценности, проповедуемые этой идеей, доступны для понимания дошкольниками, содержат в себе большой эмоциональный заряд, могут быть актуализированы ребенком в его повседневной жизни и различных видах деятельности.

Наиболее ярко потенциальные возможности олимпизма в формировании спортивной ментальности прослежены А.Г. Егоровым [Егоров, 2001, с. 18–23]. Современное олимпийское сознание, пишет он, характеризуется синхронией трех его исторических форм – теологической, метафизической и позитивной. Если первым двум свойственен романтизм, то третья форма олимпийского сознания, присущая современному социуму, – прагматизм – представляет собой отображение тех реалий, которые сложились в обществе за последние 30 лет XX столетия. Это наиболее наглядно проявляется в молодежных субкультурах. Внешний облик, одежда, обувь, стиль, по меткому определению М.Я. Сарафа [Сараф, 1994], выступают главным фактором атрибуции, культурного самосознания и идентификации.

Проникновение олимпизма в молодежную среду идет через многочисленные как формализованные, так и неформализованные структуры: КВН, военно-спортивные клубы, лагеря труда и отдыха, общества филателистов, объединения «фанов», проекты «СпАрт» и «Фэйр Плэй» и др. Весьма высока их социализирующая роль, когда спорт занимает стержневую позицию.

В этом аспекте социализации спорт делает человека более конкурентоспособным. Это тем более важно в современном мире с его невероятными скоростями информационных потоков, во многом определяющих лицо современного общества.

Социализацию личности посредством спорта нельзя рассматривать вне возрастного аспекта. В этом плане спорт представляет собой уникальную модель, предлагая на каждом возрастном этапе жизни человека такие формы социализации, которые наиболее полно отражают готовность индивида ассимилировать и аккомодировать окружающий мир. Для детей – это игра, для подростков и юношей – состязание, для взрослых – общение.

Достаточно ярко социализирующая роль спорта проявляется в политике, экономике и искусстве. Сократ, Платон, Аристотель, Ифит, Ликург, Гомер, Леонардо да Винчи, Вольтер, Пьер де Кубертен – вот далеко не полный перечень известных личностей достаточно серьезно рассматривавших спорт в этом аспекте. Наиболее эффективна эта роль спорта в образовании. Он позволяет раздвигать горизонты познания самого себя, показывая поистине безграничные возможности совершенствования, в том числе и через олимпизм.

Бесценна образовательная роль спорта в системе здравоохранения. По меткому выражению Пьера де Кубертена: «Спорт рекомендует страждущим, немощным, хворым лучшее из лекарств – Себя. Примером своих сильных, здоровых, статных, мускулистых, закаленных, не поддающихся болезням приверженцев врачует отчаявшихся, исцеляет от недугов, утверждая: "В здоровом теле – здоровый дух"» [Усаков, 1995, с. 59–62].

В рамках спорта и олимпийской культуры зародилась идея «Фэйр Плэй» (честная игра) как кодекс нравственно этических принципов и правил поведения. Изначально эта идея преследовала цель создать существенный противовес негативным явлениям спорта: насилию, агрессивности, нечестности. Однако последующее уточнение концепции «Фэйр Плэй» предопределило не столько следование писа-

ным правилам и нормам поведения, сколько формирование убеждений честной игры, демонстрацию уважения к соперникам.

Рассмотренные выше некоторые феноменологические функции спорта позволяют сделать вывод о том, что в процессе многолетней целенаправленной спортивной практики формируется такой менталитет личности, который в итоге становится индивидуальным сводом законов и правил поведения, основан на мотивированной потребности к самосовершенствованию. С позиции социальной реальности это говорит о высокой культурологической значимости, неисчерпаемых потенциальных возможностях феномена спорта в социокультурном пространстве детства.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.
2. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. М.: Наука, 1982.
3. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека // Теория и практика физической культуры. 2000.
4. Егоров А.Г. Философское значение современного олимпизма // Теория и практика физической культуры. 2001. № 7.
5. Ендропов О.В. Валеологические аспекты двигательной активности человека. Новосибирск, 1996.
6. Потапова Т.В., Ненашева А.В., Быков Е.В., Кабанов С.А. Информационное пространство здоровьесоздания в индивидуально-дифференцированном физкультурном образовании учащихся. 1–11 кл. Тюмень: ТГУ, 2008.
7. Родиченко В.С. Олимпийская идея для России. М.: Советский спорт, 1988.
8. Сараф М.Я. Спорт в системе культуры. Галицыно: Типография Военного института ПВ РФ, 1994.
9. Усаков В.И. К олимпийским вершинам – с детства. Красноярск. Книжное издательство, 1995.
10. Шанин Ю.В. Олимпия. История античного атлетизма. СПб.: Алтейя, 2001.
11. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья. Методологические аспекты. Новосибирск: Наука, 1989.

ИЗМЕРЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ¹

Измерение, компетенции, студенты, проблемная педагогическая ситуация.

В статье описан авторский подход к структурированию компетенций студентов, который может быть положен в основу измерения качества подготовки в компетентностном формате. Рассмотрена проблемная педагогическая ситуация как средство измерения профессиональных компетенций будущего учителя. Приведены примеры конкретных ситуаций, с помощью которых можно диагностировать профессиональные компетенции будущего учителя математики.

M.B. Shashkina, L.V. Shkerina

MEASURING COMPETENCES OF STUDENTS ON THE BASIS OF PROBLEMATIC PEDAGOGICAL SITUATIONS

Measuring, competence, students, problematic pedagogical situation.

This paper describes the author's approach to structuring competences of students which can become the basis for measuring the quality of training in competence-based format. The problematic pedagogical situation is considered as a measuring tool of professional competences of future teachers. The examples of specific situations can be used to diagnose professional competences of future teachers of mathematics.

Переход образования на компетентностный формат приводит к необходимости разработки новых подходов к достижению требуемого качества подготовки выпускника. В связи с этим возникает проблема измерения этого качества как комплекса определенных новыми стандартами общекультурных и профессиональных компетенций студентов.

Теория педагогических измерений разработана в отечественной психолого-педагогической науке в основном в русле традиционной знаниевой парадигмы. Измерение и оценивание компетентностных образовательных результатов выходят за рамки сложившихся представлений и требуют инновационных подходов [Журавлева, Шкерина, 2011].

Проблема измерения и оценивания уровня сформированности компетенций, представляющих собой личностные качества обучаемых, требует, во-первых, детализации предмета измерения, во-вторых, разработки адекватных научно обоснованных диагностических средств. Настоящая статья направлена на решение обозначенной проблемы.

Компетенция как предмет измерения – категория многогранная и многомерная и, определенно, требует уточнения. Все компетенции, заданные ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование, сформулированы в терминах «владеет», «способен» и «готов». Поэтому, прежде всего, требует анализа соот-

¹ Исследование выполнено в рамках реализации Программы стратегического развития, проект 14/12 «Университетская система оценки качества непрерывного педагогического образования в открытой образовательной среде».

ношение указанных категорий и категории «компетенция» в психолого-педагогической науке.

Анализ работ [Дьяченко, Кандыбович, 1976; Зимняя, 2003; Селевко, 2004; Хуторской, 2003] привел нас к следующим выводам. *Владение* предполагает наличие определенных знаний в сфере компетенции и умение ими пользоваться. *Способность* подразумевает знания, умения, а также владение определенными качествами для реализации знаний и умений в деятельности. *Готовность* определяется наличием способности к деятельности и некоторым опытом ее осуществления. *Компетенция* – интегративное качество личности, которое имеет определенную знаниевую, деятельностную и ценностную основу. Содержание каждой из этих категорий, а также выделение в компетенции трех структурных компонентов (когнитивного, аксиологического и праксиологического) позволили нам определить подход к разработке структурно-содержательных моделей каждой компетенции студента – будущего учителя.

Приведем в качестве примера структурно-содержательную модель профессиональной компетенции: «Готов применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса» (ПК-3) ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование (табл.).

Измерение компетенции заключается в определении уровня сформированности всех выделенных характеристических показателей по каждому компоненту (3.1–3.14).

Для разработки адекватных средств измерения компетенций мы опираемся на концептуальное положение компетентностного подхода о том, что каждая компетенция студента проявляется и формируется в процессе соответствующей деятельности. Это приводит к необходимости моделирования профессионально ориентированной деятельности в образовательном процессе. Одним из средств диагностики и измерения компетенций могут служить специально сконструированные проблемные педагогические ситуации.

Под *проблемной педагогической ситуацией* будем понимать конкретные обстоятельства, имеющие отношение к образовательному процессу, сущность которых заключается в наличии некоторого противоречия. Проблемная ситуация порождает познавательную потребность вследствие невозможности достичь цели посредством уже имеющихся знаний и выработанных способов действия.

Возможны различные способы создания ситуаций такого рода в процессе подготовки будущего учителя: побуждение студентов к теоретическому объяснению явлений, фактов; широкое использование жизненных ситуаций и прошлого опыта студентов; поиск условий использования результата выполнения проблемного задания; побуждение к анализу, синтезу, обобщению, систематизации и другим мыслительным операциям; выдвижение предположений; знакомство с фактами, якобы необъяснимыми и т. д. Ситуации могут быть классифицированы по различным признакам:

- по месту возникновения и протекания (урочная или внеурочная деятельность, различные формы занятий и т. д.);
- по степени проективности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные);
- по степени оригинальности (стандартные, нестандартные, оригинальные);
- по степени управляемости (жестко заданные, неуправляемые, управляемые);
- по участникам (учитель – ученик, учитель – родитель, студент – преподаватель и т. д.);

**Структурно-содержательная модель
профессиональной компетенции:
«Готов применять современные методики и технологии,
методы диагностирования достижений обучающихся
для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса» (ПК-3)
ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование**

Аспект компетенции	Элемент компетенции	Характеристика элемента компетенции студента
Когнитивный	Знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	Знание: – современных методов, методик и технологий диагностирования достижений обучающихся (ПК-3.1); – основных показателей качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3.2)
	Знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	– Знание основных целей и способов организации и проведения диагностики достижений учащихся (ПК-3.3)
Практиологический	Умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	Умение: – основываясь на учебной программе, определять цели диагностирования и выбирать адекватные им современные методы и технологии (ПК-3.4); – анализировать результаты диагностирования и делать выводы о степени достижения планируемых образовательных результатов (ПК-3.5)
	Минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере компетенции	Опыт: – диагностики достижений учащихся на основе использования современных методик и технологий (ПК-3.6); – анализа учебно-воспитательного процесса на основе результатов диагностики достижений учащихся и формулирования соответствующих выводов (ПК-3.7)
	Самоконтроль деятельности в сфере компетенции и ее результата	Умение: – на основе рефлексии делать вывод о целесообразности выбора современных методов, методик и технологий диагностирования достижений обучающихся (ПК-3.8); – планировать самостоятельную деятельность по изучению современных методик диагностики достижений учащихся и опыта их использования (ПК-3.9); – следить за своевременностью выполнения плана и подводить итоги (ПК-3.10)
Аксиологический	Отношение к деятельности в сфере компетенции и ее результату (проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка)	– Проявление интереса к современным методикам и опыту диагностики достижений учащихся (ПК-3.11); – понимание важности диагностики достижений учащихся и использования ее результатов для внесения коррективов в учебно-воспитательный процесс с целью повышения его качества (ПК-3.12); – проявление намерения в будущей профессиональной деятельности использовать современные методики и технологии диагностирования достижений учащихся (ПК-3.13); – понимание и оценивание значения результата использования современных методик диагностирования достижений учащихся (ПК-3.14)

- по заложенным противоречиям (конфликтные, бесконфликтные, критические);
- по содержанию (предметные, межпредметные, личностно ориентированные, ситуации общения и т. д.);

Проблемные педагогические ситуации носят полидисциплинарный характер, требуют комплексного подхода к их разрешению. В процессе работы с ситуацией студент моделирует фрагмент профессиональной деятельности учителя, тем самым создаются условия для проявления профессиональных компетенций, а следовательно, возможности для их измерения по результатам деятельности.

Приведем примеры проблемных педагогических ситуаций, которые могут быть предложены студенту с целью диагностики определенных показателей его профессиональной компетенции, описанной в таблице.

Проблемная педагогическая ситуация 1

11 класс, базовый уровень, тема урока: «Производная сложной функции» (Алгебра и начала анализа: учебник для 11 класса, базовый и профильный уровни / С.М. Никольский и др. М.: Просвещение, 2007).

Учитель организовал на уроке самостоятельное изучение материала по указанному учебнику, пункт 4.6. Формулу для вычисления производной сложной функции и ее доказательство учащиеся записали в тетрадях, сделав необходимые для себя примечания. Были рассмотрены и прокомментированы учащимися с места все приведенные в пункте примеры вычисления производной сложной функции.

У доски учащиеся при поддержке всего класса выполняли следующие задания. Укажите, при каких значениях x функция $y = f(x)$ имеет производную, и найдите эту производную:

$$4.52. \text{ а) } y = e^{-2x+7}; \quad \text{ б) } y = e^{3x}; \quad \text{ в) } y = 4^{3x-8}.$$

$$4.54. \text{ а) } y = \log_4(12x) - \log_2 x; \quad \text{ б) } y = \ln(5x - 10).$$

$$4.55. \text{ а) } y = (\cos x)^4 - (\sin x)^4; \quad \text{ б) } y = 6 \sin 7x \sin 3x.$$

$$4.57. \text{ а) } y = \operatorname{tg}(x^3).$$

$$4.58. \text{ а) } y = (\operatorname{ctg} x)^5.$$

Домашнее задание составили:

$$4.53. \text{ а) } y = e^{\sin x}; \quad \text{ б) } y = \operatorname{ctg}(-5x).$$

$$4.55. \text{ а) } y = 5 \sin 10x \cos 8x.$$

$$4.56. \text{ а) } y = \operatorname{tg}(2x - 3)$$

$$4.57. \text{ а) } y = \sin(x^2); \quad \text{ б) } y = (\cos x)^4.$$

На следующем уроке учитель провел фронтальную проверку и выявил, что домашнее задание выполнили все учащиеся. Чтобы определить уровень освоения умений вычислять производные сложных функций каждым учащимся, учитель в начале урока провел проверочную работу по вариантам.

Укажите, при каких значениях x функция $y = f(x)$ имеет производную, и найдите эту производную	
Вариант 1	Вариант 2
1. $y = 2e^{3x+1} - \cos(x^{-2})$; 2. $y = \sin^2 x \cos x$; 3. $y = \frac{(\ln x)^3}{\ln(x^2 + 1)}$	1. $y = \sin(x^{-2}) - 4e^{1+4x}$; 2. $y = \sin x \cos^2 x$; 3. $y = \frac{\operatorname{ctg}(x^6)}{x^2}$

Проверка показала, что с первым и вторым заданием обоих вариантов справилось большинство учащихся. Третье задание из второго варианта решило 75 % учащихся, а из первого варианта – 25 % учащихся.

Познакомьтесь с содержанием учебного материала пункта 4.6 указанного учебника и выполните данные задания.

Сформулируйте основную цель этого урока.

Проанализируйте задания, решенные учащимися на уроке и дома, и сопоставьте их с заданиями проверочной работы. Сделайте выводы о степени их соответствия.

Сопоставьте варианты проверочной работы и сделайте выводы о степени их равнозначности и соответствия целям проверочной работы. Предложите свои варианты по уточнению целей проведения такой проверочной работы.

Охарактеризуйте учебную ситуацию, возникшую в этом случае. В чем состоит проблема для учителя и для учеников?

Разработайте подробную программу выхода из этой ситуации и обоснуйте, что в результате ее реализации возникшие проблемы могут быть устранены (могли бы не возникнуть).

Такая проблемная ситуация может использоваться для измерения компетенции студентов, представленной в таблице, а именно таких ее показателей, как: ПК-3.3, ПК-3.5, ПК-3.7, ПК-3.8, ПК-3.12.

Проблемная педагогическая ситуация 2

На ЕГЭ в 2009 г. была предложена следующая задача (С3).

Найдите все значения $a \neq 0$, при каждом из которых хотя бы одно значение функции $y = 5 + \frac{a^2}{1+x^2}$ не принадлежит промежутку $(-3; 8a^{-2} - 2]$.

Согласно утвержденной демоверсии, спецификации и кодификатору контрольно-измерительных материалов (КИМ), в данном задании проверялось умение решать математические задачи, составляя модель (неравенство и (или) систему неравенств), умение решать логарифмические (показательные) неравенства.

Экспертами ФИПИ (Федерального института педагогических измерений) было предложено следующее решение.

Решение:

область значений данной функции – промежуток $E(y) = (5; 5 + a^2]$;

данный промежуток содержит точку, не принадлежащую заданному промежутку, тогда и только тогда, когда $5 + a^2 > 8a^{-2} - 2$;

полученное неравенство равносильно следующему:

$$a^4 + 7a^2 - 8 > 0 \Leftrightarrow (a^2 - 1)(a^2 + 8) > 0 \Leftrightarrow a^2 > 1 \Leftrightarrow \begin{cases} a > 1, \\ a < -1. \end{cases}$$

Ответ: $a < -1, a > 1$.

На проверке части С ЕГЭ между членами экспертной комиссии возник спор о соответствии содержания данного задания кодификатору. Один эксперт привел решение этого задания без оценки области значений функции и убеждал членов комиссии в том, что этот вариант решения более очевиден и понятен ученикам, а также соответствует нормативным документам теста. В результате мнения экспертов по поводу задания и его различных решений разделились. По итогам проверки было отмечено наиболее существенное количество расхождений в экспертной оценке этого задания (35 % – более чем на 1 балл).

Проанализируйте содержание задачи и ее решение, предложенное ФИПИ. Обоснуйте пункт 1).

Сопоставьте решение с выпиской из спецификации и кодификатора. Сделайте выводы о соответствии составляющих дидактических единиц.

Предложите другой вариант решения, основанный на решении совокупности неравенств с параметром.

Какое решение, по-вашему, является в данной ситуации предпочтительным: а) для измерения качества математической подготовки выпускника; б) с точки зрения ученика; в) с позиции школьного учителя, готовящего учащихся к ЕГЭ?

Разработайте план систематической подготовки учащихся к решению подобных задач в рамках раздела итогового повторения в 11 классе.

Дайте собственную оценку данной ситуации.

Такая проблемная ситуация может использоваться для измерения компетенции студентов, представленной в таблице, а именно таких ее показателей, как: ПК-3.1, ПК-3.3, ПК-3.5, ПК-3.9, ПК-3.11, ПК-3.14.

Для оценки решения студентом проблемной ситуации мы используем следующие критерии: 1) математическая грамотность; 2) полнота; 3) проблемный подход; 4) оригинальность; 5) обоснованность; 6) оформление; 7) представление. Эксперты оценивают каждую работу по перечисленным критериям в соответствии с определенной количественной шкалой, после чего полученные студентом баллы интерпретируются в уровневую оценку. Так можно диагностировать один из трех возможных уровней сформированности соответствующей компетенции: 1) *базовый* (предполагающий минимально необходимый набор знаний, умений, навыков, способов деятельности и отношений в сфере компетенции); 2) *продуктивный* (характеризующий владение основными знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, отношениями в сфере компетенции и опытом ее проявления); 3) *креативный* (определяющий проявление установки студента на поиск и реализацию новых нестандартных решений в сфере компетенции на основе базовых знаний, умений, навыков, способов деятельности, отношений и опыта их проявления).

Таким образом, предлагаемый подход к измерению качества подготовки студентов на основе проблемных педагогических ситуаций позволит диагностировать уровень сформированности компетенций будущих учителей. Данное средство диагностики должно использоваться в комплексе с другими оценочными средствами. Результаты исследования, описанные в данной статье, лежат в плоскости решения

обозначенной проблемы и составляют методическую основу диагностики профессиональных компетенций студентов с использованием проблемных педагогических ситуаций.

Библиографический список

1. Дьяченко М.И. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976.
2. Журавлева Н.А., Шкерина Л.В. Основные принципы и дидактические условия формирования базовых ключевых компетенций студентов – будущих учителей математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4. С. 30–35.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НАПОЛНЕНИЯ СФЕР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКА

Образовательное пространство, сферы образовательного пространства, личностное самоопределение.

В рамках статьи сделана попытка уточнить понятие «образовательное пространство», выделить его различные образовательные сферы, наполнить сферы оптимальной системой педагогических мер для личностного самоопределения старшеклассника. Предполагалось определить концептуальные основания проблемы наполнения сфер образовательного пространства в контексте личностного самоопределения старшеклассника.

S.A. Veber, M.I. Shilova

THEORY AND PRACTICE OF FILLING SPHERES OF EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF PERSONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPIL

Educational space, spheres of educational space, personal self-determination.

The author of the article tried to specify the concept educational space, to allocate its various educational spheres, to fill spheres with optimum system of pedagogical measures for personal self-determination of senior pupils. It was supposed to define the conceptual bases of a problem of filling spheres of educational space in the context of personal self-determination of a senior pupil.

В условиях модернизации системы образования сегодня особое внимание уделяется обеспечению процесса становления личностного самоопределения старшеклассника в образовательном пространстве.

Самоопределение рассматривается нами как механизм становления личностной зрелости, состоящей в осознанном выборе своего места в системе социальных отношений на основе осознания и соотнесения своих потребностей, возможностей и способностей с социальными законами. Образовательное пространство – это такое, где, по мнению М.Е. Кукушкина, М.В. Старостенкова, А.Н. Тубельского, основная ставка делается на осознание старшеклассниками своего места в современном мире, на выявление собственной позиции в этом мире, а педагогами – современной образовательной стратегии с целью обеспечения возможности школьнику развиваться [Тубельский и др., 2001]. Ценностное наполнение образовательного пространства представляет собой совокупность разнообразных сфер. Понятие «сферность» в педагогике не новое. Оно часто используется в социологических и психологических исследованиях («социальная сфера», «личностная сфера», «сфера профессиональных интересов», «школьная сфера» и другие). В известном смысле «сфера» определяется как поле, рамка, круг, область и т. д. В ходе исследования сложилось понимание сферности как области взаимообусловленных, взаимосвязанных характеристик, сторон, факторов, организационных способов одного явления. В

философских исследованиях, в определении пространства наряду с «многосферностью» выделяют понятия «многомерность» и «многоуровневость».

В связи с этим методом контент-анализа в каждом компоненте самоопределения (познание, отношения в коммуникациях и деятельность) нами были выделены ведущие сферы образовательного пространства и их комплексная система мер. В нашем понимании «многосферное образовательное пространство» – это совокупность компонентов процесса и результата взаимосвязи (взаимобусловленности) внутренних компонентов, обеспечивающая продвижение старшеклассника к реализации собственного потенциала, жизненных ценностей, целей и задач. Исходя из понимания самоопределения старшеклассника, выделены три его основных компонента: познание, коммуникация и деятельность. Обозначены приоритетные образовательные сферы: самопознания и смыслопостижения, аналитико-рефлексивная, когнитивно-смысловая, коммуникативно-тренинговая, сфера социальных и профессиональных проб и проектно-исследовательская сфера, и определены соответствующие им меры.

Следует отметить, что сегодня на теоретическом и практическом уровнях представлена достаточно разработанная система мер образовательного пространства, которая будет способствовать познанию старшеклассником своих физических, интеллектуальных, духовных возможностей и личностных ресурсов, своего места среди других людей, анализу результатов собственной деятельности, поведения, общения и взаимоотношений с другими посредством сопоставления этих результатов с уже существующими нормами.

Психолого-педагогическими мерами самоопределения многие исследователи (А.И. Липкина, Е.И. Савонько, Е.А. Серебрякова, В.А. Горбачева, И.В. Боязитова) называют анкетирование, анализ жизненных ситуаций и др. Предлагаются меры когнитивного характера и коммуникативные тренинги. Обосновывается необходимость использования различных имитационных игр и организация социальных и профессиональных проб (Л.А. Барабанова, Л.А. Зингер, Н.В. Кашапова, О.В. Кузина, А.А. Попов, Е.О. Черкашин, С.Н. Чистякова, М.И. Шилова и др.).

В рамках первого компонента личностного самоопределения старшеклассника (познание) нами в качестве ведущих сфер выделены *сфера самопознания и аналитико-рефлексивная*. Способность к самопознанию сопряжена со способностями осознавать себя как субъекта общения и действия. Ведущими механизмами самопознания называются эмоционально-оценочное отношение к себе и самооценка (Л.Н. Боголюбов, А.Ю. Лазебникова, Н.М. Смирнова). *Аналитико-рефлексивная* сфера обеспечит взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации (В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий). Как способность человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению рефлексия стимулирует процессы самосознания, обогащает Я-концепцию человека, является важнейшим фактором личностного самосовершенствования и самоопределения (А.Г. Асмолов, Р. Бернс, В.П. Зинченко).

В рамках второго компонента – отношения в коммуникации – в качестве приоритетных выделены *когнитивно-смысловая и коммуникативно-тренинговая* сферы. Проблема когнитивности как области познавательной сферы личности разрабатывается Л.В. Ахметовой, А.М. Уразаевым. Они раскрывают сущность названной сферы через ощущения, восприятие, воображение, представление, память, мышление. А.М. Уразаев относит к когнитивной сфере ещё творчество и интеллект и связывает формирование познавательной сферы личности с развитием способностей. В когнитивности Л.В. Ахметова особое место отводит диалогичности

[Ахметова, Уразаев, 2000]. Наиболее существенная характеристика диалогического общения заключается в установлении равенства позиций ребенка и педагога.

В рамках когнитивно-смысловой сферы на основании работ М.М. Бахтина, В.С. Библера, А.В. Мудрика и др. нами выделяются два вида диалога: ценностно-смысловой диалог, направленный на постижение жизненных ценностей, целей и смыслов, и учебно-смысловой диалог, направленный на создание ситуации обоюдозаинтересованной обработки учебного материала, информационной и смысловой дополнителности.

С целью активизации школьников в выполнении названных видов деятельности, по утверждению многих исследователей, необходимо создание *коммуникативно-тренинговой сферы*. О важности развития коммуникативных способностей личности в процессе тренинговой подготовки говорят в своих работах И.И. Барахович, Н.В. Наливайко, Т.С. Косенко и другие [Барахович, 2000; Косенко, Наливайко, 2009]. Они раскрывают концептуальное видение проблем коммуникативного общения, в частности коммуникативной культуры субъектов образования, а также предлагают практико-ориентированный материал для решения стратегических и тактических задач в становлении их коммуникативности.

В связи с тем что *социально-деятельностная* природа личности проявляется в процессе активной жизнедеятельности, совместной деятельности и общения, сотрудничества с миром людей и продуктов культуры, многие исследователи связывают решение этих проблем с реализацией концептов деятельностного подхода в учебно-воспитательном процессе. При этом обученность и воспитанность они понимают как готовность к самоопределению в контексте нравственно-оправданной деятельности. В отдельных образовательных учреждениях посредством антропрактик создаются «поля проб» и организуется деятельность на основе свободы выбора.

Это послужило основанием для выделения в третьем компоненте личностного самоопределения старшеклассника – деятельность – *сферы социальных и профессиональных проб и проектно-исследовательской сферы*. Они, как отмечают Н.В. Кашапова, А.А. Попов, И.Д. Проскуровская, М.И. Шилова и др. авторы, представляют собой элементы конкретного вида профессиональной и социальной деятельности, способствуют формированию готовности к сознательному, обоснованному выбору профессии и духовно-нравственному проявлению [Попов, 2008; Шилова, Кашапова, 2011]. Особую нагрузку, по их мнению, несут такие формы, как: проведение профессиональных игр, функционирование служб милосердия, волонтерства и другие организационные меры.

Наряду со сферой социальных и профессиональных проб весьма актуальной в становлении личностного самоопределения является *проектно-исследовательская сфера*. На это указывают такие авторы: В.А. Болотов, И.С. Сергеев, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, Н.О. Яковлева и др. Названные исследователи чаще всего рассматривают проект как метод, содержание и форму организации учебного процесса, который позволяет направить познавательную деятельность старшеклассников на решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы [Болотов, 2003; Краснов, Каменский, 2005]. Н.О. Яковлева определяет проект как выстраивание своих мыслительных стратегий, особых межсубъектных отношений в группе (классе) и отношений между учеником и учителем на основе сотрудничества и равноправия [Яковлева, 2002]. В рамках данной сферы включили старшеклассников в учебно- и научно-исследовательскую деятельность, а также в проектирование.

Актуальность выбора данных форм работы обосновывается тем, что сегодня современный мир предъявляет к выпускнику школы высокие требования: необходимость сформированности определённой совокупности компетенций, творческой подготовленности к самостоятельной жизни (В.А. Адольф, Л.П. Аристова, О.Г. Проказова). *Исследовательская деятельность* рассматривается как активная познавательная деятельность учеников, вовлечение их в поиск решения проблемных вопросов, в том числе и самодеятельность в учебном и неучебном пространстве. В своих трудах В.И. Слободчиков раскрывает антропологический смысл исследовательской деятельности школьника, полагая, что она связана с рассмотрением целого ряда гуманитарных контекстов: образовательного, научного, культурологического, которым, по его мнению, имманентен антропологический смысл. В теории и практике разделяют исследовательскую деятельность на учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую [Слободчиков, Исаев, 2000]. Л.Г. Рябова понимает *учебно-исследовательскую деятельность* как деятельность по ознакомлению учащихся с различными методами выполнения исследовательских работ, способами сбора, обработки и анализа полученного материала, а также она направлена на выработку умения обобщать данные и формулировать результат. Учебное исследование предполагает такую познавательную деятельность, в которой школьники используют приемы, соответствующие методам изучаемой науки, не ограничиваются усвоением новых знаний, а вносят в творческий процесс свое оригинальное решение, находят новые вопросы в уже известном. При таких условиях, считает Л.Г. Рябова, исследовательская деятельность школьников приближается к научной, однако сохраняет отличительные признаки: тематика определена требованиями школьной программы и предполагает получение субъективной научной новизны – достоверного результата, обладающего новизной только для данного исследователя.

Под термином *научно-исследовательская деятельность* понимается творческая работа, выполненная под руководством учителя. Она включает в себя составление обоснованного плана действий, которые формируются и уточняются на протяжении всего периода выполнения работы. Результаты фиксируются в виде описания, изготовления технологических карт, графиков. Итоги работы учащихся должны быть реалистичными, т. е. теоретическая проблема должна завершаться ее конкретным решением, а практическая – ее результатом. Совокупность всех этих материалов и готового решения и составляет научную работу учащихся. Ценность научно-исследовательской работы в том, что школьники получают возможность посмотреть на различные проблемы с позиции ученых, ощущающих весь спектр требований к научному исследованию.

Исследовательская деятельность неизбежно связана с проектной деятельностью школьников. В.А. Горский указывает, что и та и другая – это процесс освоения творческого опыта на практике с учётом индивидуальных особенностей и способностей школьников. Исследовательскую деятельность отличает от проектной ряд признаков: во-первых, в отличие от последней, метод проектов нацелен на всестороннее и систематическое исследование проблемы и разработку конкретного варианта (модели) образовательного продукта; во-вторых, для учебно-исследовательской деятельности главным итогом является достижение истины, тогда как работа над проектом предполагает получение, прежде всего, практического результата. Кроме того, проект, являясь результатом коллективных усилий исполнителей, на завершающем этапе деятельности предполагает рефлекссию совместной работы, анализ полноты, глубины, информационного обеспечения, творческого

вклада каждого. Учебно-исследовательская деятельность индивидуальна по своей сути и нацелена на то, чтобы получать новые знания, а цель проектирования – выйти за рамки исключительно исследования, обучая дополнительно конструированию, моделированию и т. д. Это обучение должно осуществляться как на материале существующих учебных предметов, так и в специально организованной учебной среде. В условиях образовательного процесса массовая школа поставлена в ситуацию необходимости внедрения метода *проектной деятельности* учащихся. Это обусловлено тем, что на современном этапе развития общества остро встают вопросы конкурентоспособности человека на рынке труда, что во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда.

Теоретический анализ привёл к выводу о том что, многосферное, многомерное образовательное пространство не будет функционирующим и жизнеспособным вне развития личностных ресурсов старшеклассника по самоопределению в проектно-исследовательской деятельности. В обосновании значимости данной ресурсной возможности многосферного образовательного пространства исходили из понимания обновлённого учебно-воспитательного процесса, отвечающего требованиям социума и современных образовательных стандартов.

Развитие личности старшеклассника обусловлено, с одной стороны, созданием объективных социальных возможностей и условий, а с другой – разработкой образовательных программ, формирующих такие сквозные компетенции как коммуникация, идентификация, самоорганизация, способность к саморазвитию и др., составляющих самоопределение. В связи с этим содержательно наполненным является мнение о том, что обучение и воспитание это «не нормативное воздействие или управление формированием личности, а как взаимодействие, основанное на диалоге, освоении культуры, возможности самореализовываться и учителю, и учащимся» [Шилова, 1998, с. 92].

Основное содержание наполнения сфер образовательного пространства было реализовано в практике формирования личностного самоопределения старшеклассников в опытно-экспериментальной школе – МБОУ СОШ № 18 г. Красноярск.

В рамках компонента «Познание» с целью наполнения сферы самопознания и смыслопостижения и аналитико-рефлексивной сферы использовали тренинг практического самопознания, анализ ситуаций – событий, написание эссе на темы: «Я – мир», «Я – другой». Тренинг практического самопознания проводился во время школьных весенних каникул. Цель тренинга – помощь старшеклассникам в осмыслении собственных целей и ценностей и постижении жизненных смыслов. Программа тренинговых занятий предусматривала комплекс упражнений, направленных на углубление процессов самораскрытия, самоанализа, проявление личностных качеств, групповую сплоченность, осознание роли обратной связи в развитии позитивного самовосприятия и др. В результате текущего наблюдения было выявлено, что около 20 % старшеклассников неохотно включились в тренинг, по просьбе выполняли задания, не всегда участвовали в обсуждениях. Большая часть (примерно 80 %) учеников охотно включились в тренинг, сразу активно приняли участие в упражнениях, интересовались ответами других участников. Это можно объяснить тем, что была создана комфортная, эмоционально-позитивная психологическая ситуация общения, ученики чувствовали свободу для самовыражения. На заключительном занятии при подведении итогов тренинга многие отметили, что он помог им овладеть навыками практического самопознания, проявить рефлексивность, сочувствие, сопереживание, соучастие. По окончании тренинго-

вых занятий отдельные старшеклассники говорили о том, что тренинг помог им в преодолении психологических барьеров, личностных комплексов.

В рамках *аналитико-рефлексивной сферы* старшеклассникам было предложено написать эссе на темы: «Я – мир», «Я – другой» и анализ ситуаций-событий. Эссе на тему «Я – мир» из двадцати двух учеников написали двенадцать, а на тему «Я – другой» – семнадцать. Учащиеся, которые написали эссе на тему «Я – мир», в большинстве своём не задавались вопросами философского и психологического содержания, а ограничивались сиюминутными переживаниями и решением насущных семейных и школьных проблем. Анализ работ на тему «Я – другой» позволил сделать вывод, что у некоторых учеников возникает желание осмыслить такие понятия, как «дружба», «верность», «предательство», «любовь». Многие старшеклассники под «другим» понимали «себя в будущем». Это связано с позитивными перспективами, желанием представить себя в будущем. Сочинения показали, что в основной массе старшеклассники затруднялись в анализе событий своей жизни, чаще всего преобладала констатация информационных фактов в описательной форме. С целью наполнения *аналитико-рефлексивной сферы* были подобраны, сгруппированы и предложены старшеклассникам для анализа ситуации-события и использован метод кейс-стади (анализ предложенных старшеклассниками реальных ситуаций из их повседневной жизни), который помог старшеклассникам прожить обсуждаемую ситуацию, проанализировать, понять, почему так произошло, и спрогнозировать, какие иные последствия могли быть. Метод кейс-стади позволил также создать ситуации сопричастности, где участники обсуждений, активно сопереживая, пришли к совместным выводам, что нельзя игнорировать советы родителей, проявлять безрассудство, бездумность, которые могут привести к непоправимым последствиям, потакать своим слабостям, беспечно относиться к своему здоровью и здоровью другого.

В целях наполнения процесса личностного самоопределения старшеклассников по компоненту *коммуникация* включили их в когнитивно-смысловую сферу, в рамках которой организовали работу клуба «Полилог», где проводились лекции и круглый стол по проблеме «Духовно-нравственная культура», дебаты по осмыслению сущности таких понятий, как: ценность, нравственность, культура, гражданская позиция, долг и честь, свобода и ответственность, совесть и др., читались лекции психологического содержания: «Проблемы юности», «Возможности и способности», «Межличностное общение», «Мораль и нравственность», «Формы коммуникации», «Мир профессий» и др. Следует отметить, что многие темы лекций были предложены самими учениками. На основании длительного текущего наблюдения была выделена активная группа старшеклассников, которые участвовали в подготовке круглых столов, предлагали темы для лекций, диспутов и сами принимали активное участие в организации содержательной работы клуба. По степени активности в коммуникациях через включенность в работу клуба «Полилог» учащиеся разделились по группам: *продуктивно включённые* – 40 %, старшеклассники принимали непосредственное участие в подготовке и проведении круглых столов и дебатов, проявляли желание улучшить работу клуба. *Включённые по разовому поручению* или по собственному желанию – 50 %. Они чаще занимали пассивную, созерцательную позицию, реплики были лаконичны, активное участие в деятельности клуба они не принимали. *Не посещали клуб* или посещали эпизодически 10 % от общего числа учащихся экспериментального класса Э1, а это всего два-три человека.

Предложенные в рамках тренинга коммуникативные игры первоначально не заинтересовали старшеклассников, активно принимали участие только 10 % от об-

щего числа посетивших, включённых по просьбе оказалось 40 %, не посещали первые занятия около 20 %. По мере продолжения тренинговых занятий интерес к коммуникации возрос. Продуктивно включенных стало больше 70 %. Тех, кто включался в игры по просьбе тренера, стало 30 %. Следует отметить, что на последних занятиях присутствовали все ученики без исключения, что подтверждает интерес к коммуникации в данной форме. В результате проведённых занятий значительно обогатились ресурсные возможности старшеклассника в области коммуникации. Это подтверждается тем, что большинство учащихся проявили способности к выработке суждений, выражению своего мнения, отношения к фактам, событиям, впечатлениям и т. п.

Практико-ориентированный характер носили онлайн консультации через сеть Интернет. Данный способ коммуницирования изначально не вызвал у старшеклассников особого интереса, и всего около 30 % приняли активное участие в обсуждении предлагаемых им тем. С изменением формата коммуницирования, в частности с предварительным оповещением старшеклассников о проведении онлайн консультации, о возможности задавать любые интересующие их вопросы процент участия увеличился до 50–55 %. Позже, когда на страничке появилась возможность комментировать вопросы и ответы других участников общения, старшеклассники стали чаще задавать вопросы, предлагали темы для последующих занятий, давали советы друг другу в решении трудных проблем общения, выражали поддержку и соучастие. Активность учеников повысилась до 80–90 %. При этом следует отметить, что максимальное количество вопросов было связано с областью социально-личностного и профессионального самоопределения.

По завершении использования различных коммуникативных форм работы количество старшеклассников, продуктивно включенных в коммуникацию, увеличилось в среднем на 60 %. Процент не включенных уменьшился в среднем с 40 до 5 %, а количество учеников, включенных в коммуникацию по просьбе стало меньше примерно на 10–15 %. Это означает, что старшеклассники стали активнее включаться в общение и свободнее задавать вопросы, стали более терпимы и уступчивы в отношениях, проявляли гибкость и лояльность, охотнее занимали лидерские позиции, более уважительно стали относиться к предъявляемым им требованиям. Учащиеся с интересом вступали в диалог, аргументированно отстаивали своё мнение, предлагали темы для лекций и дискуссий, по необходимости проявляли поддержку и взаимопомощь, активно включались во все формы коммуникативной деятельности.

В рамках *деятельностного компонента* личностного самоопределения старшеклассника в сфере профессиональных и социальных проб были проведены профориентационные игры и созданы служба милосердия и инициативный совет волонтерства и благотворительности. Во внеурочное время с учениками экспериментального класса были проведены 12 игр разной направленности, в том числе 7 профориентационного характера. По частоте проявления активности старшеклассников от первой к двенадцатой игре можно выделить следующие группы: продуктивно включённые, включенные по просьбе, не включенные. К завершающей игре количество продуктивно включённых старшеклассников увеличилось на 30 % (было 50, стало 80); старшеклассников, включенных по просьбе, стало 20 % (уменьшилось примерно на 25 %). К завершающему этапу данной формы работы учащихся, не включенных в коммуникативные игры, не наблюдалось. В результате использования данной формы работы старшеклассники научились прислушиваться к чужому мнению, продуктивно обсуждать различные проблемы, аргументировать

и отстаивать свою точку зрения, критически оценивать себя и своих товарищей, уважительно относиться к высказываниям других о себе, находить в себе необходимые в будущем профессиональные качества и склонности и др.

В сфере социальных и профессиональных проб в соответствии с нормативными требованиями были созданы служба милосердия и инициативный совет волонтерства и благотворительности, они носили характер эпизодического функционирования (по целесообразной необходимости и региональной востребованности). За время работы служба милосердия и совет провели несколько благотворительных общешкольных акций. Были собраны и переданы: игрушки, книги и учебные принадлежности для школы-интерната № 3 г. Красноярска; игрушки для животных «Роева ручья»; открытки и подарки для ветеранов ВОВ. Были проведены праздничные мероприятия для детей ДООУ № 59 и 13, расположенных рядом со школой.

Метод целенаправленного наблюдения за включением старшеклассников в сферу профессиональных и социальных проб показал, что на первоначальном этапе использования данных форм работы количество старшеклассников, продуктивно включённых в деятельность, в среднем около 30 %; включённых по просьбе примерно 52,5 %; не включённых – 17,5 %. На завершающем этапе количество продуктивно включённых старшеклассников увеличилось на 40 % (было 30, стало 70 %); старшеклассников, включённых по просьбе стало 27,5 % (уменьшилось примерно на 25 %). Количество старшеклассников, не включённых в сферу профессиональных и социальных проб, уменьшилось в среднем на 15 % и составило всего 2,5 % от общего числа испытуемых.

Таким образом, деятельность, организованная в рамках сферы профессиональных и социальных проб, позволила старшеклассникам накопить опыт: знаниевый (ознакомление с различными видами профессий и собственными возможностями, умение соотносить свой образ с ними на основании этих знаний); профессионально-ориентационный (ориентация старшеклассников в мире профессионального труда и осознание особенностей профессий, связанных с престижностью, препятствий на пути к профессиональным целям и формирование представления о способах преодоления этих препятствий).

С опорой на теоретический анализ сущности образовательного пространства, основных компонентов личностного самоопределения и образовательных сфер, а также на проведенную опытно-экспериментальную работу в исследовании была выражена конструкция мер наполнения образовательного пространства по основным компонентам личностного самоопределения старшеклассника, что представлено в таблице.

Результаты исследования и опытно-экспериментальной работы показали, что в рамках наполнения сфер образовательного пространства учащиеся накопили достаточно выраженный опыт личностного самоопределения:

- выявили и актуализировали личностные возможности в самопознании, самокоммуникации и самодеятельности;
- обогатили собственный личностный ресурс;
- реализовали накопленный опыт в практике взаимоотношений, взаимодействия и деятельности.

**Конструкция мер наполнения
сфер образовательного пространства
по основным компонентам личностного самоопределения
старшеклассника**

Компоненты самоопределения	Образовательная сфера	Психолого-педагогические меры
Познание	Самопознания и смыслопостижения	Анкетный опросник самопознания и смыслопостижения. Тренинг практического самопознания
	Аналитико-рефлексивная	Создание ситуации событийности и их анализ. Написание и анализ эссе на темы: «Я – мир», «Я – другой». Кейс-стади
Коммуникация	Когнитивно-смысловая	Клуб «Полилог»: – диалогичные лекции; – круглый стол «Духовно-нравственная культура»; – дебаты и др.
	Коммуникативно-тренинговая	Проведение тренинга эффективного общения. Проведение тренинговых занятий для практического использования различных стратегий эффективной коммуникации «21 способ получить свое». Онлайн-консультации через сеть Интернет
Деятельность	Проектно-исследовательская	Учебно-исследовательская деятельность. Научно-исследовательская деятельность. Проектирование
	Социальных и профессиональных проб	Поле социальных проб: – служба милосердия; – инициативный совет волонтерства и благотворительности. Поле профессиональных проб: – организация и проведение профориентационных игр

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ковалевич И.А., Чурляева Н.П. Проектирование системы профессионального образования в условиях комплекса «школа – вуз – предприятие» // Казанский психолого-педагогический журнал. № 4. 2011. С. 77–87.
2. Ахметова Л.В., Уразаев А.М. К вопросу о формировании когнитивной сферы учащихся // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогика. 2000. Вып. 8 (24). С. 28–32.
3. Барахович И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2000.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 34–42.
5. Боязитова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в оттогенезе // Психол. журнал. 1998. Т. 19, № 4.
6. Косенко Т.С., Наливайко Н.В. Вопросы воспитания в контексте современных мировых процессов // Философия образования. 2009. № 1 (26). С. 158–165.

7. Краснов С.И., Каменский Р.Г. Введение в проектную деятельность. Гуманитарный подход: учеб.-метод. пособие для организаторов проектной деятельности в образовательных учреждениях. М., 2005. С. 163.
8. Меньшиков И.В., Пермякова Н.В., Сорокина С.А. Проектирование развития образовательного пространства. Ижевск, 2003. С. 3.
9. Попов А.А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования: материалы конференции. Красноярск: ИЦ Института естественных и гуманитарных наук, 2008. С. 67–76.
10. Проказова О.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся в системе работы школы // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2010. № 1. С. 66–69.
11. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М., 2004
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
13. Тубельский А.Н., Кукушкин М.Е., Старостенкова М.В. Новая модель образования старшеклассников: опыт создания. М.: Сентябрь, 2001.
14. Шилова М.И., Кашапова Н.В. Влияние профессиональных проб на выбор старшеклассниками сферы трудовой деятельности // Гуманитарный вектор. Чита, 2011. № 5.
15. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. 196 с.
16. Эвэрт Н.А. Профессиональная компетентность: диагностика профессиональной компетентности работников образовательных учреждений: учеб.-метод. пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2005. С. 36–37.
17. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. 2002. № 6. С. 8–14.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И СИСТЕМУ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Социализация, социальные сети, система ценностных ориентаций, виртуальный мир, социальный аутизм.

Статья посвящена актуальной проблеме – влиянию социальных сетей на социализацию, ценностные ориентации старших школьников. Рассмотрены недостатки и достоинства существующих в настоящее время социальных сетей, их влияние на ценностные ориентации старших школьников. В статье анализируется проведенное комплексное исследование, выделены противоречия ценностных ориентации в реальном и виртуальных мирах.

E.A. Yurieva

INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON SOCIALIZATION AND SYSTEM OF VALUES OF SENIOR PUPILS

Socialization, social networks, system of values, virtual world, social autism.

The article is devoted to the actual problem, namely the influence of social networks on socialization and system of values of senior pupils. The advantages and disadvantages of social networks existing now, their influence on the system of values of senior pupils are considered. The carried-out complex research is analyzed in the article, the contradictions of the system of values in the real and virtual worlds are described.

Проблемы изучения условий социализации, а также характера социализации старших школьников широко рассматриваются в современной педагогике. Все больше времени современные старшие школьники уделяют социальным сетям, что, безусловно, оказывает влияние на социализацию старших школьников. Кроме того, отсутствует информация о влиянии социальных сетей на старших школьников в воспитательном процессе и необходимости учета этого фактора.

В последнее десятилетие исследование данной проблемы не было предметом специального изучения. Необходимо отметить, что с появлением социальных сетей, его внедрение и развитие происходят хаотически и не системно. Уже сегодня можно констатировать факты, что использование социальных сетей зачастую не имеет достаточного научно-педагогического обоснования, создание информационных ресурсов происходит стихийно, наблюдается недостаточная изученность как положительных, так и негативных факторов использования социальных сетей. Социальные сети имеют двойственное влияние на личность человека: созидательное и разрушительное.

Изменившаяся социокультурная ситуация требует нового осмысления социальных сетей как социально-педагогического явления и их влияния на систему ценностных ориентации.

Система ценностных ориентаций выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Система

ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, других людей, себя самого, основу мировоззрения, ядро мотивации и «философию жизни». Ценностные ориентации – способ дифференциации объектов действительности по их значимости (положительной или отрицательной) [Боринштейн, 2004]. Направленность личности выражает одну из самых существенных ее характеристик, определяющую социальную и нравственную ценность личности. Содержание направленности – это прежде всего доминирующие, социально обусловленные отношения личности к окружающей действительности. Именно через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение в активной деятельности человека, то есть должны стать устойчивыми мотивами деятельности и превратиться в убеждения. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения. На переломном этапе развития российского общества, когда жизнь чрезвычайно сложна и динамична, важно зафиксировать и понять ценности, которыми руководствуются молодые люди, и в частности старшие школьники, которые во многом определяют обыденное сознание и повседневные представления о настоящем и будущем вступающих в жизнь поколений [Щанов, 2003, с. 98].

У каждого может существовать своя система ценностей, и в этой системе ценностей ценности выстраиваются в определенный иерархической взаимосвязи. Конечно, эти системы индивидуальны лишь постольку, поскольку индивидуальное сознание отражает сознание общественное. Жизненные ценности в настоящее время складываются в основном стихийно, под влиянием самых различных факторов. Одним из важнейших факторов влияния на формирование ценностных ориентаций являются социальные сети.

Особенно чувствительны к влиянию социальных сетей старшие школьники. Социальные сети задают характерные для современной массовой культуры идеальные личностные образцы и нормы поведения, которые проецируются на молодежную субкультуру и тем самым присваиваются школьниками, формируя их ценностные ориентации и реальное поведение. В этой связи особый интерес представляет анализ как позитивных, так и негативных моделей социального поведения, которые распространяются через социальные сети, поскольку это имеет прямое отношение к пониманию содержательного контекста и механизмов социализации старших школьников.

Анализ результатов анкетного опроса (было опрошено 300 старших школьников) показал, что на сегодняшний день наиболее ценным в жизни для старших школьников г. Красноярска является: во-первых, здоровье – 218 человек, во-вторых – семейные ценности – 210 человек, и в-третьих, любовь – 180 человек. Затем рейтинг ответов распределился следующим образом: дружба – 118 человек, отношения с людьми – 76 человек, честность – 72 человека, верность – 57 человек, независимость и свобода – 48 респондентов, социальный статус – 41 человек.

Для более детального анализа мы просмотрели зависимость ответов на вопрос «Что является для вас наиболее ценным в жизни?» от пола. В результате было выявлено, что ценности отличаются. Так, для старших школьников мужского пола главную тройку ценностей составляют: во-первых, здоровье и дружба, во-вторых, семейные ценности, и на третьем месте – отношения с людьми. Для респондентов женского пола на первом месте стоят семейные ценности, на втором месте – здоровье, и на третьем – любовь.

Также нас интересовало, что является наиболее ценным не только в жизни, но и виртуальном мире. В результате оказалось, что ценности не совпадают. Так, в виртуальном

мире тройку лидеров ценностей открывают отношения с людьми, которые даже не вошли в первые три позиции ценностей жизни. На втором месте дружба – 183 человека, и замыкает тройку лидеров ценность честности – 145 респондентов. Помимо этого, 57 школьников считают, что главной ценностью в виртуальном мире являются независимость и свобода. По мнению 41 опрошенного респондента, это любовь, для 36 опрошенных – социальный статус, 29 человек полагают, что это семейные ценности, также мнения разделились между верностью и здоровьем – по 27 человек. Среди своих предложенных вариантов были: деньги – 1 человек, информация – 5 человек. И показательным является то, что 13 человек полагают, что в виртуальном мире ценности отсутствуют. Подобные результаты ещё раз доказывают, что социальные сети нужны старшим школьникам только для развлечения и простого общения на несерьёзные темы.

Можно проследить противоречие в ценностных установках старших школьников: с одной стороны, на уровне сознания декларируется стремление к личной независимости, хорошим и стабильным межличностным отношениям, к созданию семьи и получению достойной работы; с другой – по результатам анализа просматривается четкая ориентация на западные стандарты жизни. Социальные сети в данном контексте играют существенную роль в формировании ценностных установок старших школьников. Поскольку школьники достаточно обособлены в культурном плане от старшего поколения, то социальные сети успешно продвигают западный образ жизни и восприятие мира.

Основными причинами использования социальных сетей в решении своих проблем для тех, кому они действительно помогают, являются: во-первых, вариант ответа «так проще сформулировать свои мысли» – 183 человека, на втором месте предоставленная возможность подумать, «отодвинуть во времени своё решение» и понятие того, что в виртуальности всё легче и проще, чем в реальном мире, – по 62 человека, и на третьей позиции располагается мнение, что в виртуальном мире можно скрыть свои эмоции – 55 человек. Также респонденты указывали на то, что в виртуальном мире всё проще свести к шутке – 31 человек, проще обмануть собеседника – 17 человек. Некоторые опрошенные респонденты заявили, что только в виртуальности они могут быть собой – 5 человек. К тому же среди причин использования социальных сетей в качестве помощника в решении своих проблем указывались такие, как: так проще общаться с друзьями, которые сидят дома – 3 человека, возможность пообщаться с человеком, которого не знаешь и который не знает всех твоих проблем, и в качестве средства профессионального общения – по 1 человеку. На первый взгляд кажется, что вот они плюсы общения в социальных сетях, однако если проанализировать эти результаты, то можно понять, что все положительные моменты быстро сводятся к негативным. Ведь всё это отрывает людей от реального общения, необходимого для развития человека как полноценной личности, также учит не решать свои проблемы, а избегать их. Всё это может привести к такому явлению, как социальный аутизм (социальная замкнутость) – отказ от социальных и личных контактов [Доброрадных, 2004]. Такие люди противятся социализации. Они воспринимают мир в статике и трактуют его: предмет – это предмет, и ничего более. Аутичный человек стремится быть «рядом» с другими, а не «вместе» с другими. Дети стремятся сохранить неизменным, а значит, предсказуемым, устойчивым мир вокруг себя. Изменение привычного стереотипа порядка жизни вызывает страхи, беспокойство, и в результате – отторжение изменчивого мира. У них нет модели сознания другого человека: как тот видит, как думает и почему. У таких людей отсутствует атмосфера контакта (феномен совместного внимания). У аутистов отсутствует внутренняя система отсчета (соотношения различных явлений и предметов), для него неестественно получать удовольствие от жизни. Поэтому он не отличает состояния «хорошо» и «не хорошо». У него нет того базового состояния равновесия, к которому можно вернуться, испытав некое потрясение.

Также было выявлено, что из опрошенных старших школьников 53,3 % считают, что информация, полученная из социальных сетей, оказывает незначительное влияние на их жизненную позицию, 25,5 % вообще не воспринимают всерьёз полученную из социальных сетей информацию. Однако для 18,2 % опрошенных подобная информация всё же отчасти формирует их жизненную позицию, а 3 % и вовсе считают, что информация оказывает значительное влияние и полностью формирует их жизненные установки.

Интересен тот факт, что из опрошенных школьников 80,7 % считают, что виртуальное общение ни при каких обстоятельствах не может быть заменено виртуальным, это при том, что при проведении досуга молодёжь на первое место ставит общение в Интернете и проводит там как минимум несколько часов в день. Это говорит о том, что старшие школьники, понимая, что виртуальное общение не может заменить реальное, продолжают тратить большое количество времени на пребывание в сети. Возможно, это является следствием нежелания признать свою зависимость.

Таким образом, социальные сети имеют двойственное влияние на социализацию старших школьников: как положительное, так и отрицательное. Одним из негативных эффектов глобальной компьютерной сети является широкое распространение различной информации сомнительного содержания. Следует отметить, что существуют информационные воздействия, прямо угрожающие психическому или физическому здоровью старших школьников.

Плюсы социальных сетей состоят в том, что они предлагают образовательный и полезный опыт, правильное использование которого может улучшить их успеваемость в школе. Но и здесь есть свои недостатки: неточные данные; не подходящие для школьников в области информации.

Социальные сети популяризируют формы культуры, нравственные образцы, стиль жизни потребительского общества. В школьном сообществе происходят значительные трансформационные процессы, выражаемые в самооценке, поведении, ценностных ориентациях школьников.

Можно говорить о том, что социальные сети, выступая особым социальным пространством, являются той сферой, где трансформируются традиционные формы социализации и социальных отношений, а общение как вид досуговой занятости становится возможным не в традиционном виде непосредственного живого общения, а приобретает черты простой коммуникации. В сети человек может быть таким, каким он хочет казаться, но не является на самом деле.

Итак, для старших школьников важны ценности: материальное благополучие, безопасность, семья, достаток.

Такие неотъемлемые для общества ценности, как свобода и собственность, еще недостаточно актуализировались в сознании старших школьников. Прежние идеи и ценности претерпели изменения и потеряли первоначальный смысл. Но ценностная система, свойственная современным обществам, еще не сформировалась.

Библиографический список

1. Боринштейн Е.Р. Система ценностных ориентаций личности в условиях социально-культурной трансформации // Грани. 2004. № 3. С. 95–100.
2. Доброрадных М.Б. Здоровье и имидж в ценностных ориентациях современных студентов: материалы научно-практической конференции. М.: Изд. РГАФК, 2004. С. 274.
3. Шанов Д.М. Исследование ценностных ориентаций современных студентов // Вестн. Сыктывк. ун-та. Сер. 14: Психология. Педагогика. Соц. работа. 2003. Вып. 3. С. 98–113.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

И.А. Карлов, В.Д. Кошур

ГИБРИДНЫЙ МЕТОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПРОПУЩЕННЫХ ДАННЫХ С АДАПТИВНЫМ УПРАВЛЕНИЕМ НА ОСНОВЕ НЕЧЕТКОЙ ЛОГИКИ И НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ

Гибридный метод, восстановление данных, адаптивное управление, нейронные сети, нечеткая логика.

Рассматривается задача восстановления пропущенных значений в массивах данных. Предложен гибридный метод, использующий преимущества отдельных методов восстановления. Рассмотрена адаптивная модель управления работой метода, основанная на использовании нечеткой логики и искусственных нейронных сетей.

I.A. Karlov, V.D. Koshur

HYBRID METHOD OF RECONSTRUCTION OF MISSING DATA WITH ADAPTIVE CONTROL ON THE BASIS OF FUZZY LOGIC AND NEURAL NETWORKS

Hybrid method, data reconstruction, adaptive control, neural networks, fuzzy logic.

The problem of the reconstruction of the missed data in databases is considered. A hybrid method implementing the advantages of some peculiar techniques of the reconstruction is suggested. The adaptive model of the control of the method work based on fuzzy logics and artificial neural networks is described.

Рассмотрим двухмерный массив данных, представляемый в виде таблицы, столбцы которой соответствуют параметрам объекта или процесса, описываемого массивом, а строки – отдельным измерениям значений параметров (экземплярам).

На практике часто возникает ситуация, когда отдельные ячейки массива содержат пропуски. Пропущенные данные создают сложности для применения методов обработки информации, снижают эффективность методов прогнозирования и сказываются на качестве принимаемых управленческих решений.

На настоящий момент существует несколько подходов к работе с массивами данных, содержащих пропущенные значения.

Первый подход, наиболее простой в реализации, – это удаление экземпляров, содержащих пропущенные значения, из массива и работа только с полными дан-

ными [Литтл, 1991]. Использование данного подхода выглядит целесообразным, когда пропуски данных носят единичный характер. Но даже в этом случае есть серьезная опасность при удалении «потерять» важные закономерности в данных. В том же случае, когда количество пропусков велико, удаление соответствующих экземпляров может привести к дефициту данных и даже невозможности дальнейшей обработки.

Еще одним подходом является использование специальных модификаций методов обработки данных, допускающих наличие пропусков в массиве.

Наиболее распространенным подходом является использование методов оценки значений пропущенных элементов. Эти методы помогают заполнить пропуски в массивах, основываясь на некоторых предположениях о значении отсутствующих данных. В настоящее время существует множество различных методов, отличающихся своей вычислительной сложностью, универсальностью и точностью работы.

Наиболее простыми являются метод оценки, использующий для подстановки среднее значение, вычисленное по всем известным [Литтл, 1991], и метод ближайших соседей [Злоба, Яцкив, 2002]. Широкое распространение получили локальные алгоритмы [Загоруйко, 1999], регрессионные методы [Злоба, Яцкив, 2002; Россиев, 1998] и методы максимального правдоподобия [Литтл, 1991].

Особого внимания заслуживают нелинейные методы, использующие искусственные нейронные сети, генетические алгоритмы и методы нечеткой логики. Среди них можно выделить алгоритмы, осуществляющие непосредственное предсказание пропущенного значения [Gupta, Lam, 1996], и алгоритмы, основанные на минимизации ошибки работы системы [Yoon, Lee, 1999; Mohamed, et al., 2007; Nelwamondo, et al., 2007].

В [Карлов, 2011а; Карлов, 2011б] был представлен сравнительный анализ эффективности работы ряда методов на различных массивах данных. В ходе проведенного анализа было замечено, что эффективность работы методов существенно варьируется не только на разных массивах, но и для одного массива на разных пропусках. В связи с этим возникла идея создания гибридного метода, который смог бы объединить сильные стороны каждого из методов.

Все результаты, представленные в этой работе, получены и проверены на десяти массивах данных, различных по объемам, описывающих разные предметные области, полученных из открытого хранилища массивов данных [Frank, Asuncion, 2010] и собранных авторами в ходе работы по другим научным проектам. Данная работа является развитием исследований [Карлов, 2011а; Карлов, 2011б; Карлов, Кошур, 2012 а; Карлов, Кошур, 2012 б].

Подходы к построению гибридной модели. По результатам проведенного анализа для построения гибридной модели были выбраны методы, показавшие существенные различия в точности работы: метод замены средними значениями [Литтл, 1991], метод ближайших соседей [Злоба, Яцкив, 2007], двушаговый EM-алгоритм [Литтл, 1991], метод на основе автоассоциативных систем [Mohamed et al., 2007; Nelwamondo et al., 2007].

Был предложен общий подход к построению гибридной модели. Для построения модели используется часть исходного массива, содержащая только полные данные. Случайным образом из нее удаляется некоторое количество элементов. Используя каждый из методов, получаем оценку значения каждого из искусственно исключенных элементов. В итоге для каждого элемента получаем набор значений, восстановленных с применением различных методов. Данный набор используется

в качестве входного вектора для построения адаптационной модели. В качестве выхода используется известное значение удаленного элемента:

$$\{u_1, u_2, u_3, u_4, v\}, \quad (1)$$

где u_i – значение, полученное в результате работы одного из методов, а v – исходное значение элемента. Полученная обучающая выборка (1) используется для построения и настройки адаптационной модели.

Для оценки значения пропущенного элемента в исходном массиве сначала используется каждый из четырех методов. Результаты их работы подставляются в модель, и на выходе получается итоговая оценка значения пропущенного элемента.

Важнейшим аспектом построения модели является выбор архитектуры. Были рассмотрены линейная модель вида $v = w_1u_1 + w_2u_2 + w_3u_3 + w_4u_4 + w_0$, а также различные нелинейные модели на основе искусственных нейронных сетей, реализующих функцию вида $v = f(u_1, u_2, u_3, u_4)$. По результатам ни одна из рассматриваемых моделей не показала повышения точности по сравнению с отдельными методами, входящими в модель.

С целью построения более сложной модели был проведен кластерный анализ обучающих выборок (1) для всех используемых массивов данных. В качестве инструмента анализа использовался метод нечетких К-средних (Fuzzy C-means) с использованием критерия Кси-Бени (Xie-Beni) для оценки количества кластеров [Halkidi et al., 2003]. Для проведения кластеризации использовались модифицированные выборки, содержащие не результаты работы методов, а абсолютные погрешности их работы:

$$\{|u_1 - v|, |u_2 - v|, |u_3 - v|, |u_4 - v|\}. \quad (2)$$

Проведенный анализ позволил выделить несколько основных групп элементов исходных массивов, в которых наблюдается схожая картина относительно точности работы оригинальных методов.

Построение для каждой из таких групп отдельной гибридной модели на основе искусственной нейронной сети прямого распространения сигнала позволило существенно повысить точность гибридного метода по сравнению с оригинальными. На рис. 1 приведены относительные погрешности работы каждого из методов на массиве значений физико-химических показателей различных образцов белого вина марки «Vinho Verde» из Северной Португалии [Cortez et al., 2009; Frank, Asuncion, 2010].

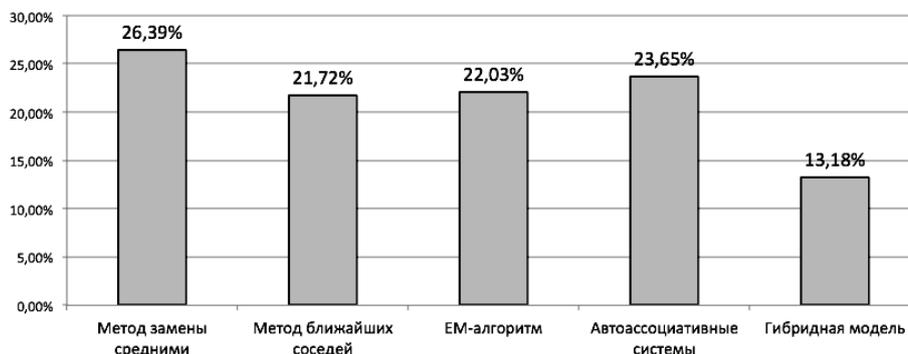


Рис. 1. Погрешность работы отдельных методов и гибридной модели

Алгоритм с адаптивным управлением. Разработанный гибридный метод на первых испытаниях показал хорошие результаты, однако его применение на практике осложняется тем, что полученный алгоритм недостаточно формализован и на

отдельных этапах требует участие эксперта. В частности, речь идет об этапе разделения элементов массива на группы со схожей точностью работы методов и принятия решения о том, какую из построенных нейронных сетей использовать в конкретном случае.

На рис. 2 представлена разработанная схема метода с управлением на основе искусственных нейронных сетей и нечетких алгоритмов.

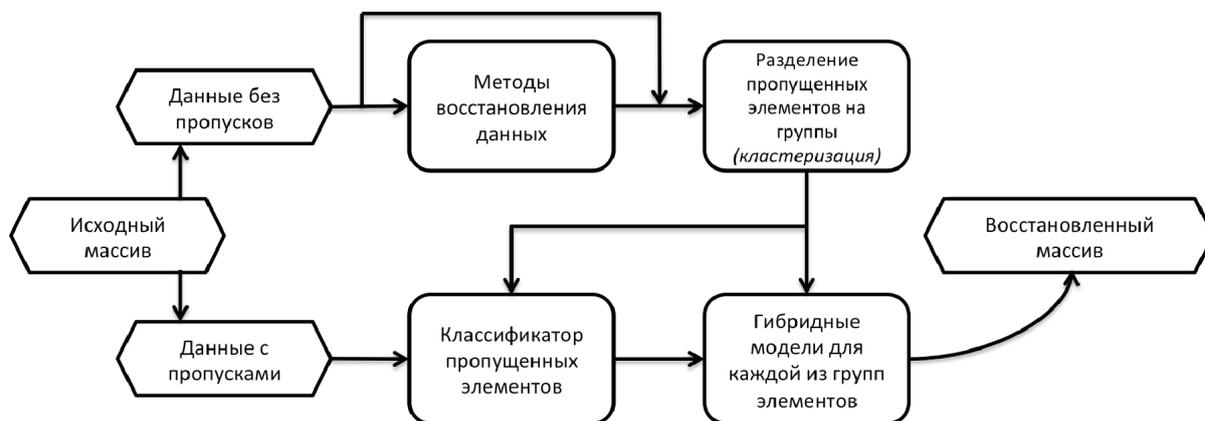


Рис. 2. Схема гибридного метода

На основе данной схемы был разработан следующий алгоритм.

Этап 1. Формирование обучающей выборки

- 1.1. Выделяем часть массива, содержащую данные без пропусков.
- 1.2. Случайным образом удаляем некоторое количество элементов.
- 1.3. Получаем оценку значения пропущенных элементов, используя каждый из методов.
- 1.4. Используя полученные оценки и известное значение пропущенного элемента, формируем обучающую выборку (1).
- 1.5. Повторяем шаги 1.2–1.4 до тех пор, пока объем обучающей выборки не будет достаточный (число экземпляров больше некоторого заданного числа).

Этап 2. Создание управляющего элемента

- 2.1. Используя один из методов кластеризации, определяем группы элементов массива со схожей точностью работы методов.
- 2.2. Строим и обучаем управляющий элемент – классификатор пропущенных элементов.

Основная идея классификатора заключается в том, чтобы по известной части экземпляра, содержащего пропуски, определить ту группу элементов (2.1), к которой принадлежит пропуск в данном случае. Для обучения используем экземпляры массива со случайно удаленными элементами (1.2).

Этап 3. Обучение гибридных моделей

Для каждой из групп строим гибридную модель на основе искусственной нейронной сети прямого распространения сигнала. Для обучения используем часть выборки, сформированной на этапе 1 и соответствующей данной группе элементов.

Этап 4. Восстановление пропущенных значений

Экземпляр, содержащий пропущенные значения, подается на управляющий элемент, реализованный на основе классификатора. Управляющий элемент при-

нимает решение о том, какую из гибридных моделей использовать для данного экземпляра.

В ходе проведенных экспериментов были реализованы и протестированы отдельные элементы гибридного метода. При их реализации использовались следующие инструменты:

– метод нечетких K-средних (Fuzzy C-means) с использованием критерия Хси-Бени (Xie-Beni) [Halkidi et al., 2003] для кластеризации обучающей выборки и разделения пропущенных элементов на группы;

– искусственные нейронные сети прямого распространения сигнала (FFNN – Feed Forward Neural Networks) с нелинейной функцией активации и системы нейронечеткого вывода (ANFIS – Adaptive Network Based Fuzzy Inference System) [Jang, 1993] для построения управляющего элемента;

– двуслойные FFNN с нелинейной функцией активации для построения гибридных моделей.

Проведенные испытания показали принципиальную работоспособность отдельных элементов гибридного метода, и в частности управляющей подсистемы.

Выводы. Предложен гибридный метод восстановления значений пропущенных элементов в массивах данных. Метод позволяет повысить точность оценки значения пропущенного элемента за счет использования механизма выбора наиболее оптимальной для данного случая гибридной модели.

В рамках дальнейших исследований планируется выделить основные управляющие параметры гибридного метода, определить оптимальные диапазоны их значений, подобрать наиболее подходящие архитектуры нейронных сетей и систем нейронечеткого вывода, используемых в методе. Также планируется изучение поведения метода на массивах, содержащих значительное количество пропусков.

Библиографический список

4. Загоруйко Н.Г. Прикладные методы анализа данных и знаний. Новосибирск: Изд-во Института математики, 1999.
5. Злоба Е., Яцкив И. Статистические методы восстановления пропущенных данных // Computer Modelling and New Technologies. 2002. Vol. 6, № 1. P. 51–61.
6. Карлов И.А., Кошур В.Д. Гибридная адаптационная модель восстановления пропущенных значений в массивах данных // Системний аналіз. Інформатика. Управління (САІУ–2012): матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 березня 2012 року. Запоріжжя: КПУ, 2012а. С. 138–139.
7. Карлов И.А. Использование искусственных нейронных сетей и генетических алгоритмов для восстановления пропущенных значений в массивах данных // Нейроинформатика, ее приложения и анализ данных: материалы XIX Всероссийского семинара, 1–3 октября 2011 г. / под ред. А.Н. Горбаня, Е.М. Миркеса. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011а. С. 59–65.
8. Карлов И.А. Методы восстановления пропущенных значений с использованием инструментария Data mining // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнёва. Красноярск, 2011б. № 7(40). С. 29–33.
9. Карлов И.А., Кошур В.Д. Подходы к построению гибридной модели для оценки значений пропущенных элементов в массивах данных // Нейроинформатика, ее приложения и анализ данных: материалы XX Всероссийского семинара, 28–30 сентября 2012 г. / под ред. А.Н. Горбаня, Е.М. Миркеса. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012б. С. 174–179.
10. Литтл Р. Дж. А., Рубин Д.Б. Статистический анализ данных с пропусками. М.: Финансы и статистика, 1991. 167 с.

11. Россиев А.А. Моделирование данных при помощи кривых для восстановления пробелов в таблицах // Методы нейроинформатики / под. ред. А.Н. Горбаня; КГТУ. Красноярск, 1998. 205 с.
12. Cortez P., Cerdeira A., Almeida F., Matos T., Reis J. Modeling wine preferences by data mining from physicochemical properties // Decision Support Systems, Elsevier. 2009. 47(4). P. 547–553.
13. Frank A., Asuncion A. UCI Machine Learning Repository // Irvine, CA: University of California, School of Information and Computer Science. 2010. URL: <http://archive.ics.uci.edu/ml>
14. Gupta A., Lam M. S. Estimation Missing Values using Neural Networks // Journal of Operational Research Society. 1996. Vol. 47, № 2. P. 229–239.
15. Halkidi M., Batistakis Y., Vazirgiannis M. On Clustering Validation Techniques // Journal of Intelligent Information Systems. 2003. 17:2/3. P. 107–145
16. Jang J.-S. R. ANFIS: adaptive-network-based fuzzy inference system // Systems, Man and Cybernetics, IEEE Transactions on 1993. Vol. 23. Issue: 3. P. 665–685.
17. Mohamed A.K., Nelwamondo F.V., Marwala T. Estimating Missing Data Using Neural Network Techniques, Principal Component Analysis and Genetic Algorithms. URL: www.prasa.org/proceedings/2007/prasa07-04.pdf
18. Nelwamondo F.V., Mohamed S., Marwala T. Missing Data: A comparison of neural network and expectation maximization techniques // Current Science. 2007. Vol. 93, № 11. P. 1467–1473.
19. Yoon S.-Y., Lee S.-Y. Training Algorithm with Incomplete Data for Feed-Forward Neural Networks // Neural Processing Letters. 1999. 10. P. 171–179.

И.А. Аликин, Н.В. Лукьянченко

НОРМАТИВНАЯ ДИНАМИКА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ВОЗРАСТНОЙ И ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТЫ¹

Родительское отношение, динамика родительского отношения, пол ребёнка, пол родителя.

В статье рассматривается проблема нормативной динамики родительского отношения. В настоящее время практически отсутствуют фактические данные о динамике родительского отношения и его гендерной специфике. Исследование проведено на обширной выборке респондентов, имеющих детей дошкольного, младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста. Методическое обеспечение представлено «Опросником родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина. Выявлено, что родительское отношение к детям разного возраста имеет отличительные особенности, как общие, так и обусловленные полом родителя и ребёнка.

I.A. Alikin, N.V. Lukyanchenko

STANDARD DYNAMICS OF PARENT ATTITUDE IN MODERN SOCIETY: AGE AND GENDER ASPECTS

Parental attitude, dynamics of parental attitude, child's gender, parent's gender.

This article considers the problem of standard dynamics of parent attitude. Nowadays there is a lack of factual data about dynamics of parent attitude and its gender specificity. The research was conducted on the base of a wide range of parents having children of preschool, junior school, teenage and senior school age. The methodical content is presented by «Questionnaire of parent attitude» by A.J. Varga and V.V. Stolina. It is revealed that parent attitude to children of different age has distinctive features which can be either general or caused by parent's and child's gender.

Анализируя важнейшие сущностные характеристики детства, в первую очередь необходимо говорить о его изначально социальной природе. Детство и обще-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта (подпроект №06-1/12) в рамках проекта №06/12 «Гуманитарная технологическая платформа "Исследования проблем развития человека" (Инновационный человек)».

ство находятся в отношениях взаимосвязи. Уже акт рождения, по мнению Л.С. Выготского, знаменует собой переход от биологического способа развития к социальному, так как жизнь малыша зависит от деятельности других людей [Выготский, 1991]. Включённость в отношения со значимыми взрослыми является необходимым условием полноценного психического развития. В теориях Э. Эриксона и Л. Демоза особенности детства связываются с характером общественных отношений [Эриксон, 1996; Демоз, 2000]. Согласно воззрениям этих авторов, детство, с одной стороны, является отражением состояния широкого социума, своего рода снятой моделью господствующих типов отношений в обществе, с другой – оно само задаёт установочные перспективы формирующегося общества. Социальное для ребёнка выступает в виде отношений ближайшего микросоциума – семьи. Интроецированные в детстве отношения со значимыми людьми становятся своего рода матрицей всей системы отношений взрослых субъектов в целом. Взрослая жизнь человека в широких социальных контекстах во многом является проекцией сформированных в детские годы психических структур, характер которых зависит от внутрисемейных отношений. Р. Бернс утверждает, что тип взаимоотношений, который складывается в семье между ребёнком и родителями, является чрезвычайно важным фактором развития его Я-концепции, которая становится интегральным регулятором позиционирования личности [Бернс, 1986]. Детско-взрослые отношения и социальные отношения едва ли не зеркально отражаются друг в друге. М. Боуэн, например, основываясь на собственной терапевтической практике, утверждает, что, только выстроив субъективно гармоничные отношения с родителями, взрослый человек способен стать функционально полноценным членом общества [Боуэн, 2008].

Детство, таким образом, имеет выраженную общественно-историческую природу, а значит, не обладает качеством универсальности. Л.С. Выготский говорил о том, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское [Выготский, 1991]. Характеристики детства изменяются в соответствии с эпохой и состоянием социума. И вместе с тем многие из этих характеристик с трудом поддаются рефлексии, так как в силу действия социальных стереотипов они функционируют на уровне «подразумеваемого», не различимого для аналитического взора.

Важно отметить, что появившийся на свет ребёнок попадает не просто в исторически обусловленное пространство детства. Он оказывается на дороге собственной истории меняющихся взаимоотношений с взрослым социумом, по которой он должен продвигаться к достижению социальной самостоятельности. В этой истории детства выделяются качественно-специфические этапы. Анализируя проблему критериев периодизации развития, можно обратить внимание на интересный факт, что и анализу подвергаются в большей мере его «внутренние» характеристики, то есть психические структуры ребёнка. В ряде теорий характеризуется соотношение внутреннего и внешнего факторов диалектики развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский, Э. Эриксон), но также скорее со стороны изменений, происходящих в отношении ребёнка. Характеристики социальной среды, если и рассматриваются в аспекте изменений, то скорее в качестве её расширения, включения действия новых социальных институтов [Выготский, 1991; Эльконин, 1999; Петровский, 1984; Эриксон, 1996]. Создаётся впечатление, что роль ближайшего окружения ребёнка, в первую очередь родителей постепенно исходит на нет, что само это окружение – нечто стабильное, неизменное во времени. И ход развития, в том числе и характер диалектики личностно-социального в нём, изменяется только за счёт «израстания» из узких рамок детско-родительских отношений.

При этом теряются из аналитической картины важнейшие социально-психологические постулаты: 1) то, что все социальные отношения в конечном итоге реализуются в актах взаимодействия в микросоциуме человека и социальные отношения с неизбежностью преломляются через отношения внутри этого микросоциума; 2) то, что сам этот микросоциум меняется, составляя динамический контекст внешних условий и факторов становления личности ребёнка.

Из вышеизложенного вытекает необходимость исследования динамики важнейшего социального фактора развития ребёнка – родительского отношения.

Ещё один важный аспект заключается в том, что каждый из возрастов обладает собственной специфической сензитивностью. И родительское отношение, соответственно, «вкладывает» разную лепту на разных возрастных этапах.

Вышесказанное позволяет говорить о важности исследования родительского отношения в динамическом аспекте, в логике его изменения по мере взросления детей.

Такое исследование может быть осуществлено двумя путями. Первый – лонгитюд, как известно, весьма затруднительный в организационном, временном и материальном аспектах. Второй путь – сравнительное исследование, достоверность результатов которого обеспечивается объёмностью выборки. Мы пошли по второму пути, собрав обширный исследовательский материал, позволяющий сделать определённые обобщения.

Родительская выборка составила 2019 человек, из них 855 отцов и 1164 матери. Мы выявляли специфику родительского отношения к детям разных возрастов, а также особенности, обусловленные полом родителя и полом ребенка (детская выборка соответственно 557 мальчиков и 682 девочки). Последнее немаловажно в контексте активно обсуждаемой в современных общественных науках гендерной проблематики.

Рассмотрим результаты исследования, в котором использовалась известная методика «Опросник родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина. Методика содержит 5 шкал, характеризующих родительское отношение: шкала «Принятие – отвержение», отражающая эмоциональное отношение к ребенку; шкала «Кооперация» как мера соответствия родительского отношения социально желаемому образу; шкала «Симбиоз», отражающая межличностную дистанцию в общении родителя с ребенком; шкала «Авторитарная гиперсоциализация», отражающая форму контроля за поведением ребенка; шкала «Маленький неудачник», выявляющая тенденцию воспринимать ребенка как инфантильного, социально несостоятельного.

Статистическое сравнение различных гендерно-возрастных групп по показателям родительского отношения проводилось с помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни. Соответственно, при анализе результатов рассматривались только значимые различия.

Начнем со сравнительного анализа особенностей родительского отношения отцов и матерей безотносительно к возрасту детей. Наиболее выраженные отличия представлены шкалой «Кооперация». Отцы всех возрастных категорий детей в меньшей степени, чем матери, стремятся быть «соучастниками» в жизни своих детей, помощниками их достижений и успехов. Меньше, чем матери, отцы стремятся быть «правильными, образцовыми» родителями. Возможно, отцы не столько ориентируются на образцы, сколько реализуют свое личное отношение. Они, если так можно выразиться, «менее стараются». Но при этом отцовская позиция имеет и достоинства по сравнению с материнской. Отцы, в целом, в меньшей степени, чем

матери, эмоционально отвергают своих детей, особенно в младшем школьном возрасте, и меньше их инфантилизируют в старшем возрасте.

Если рассматривать особенности отцовского и материнского отношения к детям разного возраста, получается следующая картина. По отношению к дошкольникам отцы более строги и менее кооперативны, чем матери, но ощущают в общении с ними более выраженную межличностную близость. Папа в отношениях с малышом по сравнению с мамой более «родной», но и более требовательный. Младшие школьники получают гораздо меньше поддержки и соучастия отцов в сравнении с матерями, но со стороны отцов имеют более принимающее эмоциональное отношение. По отношению к детям подросткового и юношеского возраста отцы также более строги и менее кооперативны, чем матери, но зато в большей степени доверяют социальной компетентности, самостоятельности ребенка. С детьми этого возраста отцы более дистантны в межличностных отношениях, чем матери.

Если интерпретировать данные сравнения в целом, можно заключить следующее. Эмоциональная приязнь отцов к детям выражена не менее, чем материнская. Но при этом отцы меньше ощущают личную ответственность за происходящее с ребенком, больше полагаясь на него самого, демонстрируют более лично дифференцированную позицию. По сравнению с матерями отцы также более выдерживают линию соответствия родительского отношения возрасту ребенка. Материнская позиция отличается большим соучастием в жизни ребенка, большей погруженностью в его детскость, большим принятием на себя ответственности за происходящее с «дитятей». Э. Фромм, характеризуя отцовскую и материнскую любовь, указывает, что любовь отца обусловлена, зависит от достижений ребенка, а любовь матери безусловна. В нашем исследовании выяснилось, что это не совсем так. Не столько отцовская любовь зависит от достижений ребенка, сколько отец ожидает, что ребенок самостоятельно справится со своими проблемами. Мать же не столько безусловно любит ребенка, сколько, несмотря ни на что (в том числе и на характер эмоциональных отношений), считает себя носителем ответственности за его судьбу.

Рассмотрим далее, как изменяется по мере взросления детей родительское отношение отцов и матерей. Общие тенденции изменения родительского отношения у отцов и матерей, как показали данные исследования, не противоречат друг другу. Выраженная специфика родительской позиции особенно ярко представлена по отношению к младшему школьному возрасту. Дети этого возраста в большей степени эмоционально принимаются родителями обоего пола по сравнению с дошкольниками и с подростками. Как отцы, так и матери в меньшей степени стремятся к интенсивной межличностной близости с маленькими школьниками, чем с дошколятами, и при этом более доверяют их личной компетентности, чем подросткам. По сравнению с дошкольным возрастом матери младших школьников более требовательны, но по сравнению с подростками менее строги и более настроены на сотрудничество. В целом, получается, что наиболее благоприятное родительское отношение получают дети младшего школьного возраста, особенно выраженную дружественную окраску имеет материнское отношение.

Рассмотрим далее, чем отличается родительское отношение к мальчикам и девочкам, и специфику этих различий в разных возрастах. Отметим следующие выраженные различия родительской позиции к детям разного пола. По отношению к мальчикам-дошкольникам и младшим школьникам родительское отношение более дистантное и эмоционально негативное, чем по отношению к девочкам. На первых порах жизни мальчики имеют менее комфортную родительско-детскую ситуацию, чем девочки. Особенно неблагоприятно для них межполовое сравнение в

период младшего школьного возраста. Родители здесь менее склонны помогать мальчикам, чем девочкам, и воспринимают их как менее компетентных, самостоятельных, чем сверстниц. В более поздние периоды выявленные гендерные различия стираются. Подростки, как мальчики, так и девочки, равны для их родителей. А в старшем школьном возрасте мальчики даже «выигрывают», получая более кооперативное отношение родителей.

Мы также проанализировали отдельно отцовское и материнское отношение к мальчикам и девочкам в разном возрасте. Выявилось, что у отцов более выражена гендерная специфичность родительского отношения. «Равны» для них только мальчики и девочки «экстремального» подросткового возраста (вероятно, в перипетиях отношений с перегруженными чувством взрослости отпрысками отцам уже не до гендерной специфики). По отношению к дошкольникам-мальчикам отцы менее близки и эмоционально принимающи, чем по отношению к девочкам. Похоже, в девочках для отцов в большей мере олицетворяется очарование детства, чем в мальчиках, будущих мужчинах. Но наиболее выражена разница отношения отцов к мальчикам и девочкам в младшем и старшем школьном возрасте. Нелишне, на наш взгляд, будет обратить внимание на то, что это возрасты «учебные», когда инструментальная компетентность детей имеет весьма серьезное значение для родителей и детей. Сама «учебность» в названных возрастах разная. Если в младшем школьном возрасте более важна ее исполнительская, адаптивная составляющая, то в старшем школьном возрасте более значимы самостоятельность, способность к поисковой активности. Возможно, этим объясняется то, что отличия в отношении отцов к мальчикам и девочкам в младшем и старшем школьном возрасте можно характеризовать как разнонаправленные. Общим является только более принимающее эмоциональное отношение отцов к девочкам, чем к мальчикам. В остальном — едва ли не зеркальная противоположность. В отношении отцов к мальчикам младшего школьного возраста менее представлены кооперативные начала и стремление к близости и больше выражен показатель «Маленький неудачник» по сравнению с отцовским отношением к девочкам. А в отношении к юношам по сравнению с девушками отцы, наоборот, больше стремятся к соучастию и сотрудничеству и менее их инфантилизируют. Хотя и наставляя на путь истинный (параметр «Авторитарная гиперсоциализация») отцы стремятся в большей степени к сыновьям. Похоже, что в эмоционально-отношенческой сфере отцовского родительства девушки выигрывают по сравнению с юношами. Но в инструментальном отношении, в вопросах самостоятельности и компетентности юноши со стороны отцов получают большую «фору», чем девушки. Образно говоря и несколько утрируя, можно выразить специфику отцовского отношения к детям-старшеклассникам разного пола следующим образом. По отношению к девушкам: «Люблю, но что с нее взять, женщина же»; по отношению к юношам: «На шею сесть не позволю, но уважаю».

Обнаружилось, что отношение матерей к детям разного пола существенным образом не отличается, когда их возраст соответствует дошкольному или подростковому периодам. В младшем и старшем школьном возрасте мальчики в большей мере эмоционально отвергаются матерями, чем девочки. Но зато в старшем школьном возрасте сыновья имеют больше шансов на кооперативное взаимодействие с матерями, чем дочери.

Рассмотрим результаты статистического сравнения отношения к детям разного возраста в выборке отцов и матерей отдельно к мальчикам и девочкам.

Если характеризовать полученную картину в целом, можно отметить, что изменение родительского отношения при переходах в «учебные» возрасты в большей мере выражено у отцов. Младшие школьники для них более эмоционально прив-

лекательны и меньше нуждаются в близости, чем дошкольники. Для мальчиков к этому отцы добавляют увеличение в своем отношении инфантилизирующих тенденций, а для девочек – кооперативных. К старшему школьному возрасту инфантилизирующие тенденции со стороны отцов касаются уже детей обоих полов, и девочек даже больше, чем мальчиков. К мальчикам отцы становятся более требовательны, а к девочкам еще более кооперативны, чем в подростковом возрасте.

Родительское отношение матерей к мальчикам гораздо менее зависит от возраста последних. Изменяется только уровень авторитарного контроля при переходе сыновей в школьную жизнь, и усиливаются эмоциональное отвержение и инфантилизация по отношению к сыновьям-подросткам. Переход к юношескому возрасту изменений в отношении матерей к мальчикам не вызывает. А вот отношение к дочерям претерпевает значительные трансформации, особенно при вступлении в пору глобального пересмотра отношений – подростничества. Если девочки в младших классах в большей мере эмоционально принимаются матерями, чем даже дошкольницы (хотя и дистанция становится несколько больше), то девочки-подростки представляются матерям гораздо менее социально компетентными и получают от них гораздо более отвергающее эмоциональное отношение. В отношении матерей к девочкам-подросткам больше выражен авторитарный контроль в ущерб сотрудничающим кооперативным формам взаимодействия. К юношескому возрасту кооперация в материнском отношении к дочерям еще более снижается.

Подводя итог, выделим основные отличительные тенденции родительского отношения отцов и матерей к мальчикам и девочкам разных возрастов.

1. Отцы в меньшей степени, чем матери, стремятся к тесному сотрудничеству с ребенком и содействуют его достижениям, в то же время в меньшей степени инфантилизируют детей и несколько более эмоционально принимают их, чем матери. В целом отцовское отношение предполагает большую ответственность и самостоятельность ребенка.

2. Матери более, чем отцы, стремятся к социально одобряемым кооперативным отношениям с детьми всех возрастов. Матери в меньшей степени, чем отцы, склонны к увеличению межличностной дистанции с детьми старших возрастов. Материнское отношение в большей мере ориентировано на соучаствующую роль родителя в жизни ребенка.

3. Мальчики получают менее благоприятное отношение родителей, чем девочки, они в большей степени эмоционально отвергаются и инфантилизируются. Особенно велика разница в отношении мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте. Девочки младшего школьного возраста имеют со стороны родителей наиболее благоприятное, поддерживающее и принимающее отношение.

4. В более старшем возрасте (подростковом и старшем школьном) различия в отношении к детям разного пола в определенной степени стираются. В основном это происходит за счет ухудшения родительского отношения к девочкам, своего рода «ниспровержения с пьедестала», что особенно ярко представлено в материнском отношении.

5. В родительском отношении отцов в большей мере представлена гендерно-возрастная специфика. Для младших школьников – это дискриминация мальчиков по сравнению с девочками как в эмоциональном аспекте, так и в сфере признания их социальной компетентности. В старшем школьном возрасте – возрастание отцовского доверия компетентности мальчиков по сравнению с девочками при сохранении большей эмоциональной приязни к дочерям.

6. Динамика родительского отношения к девочкам характеризуется ухудшением материнского отношения в старшем возрасте, с переходом девочки в подростковый возраст усиливается эмоциональное отвержение со стороны матери, к старшему школьному возрасту девочки также теряют уважение к их социальной компетентности, самостоятельности.

Выявленные тенденции требуют глубокого осмысления, в первую очередь в контексте возрастной сензитивности разных периодов детства, а также могут служить условным социальным нормативом при рассмотрении специфики родительского отношения к детям, имеющим особенности развития.

Библиографический список

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 360 с.
2. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2008. 496 с.
3. Варга А.Я., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: МГУ, 1988. 128 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 512 с.
6. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–29.
7. Эльконин Д. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, 1996. 592 с.
9. Jones E.E., Nisbett R.E. The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior. N. J., 1971.

РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА ИЗМЕРЕНИЯ УСТАНОВОК НА КРЕАТИВНОСТЬ У УЧИТЕЛЕЙ

Процесс проектирования авторского опросника, определение содержания методики, факторный анализ, установка на креативность.

Статья посвящена проблеме диагностики установок. В работе описан процесс проектирования авторского опросника: сформулирована цель, описаны принципы и методы наполнения методики содержанием, изложены основные результаты ее психометрической проверки. Полная версия опросника содержит семьдесят одно утверждение. При обработке будет учитываться сформированность у педагогов десяти установок на креативность.

A.S. Kozhuhovskaya

DEVELOPMENT OF QUESTIONNAIRE FOR MEASURING TEACHERS' ORIENTATIONS TO CREATIVITY

Process of designing an author's questionnaire, definition of content of technique, factorial analysis, orientation to creativity.

The article is devoted to the problem of diagnostics of orientations. This work describes the process of designing an author's questionnaire: purpose, principles and methods of filling a technique with content, main results of its psychometric examination. The full version of the questionnaire contains seventy one statements. During processing the formation of teachers' ten orientations to creativity will be considered.

Сегодня государственная образовательная политика во главу угла ставит развитие личности юных граждан России. Креативность является фундаментальным личностным качеством, позволяющим не просто адаптироваться к условиям жизни, но и творчески их преобразовывать. Школа – базовый культурный институт, создающий условия для первых шагов в мир культуры в широком смысле этого слова. Если взять максимально обобщенно, учитель – это проводник, дающий ребенку не столько знания, сколько методы мышления. Таким образом, решение задачи формирования креативной личности становится приоритетным для современной системы образования.

Согласно нашей позиции, а она совпадает с точкой зрения отечественной психолого-педагогической школы, ключевое звено в креативном саморазвитии ребенка – это личность учителя. Именно он непосредственно может повлиять на становление личностей своих учеников. От его образа, социальной позиции, ценностно-целевых установок зависит направление развития личности учащегося. Ядром этого образа является креативность как особая личностная характеристика [Керженцева, 2011]. Только креативный учитель, являясь объектом подражания учеников, способствует развитию и проявлению их собственной креативности. Сформировать установку на креативность может только человек, у которого самого есть такая установка и, который воплощает её в деятельность.

Под установкой личности мы понимаем позицию, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление [Петровский, Ярошевский, 1999, с. 173]. Именно социальные установки учителя задают ориентир профессиональной деятельности по отношению к учащемуся, к себе как субъекту педагогической деятельности и к учебно-воспитательному процессу в целом. И поэтому особую актуальность приобретают исследование и диагностика установок на креативность как у будущих, так и практикующих учителей.

Рассуждая о влиянии социальных установок учителя на развитие креативности учащихся, мы опираемся на теорию иерархической структуры диспозиций личности В.А. Ядова, где говорится, что предрасположенность индивида воспринимать и оценивать условия деятельности, самого себя, действия других зафиксирована в его социальном опыте. Согласно этой концепции, выделяются различные состояния и уровни данной предрасположенности и поведенческих готовностей, направляющих деятельность индивида [Андреева, 2003, с. 375].

Необходимо отметить, что, несмотря на относительную изученность феномена креативности в психологии, именно педагогический момент его функционирования, в частности анализ ситуации трансформации персональной креативности транзитом через установку, не зафиксирован.

На наш взгляд, учитель, не обладающий достаточно высоким уровнем креативности, но имеющий установку на развитие данной способности, может развить креативность у учащихся. Диагностика установок на креативность и дальнейшая их коррекция в ранние этапы профессионального становления педагога приведут к более успешным результатам в развитии креативности школьников.

Таким образом, выделение проблемы изучения сформированности установок на креативность у учителей продиктовано наличием противоречий, выявленных в результате теоретического анализа:

– между потребностью современной школы в воспитании творческой личности, способной нестандартно и качественно решать возникающие проблемные ситуации, и недостатком научных, практических разработок, направленных на развитие креативности учащихся;

– между необходимостью в знаниях о процессе влияния социальных установок учителя на развитие креативности учащихся и отсутствием теоретических и прикладных исследований сущности этого процесса.

Задачи исследования – разработка, апробация и проверка опросника для измерения установок на креативность у учителей (доказательство репрезентативности, надежности и валидности новой методики).

Первым этапом работы стало определение содержания методики. В основу мы заложили «теоретический образ» условий формирования креативности. При формулировании утверждений соблюдались основные правила составления вопросов: однозначность, конкретность, преимущество суждений, описывающих поведение, а не чувства. Утверждения формулировались таким образом, чтобы назначение каждого ответа не было слишком очевидным. За основу была взята шкала Р. Лайкерта.

Шкала Ликерта (англ. Likert scale, шкала суммарных оценок) – психометрическая шкала, которая часто используется в опросниках и анкетных исследованиях (разработана в 1932 году Ренсисом Ликертом). При работе со шкалой испытуемый оценивает степень своего согласия или несогласия с каждым суждением, от «полностью согласен» до «полностью не согласен». Сумма оценок каждого отдельного

суждения позволяет выявить установку испытуемого по какому-либо вопросу [Толстова, 1998, с. 126].

В первый вариант опросника было включено 62 утверждения, описывающих поведение учителя в образовательном процессе, являющееся результирующим, конативным компонентом его установок на креативность.

В ноябре 2011 года было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие учителя средних общеобразовательных школ № 149 г. Красноярска и № 2 с. Каратузское Красноярского края. Задача пилотажного исследования состояла в том, чтобы из предварительно составленных вопросов выбрать наиболее качественные с точки зрения адекватности их восприятия респондентами и валидности.

Следующим этапом стало проведение факторного анализа полученных данных с последующим косоугольным вращением. Обратимся к рассмотрению полученных результатов факторного анализа.

Первый фактор биполярный, весом 9,861. В него вошли 10 переменных, половина из которых с отрицательным значением (табл. 1). На полюсе со знаком «+» наибольшую факторную нагрузку несут такие переменные, как «В процессе обучения важно обеспечивать возможность выбора и самостоятельной постановки ребенком проблемы, интересующей его» (+,610) и «Учителю важно поддерживать различные виды творческой активности учащихся» (+,602). На полюсе со знаком «-» значимую нагрузку имеет переменная «В процессе обучения дети обязаны выполнять творческие задания, предложенные учителем» (-,524). Исходя из содержания шкал, составивших оба полюса первого фактора и объектов, занимающих полярные

Таблица 1

Показатели, объединенные первым фактором

I			
– «Установка на регламентацию деятельности учащихся»		+ «Установка на индивидуализацию педагогической деятельности и эмоциональную поддержку учащихся»	
В процессе обучения дети обязаны выполнять творческие задания, предложенные учителем	-,524	В процессе обучения важно обеспечивать возможность выбора и самостоятельной постановки ребенком проблемы, интересующей его	+ ,610
Успешное развитие детей возможно без формирования творческой среды	-,741	Учителю важно поддерживать различные виды творческой активности учащихся	+ ,602
Процесс обучения должен быть четко организован и регламентирован	-,756	В процессе обучения учителю необходимо признавать и подчеркивать уникальность каждого ученика	+ ,591
Учителю важно правильно оценивать личность ученика и выбирать соответствующие воспитательные воздействия	-,809	В общении с учениками учителю важно признавать право каждого ребенка на собственное мнение	+ ,556
Важна задача учителя – научить ребенка алгоритму решения учебных задач и добиться четкого его выполнения	-,836	Учителю нужно пытаться создать условия для развития у учащихся уверенности в своих силах и возможностях	+ ,518

позиции, он был интерпретирован как «Установка на регламентацию деятельности учащихся» – «Установка на индивидуализацию педагогической деятельности и эмоциональную поддержку учащихся». т. е. перед нами учителя, ориентированные на

индивидуализацию педагогической деятельности, эмоциональную поддержку учащихся, создание творческой среды в процессе обучения. Такие педагоги стараются создать в процессе обучения атмосферу творчества, проблемного поиска, они не только обучают учеников общим учебным алгоритмам, но стимулируют поиск новых способов решения задачи. Важным для педагога является развитие поисковой, творческой активности учащихся, развитие у них уверенности в себе, своих способностях решать самые разнообразные задачи. По мнению педагогов, в атмосфере самостоятельной постановки проблем, развития познавательного интереса, интеллектуальной раскрепощенности будет развиваться думающий, творческий ученик.

В процессе дальнейшей работы этот фактор был разбит на две шкалы, соответственно отражающие установку на регламентацию деятельности учащихся и на индивидуализацию педагогической деятельности и эмоциональную поддержку учащихся.

Второй фактор однополярный, весом 7,767. В него вошли шесть переменных со значимым факторным весом. Наибольший факторный вес у такой переменной, как «любопытность» (+,828). Отсюда название фактора – «Установка на развитие персональной креативности. Именно любопытность, выступающая компонентом креативности», направляет учителя, обеспечивает внутренний стимул для получения новых знаний. Они всегда открыты новому и готовы учиться. Учителя такого типа не обучают творчеству намеренно, но развивают собственную креативность, создавая для учеников модель для подражания. Преимущественно транслируют свои личностные особенности и целенаправленных действий по развитию каждого отдельного ученика не предпринимают.

Третий фактор также однополярный, весом 6,854. Наибольшую факторную нагрузку несут такие переменные, как «Не ограничивая ребенка в выборе инструментов для решения учебных задач, учитель стимулирует развитие его творческого потенциала», «Учитель не должен создавать обстановку регламентированной деятельности при решении творческих задач», «Авторитарный стиль взаимодействия с учащимися позволяет учителю добиваться больших результатов обучения». Отсюда название фактора – размытость установки.

У такого типа учителей педагогическая позиция неопределенна. С одной стороны, у них наблюдается авторитарная тенденция в общении с учащимися; действия под давлением сложившихся стереотипов, шаблонов, устаревших требований. С другой – они создают позитивную атмосферу в коллективе, не ограничивая учащихся в выборе инструментов для решения возникающих учебных задач, обеспечивают возможность выбора и самостоятельной постановки ребенком проблемы, интересующей его. Эти учителя знают, какие условия необходимы для творческого развития учащихся, но не знают, как создать такие условия.

Таблица 2

Показатели, объединенные вторым фактором

II «Установка на развитие персональной креативности»	
Любопытность	+ ,828
Сложность	+ ,738
Учитель – образец для подражания, побуждающий детей следовать за ним	+ ,731
Воображение	+ ,629
В ходе становления личности учащегося огромную роль играет образец – личность учителя, на которую ориентируется ученик	+ ,541
В своей педагогической деятельности учитель не должен ориентироваться на ученика как уникальность	+ , 529

Таблица 3

Показатели, объединенные третьим фактором

III «Размытость установки»	
Не ограничивая ребенка в выборе инструментов для решения учебных задач, учитель стимулирует развитие его творческого потенциала	+746
Учитель не должен создавать обстановку регламентированной деятельности при решении творческих задач	+727
Авторитарный стиль взаимодействия с учащимися позволяет учителю добиваться больших результатов обучения	+688
Благоприятными условиями проявления способностей учащихся являются устойчивая позитивная атмосфера и эмоциональная привлекательность занятий	+663
В своей профессиональной деятельности учитель должен придерживаться устоявшихся стереотипов	+641
В процессе общения учителю следует блокировать рассуждения учащихся	+513
В процессе обучения важно обеспечивать возможность выбора и самостоятельной постановки ребенком проблемы, интересующей его	+510
Критика учителя стимулирует развитие учащихся	+503

Таблица 4

Показатели, объединенные четвертым фактором

IV «Установка на создание условий для подражания творческому поведению»	
Учитель должен создать условия для подражания творческому поведению	+798
В процессе обучения для достижения хорошего результата можно пренебречь эмоциональным контактом с учащимися	+675
Успешное развитие самооценки учащегося зависит от положительного отношения учителя к нему	+644

Четвертый фактор однополярный, весом 5,900, его мы условно назвали «Установка на создание условий для подражания творческому поведению». В него вошли три переменных. Высокую факторную нагрузку (+798) несет переменная «Учитель должен создать условия для подражания творческому поведению». Такие учителя демонстрируют творческое поведение, создают условия для подражания ему, признают значимость положительного отношения к учащимся для развития их личности, но при этом занимают доминирующую позицию – если нужен результат, то могут быть достаточно жестким, пренебречь эмоциональным контактом. Это педагоги, ориентированные на достижение требуемого результата обучения, считающие, что на этом пути можно и пренебречь творческой и доброжелательной атмосферой.

Таблица 5

Показатели, объединенные пятым фактором

V «Установка на формирование условий развития креативности»	
Учитель должен безоценочно воспринимать личностные особенности учащихся	+795
Важное условие процесса обучения – отсутствие регламентации предметной активности, точнее, отсутствие образца регламентированного поведения	+736
Учитель не должен критиковать неудачные творческие попытки учащихся	+577

В пятый фактор, весом 5,542, вошли три переменные с положительным значением. Поскольку эти переменные характеризуют условия развития креативности, то фактор был назван «Установка на формирование условий развития креативности». Значимый вес в факторе выделенных переменных свидетельствует о том, что в основе отношений учителя с учениками лежит безусловное принятие ученика. Он убежден, что у каждого ученика имеются определенные достоинства, которые при определенных условиях можно раскрыть и развить. Учитель не критикует неудачные творческие попытки учащихся, прислушивается к их мнению. Педагог выступает как «сообщник» ребёнка, а не как регламентатор его развития. Данная группа учителей знает, какие условия необходимы для творческого развития учащихся и создает такие условия в процессе своей педагогической деятельности.

Таблица 6

Показатели, объединенные шестым фактором

VI «Установка на адекватность восприятия и понимания учащихся»	
Большинство учащихся, особенно из числа хорошо успевающих в школе, оказывают серьезное сопротивление, если учеба требует от них проявления творческих способностей	+760
Каждый ученик имеет право на серьезное отношение к своим мыслям	+643
Учителю следует контролировать инициативы учащихся	+595
Учитель должен создать атмосферу конкуренции, противопоставляя учеников друг другу	+528

Шестой фактор однополярный, объясняющий 5,281 % дисперсии. В него вошли четыре переменные со значимым факторным весом. Фактор, судя по максимальной факторной нагрузке таких переменных, как «Большинство учащихся, особенно из числа хорошо успевающих в школе, оказывают серьезное сопротивление, если учеба требует от них проявления творческих способностей» (+760), «Каждый ученик имеет право на серьезное отношение к своим мыслям» (+643), можно назвать «Установка на адекватность восприятия и понимания учащихся». Учителя уважают ученика, считают с его мнением, но не могут избежать контроля и коррекции инициатив учащихся, ошибочно используют атмосферу конкуренции в коллективе как инструмент выявления творческих способностей.

Таблица 7

Показатели, объединенные седьмым фактором

VII «Установка на самосовершенствование в процессе обучения»	
Учителю следует стремиться к повышению мотивации обучения у учеников, к укреплению веры в их силы и способности	+735
Эмоциональный контакт детей с учителем очень важен в процессе обучения	+712
Учитель должен быть требовательным к себе, стремиться к самосовершенствованию	+697
Склонность к риску	+636

Седьмой фактор также однополярный, объясняющий 5,278 % доли дисперсии. В него вошли такие переменные, как «Учителю следует стремиться к повышению мотивации обучения у учеников, к укреплению веры в их силы и способности», «Эмоциональный контакт детей с учителем очень важен в процессе обучения». Фактор был назван нами «Установка на самосовершенствование в процессе обучения». Учителя не только требовательны к ученикам, но не в меньшей, а может и в большей степени требовательны к себе. Они постоянно стремятся к самосовершенствованию, им присуща готовность учиться всю жизнь, они склонны к риску как потребности выходить за рамки привычных способов действия, обязательно доводят начатое дело до конца. Доминирующая черта учителей данного типа – положительная установка на эмоциональный контакт с учащимися.

Таблица 8

Показатели, объединенные восьмым фактором

VIII «Установка на демократический стиль обучения учащихся»	
Хороший учитель демократичен в общении с учениками	+ ,723
Учителю нужно избегать критики неудачных ответов учеников	+ ,571
Индекс оригинальности	+ ,540
В своей педагогической деятельности учитель должен делать акцент на самостоятельных разработках учащихся	+ ,507

Восьмой фактор – однополярный, весом 4,933. Фактор был назван «Установка на демократический стиль обучения учащихся», так как наибольший факторный вес (+,723) имеет переменная «Хороший учитель демократичен в общении с учениками» (табл. 9). Перед нами учителя, у которых в отношении с учеником проявляются доверие и уверенность в правильности самостоятельных разработок учащихся. Они не критикуют ученика, а лишь координируют действия ученика и оказывают помощь при обращении к ним. Педагогическая деятельность учителей этого типа носит творческий характер, они способны находить оригинальные способы разрешения возникающих педагогических ситуаций.

Таблица 9

Показатели, объединенные девятым фактором

IX «Установка на развитие учащихся (гуманистическая направленность учителя)»	
Раскрытие потенциала каждого ребенка – важная задача современного учителя	+ ,677
Важным условием развития учеников является предоставление психологической свободы: свободы выбора, свободы в выражениях чувств и переживаний, возможности самому принимать решения	+ ,647
Все дети в той или иной степени обладают творческим потенциалом	+ , 641

Девятый фактор, весом 4,892, составили три переменных со значимым факторным весом (табл.10). Этот фактор, исходя из факторной нагрузки переменной «Раскрытие потенциала каждого ребенка – важная задача современного учителя» (+,677), можно назвать «Установка на развитие учащихся (гуманистическая направленность учителя)». Такие учителя во многом педагогические романтики или

настоящие гении от образования. Они представляют детей как потенциально творческую группу, а себя видят в качестве модераторов процесса творческого развития, локально задающих некоторые рамки самосовершенствования. Не случайно, что третьим компонентом в формировании творческой среды является именно свобода как условие личного творческого опыта – основы креативности. В вышеуказанной системе координат основная задача – создание атмосферы, среды, зачастую результаты вторичны.

На основе выделенных факторов мы определили шкалы будущего опросника. С целью повышения надежности опросника после проведения пилотажного исследования и тщательного анализа данных, взаимосвязей утверждений часть из них были переформулированы и уточнены. Полная версия опросника содержит 71 утверждение.

При обработке будет учитываться сформированность у педагогов 10 установок на креативность: «Установка на регламентацию деятельности учащихся», «Установка на индивидуализацию педагогической деятельности и эмоциональную поддержку учащихся», «Установка на развитие персональной креативности», «Размытость установки», «Установка на создание условий для подражания творческому поведению», «Установка на формирование условий развития креативности», «Установка на адекватность восприятия и понимания учащихся», «Установка на самосовершенствование в процессе обучения», «Установка на демократический стиль обучения учащихся», «Установка на развитие учащихся».

Таким образом, нами был разработан опросник для измерения установки на креативность у учителей, удовлетворяющий основным психометрическим требованиям. Дальнейшая работа над опросником будет состоять в его широкой апробации и валидации для того, чтобы его можно было использовать как в исследовательских целях, так и в повседневной практике.

Таким образом, существуют три направления применения результатов нашего исследования.

Направление, корректирующее установку на креативность педагогов, не транслирующее ее ученикам. Разумеется, корректирующее в пользу формирования установки на креативность у учеников.

Формирование установки на креативность путем фиксации дефицита этого качества у педагогов, которые демонстрируют низкий уровень креативности и установки на нее.

Демонстрация пробела в формировании креативности как качества личности в образовательном процессе будущих педагогов. Востребована будет прежде всего для административных работников педагогических учреждений.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что восстановления лидерских позиций российской школы пока идет умеренными темпами. Отчасти это обусловлено тем, что инвестиции в систему образования были сфокусированы на развитии материально-технической базы. Однако сейчас все очевиднее, что именно система педагогического образования – звено, обеспечивающее кадровый потенциал школы. И поэтому особую актуальность приобретают разработка диагностического инструментария для измерения установок учителей и разработка технологий, направленных на развитие конструктивных установок у студентов педагогического вуза, в том числе установок на креативность.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2003.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Керженцева А.В. Креативность как личностная характеристика учителя. Нальчик, 2011.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
6. Толстова Ю.Н. Измерение в социологии. М., 1998.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ¹

Психологическая готовность к деятельности, инновационный процесс, системный подход, инновационная готовность.

Статья посвящена анализу теорий психологической готовности к деятельности и инновационной готовности. В исследованиях инновационной готовности, помимо предметной, большое внимание уделяется социальной составляющей деятельности. Следует отметить, что в исследованиях инновационная готовность предстает как комплекс различных способностей, характеристик и качеств личности, не связанных иерархически. Автор предлагает определение структуры инновационной готовности с позиций системного подхода как взаимосвязь иерархически организованных компонентов.

Yu.G. Kozulina

THEORETIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCHING INNOVATIVE READINESS

Psychological readiness to activity, innovative process, systematic approach, innovative readiness.

The article is devoted to the theoretical analysis of psychological readiness to activity and innovative readiness. In the researches of innovative readiness, apart from subject readiness, a great attention is paid to the social component of activity. It is worth mentioning that in researches innovative readiness is described as a complex of different abilities, features and personality traits which are not connected hierarchically. The author suggests the definition of the structure of innovative readiness basing on the systematic approach as the interconnection of hierarchically organized components.

В условиях глобального рынка образования принципиально изменились требования к подготовке специалистов на всех уровнях профессионального образования в России, что четко обозначено в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. Значительная роль отводится формируемым в сфере образования жизненным установкам, моделям поведения, личностным качествам, обеспечивающим инновационное предпринимательство выпускников различных вузов. Успех инноваций в системе образования зависит не только от усилий их инициаторов, но и от особенностей восприятия нового, установок, уровня инновационной готовности всех участников инновационного процесса [Поляков, 2007]. В этом контексте исследование инновационной готовности представляется особенно актуальным.

¹ Подготовка и публикация статьи осуществлены при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках проекта №11/12 «Разработка, применение и экспертиза психологических технологий развития инновационных профессионально-личностных качеств студентов и педагогов в педагогическом вузе» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева.

Исследования инновационной готовности характеризуются многоаспектностью, основываются на множестве подходов и теорий, их анализ, предварительный в отношении нашего исследования, позволит определить семантическое пространство, основную проблематику вопроса и заложить методические основы для разработки теоретической модели инновационной готовности.

В отечественной психологии проблема готовности человека к деятельности широко рассматривается с 50 – гг. XX в.

Анализ литературы позволяет выделить два подхода к пониманию психологической готовности: как к комплексному личностному образованию, от которого зависит успешность деятельности, и как к психическому состоянию готовности. Психофизический уровень готовности исследован в работах Н.А. Бернштейна [Бернштейн, 1990], который сформулировал принцип биологической активности человека. В организме человека перед осуществлением деятельности должна произойти перестройка, мобилизация. Как своеобразное состояние объекта готовность не может возникнуть вне общего усиления работы мозга, различных систем и органов человека, так как для этого нужны биологические и физиологические сдвиги. Это настраивает организм на активную деятельность. Если же специальной настройки нет, то деятельность определяется как неожиданная и человек оказывается не способным справиться с предъявленными ему требованиями и ситуацией [Павлов, 1951; Ухтомский, 1951].

В рамках теории установки термин готовность используется преимущественно для обозначения настроенности (предрасположенности) личности к оценкам ситуации и поведению, обусловленной ее предшествующим опытом. Согласно концепции Д.Н. Узнадзе, готовность к деятельности выступает как система установок [Узнадзе, 1966, с. 101–108].

Б.Д. Парыгин связывает психологическую готовность субъекта к деятельности с внутренней установкой на конкретный вид деятельности и способностью к ее осуществлению. В качестве основных составляющих психологической готовности он выделил: установку на включение в деятельность, способность к максимальному включению в деятельность, установку на преодоление стереотипов, способность выбора или выработки новых установок в соответствии с нестандартной ситуацией, внутреннюю готовность взять на себя ответственность за самостоятельно принятое решение, способность принятия обоснованного решения, готовность к экстремальным условиям, способность выдержать испытание стрессом [Парыгин, 1996].

К.К. Платонов понятие готовности рассматривал как особое психическое состояние, обеспечивающее высокую дееспособность, или как «психическое состояние, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности, образуя функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности профессиональной деятельности» [Платонов, 1981, с. 31].

В исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Б.Г. Ананьева, В.А. Крутецкого, В.Д. Шадрикова, А.А. Деркача, А.К. Марковой, Б.Д. Парыгина психологическая готовность трактуется как проявление индивидуальных качеств личности, обеспечивающих эффективность деятельности.

Занимаясь исследованием вопроса готовности к педагогической деятельности, А.А. Деркач определяет готовность как целостное проявление свойств личности, выделяя три компонента: познавательный, эмоциональный, мотивационный [Деркач, 2004].

Анализируя готовность, В.Д. Шадриков на первый план выдвигает профессионализм индивида. Готовность к деятельности выступает как проявление способностей [Шадриков, 1982].

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, готовность – это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности. Рассматривая готовность к деятельности, они выделяют мотивационный, познавательный, эмоциональный, волевой компоненты, развитость и выраженность которых являются показателем высокого уровня психологической готовности индивида к деятельности [Дьяченко, Кандыбович, 1981, с. 337].

В.А. Крутецкий определяет «готовность» как пригодность к деятельности, выражающуюся в активном положительном отношении к ней, склонности заниматься ею, переходящей на высоком уровне развития в страстную увлеченность. В понятие «готовность» В.А. Крутецкий вкладывает также наличие определенного «запаса» знаний, умений, навыков в соответствующей области [Крутецкий, 1968].

Исследования, проводимые отечественными психологами, показывают, что при определении понятия «психологическая готовность к деятельности» необходимо учитывать взаимосвязь качеств личности и состояние организма, обеспечивающее успешность деятельности на всех ее этапах.

Так, по мнению Н.Д. Левитова, готовность к деятельности обусловлена устойчивыми свойствами индивидуальности, владением специальными знаниями и умениями, а также динамичными психическими состояниями [Левитов, 1963].

Ю.М. Забродин различает следующие взаимодействующие виды готовности: операциональная готовность (организация и выработка направлений профессиональной деятельности); мотивационная готовность (преобразование личностных ценностей и предпочтений в систему профессиональных интересов и склонностей); функциональная готовность (комплексное состояние человека) [Забродин, 1997].

А.А. Понукалин выделяет три уровня состояния готовности к деятельности: физиологический, психологический и субъективный. Физиологический уровень состояния готовности обеспечивает его энергетически. Психологический уровень обеспечивает преобразование объективных психических явлений в их субъективные формы интеграции и «репрезентации». Субъективный уровень состояния готовности обуславливает все фазы настройки и представлен чувствами, переживаниями, образами, суждениями, антиципациями, его можно назвать личностным [Понукалин, 1995].

Таким образом, психологическая готовность к деятельности понимается как комплексное психологическое образование, включающее функциональные, операциональные и личностные компоненты. В зависимости от ее определения различными авторами выделяются структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений. Необходимо отметить, что в исследованиях психологической готовности к деятельности внимание уделяется прежде всего ее предметному содержанию, социальная составляющая в социальных интенциях, особенностях социального взаимодействия, его организации в процессе деятельности, потенциальной или актуально протекающей, не рассматривается. Считаю это, однако, крайне важным, и при изучении нами инновационного процесса, и в частности инновационной готовности субъекта, мы будем удерживать «социальную предметность» как равнозначный или даже важнейший фак-

тор формирования инновационной готовности, развития и эффективности инновационного процесса.

При определении структуры готовности к какому-либо виду деятельности необходимо учитывать специфику самой деятельности и факторы, влияющие на структурные компоненты готовности. Из всего многообразия определений инноватики для нашего исследования мы выбрали два наиболее подходящих. Первое принадлежит А.И. Пригожину, который считает предметом инноватики процесс создания и распространения различного типа новшеств [Пригожин, 1989]. Определение, в котором акцентируется социально-психологическая природа инновационного процесса, содержательно более широкое и емкое, принадлежит А.А. Мешкову: инновация – это «комплексный социокультурный процесс, развивающийся по неким объективным законам, тесно взаимосвязанным с историей и традициями рассматриваемых социальных систем и кардинально преобразующий их структуру. Это и социально-психологический феномен, характеризующийся своеобразным жизненным циклом, с особыми фазами, последовательностями и зависимостями происходящих в индивидах когнитивных и эмоциональных процессов» [Мешков, 1996, с. 117].

Инновационный процесс в общем виде представлен следующими тремя стадиями: 1) новации, т. е. новые идеи, знания, результаты законченных научных исследований и т. п.; 2) внедрение новации в практическую деятельность, т. е. нововведение, или инновация; 3) диффузия инноваций, под которой понимается распространение уже освоенной, реализованной инновации [Инновационный..., 1997]. Эффективность в каждой из этих стадий предполагает наличие индивидуальной иерархии когнитивных, мотивационных, волевых, коммуникативных, личностных качеств у субъекта инновационной деятельности.

В определении понятия «инновационная готовность» нет единого мнения. Г.И. Герасимов и Л.В. Илюхина описывают инновационную готовность как сочетание специфических черт личности: потребность в переменах; умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы; наличие творческой личности как личностного качества и творческого (креативного) мышления; способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации; системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений; способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска; готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий; развитая способность к рефлексии, самоанализу [Герасимов, Илюхина, 1999].

В диссертационном исследовании О.В. Ливенцевой психологическая готовность к инновационной деятельности определяется как активное психическое состояние, обеспечивающее эффективную включенность субъекта деятельности в инновационные мероприятия и представляющее собой единство мотивационно-волевого, операционально-мыслительного и субъектно-образного компонентов, отражающих как предметный, так и социально-психологический контекст инновационного процесса [Ливенцева, 2002].

С.Ю. Бурда в качестве компонентов инновационной готовности выделяет мотивы достижения и самореализации, активность, смелость, креативность, склонность к экспериментированию, социабельность, ответственность. Данная работа представляет особый интерес в контексте нашего исследования, так как к особенностям личности субъекта инновационной деятельности наряду с готовностью проявлять инициативу и продуцировать новые идеи автор относит и способность нести ответственность за весь процесс реализации инновации – от рождения идеи до завершения проекта [Бурда, 2010].

Несмотря на разные подходы к компонентному составу структуры инновационной готовности, в исследованиях, посвященных инновационной деятельности, инновационному процессу, в той или иной степени прослеживается связь со структурой психологической готовности к деятельности вообще. Она заключается в выделении как предметно-деятельностного блока, связанного с готовностью субъекта к изменениям в структуре предметной деятельности, т. е. ориентированной на изменение (создание) нового объекта-продукта (с разной степенью исследованности когнитивного, волевого, мотивационного, эмоционального компонентов), так и социально-психологического блока с его специфической, скажем так, «социальной предметностью», обеспечивающего эффективное взаимодействие с другими людьми в рамках инновационного процесса.

Следует отметить, что в исследованиях инновационная готовность предстает как совокупность, комплекс различных способностей, характеристик и качеств личности. Согласно же системному подходу в психологии [Ломов, 1996; Веккер, 1998], для психики характерны иерархичность, многоуровневость, взаимосвязь компонентов (психических процессов, состояний, опыта и т. д.). Свойства психики как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств ее отдельных компонентов, сколько свойствами ее структуры, системообразующими, интегративными связями. «Система психических явлений, – отмечал Б.Ф. Ломов, – многоуровневая и, по-видимому, строится иерархически. Она включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. Можно выделить три неразрывно взаимосвязанные подсистемы: когнитивную, в которой реализуется функция познания; регулятивную, обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения; коммуникативную, формирующуюся и реализующуюся в процессе общения человека с другими людьми...» [Ломов, 1996, с. 36].

Таким образом, при разработке модели инновационной готовности важно следующее понимание: инновационная деятельность в ее специфике задает, востребует от субъекта особые качества – как на уровне мышления / сознания, так и на уровне личностной организации; инновационная готовность представляет собой функциональную психосоциальную структуру – с индивидуальными иерархиями и интеграторами значимых качеств.

Библиографический список

1. Берштейн Н.А. Физиология движений и активность: сб. науч. тр. / под ред. О.Г. Газенко. М.: Наука, 1990. 494 с.
2. Бурда С.Ю. Психолого-акмеологические условия и факторы внедрения инновационных проектов в регионе: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 205 с.
3. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов-на-Дону: Логос, 1999. 136 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск.: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
6. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл. 1998.
7. Забродин Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения. М.: Магистр, 1997. 215 с.
8. Инновационный менеджмент: учебник / под ред. С.Д. Ильенковой. М.: Юнити, 1997.

9. Крутецкий В.А. Психология математических способностей. М.: Просвещение. 1968.
10. Левитов Н.Д. Психология труда. М.: Учпедгиз, 1963. 340 с.
11. Ливенцева О.В. Психологическая готовность руководителей среднего звена к деятельности в неблагоприятных ситуациях (на примере аппарата управления Буровой компании): дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
12. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.: МОДЭК, 1996.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
14. Мешков А.А. Основные направления исследования инновации в американской социологии // Социологические исследования. 1996. № 5. С. 117–128.
15. Павлов И.П. Избранные произведения. Л.: Госполитиздат, 1951. 581 с.
16. Парыгин Б.Д. Проблема готовности в социальной психологии // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / под ред. А.Л. Журавлева. М.: 1996.
17. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1981.
18. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007.
19. Понукалин А.А. Экопсихология труда. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1995. 239 с.
20. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. М.: Полиздат, 1989. 270 с. (Социальные проблемы инноватики).
21. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 141 с.
22. Ухтомский А.А. Собрание сочинений. Л.: Изд-во ЛГУ, 1951.
23. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «СМЫСЛ»
В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ
(КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XXI ВВ.)¹

Значение, смысл, личностный смысл, гуманитарные науки.

В статье показано развитие понятия «смысл» в конце XIX – начале XXI вв. в гуманитарных науках (философии, культурологии, языкознании, психологии). Выделены основные дискуссионные вопросы, возникшие при обсуждении понятия «смысл» в различных областях гуманитарного знания, обозначено поле современных исследований феномена «смысл» как психологического.

O.V. Kosobukova

DEVELOPMENT OF CONCEPT «SENSE» IN HUMANITIES
(FROM THE END OF XIXTH TO THE BEGINNING OF XXIth CENTURIES)

Meaning, sense, personality sense, humanities.

The article shows the development of the concept «sense» from the end of the XIXth century to the beginning of the XXIth century in humanities, namely in philosophy, culturology, linguistics and psychology. The article highlights the most debatable questions which appeared during the discussion of the concept «sense» in different areas of humanities and considers the field of modern researches of the «sense» phenomenon to be a psychological concept.

Теоретический анализ проблемы смысла и личностного смысла в современной науке обнаруживает неуклонный рост интереса к смысловой сфере личности, возникновение нескольких концепций смысла и отсутствие общих подходов к смыслу как психологическому феномену. Так, существуют трудности, связанные с необходимостью дифференциации понятий «смысл» и «значение», «мотив», «ценность». При этом различные научные направления и школы, довольно активно привлекая понятие «смысл» в качестве объяснительного, далеко не всегда предпринимали попытки, пусть косвенного, описания его природы и сущности, особенно в психологическом аспекте.

Рассмотрим конкретные научные подходы, которые так или иначе затрагивают проблему смысла и, таким образом, обозначим поле исследования данной проблемы.

Для современных исследователей становится традиционным положение о том, что в науке термин «смысл» появился в качестве объяснительного в герменевтической проблеме единства / множества значений текстов Священного писания, а затем развивался в науках о языке, культурологии, философии (особенно в феноменологическом и экзистенциальном подходах) и психологии [Леонтьев, 1999; Новиков, 1999].

¹ Подготовка и публикация статьи осуществлены при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках проекта №11/12 «Разработка, применение и экспертиза психологических технологий развития инновационных профессионально-личностных качеств студентов и педагогов в педагогическом вузе» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева.

Еще в XVI в. Флациус Иллирийский, лютеранский богослов и писатель, для решения проблемы значения текста, вводит в герменевтический научный аппарат понятие контекста. Значение божественного слова, предложения, текста всегда одно, а библейские авторы через контекст вводят смысловые оттенки, конкретизируя различные смысловые вариации. Смысл слова всегда задаётся через контекст, и вне контекста слово смысла не имеет. Согласно Флациусу, для того чтобы отделить значения от смысла, герменевт должен учитывать цели и замысел автора.

В герменевтике развести «значение» и «смысл» как научные понятия удалось только в конце XIX в. немецкому философу Готлибу Фреге. Понятие смысла Г. Фреге определяет через введённое им же ранее понятие денотата как части объективной действительности, которую обозначает или о которой высказывает суждение текст или знак. Г. Фреге определил смысл как способ представления значения текста или знака (денотат), он (смысл) отображает отношение между денотатом и знаком [Фреге, 1977].

Под влиянием герменевтики в науках о языке также изменяется понятие о смысле. С 60-х гг. XX в. первоначальное представление о смысле, который образуется внутри слова или выражения и остаётся неизменным, «переросло в идею формирования смысла в исторически обусловленных дискурсных формациях» [Гийому, Мальдидье, 1999, с. 132]. Но впоследствии в трудах представителей французской школы анализа дискурса Д. Мальдидье и Ж. Гийому опровергается и эта идея происхождения смысла извне, в соотношении языка и идеологии [Гийому, Мальдидье, 1999]. Авторы указывают на то, что смысл никогда не задан изначально, ни идеологией, ни самим словом (выражением), он создаётся на каждом этапе описания, никогда не бывает структурно завершён и связан с языком и «архивом», в которых берёт своё начало, являясь ограниченным и открытым одновременно.

В отечественном языкознании первые идеи, близкие представлениям о разделении значения и смысла слова принадлежат выдающемуся русскому языковеду XX в. А.А. Потебне. Исследуя процесс «перевода» субъективных представлений в объективные данные языка, А.А. Потебня выделил «ближайшее этимологическое значение слова», осознаваемое носителями языка, и «дальнейшее значение слова», представляющее собой индивидуальный концепт говорящего, основанный на энциклопедических знаниях и личных психологических ассоциациях и не всегда полностью понятный адресату [Потебня, 1989]. «Дальнейшее значение» у А.А. Потебни, с одной стороны, является субъективным образованием, а с другой – связано с социальным и культурным существованием индивида.

В середине XX в. некоторые отечественные лингвисты (и это одна из тенденций понимания смысла) пришли к выводу, что смысл является экстралингвистическим явлением и многие из них отказались рассматривать данное понятие в качестве предмета лингвистики. В связи с этим особый интерес представляет работа лингвиста Н.А. Слюсаревой. Показывая, что смысл – это экстралингвистическое понятие, которое связано с мышлением, представлено в сознании, а также может быть выражено любыми языковыми и неязыковыми средствами, Н.А. Слюсарева считает, что смысл существует как связь между понятиями, отражая реальные связи между предметами [Слюсарева, 1963]. Смысл – это то, что связывает сознание человека с объективной реальностью посредством отражения объективных связей.

И.М. Кобозева в работах конца XX в. возвращает понятие «смысл» в лингвистику. В исследовании она приходит к выводу о том, что смыслы являются подмножеством значений и, в отличие от последних, связаны с особенностями коммуникантов, а также варьируются во времени. Кроме того, смысл характеризует отсутствие

заданности связи между знаком и информацией, такую связь необходимо искать, «наполняя» ею знак, в то время как значение знака необходимо установить и знать [Кобозева, 2000].

А.И. Новиков, анализируя современное состояние проблемы смысла в языкознании, приходит к выводу: чем к более высокому уровню принадлежат исследуемые единицы языка (предложение, текст, дискурс), тем смысловой компонент становится важнее для современных исследователей языка, т. к. значение таких единиц, понимаемое в «обычном» смысле термина «значение», не существует [Новиков, 1999].

Таким образом, в языкознании отчётливо определяется двойственная природа смысла: он, с одной стороны, задаётся извне, с другой – «вычленяется» из самого текста путём анализа; с одной стороны, стабилен, с другой – изменчив; с одной стороны, субъективен, с другой – существует во внешнем мире в качестве связей между предметами; может сливаться со значением, а может ему противопоставляться.

Еще одной научной областью, где широко представлено понятие «смысл», является культурология. Здесь к нему обращаются как к качеству субъекта, познающего культуру. При этом и сама культура, по мнению современных исследователей [Новиков, 1999; Пелипенко, 2001; Сайко, 2001], является сосредоточением смыслов. Носители смысла – культура и каждый человек. Смысл связывает человека и культуру, уже – личность и культуру. Человек, в свою очередь, обладает средствами передачи собственных смыслов, их кодирования и декодирования смыслов других людей, воплощённых в культуре. Кроме того, смыслы как внеположенные человеку, как феномены культуры воздействуют на личность человека, его характер, позиции, ценности. При этом теории самого смысла нет и в культурологии. Так, автор смыслогенетической концепции культуры А.А. Пелипенко называет смысл «квантом» культурного пространства, «клеткой» организма культуры, при этом фактически отказывается от анализа самого феномена смысла, утверждая, что «...смысл – последний рубеж анализа, в который «упирается» рефлектирующая мысль, принципиально не желающая идти дальше» [Пелипенко, 2001, с. 20].

Сознание как поле порождения смыслов интересует не только культурологию, но и, прежде всего, философию, особенно в её феноменологическом варианте. В центре научных изысканий представителей данного подхода находится личность, которая осмысливает, понимает мир, делает осмысленный выбор. Автором идеи феноменологического анализа сознания в философии является Э. Гуссерль. Смысл для Э. Гуссерля – центральное понятие, означающее то, что мы осознаём в процессе «восприятия мира». В нашем сознании нам является не сам мир, но его смысл и смысл его частей. Именно сознание наделяет компоненты мира смыслом [Гуссерль, 1999].

Русский философ, ученик Э. Гуссерля Г. Шпет поместил смысл не только в сознание, но и в бытие, считая, что смысл объективен и, больше того, сам является бытием. Г. Шпет предлагает сложное и неоднозначное соотношение понятий «смысл» и «значение»: значение – это «логическое» значение слова, а смысл – это сущность вещи как таковой, в её бытии [Шпет, 1996]. Но сам смысл укоренен в слове и, кроме объективности и онтологичности, обладает такой характеристикой, как динамика, связанной с динамикой самого бытия.

Немецкий философ М. Хайдеггер, другой ученик Э. Гуссерля, обращаясь к проблеме познания внешней реальности, также приходит к идее о смысле как объективной сущности вещей. Одновременно смысл для М. Хайдеггера остаётся и феноменом сознания: «О смысле можно каждый раз говорить только тогда, когда мы имеем дело с обдумыванием, соображением, конструированием, определением...» [Хайдеггер, 1993, с. 251].

К. Ясперс был не только философом-феноменологом – последователем Э. Гуссерля, но и психиатром. Смысл интересовал его, прежде всего, как субъективный феномен: «Мы понимаем психические взаимосвязи изнутри, как нечто значащее, как некоторый смысл; и мы объясняем их извне, как регулярные или существенно важные параллелизмы или последовательности» [Ясперс, 1997, с. 546]. Смысл для Ясперса – это характеристика взаимосвязи психических явлений, но не суть самих этих явлений. Понять такой смысл – значит, понять «душу» индивида, что очень важно для психолога и психиатра.

Ещё одна заслуга К. Ясперса – введение термина «экзистенциальная философия» в работе «Духовная ситуация времени» в 1931 г. Подлинная философия с точки зрения экзистенциализма должна исходить из единства объекта и субъекта, которым является «экзистенция», иррациональная реальность. При этом, согласно философу и психотерапевту Эмми Дерцен, «главная идея экзистенциального подхода заключается в том, чтобы дать людям возможность вновь открыть для себя свои смыслы, верования и жизненные цели» [Экзистенциальная...]. Таким образом, философия экзистенциализма явилась ещё одним направлением, где мы находим попытки оригинальных решений проблемы смысла.

Ж.-П. Сартр, французский философ, представитель атеистического экзистенциализма, помещает смысл (смысл бытия) не в сознание и не в само бытие, но как бы между ними, при этом «над» бытием: «Во всяком случае, сознание может всегда подняться над сущим, не совсем к его бытию, но к смыслу этого бытия» [Сартр, 2000, с. 21]. Понятия «смысл бытия» и «феномен бытия» для Сартра – синонимы, при этом «феномен бытия не есть бытие. Но он обозначает бытие и требует его» [Там же, с. 21]. Таким образом, смысл (феномен) бытия всегда предметен, т. е. он предполагает некое явление внешнего мира, которое и обозначает.

Другой французский представитель феноменологии и приверженец экзистенциализма М. Мерло-Понти, вслед за Э. Гуссерлем, утверждал, что источник смысла находится в субъекте, причём в действующем субъекте. Человек – это тот, кто наделяет мир смыслами. Процесс наделения мира смыслами не является преднамеренным, человек «разносит вокруг себя интенции», которые воздействуют на мир без участия сознания человека [Мерло-Понти, 1997]. М. Мерло-Понти выделил и особенности динамики смыслов: она зависит и от динамики бытия (так же, как и у Г. Шпета), и от самого действующего субъекта.

Таким образом, в феноменологическом и экзистенциальном направлениях философии представлены все выделенные в языкознании противоречия, относящиеся к смыслу. Понятие «смысл», возникшее для обозначения особого феномена сознания, развивается и приобретает более масштабный характер: «смысл» отделяется от «значения», указывается на близость смысла к сущности вещей (Г. Шпет); сам смысл (объектов и явлений внешнего мира) помещается скорее в бытие, чем в сознание человека (Г. Шпет, М. Хайдеггер) либо становится «посредником» между бытием и сознанием (Ж.-П. Сартр), иногда принадлежит как сознанию человека, так и объективному миру (М. Хайдеггер); в сознании человека смысл играет роль взаимосвязи психических явлений (К. Ясперс). Уточняются характеристики самого феномена: указывается на его предметность (Ж.-П. Сартр), динамичность (К. Ясперс, М. Мерло-Понти, Г. Шпет), а также выделяются некоторые особенности этой динамики (М. Мерло-Понти, Г. Шпет).

Современная отечественная философия также обращается к изучаемому нами феномену. Так, В.В. Налимов предложил вероятностную теорию смыслов. По В.В. Налимову, сознание человека – это особый текст, но «всякий текст – это носитель смыслов» [Налимов, 1989, с. 50], которым является и сознание. Смыслы сос-

тавляют пространство сознания, они представляют собой «размытое семантическое поле» [Налимов, 1989]. Сознание взаимодействует с миром, точнее, миром «метасемантики», благодаря чему «управляет своей текстовой природой» [Налимов, 1989, с. 50]. Смысл в этой теории носит космологическое начало, при этом он неделим и обладает силой «миронеобходимого начала» [Агафонов, 2000], а также связывает индивидуальное сознание и реальность.

Другой современный отечественный философ, С.А. Васильев, также связывающий смысл и текст при рассмотрении проблемы синтеза смысла в процессах создания и понимания текста, больше внимания уделяет и самому интересующему нас феномену, особенно его ценностному аспекту, точнее сказать: «ценность» для него является аналогией «смысла» [Васильев, 1988]. С.А. Васильев выделяет три источника смысла – со стороны субъекта и со стороны объективного мира, причём сам мир как бы разделён на две составляющие – мир межиндивидуального общения и мир предметных значений (культуры). Эти три источника образуют «тройственную» природу смысла, который он назвал «смысл – ценность» [Там же].

Авторы описанных подходов к проблеме смысла, на наш взгляд, больше ставят вопросов, чем отвечают на них в своих научных изысканиях. Основные вопросы, относящиеся к проблеме смысла, таковы: имеются ли различия между понятиями «смысл», «значение», «значимость» и «ценность» при научном анализе текстов, сознания, явлений окружающего мира? является ли смысл феноменом сознания, либо это феномен объективной действительности? смысл – это стабильное образование либо изменчивое, находящееся в динамике? если смысл находится в движении, то какова природа этого движения? какие функции выполняет смысл как феномен сознания либо как феномен внешнего мира? и наконец, познаваем ли смысл (его структура) в принципе?

Достижения психологии XX в. позволяют найти некоторые ответы у представителей различных психологических школ.

Рассмотрим первый вопрос – о дифференциации понятия «смысл» и других названных. Для австрийского психолога В. Франкла, автора метода экзистенциального психоанализа, близким понятию «смысл» является философский «логос», т. е. термин, фиксирующий единство понятия, слова и смысла (отсюда – «логотерапия») [Франкл, 2000]; для канадского философа и психолога Дж. Ройса личностный смысл – это «значимость» (значимость внешнего мира для субъекта) (Серый, 2003). Для Дж. Келли, автора теории личности, где личность представлена иерархически организованной и постоянно меняющейся вслед за движением действительности системой личностных конструктов, «смысловое измерение» фактически синонимично «личностному конструкту» [Хелл, Зиглер, 2009]. Однако, к сожалению, мы видим, что здесь скорее пополняется список синонимов, чем ограничивается область определения самого смысла.

Второй вопрос, касающийся онтологической характеристики смысла, вызывает у авторов большее единодушие. Так, феноменом объективной действительности смысл является у В. Франкла (смысл жизни вовне, его необходимо найти) и Ж. Нюттена, автора оригинальной теории мотивации. Ж. Нюттен говорит о смысле вещей как о той роли, которую они играют в поведении субъекта [Нюттен, 1975]. Феноменом субъективной реальности смысл выступает в концепциях Дж. Ройса (как высшая интегративная основа личности) и Дж. Келли (как личностная составляющая). Кроме того, ряд ученых помещает феномен в интересующие взаимодействия. Согласно Ф. Фениксу, обосновавшему необходимость введения термина «смыслоориентированное образование» [Леонтьев, 1999, с. 46], смыслы социальны, они связывают личность и общество, а поиск смыслов – суть че-

ловеческой жизни. Авторы концепции самообучающейся личности, которая опирается на теорию личностных конструктов, Л. Томас и Ш. Харри-Аугстайн обращают внимание на такую особенность смысла, как возможность его передачи посредством диалога и предметов культуры [Стебляк, 2008].

На третий вопрос, о стабильности – изменчивости смысла (и о природе этой изменчивости), отвечают В. Франкл, Ж. Нюттен и Дж. Келли. При этом В. Франкл считает смысл (смыслы) стабильным инвариантным образованием, Ж. Нюттен и Дж. Келли динамичным, зависящем от меняющейся ситуации в изменяющемся мире.

Рассмотрение вопроса о функциях смысла в приведённых выше концепциях позволило современному российскому психологу Д.А. Леонтьеву разделить их на две группы: одна рассматривает смысл в качестве высшей интегративной основы личности (В. Франкл, Дж. Ройс, Ф. Феникс), другая – как структурный элемент сознания и деятельности (Ж. Нюттен, Дж. Келли, Л. Томас и Ш. Харри-Аугстайн) [Леонтьев, 1999].

К вопросу о познаваемости самого феномена смысла, на наш взгляд, ближе всех подошли Ф. Феникс и Ж. Нюттен, давшие его описание. Ф. Феникс выделил эмоциональный, когнитивный, волевой и поведенческий компоненты смысла; Ж. Нюттен – три уровня организации психической жизни индивида: психофизиологический, социальный и духовный, а также соответствующие им потребности, связанные с различными смыслами.

Кроме того, в психологии впервые заговорили о личностном смысле (Дж. Ройс, Л. Томас и Ш. Харри-Аугстайн), указывая на принадлежность смысла личности субъекта, его социальной сущности, а также обратили внимание на возможность передачи смысла в образовательном процессе (Л. Томас, Ш. Харри-Аугстайн, Ф. Феникс).

Библиографический список

1. Агафонов А.Б. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. Самара: Бахрах; М., 2000. 336 с.
2. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. Киев: АН УССР, Ин-т философии, 1988. 238 с.
3. Гийому Ж., Мальдидье Д. О новых приёмах интерпретаций, или Проблема смысла с точки зрения анализа дискурса // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М.: Прогресс, 1999. С. 124–136.
4. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М.: ДИК, 1999. Т.1. 336 с.
5. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: учеб. пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 350 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
7. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия // От Я к Другому. Минск: Менск, 1997. С. 173–199.
8. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Прометей, 1989. 287 с.
9. Новиков А.И. Смысл: семь дихотомических признаков // Теория и практика речевых исследований. М.: МГУ, 1999. С. 132–144.
10. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1975. Вып. 5. С. 15–110.
11. Пелипенко А.А. Рождение смысла // Мир психологии 2001. № 2. С. 20–26.

12. Потебня А.А. Слово и миф. М.: Правда, 1989. 624 с.
13. Сайко Э.В. От редколлегии: Смысл как отношение к действительности и его определение как социокультурной реальности // Мир психологии 2001. № 2. С. 3–13.
14. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000. 639 с.
15. Слюсарева Н.А. Смысл как экстралингвистическое явление // Как построить интересный урок иностранного языка. М., 1963. 199 с.
16. Стебляк Е.А. Проблемы смысла в психологии: учеб. пособие. Омск: Изд-во НОУ ВПО, 2008. 168 с.
17. Франкл В. Воля к смыслу. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 368 с.
18. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. М.: ВИНТИ, 1977. Вып. 8. С. 181–200.
19. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.
20. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2009. 607 с.
21. Шпет Г.Г. Явление и смысл (Феноменология как основная наука и её проблемы). Томск, 1996. 192 с.
22. Экзистенциальная психология. URL: <http://cpsy.ru/cit/6/>
23. Ясперс К. Общая психопатология: пер. с нем. М.: Практика, 1997. 1056 с.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

Ранняя юность, саморегуляция произвольной активности, структура саморегуляции, эмоциональная устойчивость, личностная тревожность, психоэмоциональная устойчивость, устойчивость мышления.

Статья посвящена исследованию саморегуляции произвольной активности в период ранней юности. Описаны методы исследования. Выделены высокий, средний и низкий уровни саморегуляции, и дана их структурная и функциональная характеристика. Определены значимые взаимосвязи, отражающие специфику саморегуляции произвольной активности в этот период.

Zh.A. Levshunova

SELF-REGULATION OF VOLUNTARY ACTIVITY IN THE PERIOD OF EARLY YOUTH

Early youth, self-regulation of voluntary activity, structure of self-regulation, emotional stability, personal anxiety, psychoemotional stability, stability of thinking.

This article is devoted to the research of self-regulation of voluntary activity in the period of early youth. Here the author of the article gives a description of the research methods, marks out high, middle and low levels of self-regulation and suggests their structural and functional characteristics. The article also defines significant interconnections that show specific character of self-regulation of voluntary activity in this period.

Проблема изучения саморегуляции в период юношеского возраста в современной науке представляет особый интерес. Связано это, во-первых, с тем, что современная образовательная система предъявляет повышенные требования к организации старшеклассниками своей активности. Во-вторых, к 17–18 годам происходит формирование регуляторных областей мозга. В-третьих, это период «развертывания» таких механизмов саморегуляции, как эмоциональная устойчивость, самооценка, самоконтроль. Но при этом на общем фоне малой изученности собственно периода ранней юности и психологии саморегуляции этого возраста уделяется мало внимания.

Основные положения по вопросу саморегуляции изложены в трудах таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, О.А. Конопкин, Н.М. Пейсахов, А.О. Прохоров, С.Л. Рубинштейн и др.

Период ранней юности рассмотрен в работах Л.И. Божович, Ф.И. Иващенко, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна, Э. Шпрангера и др.

Анализ литературных источников позволил сделать вывод о том, что вопрос изучения саморегуляции в ранней юности так и остается открытым. Исследования на тему саморегуляции в ранней юности единичны, а те, которые имеются, проводятся в основном в направлении отклоняющегося поведения [Дубровина, 2009], учебной деятельности [Зобков, 2004], гендерном направлении [Мартынова, Артюхова, 2012]. Это позволило нам говорить об актуальности проблемы современного изучения саморегуляции произвольной активности в ранней юности (16–18 лет).

Саморегуляция произвольной активности, вслед за О.А. Конопкиным [Конопкин, 2011], понимается нами как внутренняя целенаправленная активность субъекта по инициации, построению и поддержанию деятельности, направленная на достижение цели. При этом важнейшими предпосылками формирования саморегуляции в онтогенезе он называет речь (в т. ч. внутреннюю) и внутренний план действий.

Саморегуляция имеет свою структуру, состоящую из таких элементов, как цель, модель условий, программа исполнительских действий, система критериев успешности деятельности, контроль и оценка результатов, коррекция (при необходимости).

Таким образом, система саморегулирования состоит из замкнутой цепи последовательных шагов: принятие и осознание цели; анализ имеющихся условий, эффективных; выработка программы действий; определение критерия успешности выполнения деятельности. На заключительном этапе происходит оценка сделанного, сравнивается с задуманным. При необходимости включается звено коррекции, которое может подключаться на любом уровне процесса саморегуляции.

Проблема исследования состоит в определении специфичности процесса саморегуляции в период ранней юности, ее структурных и функциональных характеристик.

Объектом является саморегуляция произвольной активности.

Цель нашей работы – изучение саморегуляции произвольной активности в ранней юности.

В связи с этим были поставлены следующие задачи:

- 1) определить степень изученности проблемы саморегуляции произвольной активности в период ранней юности;
- 2) описать методы исследования;
- 3) на основании статистической обработки данных выделить уровни саморегуляции и их психологическое наполнение;
- 4) определить наиболее значимые взаимосвязи, отражающие специфику саморегуляции произвольной активности в период ранней юности.

Организация и методы исследования. Нами было проведено исследование среди учащихся МОУ «Лицей» и КГБОУ КШИ «Лесосибирский кадетский корпус» г. Лесосибирска Красноярского края в 2012 году. Выборка представлена 102 учениками 10–11 классов (16–18 лет).

Для решения задач мы использовали такие методики, как «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, «Шкала эмоциональной неустойчивости», опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)», «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса, Р. Даймонда (адаптирована Т.В. Снегиревой); аппаратный комплекс «Активациометр», разработанный Ю.А. Цагарелли (г. Казань) [Цагарелли, 2008]. Данный прибор позволяет проводить системную диагностику человека, в том числе и показателей саморегуляции. С его помощью мы исследовали психоэмоциональную устойчивость, саморегуляцию психических состояний, устойчивость мышления в период процесса саморегуляции.

Обработка результатов осуществлялась посредством применения программы «STATISTICA 6.0».

Результаты исследования. Прежде всего, мы обратились к результатам методики «ССПМ», которая позволяет определить общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Анализ показал, что 42,16 % (43 чел.) респондентов имеют высокий уровень само-

регуляции (группа «А»); 50,98 % (52 чел.) – средний (группа «Б»), и 6,86 % (7 чел.) – низкий уровень саморегуляции (группа «В») (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования общего уровня саморегуляции

Показатели	Уровень саморегуляции (баллы)		
	высокий (группа «А»)	средний (группа «Б»)	низкий (группа «В»)
Размах	min 33 – max 43	min 25 – max 32	min 17 – max 23
Объем выборки (%)	42,16	50,98	6,86

Испытуемые с высоким показателем саморегуляции вырабатывают такой стиль саморегуляции, на который не влияют личностные и характерологические особенности. Они способны к осознанному целеполаганию, самостоятельны, адекватно реагируют на изменение ситуации и условий, стабильны. Лица с низким уровнем саморегуляции зависят от внешнего мнения, которое часто выступает регулятором их активности, нуждаются во внешнем контроле.

Общий уровень саморегуляции старшеклассников положительно коррелирует с показателями социально-психологической адаптированности ($r = 0,44$ при $p < 0,5$) и таких ее компонентов, как внутренний контроль ($r = 0,55$ при $p < 0,5$) и принятие себя ($r = 0,23$ при $p < 0,5$).

В то же время наблюдается отрицательная корреляционная связь между показателями общего уровня саморегуляции и показателями внешнего контроля ($r = -0,36$ при $p < 0,5$), эмоциональной неустойчивости ($r = -0,22$ при $p < 0,5$), личностной тревожности ($r = -0,20$ при $p < 0,5$), эмоционального дискомфорта ($r = -0,23$ при $p < 0,5$), ухода от проблем ($r = -0,24$ при $p < 0,5$).

При высоких показателях уровня саморегуляции в группе «А» наблюдается следующая тенденция. Высокий уровень адаптированности имеют 81,39 % (35 чел.) старшеклассников; 4,65 % (2 чел.) – средний; 13,96 % (6 чел.) – низкий. При этом высокий уровень эмоциональной неустойчивости наблюдается лишь у 6,97 % (3 чел.), а личностной тревожности – у 20,93 % (9 чел.), т. е. большинство респондентов этой группы, принимая себя такими, как они есть, ориентированы на внутренний контроль, у них наблюдается стремление овладеть собственной деятельностью и решить собственными силами любую проблему. Они эмоционально уравновешены, эмоционально устойчивы, имеют низкий уровень личностной тревожности.

В группе «Б» средние показатели по уровню осознанной саморегуляции соотносятся с высоким уровнем адаптированности у 50 % (26 чел.) опрошенных; средним уровнем адаптированности у 15,38 % (8 чел.); низким уровнем адаптированности у 34,62 % (18 чел.). Отрицательные корреляционные связи показателей отмечаются у части детей. Так, высокая эмоциональная неустойчивость характеризует 15,38 % (8 чел.) старшеклассников, высокий уровень личностной тревожности выявлен у 32,69 % (17 чел.) респондентов. Таким образом, только у половины опрошенных этой группы достаточно выражены способность отвечать за свое поведение и самоконтроль. Эти юноши ориентированы на себя, способны осознавать и анализировать свои проблемы и умеют их решать. Однако в этой группе более высокий, чем в группе «А», процент эмоционально неустойчивых. Это говорит о том, что более трети испытуемых не способны к саморегуляции в напряженной деятельности. В

период напряженной произвольной активности не все структурные звенья процесса саморегуляции работают эффективно по отношению к поставленной цели. Кроме этого, ситуацию ухудшает высокий уровень личностной тревожности.

В группе «В» низкому общему уровню саморегуляции соответствует высокий показатель адаптированности у 14,29 % (1 чел.) старшекласников; средний – у 57,14 % (4 чел.); низкий – у 28,57 % (2 чел.). Высокий уровень эмоциональной неустойчивости выявлен у 42,85 % (3 чел.) респондентов, причем у них же был определен и высокий уровень личностной тревожности. Эти испытуемые в большинстве ориентированы на регуляцию извне. Они нуждаются во внешнем контроле. Их общий уровень саморегуляции зависит от личностных свойств. Одновременно эмоционально неустойчивые и тревожные юноши и девушки этой группы ориентированы на аффективные переживания в период деятельности. Имеющийся эмоциональный опыт часто выступает как «психологический барьер, как внутреннее субъективное препятствие к успешному достижению цели» [Аболин, 1989, с. 145].

Эмоциональная составляющая саморегуляции произвольной активности оказывает дезорганизующее воздействие на сам процесс саморегуляции. В то же время чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем ниже показатели личностной тревожности, эмоциональной неустойчивости, эмоционального дискомфорта. Интересно, что такая черта, как уход от проблем, связана с общим уровнем саморегуляции. Очевидно, пытаясь уйти от проблем, школьник не планирует, не анализирует свою деятельность, не пытается достичь цели, поэтому у него и не вырабатывается навык саморегуляции деятельности и поведения. У ребенка не стоит цели решить проблему, он обеспокоен тем, как ее не решить.

Перейдем к анализу основных регуляторных процессов, представленных в методике «ССПМ»: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность. Показатели уровня развитости данных процессов соответствуют общему уровню саморегуляции (табл. 2). Так, высокому уровню саморегуляции присущи и более высокие результаты по шкалам, среднему уровню – средние, низкому уровню – наиболее низкие результаты.

Таблица 2

Показатели уровня сформированности регуляторных звеньев саморегуляции

Шкалы	Уровень саморегуляции					
	высокий (группа «А»)		средний (группа «Б»)		низкий (группа «В»)	
	<i>M</i>	σ	<i>M</i>	σ	<i>M</i>	σ
Планирование	7,84	0,92	5,40	1,82	3,71	2,05
Моделирование	6,65	1,44	5,77	1,68	4,29	1,97
Программирование	7,07	1,26	5,42	1,34	4,14	1,67
Оценивание результатов	6,49	1,29	5,52	1,22	5,00	1,15
Гибкость	7,60	1,11	6,44	1,74	4,57	1,71
Самостоятельность	6,16	1,75	4,98	2,32	4,71	1,97

Представляет интерес тот факт, что в группе «А» наиболее развито звено планирования целей ($M = 7,84$). Это позволяет нам говорить о ведущей роли целеполагания в процессе саморегуляции этих учащихся. В группе «Б» определяющим является звено, отвечающее за гибкость саморегуляционного процесса ($M = 6,44$). Для

этих детей эффективность деятельности зависит от способности перестраивать систему саморегуляции, вносить коррективы. Старшеклассники из группы «В» с низким уровнем общей саморегуляции на общем фоне невысоких показателей всех звеньев (от 3,71 до 5,00) имеют ведущим процесс оценивания результатов ($M = 5,00$). Для них регулирующую функцию в большей мере выполняет ориентация на результат деятельности.

Очевидно, что высоких показателей общего уровня саморегуляции школьники достигают путем развитости отдельных звеньев процесса саморегуляции, функциональные возможности которых нивелируют влияние эмоциональной неустойчивости, эмоционального дискомфорта, личностной тревожности на процесс организации собственной активности.

Отметим так же, что в целом у испытуемых прослеживается большая зависимость уровня осознанной саморегуляции (при $p < 0,5$) от программирования ($r = 0,65$) и планирования ($r = 0,63$), затем идут оценка результата ($r = 0,52$), гибкость ($r = 0,50$), моделирование ($r = 0,45$) и, наконец, самостоятельность ($r = 0,37$).

Особый интерес в рамках нашего исследования представляет соотношение результатов, полученных по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» и методике определения психоэмоциональной устойчивости, эффективности саморегуляции психических состояний и устойчивости мышления (АК «Активациометр»).

Корреляционный анализ показал значимую отрицательную связь психоэмоциональной устойчивости с саморегуляцией психических состояний ($r = -0,41$ при $p < 0,5$) и показателями шкалы «Планирование» ($r = -0,20$ при $p < 0,5$). Показатели саморегуляции психических состояний имеют, в свою очередь, значимую положительную связь с показателями устойчивости мышления ($r = 0,19$ при $p < 0,5$) и значимую отрицательную связь с показателями внутреннего контроля ($r = -0,23$ при $p < 0,5$).

В группе «А» высокой психоэмоциональной устойчивостью обладают 97,67 % (42 чел.) юношей и девушек; средней – 2,33 % (1 чел.). Низкий уровень психоэмоциональной устойчивости в этой группе не выявлен. При этом только 13,95 % (6 чел.) ребят обладают высоким уровнем саморегуляции психических состояний; 4,65 % (2 чел.) – средним, а остальные 81,40 % (35 чел.) имеют низкий уровень либо вообще не способны к регуляции собственного состояния. А таким необходимым в процессе саморегуляции свойством, как устойчивость мышления, обладают на высоком и среднем уровне 41,86 % (18 чел.) и 23,26 % (10 чел.) соответственно; низкую устойчивость мышления продемонстрировали 34,88 % (15 чел.). Таким образом, высокий уровень саморегуляции достигается в этой группе, в том числе и благодаря биологически сформированной психоэмоциональной устойчивости. Это свойство и устойчивость мышления (высокий и средний уровни) обеспечивают эффективность саморегуляции произвольной активности. В таком случае ребенку необязательно уметь регулировать свое состояние с помощью различных методов.

Аналогичная ситуация наблюдается и в группе «Б», в которой были выявлены только высокий (98,08 % ребят (51 чел.) и средний (1,92 % (1 чел.) уровни психоэмоциональной устойчивости. Саморегуляцией психических состояний владеют на высоком уровне 23,08 % (12 чел.) старшеклассников, на среднем – 21,15 % (11 чел.). Большинство же не умеют регулировать собственное психическое состояние. Таких детей в группе «Б» 55,77 % (29 чел.). Высокий уровень устойчивости мышления в этой группе присущ 46,15 % (24 чел.) респондентов, средний и низкий уровни показали по 26,92 % (14 чел.). В этой группе показатели устойчивости мышления несколько ниже, чем в группе «А». В данном случае это связано с тем,

что в группе «Б» дети в меньшей степени обладают умением саморегуляции психических состояний.

В самой малочисленной группе «В» показатели психоэмоциональной устойчивости оказались на высоком уровне у 100 % (7 чел.) обследованных. При этом показатели саморегуляции психических состояний выявлены на низком уровне также у 100 %. Показатели же устойчивости мышления имеют примерно такое же соотношение, что и в предыдущих группах. Так, высокий уровень устойчивости мышления наблюдается у 57,14 % (4 чел.), средний – у 14,29 % (1 чел.), низкий – у 28,57 % (2 чел.). Очевидно, в группе «В» при низком общем уровне саморегуляции эффективность произвольной активности достигается благодаря высокоразвитой психоэмоциональной устойчивости и устойчивости мышления, которые компенсируют недостатки «звеньев» процесса саморегуляции.

В данной статье рассмотрены аспекты саморегуляции произвольной активности в период ранней юности и описано содержание уровней саморегуляции (от высокого к низкому). Впервые показана возможность применения АК «Активациометр» для определения способности к саморегуляции; установлено психоэмоциональное «наполнение» процесса саморегуляции произвольной активности. Результаты данного исследования можно применять в области педагогики и психологии юношеского возраста, при организации учебного процесса и в области спортивных достижений.

Проведенное нами исследование показало, что саморегуляция произвольной активности в юношеском возрасте находится на высоком и среднем уровнях развитости. Только у 6,86 % выборки был выявлен низкий уровень саморегуляции. Высокий уровень саморегуляции в ранней юности обеспечивается высоким уровнем процесса планирования, внутренней гармонией, эмоциональной устойчивостью, уравновешенностью, низкой личностной тревожностью, психоэмоциональной устойчивостью и устойчивостью мышления. При среднем уровне саморегуляции ведущая роль принадлежит регуляторной гибкости, которая позволяет корректировать процесс саморегуляции в зависимости от изменившихся условий. Именно благодаря этому свойству, а также высокой психоэмоциональной устойчивости нивелируются отрицательные воздействия личностной тревожности, эмоциональной неустойчивости на процесс саморегуляции. При низком уровне саморегуляции произвольной активности наблюдается слабость всех «звеньев». Такие старшеклассники ориентированы прежде всего на результат. Процесс саморегуляции зависит от их личностных свойств. Они постоянно нуждаются во внешнем контроле, эмоционально неустойчивы и тревожны. Эффективности процесса саморегуляции могут способствовать психоэмоциональная устойчивость и устойчивость мышления.

Таким образом, саморегуляция произвольной активности в период ранней юности имеет высокий уровень развитости.

Библиографический список

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 141–149.
2. Дубровина О.В. Психическая саморегуляция как средство гармонизации Я-концепции личности с виртуальной аддикцией: на материале лиц юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009. 224 с.
3. Зобков А.В. Личностно-деятельностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в переходный от старшего школьного к студенческому периоду обучения: дис. ... канд. психол. наук. Владимир, 2004. 214 с.

4. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011. С. 273–291.
5. Мартынова М.А., Артюхова Т.Ю. Саморегуляция поведения и гендерная идентичность: традиции и перспективы исследования // Инновационная активность молодежи: ценностные основания и проблемы актуализации потенциала достижений: материалы III Молодежного сибирского психологического форума / под ред. Э.В. Галажинского, С.А. Богомаза, Ю.В. Сметановой. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2012. С. 181–185.
6. Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций: учеб. пособие. Казань: Познание, 2009. 492 с.

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ ПО КАРТИРОВАНИЮ МОЗГОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Регулярные и нерегулярные глаголы, одно-, двусистемный подход, лобная, префронтальная, теменная и височная кора.

Исследования процессов обработки глагольной морфологии обсуждаются уже много лет в рамках лингвистической теории усвоения языка и нейрофизиологии языка. В настоящем обзоре мы рассмотрим ряд исследований глагольного словоизменения на примере разных языков в рамках двух основных подходов. Сторонники двусистемного подхода предполагают, что регулярные формы глаголов обрабатываются при помощи системы правил, а нерегулярные формы обрабатываются в ассоциативной памяти. Представители односистемного подхода утверждают, что и регулярные и нерегулярные формы глаголов обрабатываются при помощи только механизмов ассоциативной памяти.

K.S. Memetova

NEUROPHYSIOLOGY OF VERB ACCIDENCE: RESEARCHES ON BRAIN MAPPING

Regular and irregular inflection, dual-, single-system theories, frontal, prefrontal, parietal and temporal cortex.

For many years, acquisition of verbal morphology has been an issue of much debate within linguistic theory, research on first and second language acquisition and neurophysiology of language. In the present review we will consider a set of researches of inflectional morphology in different languages within two main approaches. The proponents of the Dual Mechanism account claim that regularly inflected forms are computed by a rule-processing system, while morphologically irregular forms are processed in associative memory. The opposite Single Mechanism account claims that both regular and irregular forms are processed in associative memory.

Как формируется и организуется ментальный лексикон? Обрабатывает ли наш мозг по-разному регулярные и нерегулярные глаголы, или это один механизм широко распространенной нейронной сети? Эти вопросы уже многие годы являются предметом споров в рамках когнитивных наук, и ответа на них нет до сих пор.

В настоящем обзоре мы рассмотрим ряд исследований глагольного словоизменения на примере разных языков в рамках двух основных подходов: одно- и двусистемного. Эти исследования показывают, что вне зависимости от подхода при генерации глаголов мозг имеет дело с тремя основными способами обработки: применение дефолтных правил при словоизменении, извлечение из памяти уже готовой формы глагола и образование формы по аналогии. Однако одни и те же результаты исследований могут быть интерпретированы в контексте как одно-, так и двусистемного подходов, что указывает на сложность поставленных вопросов и необходимости их дальнейшего исследования.

Вопрос, касающийся глагольного словоизменения, находится в центре внимания в рамках дискуссии «nature vs. Nurture» – дискуссии о том, что именно в мозге заложено генетически и в какой мере, а главное – как именно внешняя среда и опыт влияют на работу мозга, и эти дебаты продолжаются [McClelland, 2002, p. 167; Marslen-Wilson, 2005; Pinker, 2001; Pinker, 2002, p. 456; Ullman, 2001, p. 37]. В основе обсуждения стоит вопрос о том, ведется ли обработка регулярных (*rip – ripped, rib – ribbed, rid – rided* – в английском; *mirar – miraba, tener – tenía, menjar – menjó* – в испанском; *parlare – parlo, credere – credo, sentire – sento*, – в итальянском; *знать – знаю, читать – читаю, играть – играю* – в русском) и нерегулярных (*run – ran, bend – bent, bring – brought, go – went* – в английском; *salir – salgo, venir – vengo, ir – voy, dar – daba* – в испанском; *avere – ebbi, dare – diedi, fare – feci* – в итальянском; *пить – пью, жечь – жгу, вести – веду* – в русском) морфологических форм глаголов двумя различными механизмами (двусистемный подход) или же только одним (односистемный подход). Сторонники двусистемного подхода утверждают, что регулярные формы обрабатываются при помощи символических правил, тогда как нерегулярные морфологические формы извлекаются из ассоциативной памяти [Clahsen, 2006b; Clahsen, 2006a; p. 107; Pinker, 2001; Pinker, 2002, p. 456; Ullman, 2001, p. 37]. Организация ментального лексикона, таким образом, описывается как два вида процессов: (1) функционирование символических универсальных правил, действующих в режиме реального времени и базирующихся на процедурах и врожденных механизмах, запускаемых в оперативной памяти, и (2) извлечение лексических и других гештально представленных единиц из долговременной ассоциативной памяти. Они настаивают на том, что усвоение языка – это разворачивание его во времени, а не процесс обучения и что применение символических правил не зависит от лингвистических вероятностей [Черниговская, 2010, с. 117]. Сторонники противоположной точки зрения (односистемный подход) утверждают, что как регулярные, так и нерегулярные формы обрабатываются только при помощи процессов ассоциативной памяти [Bybee, 1995, p. 425; Bybee, 2001; Eddington, 2002, p. 291; Langacker, 2000; MacWhinney, 1991, p. 121; Plunkett, 1996, p. 299; Rumelhart, 1986, p. 216]. Мозг имеет дело со сложной перестройкой всей нейронной сети, также происходящей по правилам, но иным и гораздо более сложным и трудно формализуемым [Черниговская и др., 2008; Gor, 2001, p. 528]. По мнению этой группы исследователей, язык – результат обучения; лингвистические процедуры не включают символические правила; все языковые процедуры опираются на ассоциативные связи в нейронных цепях и имеют вероятностный характер, а ассоциативные связи между словами в ментальном лексиконе основаны на фонологическом и семантическом сходстве.

Нейровизуализационные исследования мозгового обеспечения глагольного словоизменения не дают однозначного ответа на вопрос, разные ли мозговые системы вовлекаются в процесс обработки регулярных и нерегулярных глаголов, нет четкого соответствия между определенными аспектами речи (фонологической, лексической, семантической обработкой) и конкретным набором мозговых структур, объединяемых в функциональные системы [Démonet, 2005, p. 49; Sidtis, 2006, p. 276].

Работы, регистрирующие нейронную активность в процессе глагольной обработки, указывают на вовлеченность в нее чуть ли не всего мозга. Если мы исследуем процессы чтения – непременно будет меняться функциональная активность зрительной коры, если исследуем звукопроизводство – моторной коры, в исследованиях семантической обработки – лобной, префронтальной и височной коры левого

полушария и т. д. Кроме того, при обработке языковых стимулов отмечается активация большого числа подкорковых структур.

Проведено много различных исследований по картированию процессов грамматической, фонологической и семантической обработки на примере английского языка, но они также не дают однозначной картины. Авторы отмечают участие левых лобных отделов при обработке регулярных форм, височных и теменных отделов при обработке нерегулярных форм [Sahin, et al., 2006, p. 540]. При этом подобные находки еще раз подчеркивают, по мнению авторов, разные нейрофизиологические механизмы глагольного словоизменения. Также отмечается активация нижних передних отделов префронтальной коры при фонологической и семантической обработке нерегулярных глаголов. Активация этих областей при генерации нерегулярных глаголов может быть результатом селекции слов из памяти на основе фонологических и семантических входных данных. При семантической обработке подчеркивается особая роль левых нижних лобных отделов в обработке регулярных глаголов, которая, вероятно, заключается в отборе дефолтных правил, применяемых к регулярным формам глаголов [Tyler, 2004, p. 512].

Исследования проводились на разных группах испытуемых: носителях языка, билингвах, детях разных возрастных групп, на пациентах с афатическими нарушениями и болезнью Альцгеймера. Представители двусистемного подхода [Bowden et al., 2010, p. 44] на примере испанского языка (родного /L1/ и изучаемого как второй язык /L2/) показали, что эффект частотности глагольного класса обнаруживается и имеет большое значение во всех заданных ими условиях (в качестве стимулов глаголы 1, 2 и 3 классов, регулярные и нерегулярные глаголы), кроме условия с регулярными глаголами 1 класса. По мнению авторов, это подтверждает представления о том, что 1 класс регулярных испанских глаголов является дефолтным, тогда как все остальные формы являются недефолтными и сохраняются в памяти. В исследованиях, где принимали участие пациенты с разными видами афазий, исследователи [Ullman et al., 2005, p. 185] обнаружили нейрофизиологическое двойное разделение (double disassociation) в образовании форм прошедшего времени от регулярных и нерегулярных глаголов. Люди с сенсорной афазией лучше справлялись с образованием форм от регулярных глаголов, а с моторной афазией – с формообразованием от нерегулярных. Это явление также трактуется авторами как обеспечиваемое двумя различными механизмами. Сторонники односистемного подхода объясняют подобные находки другими причинами. Например, [Plunkett, 2006, p. 194] предприняли попытку объяснить явление двойного разделения в рамках коннекционистского подхода. Авторам удалось повторить это явление в рамках компьютерной модели нейронной сети. Обнаружилось, что нарушения в сети (нарушение восприятия стимула, которое связано с его предъявлением, синтаксические ошибки предъявляемого стимула) приводят к потере регулярного словоизменения. Также это явление было объяснено как результат нарушения двух различных типов информации внутри одного механизма [Plaut, 1997, p. 767]. Нарушения при образовании форм от нерегулярных глаголов могли быть связаны с семантическим компонентом, а нарушения при порождении форм от квазиглаголов – с фонологическим компонентом.

В исследованиях по картированию глагольного словоизменения привлекались данные, полученные на материале английского, итальянского и немецкого языков, изучали особенности мозговой обработки испанского, норвежского языков, но не русского, который, как неоднократно отмечалось, отличается сложной морфологической структурой, большим количеством глагольных классов, зависящих от сте-

пени сложности парадигмы, т. е. от количества и типов применяемых в ней правил [Черниговская, 2010; Pinker, 2002, p. 456; Plaut, 1997, p. 767]. Поэтому сложился запрос на исследования мозгового картирования процессов глагольного словоизменения на примере русского языка, и в ближайшем будущем мы будем ждать открытий в этой области.

Библиографический список

1. Черниговская Т.В. Мозг и язык: врожденные модули или обучающаяся сеть? // Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы: по материалам сессии Общего собрания Российской академии наук, 15–16 декабря 2009 г. / под ред. акад. А.И. Григорьева. М.: Наука, 2010. С. 117–127.
2. Черниговская Т.В., Гор К., Свистунова Т.И. Формирование глагольной парадигмы в русском языке: правила, вероятности, аналогии как основа организации ментального лексикона (экспериментальное исследование) // Когнитивные исследования: сб. науч. тр. / отв. ред. Т.В. Черниговская, В.Д. Соловьев. М.: ИП РАН, 2008.
3. Bowden H.W., Gelfand M.P., Sanz C., Ullman M.T. Verbal Inflectional Morphology in L1 and L2 Spanish: A Frequency Effects Study Examining Storage Versus Composition // *Language Learning*. 2010a. 60:1. P. 44–87.
4. Bybee J., Hopper P. Frequency and the emergence of linguistic structure. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
5. Bybee J.L. Regular morphology and the lexicon // *Language and Cognitive Processes*. 1995. № 10. P. 425–455.
6. Clahsen H., Felser C. Continuity and shallow structures in language processing // *Applied psycholinguistics*. 2006a. Vol. 27 (1). P. 107–126.
7. Clahsen H. Dual-mechanism morphology // *Encyclopedia of language and linguistics* / ed. by K. Brown. Oxford: Elsevier, 2006b. Vol. 4.
8. Démonet J.F., Thierry G., Cardebat D. Renewal of the neurophysiology of language: functional neuroimaging // *Physiol Rev*. 2005. № 85. P. 49–95.
9. Eddington D. Dissociation in Italian conjugations: A single-route account // *Brain and Language*. 2002. Vol. 81 (1–3). P. 291–302.
10. Gor K., Chernigovskaya T. Rules in the Processing of Russian Verbal Morphology // *Current Issues in Formal Slavic Linguistics* ed. by Gerhild Zybatow, Uwe Junghanns, Grit Mehlhorn, and Luka Szucsich (Linguistik International). Frankfurt / Main [etc.]: Lang, XVI, 2001. P. 528–536.
11. Langacker R.W. A dynamic usage-based model // *Usage-based models of language* / ed. by M. Barlow, S. Kemmer. Stanford: CSLI Publications, 2000.
12. MacWhinney B., Leinbach J. Implementations are not conceptualizations: Revising the verb learning model // *Cognition*. 1991. Vol. 40 (1–2). P. 121–157.
13. McClelland J., Patterson K. Rules or connections in past-tense inflections: what does the evidence rule out? // *Trends Cogn. Sci.* 2002. 6. P. 465–472.
14. Marslen-Wilson W., Tyler L.K. The lexicon, grammar, and the past tense: Dissociation revisited // *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates* / ed. by M. Tomasello, D. Slobin, D. Mahwah. N. J.: Lawrence Erlbaum, 2005.
15. Pinker S. Four decades of rules and associations, or whatever happened to the past tense debate? // *Language, the brain, and cognitive development: Papers in honor of Jacques Mehler* / ed. by E. Dupoux. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.
16. Pinker S., Ullman M.T. The past and future of the past tense // *Trends in Cognitive Sciences*. 2002. № 6. P. 456–463.
17. Plaut D.C. Structure and function in the lexical system: Insights from distributed models of word reading and lexical decision // *Language and Cognitive Processes*. 1997. № 12. P. 767–808.

18. Plunkett K., Marchman V.A. Learning from a connectionist model of the acquisition of the English past tense // *Cognition*. 1996. 61(3). P. 299–308
19. Plunkett K., Bandelow S. Stochastic approaches to understanding dissociations in inflectional morphology // *Brain and Language*. 2006. 98. P. 194–209.
20. Pulvermüller F., Shtyrov Y. Automatic processing of grammar in the human brain as revealed by the mismatch negativity // *Neuroimage*. 2003. 20. P. 159–172.
21. Pulvermüller F., Shtyrov Y. Language outside the focus of attention: the mismatch negativity as a tool for studying higher cognitive processes // *Prog Neurobiol*. 2006. 79. P. 49–71.
22. Rumelhart D.E., McClelland J.L. On learning the past tenses of English verbs // *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructures of cognition*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press, 1986. Vol. 2. P. 216–271.
23. Sahin N.T., Pinker S., Halgren E. Abstract grammatical processing of nouns and verbs in Broca's Area: Evidence from fMRI // *Cortex*. 2006. 42(4). P. 540–562.
24. Sidtis D. Does functional neuroimaging solve the questions of neurolinguistics? // *Brain and Language*. 2006. № 98. P. 276–290.
25. Tyler L.K., Bright P., Fletcher P., Stamatakis E.A. Neural processing of nouns and verbs: the role of inflectional morphology // *Neuropsychologia*. 2004. 42. P. 512–523.
26. Ullman M.T., Pancheva R., Love T., Yee E., Swinney D. and Hickok G. Neural correlates of lexicon and grammar: Evidence from the production, reading, and judgment of inflection in aphasia // *Brain and Language*. 2005. № 93. P. 185–238.
27. Ullman M.T. The declarative / procedural model of lexicon and grammar // *Journal of Psycholinguistic Research*. 2001. № 30. P. 37–69.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НОРИЛЬСКА

Педагог, личностные особенности педагогов, психологические качества, психологическое состояние, коммуникативная толерантность, эмпатия, психологический портрет.

В работе изложены теоретические аспекты личности педагогов различных типов образовательных учреждений. Проведено эмпирическое исследование выявления влияния личностных особенностей и организационных факторов работы в условиях социального приюта на психологическое здоровье педагогов. Выявлены личностные особенности среди 145 педагогов различных типов образовательных учреждений.

M.V. Moskvina

COMPARATIVE ANALYSIS OF IDENTITY OF TEACHERS OF VARIOUS TYPES OF NORILSK EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Teacher, teachers' personal characteristics, psychological characteristics, psychological, communicative tolerance, empathy, psychological profile.

The work presents the theoretical aspects of the personality of teachers of different types of educational institutions. The empirical study to identify the influence of personal characteristics, organizational factors and work in a social shelter on psychological health of teachers has been conducted. Personality traits of 145 teachers of different types of educational institutions have been identified.

В истории научной мысли всегда акцентировалось внимание на развивающейся личности как в психологическом, так и в культурно-историческом, общепсихологическом смысле (Н.А. Коваль).

Профессионализм личности педагога как психическое явление имеет определенные сущностные характеристики, которые также имеют свои проявления, поскольку «сущность есть то общее, что имеется во внешней структуре, а отнюдь не какая-то чисто внутренняя субстанция».

Среди различных особенностей личности педагогов лучше всего изучена их эмоциональность. Эмоциональность является важнейшим фактором воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе; от нее зависит успех эмоционального воздействия, она мобилизует учащихся, побуждает их к действиям, активизирует их интеллектуальную активность. В связи с этим педагог должен обладать не только эмоциональной устойчивостью (Н.А. Аминов, 1988; Л.М. Митина, 1992; А.А. Баранов, 2002), но и эмоциональной гибкостью (Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец, 2001).

Профессионализм личности педагога как сложное новообразование правомерно рассматривать на основе личностного принципа, который требует изучения психологических функций, процессов, состояний и деятельности, непосредственно связанных с личностью и в достаточной степени определяемых ею [Бойко, 1998]. Про-

блема структуры личности педагога как основы его профессионализма на общеметодологическом уровне, где пересекаются психологические, философские, естественнонаучные, социологические аспекты и самые различные подходы, представляется довольно сложной.

Наполнение психологическим содержанием понятия личности, выделение той реальности, которую оно выражает, влечет за собой серьезные трудности. Они кроются в самой природе понятия «личность», «нагруженного» общефилософским смыслом и при этом с трудом поддающегося реальному психологическому наполнению в конкретном исследовании (А.Р. Фонарев) [Лифишцева, 2000].

Целью эмпирического исследования являлось выявление влияния личностных особенностей и организационных факторов работы в условиях социального приюта на психологическое здоровье педагогов.

Задача эмпирического исследования изучить и провести сравнительный анализ особенностей личности педагогов различных типов образовательных учреждений: СП; ДОУ; СОШ.

При проведении исследования мы пользовались методами включенного и опосредованного наблюдения, беседы, анкетирования, тестирования, опроса, анализа продуктов деятельности, а также монографического исследования, то есть глубокого и разностороннего изучения небольшой по объему репрезентативной выборки испытуемых. Монографическое исследование включает в себя: наблюдение в естественных условиях профессиональной деятельности, тренинги в учебных группах на основе объективно наблюдаемых показателей; доверительные беседы с учителями, педагогами-психологами, воспитателями, социальными педагогами, педагогами дополнительного образования, социальными работниками и специалистами по социальной работе.

Экспериментальная база исследования: эксперимент осуществлялся на базе экспериментальных площадок: КЦСОН, отделение социального приюта для детей и подростков, МБОУ СОШ № 36, 38, 42, 43, МБОУ ЦО-2; МБОУ СОШ № 37 района Кайеркана, г. Норильска, курсов повышения квалификации КГБОУ ДПО.

Всего обследовано 145 человек – педагогов из разных типов учреждений: 45 педагогов социального приюта, 50 педагогов из средней общеобразовательной школы и 50 воспитателей ДОУ.

Большая часть респондентов женского пола, что составляет 80 % от общего числа опрошенных педагогов. При этом нужно отметить, что большая часть педагогов имеет средний возраст, в частности, это касается педагогов из общеобразовательных учреждений, здесь средний возраст характерен практически для 90 % опрошенных. В среде педагогов социальных приютов средний возраст опрошенных 30–40 лет, а среди воспитателей ДОУ – в основном 28–30 и 42–50 лет, в школах средний возраст составляет от 25–30 и 40–58 лет.

Возрастная характеристика, опрошенных выглядит следующим образом:

25–30 лет – 30 человек; 30–35 лет – 41 человек; 35–58 лет – 74 человека.

В отношении расовой принадлежности нужно отметить, что все опрошенные русские.

При этом у большей части опрошенных есть собственные дети, что накладывает определенный отпечаток на уровень профессионализма педагогов различных типов учреждений.

Процедура экспериментального исследования включала проведение ряда диагностических мероприятий, содержание которых соответствовало логике теоретических построений.

Для исследования нами были использованы следующие методики.

1. «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко. Данная методика позволяет оценить, как педагог проявляет себя в разных коммуникативных ситуациях, как относится к тем или иным людям. Коммуникативная толерантность – характеристика отношения личности к людям. Особенности коммуникативной толерантности могут свидетельствовать о способности к саморегуляции и самоконтролю. Опросник направлен на измерение общей коммуникативной толерантности.

2. «Личностный опросник А.Т. Джерсайлда» [Колесникова, 2006]. С помощью этого опросника оцениваются такие качества личности человека, которые в жизни представлены в виде более или менее стойких внутренних эмоциональных состояний, влияющих на отношение человека к окружающим людям и к своей работе, в том числе – на отношение педагога к детям и к педагогической работе с ними.

3. Методика «Психологический портрет учителя» помогает увидеть психологические причины профессиональных затруднений прежде, чем они станут очевидны для учеников и коллег, и принять решение – меняться самому, менять работу или оставить все, как есть.

4. «Способность педагога к эмпатии» И.М. Юсупова. Предлагаемая методика успешно используется казанским психологом И.М. Юсуповым для исследования эмпатии сопереживания, т. е. умения поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

5. «Опросник на выявление терпимого, толерантного, нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности» [Лифищева, 2000]. Опросник позволяет оценить, насколько и в какой мере педагоги выражают терпимое или нетерпимое отношение к подопечным, а также степень негативных психологических факторов, оказывающих влияние на данного педагога со стороны взаимодействия с воспитанником как фактор профессиональной деятельности педагога.

Начнем с анализа диагностики коммуникативной толерантности педагогов. По данной методике проанализируем показатели различных типов образовательных учреждений.

Рассмотрим различия по результатам изучения коммуникативной толерантности на примере трех групп, представленным в табл. 1.

Итак, по результатам данной методики можно заключить, что педагоги всех типов учреждений имеют достаточно высокий уровень коммуникативной толерантности, о чем свидетельствуют вышепредставленные результаты. При этом нужно отметить, что низкие показатели неприятия характерны для мужчин, так как они менее эмоциональны, чем женщины. Также этот фактор более свойственен молодым специалистам, имеющим небольшой опыт работы со специфической категорией клиентов в условиях социального приюта.

Исходя из полученных данных личностного опросника А.Т. Джерсайлда, представим общие результаты по данной методике (табл. 2).

В период кризиса молодости существенных различий в ощущении одиночества по гендерному показателю нет, как и нет различий между педагогами из разных типов учреждений. А вот, например, ощущение бессмысленности существования различаются среди педагогов разных типов учреждений по гендерному аспекту: у мужчин оно выражено сильнее, чем у женщин, что можно связать с чувством материнства.

**Различия по результатам изучения
коммуникативной толерантности на примере трех групп**

Показатели	Педагоги из социальных приютов			Педагоги из СОШ			Педагоги из ДОУ		
	Непри- ятие	Непонима- ние		Непри- ятие	Непо- нима- ние		Непри- ятие	Непо- нима- ние	
	7,000	-1,305	0,192	10,500	-0,486	0,627	8,500	-3,287	0,001
Использование себя в качестве эталона	18,000	-0,784	0,433	1,500	-2,911	0,004	94,000	-3,358	0,001
Категоричность или консерватизм	24,500	-0,135	0,892	17,500	-0,289	0,773	12,500	-1,177	0,239
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства	22,500	-2,634	0,008	7,000	-3,525	0,000	10,000	-1,224	0,221
Стремление переделать, перевоспитать	9,500	-2,956	0,003	8,500	-3,221	0,001	19,000	-1,982	0,047
Стремление подогнать под себя	4,000	-3,358	0,001	9,500	-2,916	0,004	180,500	-0,486	0,627
Неумение прощать другим ошибки	12,500	-1,177	0,239	14,000	-2,032	0,042	91,500	-2,911	0,024
Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту	10,000	-1,224	0,221	17,000	-0,603	0,546	17,500	-0,289	0,773
Неумение приспосабливаться к характеру	19,000	-1,982	0,047	9,500	-2,842	0,014	19,500	-2,956	0,003

Гендерные различия в результате проведения данной методики обнаруживаются и в ощущении свободы выбора, у мужчин это качество выражено сильно, женщины же характеризуются умеренной и слабой степенью выраженности, что тоже можно связать с чувством женского материнства. Чувство неприкаемости очень сильно выражено у мужчин, в то время как у женщин данное качество проявляется слабо, что тоже можно связать с ролью матери. В период кризиса молодости ощущение свободы воли очень сильно развито у педагогов из социальных приютов, а у педагогов средних общеобразовательных учреждений и из детских садов очень высокие показатели по критерию безнадёжности.

В результате сравнительного анализа по методике «Психологический портрет педагога» видно, что педагоги из социальных приютов (табл. 3) и педагоги детских дошкольных образовательных учреждений (табл. 5) имеют гуманистическую направленность личности. Это свойственно профессиональным требованиям данных специалистов, так как и те и другие нацелены на то, чтобы защищать других людей, представлять и защищать их интересы и ценности [Вострикова, 2006].

Таблица 2

Методика Джерсайлда «Выраженность качеств»

Показатели	Педагоги из социальных приютов		Педагоги из СОШ		Педагоги из ДОУ	
	Между группами	Внутри групп	Между группами	Внутри групп	Между группами	Внутри групп
Одиночество, бессмысленность существования	8,789		46,403		10,084	
		16,950		20,688		23,600
<i>Итого</i>	45,739	22	27,091	21	13,684	18
Свобода выбора	55,502		65,767		33,921	
		12,237		35,688		12,500
<i>Итого</i>	47,739	22	31,455	21	16,421	18
Половой конфликт	24,028		61,364		28,189	
		17,450		57,000		9,600
<i>Итого</i>	11,478	22	58,364	21	7,789	18
Враждебный настрой	46,262		44,091		6,056	
		63,737		34,500		3,733
<i>Итого</i>	40,000	22	38,591	21	9,789	18
Расхождение между реальным и идеальным «Я»	60,789		65,767		9,988	
		42,950		35,688		40,433
<i>Итого</i>	53,739	22	31,455	21	60,421	18
Свобода воли	37,363		31,813		64,565	
		38,638		28,188		11,200
<i>Итого</i>	36,000	22	60,789		25,765	16
Безнадежность	44,091			42,950	20,584	
		34,500	53,739	22		17,100
<i>Итого</i>	38,591	21	31,813		17,684	18
Чувство неприкаянности	49,614			28,188		
		26,250	20,000	21	77,192	
<i>Итого</i>	25,864	21				73,867
					11,059	16

Таблица 3

Сравнение в группе педагогов из социального приюта
(для сравнения был использован однофакторный дисперсионный анализ)

Параметры	Низкий	Средний	Высокий	Итого
Приоритетные ценности	8,8000	8,9500	6,5000	8,7407
Психоэмоциональное состояние	8,6000	7,2000	7,5000	7,4815
Самооценка	6,4000	6,3500	8,0000	6,4815
Стиль переговоров	5,2000	6,3000	7,0000	6,1481
Уровень субъективного контроля	6,2000	5,7000	7,0000	5,8889

Таблица 4

Сравнение в группе педагогов из СОШ
(для сравнения был использован однофакторный дисперсионный анализ)

Параметры	Низкий	Средний	Высокий	Итого
Приоритетные ценности	6,2000	5,7000	7,0000	5,8889
Психоэмоциональное состояние	8,4000	7,7000	9,0000	7,9259
Самооценка	6,0000	7,3500	7,0000	7,0741
Стиль переговоров	1,0000	4,8500	3,0000	4,0000
Уровень субъективного контроля	4,0000	3,7500	4,0000	3,8148

Таблица 5

Сравнение в группе педагогов из ДОУ
(для сравнения был использован однофакторный дисперсионный анализ)

Параметры	Низкий	Средний	Высокий	Итого
Приоритетные ценности	10,6667	6,7000	6,5000	7,2632
Психоэмоциональное состояние	9,0000	6,5000	6,3333	6,8421
Самооценка	6,0000	5,0000	7,5000	5,9474
Стиль переговоров	6,6667	6,0000	6,8333	6,3684
Уровень субъективного контроля	6,3333	7,6000	7,1667	7,2632

Такому учителю близки интересы и проблемы учеников. В основе отношений лежит безусловное принятие клиента или воспитанника. Данные показатели наиболее оптимальны для педагогов различных сфер деятельности, в том числе и педагогов, работающих с детьми в социальном приюте.

Также это взаимодействие позволяет наиболее эффективно и рационально осуществлять профессиональную деятельность педагогов того или иного типа учреждения. В любом случае при таком варианте деятельность педагога всегда будет успешной и способствовать преодолению проблем любого характера у своих подопечных.

Преобладание второго варианта у воспитателей ДОУ говорит об особой значимости для учителя его отношений с коллегами, об ориентации на их мнение, что может свидетельствовать о групповой зависимости, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Учителя мало интересуется внутренним миром ученика. С таким воспитателем малыши держат себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника. Отношения в лучшем случае не носят личностной окраски или пронизаны чувством недоверия и отчуждения.

Преобладание третьего варианта у педагогов средних общеобразовательных учреждений (табл. 4) говорит о «самодостаточности» данной категории педагогов, концентрации на своих переживаниях и проблемах. В отношениях с коллегами и учениками преобладают сдержанность, отчужденность, которые могут быть вызваны как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием, избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением. Возможно, круг интересов не исчерпывается школьными проблемами, есть и другие способы самореализации. Нередко в этом случае человек ищет опору в себе и вне школы.

Для педагогов из различных типов образовательных учреждений свойственен средний уровень эмпатии: педагогов СОШ – 58 %, педагогов социальных приютов – 48 %, ДОУ – 46 %, что характеризует данных специалистов как чувствительных педагогов. Данная категория педагогов, несмотря на любые недостатки

своих воспитанников, воспринимают их такими, какие они есть, формируя к ним нейтральное безличное отношение.

Как видно из общих результатов тестирования педагогов разных типов учреждений по методике на выявление терпимого, толерантного, нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности (табл. 6), для педагогов ДОУ характерно нетерпимое отношение к себе, администрации, родителям, общественности и СМИ. Это проявляется в негативном отношении к данным параметрам, в том числе и критическом отношении к самому себе. Это отражается и на психологическом здоровье педагогов [Абдалина, 2007б].

При этом к администрации у части педагогов данного типа учреждения проявляется и толерантное отношение. Кроме того, толерантное отношение у педагогов данной категории проявляется и в отношении своих коллег, т. е. можно предположить, что внутри коллектива есть некоторое напряжение, проявляющееся в не очень благополучных взаимоотношениях.

При этом нужно отметить, что большей части педагогов данного типа учреждения свойственно терпимое отношение к детям. То есть воспитатели ДОУ терпят поведенческие и психологические особенности своих подопечных, тем самым у них постепенно нарастает психологическое и эмоциональное напряжение, которое может привести к «эмоциональному срыву». Терпимое отношение к детям в большей степени характерно для педагогов мужского пола, а также для части педагогов, относящихся к категории «молодых специалистов». Также эта тенденция встречается и среди педагогов среднего возраста, у которых наступает критический возраст и в психологическом плане, и в профессиональной среде.

Таблица 6

**Общие результаты педагогов разных типов учреждений
по методике на выявление терпимого, толерантного,
нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности**

Субъекты педагогической реальности	К себе	Администрации	Коллегам	Детям	Родителям	Общественности, СМИ
ДОУ нетерпимое	32	40	20	14	38	46
толерантное	28	42	50	18	24	34
терпимое	40	18	30	68	38	20
СОШ нетерпимое	16	54	22	34	26	44
толерантное	38	28	44	34	52	40
терпимое	46	18	34	32	22	16
СП нетерпимое	36	56	28	32	–	44
толерантное	40	36	48	40	–	44
терпимое	24	8	24	28	–	12
ОБЩИЙ нетерпимое	28	50	23,3	27	32	45
толерантное	35,3	35	47,3	30	38	39
терпимое	36,7	15	29,4	43	30	16

Среди педагогов общеобразовательных учреждений считается распространенным нетерпимое отношение к администрации 54 % и к общественности и СМИ. Так, получается, что данные педагоги могут осуждать действия своего руководства, при этом не проявлять активного противодействия. А также они негативно

относятся к информации, полученной из СМИ. Таким образом, данные педагоги могут считаться сильными личностями с твердым психологическим центром, имеющими в отношении многих вещей собственное мнение [Абдалина, 2007а].

Толерантное отношение проявляется у них в отношении родителей (52 %) и в отношении своих коллег (44 %), как и у педагогов ДООУ, то есть можно судить, что качество взаимодействия педагогов с коллегами и родителями своих воспитанников находится на высоком уровне. Это также определяет положительное и благополучное развитие психологического комфорта данной категории специалистов.

Таким образом, нетерпимое отношение у педагогов социальных приютов проявляется в отношении администрации, общественности и СМИ.

Толерантное отношение в большей мере проявляется в отношении коллег, как и в случае с другими педагогами ДООУ и СОШ.

При этом хотелось бы заметить, что явного проявления «терпимого отношения» у данной категории педагогов особо не проявляется, что может быть связано с толерантным отношением этих специалистов к окружающему обществу.

По результатам исследования методики «Диагностика коммуникативной толерантности В.В. Бойко» педагоги всех типов учреждений имеют достаточно высокий уровень коммуникативной толерантности, о чем свидетельствуют вышепредставленные результаты. При этом нужно отметить, что низкие показатели неприятия характерны для мужчин, так как они менее эмоциональны, чем женщины. Также этот фактор более свойственен молодым специалистам, имеющим небольшой опыт работы со специфической категорией клиентов в условиях социального приюта.

Гендерные различия обнаруживается и в ощущении свободы выбора: у мужчин оно выражено сильно, женщины же характеризуются умеренной и слабой степенью выраженности данного качества, что тоже можно связать с чувством женского материнства. Чувство неприкаянности очень сильно выражено у мужчин, в то время как у женщин данное качество проявляется слабо, что тоже можно связать с ролью матери.

Педагоги из социальных приютов и педагоги детских дошкольных образовательных учреждений имеют гуманистическую направленность личности. Это свойственно профессиональным требованиям данных специалистов, так как и те и другие нацелены на то, чтобы защищать других людей, представлять и защищать их интересы и ценности.

Для педагогов из различных типов образовательных учреждений свойственен средний уровень эмпатии. Для педагогов СОШ – 58 %, педагогов социальных приютов – 48 % и ДООУ – 46 %, что характеризует данных специалистов как чувствительных педагогов. Данная категория педагогов, несмотря на любые недостатки своих воспитанников, воспринимают их такими, какие они есть, формируя к ним нейтральное безличное отношение.

Для педагогов ДООУ характерно нетерпимое отношение к себе, администрации, родителям, общественности и СМИ. Это проявляется в негативном отношении к данным параметрам, в том числе и критическом отношении к самому себе. Это отражается и на психологическом здоровье педагогов.

Список сокращений

КЦСОН – Комплексный центр социального обслуживания населения.

МБОУ СОШ – Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя образовательная школа».

МБОУ ЦО – Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Центр образования».

МБОУ ДОУ – Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Дошкольное образовательное учреждение».

СП – Социальный приют для детей и подростков.

КГБОУ ДПО – Краевое государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования.

СМИ – Средства массовой информации.

Библиографический список

1. Абдалина Л.В. Акмеологические факторы и условия развития профессионализма личности педагога // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2007а. № 12–1. С. 128–134.
2. Абдалина Л.В. Сущностная характеристика феномена «профессионализм личности педагога» // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2007б. № 9. С. 48–58.
3. Бойко В.В. Практическая психодиагностика. М., 1998.
4. Вострикова Т.А. Акмеологические детерминанты развития профессионализма личности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
5. Ильин Е.П. Изменение свойств личности педагогов в связи со стажем их деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 100. С. 157–165.
6. Казеичева И.Н. Проблема саморазвития личности педагога // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 8. С. 224–229.
7. Колесникова Г.И. Личностный опросник А.Т. Джерсайлда // Психологическое консультирование: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С. 92–106.
8. Лифищев Н.И. Формирование профессионально-педагогической культуры учителя. М., 2000. 147 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Личность, личностная идентичность, мотивационные тенденции, мотивационный профиль.

Новый социокультурный уровень развития общества, информатизация всех сфер общественных отношений и серьезные социально-экономические изменения задают иное направление в развитии личности нового поколения, в связи с чем еще большую актуальность приобретает проблема личностной идентичности, особенно в период подросткового возраста. Принимая во внимание сложность и противоречивость кризиса идентичности, стоит обратиться к выяснению и уточнению факторов, обуславливающих и определяющих содержание данного кризиса на современном этапе развития личности. В статье рассматриваются особенности изучения личностной идентичности, затрагивается аспект мотивационной детерминации, представлены результаты, полученные в ходе пилотажного исследования взаимосвязи мотивационного профиля и компонентов личностной идентичности современных подростков.

G.S. Trofimenko

STUDYING FEATURES OF FORMATION OF PERSONAL IDENTITY OF MODERN TEENAGERS

Personality, personal identity, motivational tendencies, motivational profile.

The new socio-cultural level of society development, informatization of all spheres of social relations and serious socio-economic changes set another direction in the development of personality of a new generation and therefore the problem of personal identity, especially during adolescence is becoming more urgent. Taking into account the complexity and contradictoriness of identity crisis, it is worth identifying and clarifying the factors determining and defining the content of this crisis at the present stage of development of a personality. This work discusses the features of studying personality identity, describes the aspect of motivational determination, presents the results of the pilot study of the interaction of the motivational profile and components of personal identity of modern teenagers.

В центре изменений, во всех экономических, политических, социальных системах, происходящих кардинально и стремительно оказываются человек, его индивидуальность, система его ценностей, внутренних побуждений. Достаточно сложно не только обрести свою внутреннюю личностную целостность, но и сохранить её в условиях бесконечного движения в мировом потоке. Именно поэтому в последнее десятилетие повысилось внимание к понятию «идентичность» в целом и его составляющим: личностной, профессиональной, социальной, этнической и др. Не случайно данные феномены стали объектом для глубокого изучения среди ученых-психологов. Л.В. Середа в своём исследовании делает акцент на то, что «в совре-

менную эпоху термин “идентичность” может претендовать на исключительную релевантность» [Сапожникова, 2005, с. 13].

Феномен идентичности имеет непосредственное отношение к возрасту юношества, что было отмечено еще в работах Э. Эриксона, который связывал данный возраст с разрешением кризиса идентичности – обретение идентичности, или диффузная идентичность. Следовательно, идентичность в юности имеет основополагающее значение, поскольку это период вхождения личности в широкий социальный мир, отличающийся появлением большого количества новых социальных ролей. Здесь на первый план выходит как социальная идентичность – активное соотнесение Я с социальными группами, так и достижение личностной идентичности – необходимость поддержания целостности, тождественности личности, вызванная расширяющимся многообразием социального пространства. Значимость личностной идентичности обуславливается и тем, что она становится важным критерием роста и развития человека на основе конструктивного или деструктивного опыта проживания кризиса. С точки зрения эпигенетической концепции Э. Эриксона кризис идентичности берет своё начало в период подросткового возраста и заканчивается к этапу ранней зрелости с непосредственным его разрешением – позитивным (идентификация личности) или негативным (путаница ролей).

Начало изучения понятия «личностная идентичность» в первую очередь связано с эпигенетической концепцией Э. Эриксона, а также с именами Дж. Марсиа, А. Ватермана. Э. Эриксон определял идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность личности [Солдатова, 2007]. Кроме психоаналитического подхода, следует отметить вклад в изучение идентичности символического интеракционизма (Дж. Мид, И. Гоффман, Р. Фогельсон и др.) и когнитивного подхода (Х.Тэддфел и Дж. Тэрнер и др.), которые, несмотря на разные акценты в подходах к пониманию личностной идентичности, взаимодополняют друг друга, позволяя посмотреть разносторонне на данный феномен [Антонова, 1996, с. 131]. Для нашего исследования важно отметить статусную модель идентичности Дж. Марсиа, включающую четыре статуса идентичности (диффузная, предрешенная, мораторий, достигнутая), которые могут выступать как типы идентичности, и как стадии её развития. В контексте нашего исследования статусы идентичности рассматриваются как этапы становления идентичности личности.

В современной психологической науке выявлены и проанализированы методологические и теоретические основы понятия «идентичность» (Н.В. Антонова, Р.Б. Сапожникова, Л.Б. Шнейдер, М.В. Цельмина и др.); рассмотрены нормативные кризисы в связи с понятием личностной идентичности (Ю.Г. Овчинникова, Е.Л. Солдатова); выявлены взаимосвязи с личностной идентичностью таких аспектов, как переживания (И.В. Иванова), защитно-совладающее поведение (Е.К. Жердева), ценностные ориентации и временная перспектива (Ж.С. Мамедова), личная зрелость (И.А. Шляпникова), понимание значимых других (А.А. Таганова), рефлексивно-ценностная детерминация (М.О. Головина).

В ходе теоретического изучения феномена идентичности нами было выявлено, что применительно к личностной идентичности остается слабо изученным мотивационный профиль личности. В работе М.О. Головиной, посвященной изучению рефлексивно-ценностной детерминации идентичности личности, автор отмечает, что «статусы идентичности личности соотносятся с типами ценностей, характеризующих мотивационную цель личности» [Головина, 2005, с. 133]. Это послужило основанием для выяснения особенностей непосредственной взаимосвязи мотивационной сферы личности и личностной идентичности на примере юношеской возрастной группы.

Исследования отечественных ученых-психологов (Л.И. Божович, Ильин, Р.С. Вайсман, В.Г. Асеев и др.) показывают, что большинство мотивационных тенденций складываются в период дошкольного возраста, когда начинает формироваться иерархически организованная мотивационная система, что, как отмечается в работах А.Н. Леонтьева, связано с появлением механизма соподчинения мотивов. В младшем школьном возрасте мотивационные тенденции находят своё подкрепление, в последующие возрастные периоды мотивационная сфера развивается и перестраивается (Ильин, 2003). Таким образом, к периоду юности у ребенка складывается своя индивидуальная картина мотивационных составляющих с определенной выраженностью потребностей и направленностей. Под мотивационными тенденциями в контексте нашего исследования мы будем иметь в виду некоторую предрасположенность, определяющую направление развития мотивационной сферы личности в целом. Для нашего исследования интересно проследить, через какие категории идентичности чаще всего описывают себя подростки, какими обладают мотивационными тенденциями и каким образом они связаны с содержательными характеристиками идентичности личности.

В рамках нашего исследования было проведено пилотажное исследование, включающее следующие методики: методика «Кто Я?» Куна – Макпартленда и «Методика полимотивационных тенденций в Я-концепции» С.М. Петровой. С помощью методики «Кто я?» нами выявлены категории идентичности – содержательные характеристики идентичности личности, основанные на собственном восприятии человеком самого себя (образ Я, или Я-концепция). Данные категории позволили нам описать особенности восприятия себя современных подростков посредством компонентов, включающих сферы деятельности личности (учебно-профессиональный, семейный, мировоззренческий и др.).

Мы изучаем процесс становления идентичности, поэтому исследование проводилось на подростках. В исследовании приняли участие учащиеся 14–15 лет общеобразовательного лицея города Красноярск.

Рассмотрим некоторые результаты более подробно.

Как видно из рис. 1, значительных различий в описании себя между мальчиками и девочками не отмечается.

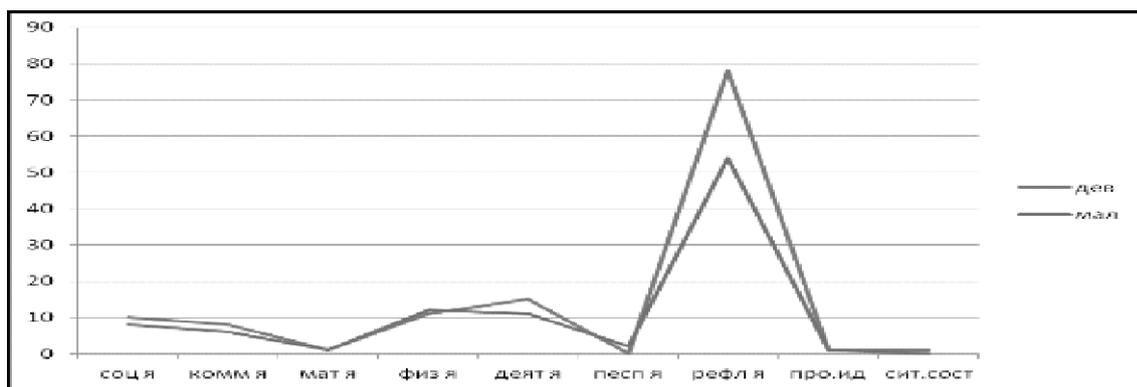


Рис. 1. Особенности описания подростков по категориям идентичности

Описание осуществляется в большей степени с позиции личностных качеств, особенностей характера, индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, веселый, интересный и т. д.), при этом описание по данной категории значительно преобладает у девочек. Кроме того, присутствуют категории социального Я, коммуникативного Я, физического Я и деятельностного Я. Абсолютно отсутствует катего-

рия перспективного Я, что говорит о том, что данные подростки не проецируют себя в будущее. Это дает основания для исследования статусов идентичности таких подростков, скорее всего относящихся к диффузной или предрешенной идентичности.

Обратим внимание на наиболее распространенные категории.

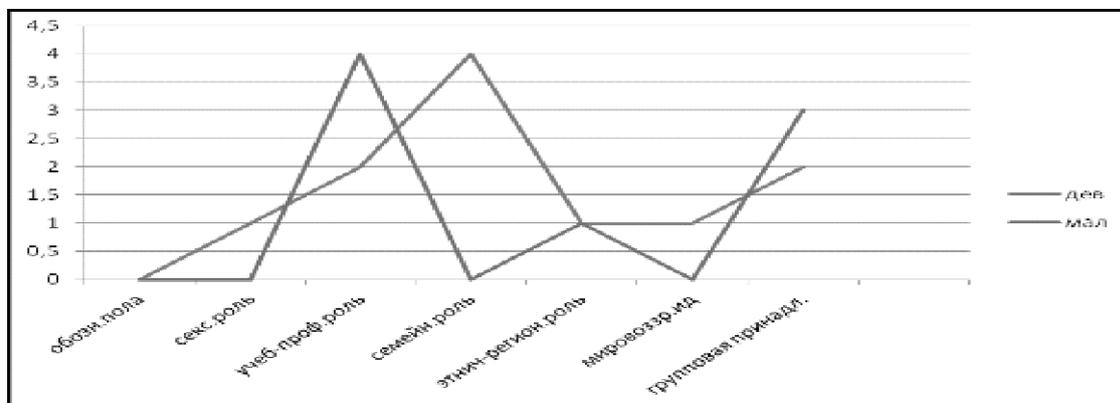


Рис. 2. Различия в описании по категории социального Я мальчиков и девочек

Для мальчиков характерно явное выделение учебно-профессиональных ролей, в отличие от девочек, которые чаще отмечают в качестве преобладающих семейные роли, при отсутствии данной категории в описании у мальчиков. В данном случае стоит учитывать особенности воспитания и культуры, являющиеся нормативными для общества. Одинаково равноценно воспринимают себя членами своего государства, нации, культуры как мальчики, так и девочки. Принадлежность к религиозным конфессиям, политическим группам не проявляется у мальчиков, в то время как девочки в той или иной степени характеризуют себя через данную категорию. Групповая принадлежность отмечается чаще у мальчиков, при наличии этой категории у девочек, но в меньшей степени.

Таким образом, можно отметить, что значительные различия в определении себя через призму социальных ролей между мальчиками и девочками выражены лишь в описании учебно-профессиональных для мальчиков и семейно-ролевых для девочек (рис. 2).

Категории коммуникативного и деятельностного Я также были выявлены преобладающими как для мальчиков, так и для девочек. Описание себя через компоненты дружбы и принадлежность к группе друзей практически отсутствует (за исключением единичных случаев среди девочек), но описание себя как субъекта общения, оценка взаимодействия наличествуют в значительно большем количестве («люблю шумные компании», «хожу в гости к друзьям», «могу поддержать в любой момент друга», «хороший советчик для друзей» и т. д.). Это говорит о том, что подростки чаще описывают роль друга содержательно, выделяя особенности взаимодействия, собственную оценку отношений, в связи с тем, что общение является ведущим видом деятельности в этом возрасте. Похожая ситуация складывается и при рассмотрении категории деятельностного Я: при обозначении своих занятий, интересов, хобби и др. подростки в большем количестве описывают себя с позиции оценки своих способностей, умений, навыков в деятельности («быстро бегаю», «отлично играю на гитаре», «знаю историю на "пять"» и т. д.).

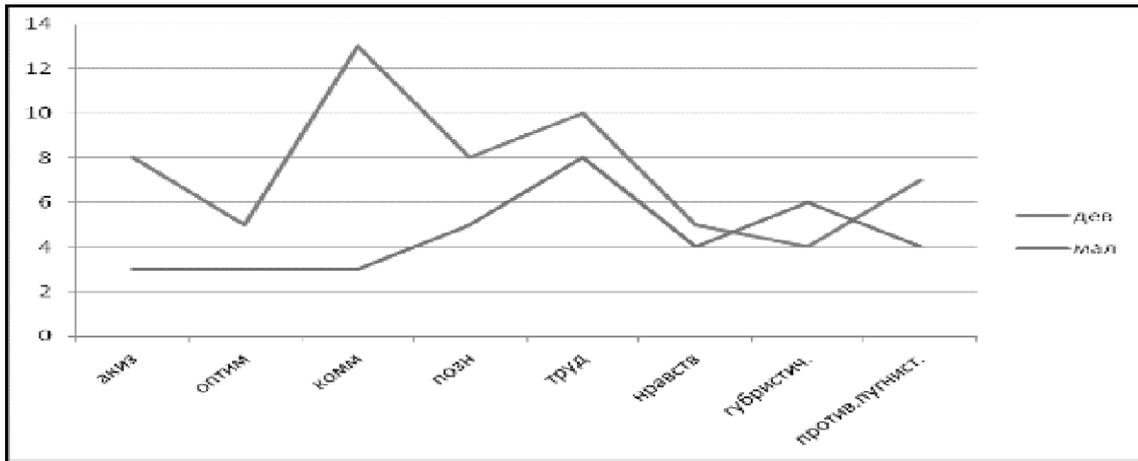


Рис. 3. Различия в мотивационных тенденциях мальчиков и девочек

Наиболее часто встречающиеся мотивационные тенденции: акизитивная, определяющая значимость для индивида материальной стороны жизни и вытекающая из общей ориентации на благополучие, что связано с потребностью подростков в материальном обеспечении своей жизни; коммуникативная, выражающая потребность в общении, в дружбе, направленность субъекта на взаимодействие, коммуникацию, что подтверждает ценность общения среди современного поколения; трудовая, отражающая потребность в выполнении работы, направленность на труд, отмечающая роль трудовой деятельности в жизни человека. Часто встречается мотивация, противоположная пугнической мотивации, которая выражает отсутствие потребности в действенном, активном преодолении трудностей, стремлении бороться с жизненными обстоятельствами, склонность к избеганию неприятностей, стабильности и устойчивости в жизни. Исходя из этого, видно, что для подростков остается ведущей потребностью в общении и позитивных межличностных связях, удовлетворение которой влияет на благоприятное разрешение подросткового кризиса. Тем не менее на первый план выходят потребность в материальном обеспечении и стремление к движению с наименьшим сопротивлением и личностным вложением при достижении целей. Проявление таких особенностей связано с тем, что в настоящее время достаточно активно транслируются и прививаются современным обществом материальные ценности, повышается значимость финансовой обеспеченности в жизни человека, достигнутой легким путем с минимальным приложением усилий.

Меньше всего проявляется гедонистическая мотивация, связанная с ориентацией на упрощенные способы существования, на веселую, легкую, радостную, счастливую жизнь. Это может говорить о том, что большинство подростков проявляют осознанное активное отношение к своей жизни, стремление наполнить её смысловым и целевым компонентами. Нормативная мотивация, которая отражает ориентацию на выполнение групповых и социальных норм, говорит о социальной идентификации, характеризует наличие долженствования, ответственности, необходимости, свидетельствующих о принятии существующих в обществе норм и правил, соблюдении общественных, культурных, религиозных и др. догм, развита слабо. У большинства подростков выражена губристическая мотивация как стремление к превосходству, выражающая потребность в уважении, авторитете среди людей, в признании, успехе, в первенстве, что дает основание предположить преобладание у подростков потребности во власти и доминировании, стремление к проявлению лидерских качеств. С одной стороны, такие результаты можно объяснить особен-

ностями подросткового возраста, главным образом определяемого как период интериоризации норм, проявляющимся в связи с этим протестом относительно мира взрослых, правил его жизнедеятельности, с другой – есть основание обратиться к актуальной для современной психологии и социологии проблеме – размыванию и снижению значимости традиционных ценностей, отсутствию единства в обществе, которые затрудняют принятие четких ценностных позиций в период подросткового возраста.

Следующим этапом нашего исследования стало выявление взаимосвязей между категориями идентичности и мотивационными тенденциями подростков.

У подростков с наличием в категории социального Я-компонента мировоззренческой идентичности отмечается меньшая ориентированность на соблюдение нравственных норм, желание жить по совести и справедливости. Можно говорить о том, что такие дети имеют достаточно определенную позицию относительно явлений окружающего мира, своё субъективное видение и не стремятся соответствовать канонам нравственности современного им общества ($p = 0.05$). Подростки, отмечающие в категории социального Я-компонент групповой принадлежности, характеризуются отсутствием направленности на выполнение групповых и социальных норм, в меньшей степени ориентированы на ответственность, долженствование и необходимость, что говорит о наличии некоторого вызова обществу, протеста против его норм и законов ($p = 0.05$). В данном случае интересно проследить принадлежность таких детей к статусам личностной идентичности с целью коррекции указанных явлений на этапе становления идентичности.

Субъективное описание своей внешности связано с эгоцентрической мотивацией, ориентацией человека на себя, отражает отсутствие ориентации на развитие, потребности в достижении. Эти подростки в меньшей степени ориентированы на соблюдение нравственных норм, желание жить по совести, справедливости, на общение, дружбу, коммуникацию, но имеют потребность в действенном, активном преодолении трудностей, стремление бороться с жизненными обстоятельствами. Возможно, данная категория детей переживает кризис своей идентичности внутри себя; их можно охарактеризовать скорее как закрытых для общества, ориентирующихся только на себя и не имеющих потребности включения в общественные отношения, что влечет за собой различные проявления от низкого социометрического статуса в коллективе до асоциальности в поведении.



Рис. 4. Взаимосвязь компонентов категории физического Я с мотивационными тенденциями

Другая категория детей, фактически описывающих свою внешность, направлена на материальное благополучие, но не сориентирована на упрощенные способы

реагирования и удовольствие в жизни. Можно предположить, что подростки рассматривают материальную обеспеченность в качестве способа собственной самореализации, при этом они не готовы сводить свою жизнь к развлечениям и удовольствию.

Подростки, имеющие глобальное, экзистенциональное Я, направлены на собственное развитие и проявляют потребность в действенном, активном преодолении трудностей, желание бороться с жизненными трудностями ($p = 0.05$). Несмотря на то, что такие подростки недостаточно осознают отличия себя от других людей, мыслят обобщенными категориями, они могут быть охарактеризованы как активные в развитии и становлении своей личности, находящиеся в поиске.

Отсутствие признаков половой идентичности связано с ситуативными состояниями ($p = 0,01$). Кроме того, у подростков, не обозначающих половую принадлежность, не выражена трудовая мотивация (потребность в трудовой деятельности, направленность на труд), что может свидетельствовать о проживании такими подростками кризиса в идентичности своей личности и отражать статусы диффузной или предрешенной идентичности. Заметим, что снижение категории деятельностного Я, потребности в активном труде является следствием потери / поиска своей тождественности подростком.

Полученные результаты позволили конкретизировать имеющиеся возможные трудности становления личностной идентичности при наличии той или иной мотивационной тенденции, в частности, как они связаны со статусами идентичности, как влияют на решение основных задач развития. В связи с этим нами был сформирован следующий диагностический инструментарий, способствующий выявлению наиболее существенной взаимосвязи между компонентами личностной идентичности и мотивационными тенденциями у старших подростков. С целью выявления особенностей личностной идентичности нами были выбраны методики: методика «МИЛИ» Л.Б. Шнейдер, направленная на изучение определения статусов личностной идентичности, «СЭИ-тест» Е.Л. Солдатовой, посвященный изучению содержания каждого статуса эгоидентичности, методика «Кто я?» Куна – Макпартленда, отражающая характеристики Я-концепции личности. Для исследования мотивационной сферы избраны методика полимотивационных тенденций в Я-концепции личности С.М. Петровой и методика изучения мотивации школьников И.М. Кондакова. Это дает возможность получить наиболее полный объем информации о составляющих мотивационной сферы, структурированных относительно друг друга и четко разграниченных между собой, и снижает вероятность недостоверности полученной информации.

В совокупности с помощью данных методик мы сможем проследить в ходе нашего исследования особенности мотивационной сферы подростков и юношей, преобладающие тенденции и направленность личности, статусы идентичности, их содержание, характеристики Я-концепции. Последующим этапом нашей работы станет изучение взаимосвязи тех или иных мотивационных тенденций с особенностями личностной идентичности, что может дать информацию о протекании кризиса у подростков и юношей с различными мотивационными составляющими личности и позволит разработать на следующем этапе комплекс коррекционной и профилактической работы для наиболее эффективного проживания периода становления личностной идентичности.

Библиографический список

1. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей (Формирование и развитие): учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-социальн. ин-та, 2006. 144 с.
2. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.
3. Головина М.О. Рефлексивно-ценностная детерминация идентичности личности: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2005.
4. Кулагина И.Ю., Поляков Е.А. Мотивационные тенденции при разных типах характера в подростковом возрасте // Системная психология и социология. 2011. № 3.
5. Сапожникова Р.Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания // Вестник ТГПУ. 2005. № 45.
6. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 241 с.
7. Ericson E.H. Identity, youth and crisis. L.: Faber and Faber, 1968

С.В. Буланкова

ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗА АВТОРА В АВТОПРЕЦЕДЕНТНЫХ КОМПАРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «ДАР»)

Имплицитный автор, компаративные конструкции, игровой текст, читатель-исследователь, В. Набоков.

Рассматриваются потенции автопрецедентных компаративов в реализации игровой стилистики текста на материале романа В. Набокова «Дар». Компаративные конструкции, являясь одним из элементов построения индивидуально-авторской картины мира, актуализируют ассоциативно-образную сферу чувств читателя, активизируют его познавательную деятельность и определяют необходимость реализации контакта «автор – читатель» в процессе создания и постижения художественного текста.

S.V. Bulankov

REFLECTION OF AUTHOR'S IMAGE IN AUTHORLY-PRECEDENT COMPARATIVE CONSTRUCTIONS (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVEL «GIFT» BY V. NABOKOV)

Implicit author, comparative constructions, game text, reader-researcher, V. Nabokov.

The authorly-precedent comparative constructions in V. Nabokov's novel «Gift», their possibilities in game stylistics of the text are considered. Being one of the constituents in the individual author's picture of the world, comparative constructions involve a reader's associative and figurative experience, stir up one's cognitive activity and predetermine «author–reader» contact in the course of creation and comprehension of the art text.

Владимир Набоков – «величайший словесный кудесник» [Бойд, 2004, с.791], составитель «крестословиц» и шахматных задач – создаёт в романе «Дар» свой особый мир, рассчитанный на искушенного читателя, который сумеет оценить изящество воплощения *авторского дара*: «Настоящий читатель впитывает и воспринимает каждую деталь текста, восхищается тем, чем хотел поразить его автор, сияет от изумительных образов, созданных сочинителем, магом, кудесником, художником. Воистину лучший герой, которого создаёт великий художник, – это его читатель» [Набоков, 1996, с. 26]. Создатель первой русскоязычной биографии В. Набокова

Б. Носик, определяя роман как «одну из признанных вершин русской прозы XX века», пишет: «...“Дар” – удивительно поэтичен и увлекателен. Мы введены здесь в самый процесс сочинительства, видим и результат его, и процесс соиздания одновременно, что достигается незаметным “соскальзыванием”, удивительными набоковскими переходами от одной действительности к другой, от мечты к реальности, от одного рассказчика к другому. ...Вполне возможно, что набоковская фраза, перенасыщенная материалом и образами, затруднит чтение неопытному читателю, зато, сделав над собою усилие, он будет вознаграждён, раскрыв новые красоты и смыслы» [Носик, 1995, с. 356–357]. Называя «Дар» «не только романом судьбы и интерпретации, но также и романом повествовательного инкогнито», Г. Хасин отмечает необходимость вдумчивого прочтения романа, называя истинного ценителя творчества писателя «перечитывателем»: «Перечитыватель есть тот агент, который получает от автора-рассказчика сообщения, недоступные читателю... Превращая читателя в перечитывателя, набоковские авторы-рассказчики стремятся отправить его к началу и заставить оценить не столько поверхностные события сюжета, сколько их собственные сложные и тонкие методы маскировки и намёка – искусство индивидуации под взглядом... Эта виртуозность заключается у Набокова... в театрализации самораскрытия, в спектакле невидимости» [Хасин, 2001, с. 166–167].

Исследователи констатируют факт присутствия концепта «дар» во всех без исключения романах писателя. Вынося его в заглавие своего итогового произведения русскоязычного периода творчества, Владимир Набоков эксплицировал множественность контекстных смыслов: дар как способность, талант, ниспосланный свыше главному герою романа (имя Федор в переводе с древнегреческого означает «дар Бога») и его автору; и дар как прощальный подарок «всему корпусу русской литературы» [Липовецкий, 1997, с. 644]. В 1962 году в предисловии к английскому переводу романа Владимир Набоков, оценивая своё творчество, признаётся: «Это последний роман, который я написал – или когда-нибудь напишу – по-русски. Его героиня... Русская Литература» [Набоков, 1997, с. 49–51].

Отмечая сложность и неординарность композиционного решения «Дара», исследователи сравнивают его композицию с «легендарной змеей, кусающей свой хвост» [Джонсон, 2011, с. 138]. Нора Букс уточняет: «Пять глав, объединённых *героем / рассказчиком* в цельное повествование биографического романа, вместе с тем отличаются большой сюжетной и композиционной свободой... Общая композиция «Дара» образует замкнутое кольцо, при котором конец романа стыкуется с началом, фактически аннулируя предшествующее повествование. Восстановление текста осуществляется возвратом к нему, и, перевернув последнюю страницу, читатель вновь оказывается у самого начала романа... Такое “хождение по кругу”, или “многократность прочтения”, к которому вынуждает читателя автор, на самом деле оставляет его у “края тайны”, постижение которой “возможно только проникновением в текст» [Букс, 1998, с. 180–181]. Ю.И. Левин в *заметках* о «Даре» обращает внимание на то, что «роман замыкается, и притом замыкается на себя же; он как бы лишается “внешнего” автора, всё происходит в пределах творчества Ф.К. (Федора Константиновича Годунова-Чердынцева, героя романа. – С.Б.), на “дар” которого в конечном счете и замкнут роман. «Дар» оказывается завернут сам в себя: он и содержимое, и упаковка (и процесс создания содержимого, и процесс упаковывания)» [Левин, 1998, с. 298–300]. Неоднозначность композиционного решения романа предполагает необходимость выяснения «личности» имплицитного автора.

Предметом нашего внимания являются потенции автопрецедентных компаративных конструкций в реализации игровой стилистики романа на примере вопло-

щения образа автора. В рамках заявленной проблемы представляется целесообразным сделать некоторые терминологические уточнения. Ю.Н. Караулов [Караулов, 1987, с. 216–237] в качестве определяющих характеристик прецедентных текстов отмечал их хрестоматийность, общеизвестность, эмоциональную и познавательную ценность, реинтерпретируемость. В соответствии с уровнями сознания языковой личности исследователи (Ю.Е. Прохоров, Н.В. Петрова) выделяют уровни прецедентности (автопрецедентный, социумно-прецедентный, национально-прецедентный и универсально-прецедентный), которым характерны свои прецедентные феномены. Так, автопрецедентному уровню соответствуют автопрецедентные феномены (автопрецеденты) [Петрова, 2004], представляющие собой «отражение в сознании индивида некоторых феноменов окружающего мира, обладающих особым познавательным, эмоциональным, аксиологическим значением для данной личности, связанных с особыми индивидуальными представлениями, включенными в неповторимые ассоциативные ряды» [Прохоров, 2004]. На этом основании считаем возможным предположить, что одним из автопрецедентных феноменов, маркирующих имплицитность автора в романе «Дар», является такое важнейшее языковое средство создания образности, как сравнение (компарация).

Репертуар способов выражения сравнения в романе обширен и представлен разнообразными формами, среди которых наиболее активно используются следующие: суффиксы имён прилагательных *-ист-, -оват-*; аффиксы наречий *по-...-ому, по-...ски*; творительный сравнения; предложно-падежные сочетания (с предлогами *вроде, наподобие*); сравнительные обороты и сравнительные предложения (присоединительные конструкции); сложные предложения с придаточными сравнительными, вводимыми союзами *как, словно, будто, точно, как будто, частицей как бы*, употребляемой для условно-предположительного сравнения; несогласованные определения (выраженные родительным сравнения, включающим предлог *с – с видом кого-то*); согласованные определения (сравнения-эпитеты, легко трансформирующиеся в сравнительные обороты); придаточные определительные с дополнительным акцентом сравнения; лексемы со значением сравнения – *подобный, похожий*; сложные прилагательные, вторая часть которых является стандартизированным показателем сравнения *-видный, -образный* или указывает одновременно на объект и основание сравнения *-лицый, -головый*; предикат *сравнивать*, прямо указывающий на компаративную семантику высказывания [Камышова, 2006; Шевченко, 2003].

Рассмотрим на практике некоторые примеры использования автопрецедентных компаративных конструкций как изобразительных приемов, мотивирующих вдумчивое восприятие «перечитывателем» особенностей воплощения образа автора в романе. Фиксируя (вслед за Ю.И. Левиным) вариативность употребления личных форм повествования в «Даре», предполагаем, что «свобода и изощренность в использовании категории лица» [Левин, 1998, с. 287] позволяет отождествлять имплицитного автора с его героем. Ностальгические чувства Ф.К. Годунова-Чердынцева, вынужденного находиться вдали от Родины, выражены при помощи компаративных конструкций с союзом *к а к*: «*Не следует ли раз навсегда отказаться от всякой тоски по родине, от всякой **родины**, кроме той, которая со мной, во мне, пристала, как серебро морского песка к коже подошв*» [Набоков, 1990, с. 157]; «*он давно хотел как-нибудь выразить, что **чувство России у него в ногах, что он мог бы пятками ощупать и узнать её всю, как слепой ладонями***» [Там же, с. 58]. Неожиданность сравнений на основе ассоциативной связи внутреннего состояния героя (*тоска по Родине, чувство Родины*) и конкретных

тактильных ощущений (*ощупать и узнать её всю*), уточнённых ярким образом *слепого человека*, познающего прикосновением окружающий его мир, помогает читателю почувствовать степень близости России, осязаемую автором и его персонажем практически. Различие типов повествования – 1-го и 3-го лица (*со мной, во мне и он, у него*), предполагает наличие нескольких источников высказываний. При этом общность семантического поля автопрецедентов (единый ассоциативный ряд – *пристала... к коже подошв, чувство России... в ногах, пятками ощупать... её*) позволяет соотнести персонажа с имплицитным автором.

Каждый набоковский текст, по определению Г.Ф. Рахимкуловой, – это «сложная игровая система, все элементы которой ориентированы на то, чтобы, выражая игровое отношение писателя к жизни и искусству, вовлечь читателя в активные игровые отношения и с творцом, и с созданным им текстом» [Рахимкулова, 2003, с. 40]. Важнейшим свойством всего повествовательного массива игрового текста цитируемый автор считает его интертекстуальность, которая и предопределяет возможность прямого или косвенного вовлечения в повествовательную структуру игрового текста всей предшествующей художественной словесности; игра с читателем в данном случае зависит от способности последнего проявить «предельную чувствительность... к различного вида языковым трюкам, отстроенным на игру аспектам текста, с которыми он, по существу, вступает в диалогические отношения... От читателя ожидается, что он сумеет выявить, вычленив, разгадать, освоить максимально большое число содержащихся в тексте лингвистических тайн» [Там же, с. 65, 258, 409]. Интертекстуальный аспект рассмотрения романа «Дар» предполагает выявление в его составе «чужих» дискурсов, при этом художественная коммуникация, стилистический эффект которой во многом связан с подтекстовой информацией, тяготеет к завуалированности, имплицитности сигналов интертекстуальности, что, безусловно, оставляет широкое интерпретационное пространство для адресата [Баженова, 2003, с. 106]. Интертекстуальные элементы в составе корпуса романа разнообразны: Набоков использует аллюзии, реминисценции, пародирование другого текста, точечное цитирование (упомягая в своем тексте имена литературных персонажей, названия произведений).

Интерпретируя набоковский текст, читатель-исследователь постигает «содержательные глубины произведения именно через анализ воплощающих их образов» [Кухаренко, 1978, с. 113]. Обращаясь к полотну произведения, отметим, что Федор Годунов-Чердынцев свои размышления о чувстве первой юношеской влюбленности реминисцентно соотносит с русской классической литературой. Восстанавливая в памяти комнату возлюбленной, он вспоминает: «*В её спальне был маленький портрет царской семьи, и пахло по-тургеневски гелиотропом. Я возвращался за полночь*» [Набоков, 1990, с. 134–135]. Предикат *пахло*, являясь компарантом указанной конструкции, сопоставляется с компаратором *по-тургеневски*, выраженным наречием, при эксплицитно заявленном аспекте сравнения, обозначенном субстантивом в форме творительного падежа (*гелиотропом*). Посредством словообразовательного анализа системного деривата *по-тургеневски* определяем в качестве производящего его элемента субстантив *Тургенев*, от которого при помощи аффиксальных дериваторов (*по-...ски*) и было образовано наречие, семантически соотносящееся с однокоренным существительным («как у Тургенева») и являющееся компаратором приведенной выше конструкции; это, в свою очередь, предполагает возможность его трансформации в сравнительный оборот с союзом *как* (*пахло гелиотропом, как в произведении Тургенева*). Учитывая в качестве маркирующего элемента компаративной конструкции ее основу – *запах гелиотропа*, чи-

татель-эрудит (по мнению А. Долинина) обратится к другому роману И.С. Тургенева – «Дым», в котором именно это садовое растение своим приятным и знакомым ароматом напоминает герою о его первой любви [цит. по: Набоков, 2009, с. 685]. Предлагая вдумчивому читателю ключ к очередной лингвистической тайне, автор, повествуя о встречах героя с представителями русской (преимущественно литературной) эмиграции, обращается именно к тургеневскому «Дыму», включая его точечным цитированием в состав компаративной конструкции с союзом *к а к*: *Из русского гастрономического магазина вышел инженер Корн, опасливо сунув паке- тик в портфель, прижатый к груди, а в поперечной улице (как стечение лю- дей во сне или в последней главе «Дыма») мелькнула Марианна Николаевна Щёголева с какой-то другой дамой... Федор Константинович добрался до книж- ной лавки* [Набоков, 1990, с. 149–150]. Имплицируя основу компаратива, но при этом вербализуя (посредством контекстной синонимии) в объекте сравнения ряд образов (*‘стечение людей во сне’* и *‘стечение людей в последней главе «Дыма»’*), ав- тор предлагает вдумчивому читателю-исследователю, с одной стороны, использо- вать личностные ассоциации (апеллируя к естественному для каждого процессу сновидения), а с другой – актуализировать читательский опыт (детально конкре- тизируя претекст).

Обобщая сказанное, отметим, что автопрецедентные компаративные конструк- ции, являясь формой воплощения интенций автора художественного текста, акту- ализируют ассоциативно-образную картину чувств читателя за счет вызываемых ими смысловых связей, активизируют его познавательную деятельность и предоп- ределяют необходимость реализации контакта «автор – читатель» в процессе соз- дания и постижения игрового текста. Конструируя игровой текст и активно экспе- риментировав с художественными ресурсами языка, автор «Дара» вступает с читате- лем в диалогические отношения, привлекая его к сотворчеству, устанавливая с ним особые – игровые – отношения и предопределяя ему роль исследователя, вдумчиво постигающего смыслы текста. Читатель-исследователь, отправляясь в путешествие по лабиринту набоковской фантазии вслед за создателем романа- мистификации, непременно сталкивается с необходимостью постоянной иденти- фикации повествователя; при этом *набоковские маски*, сменяя друг друга, вовле- кают первооткрывателя в интереснейшую игру-распознавание, участие в которой и составляет суть интеллектуального наслаждения, дарованного ему автором.

Библиографический список

1. Баженова Е.А. Интертекстуальность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М., 2003. 696 с.
2. Бойд Б. Владимир Набоков: американские годы. М.: Независимая газета; СПб.: Симпозиум, 2004. 928 с.
3. Букс Н. Эшафот в хрустальном дворце. О русских романах В. Набокова. М.: Новое ли- тературное обозрение, 1998. 208 с.
4. Джонсон Д.Б. Миры и антимир В. Набокова. СПб.: Симпозиум, 2011. 352 с.
5. Камышова А.Е. Сравнение и его функции в структуре прозаического текста: дис. ...канд. филол. наук. СПб., 2006. 155 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. Л., 1978. 327 с.
8. Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М., 1998. 824 с.

9. Липовецкий М. Эпилог русского модернизма // В.В. Набоков: Pro et contra. СПб.: РХГИ, 1997. 970 с.
10. Набоков В.В. Дар: собр. соч.: в 4 т. М., 1990. Т. 3. 480 с.
11. Набоков В. Лекции по русской литературе. М.: Независимая газета, 1996. 440 с.
12. Набоков В.В. Предисловие к английскому переводу романа «Дар» // В.В. Набоков: Pro et contra. СПб.: РХГИ, 1997. 970 с.
13. Набоков В.В. Русский период: собр. соч. в 5 т. СПб., 2009. Т. 4. 784 с.
14. Носик Б. Мир и дар Владимира Набокова. М.: Пенаты, 1995. 562 с.
15. Петрова Н.В. Эволюция понятия «прецедентный текст» // Художественная модель мира [Электронный ресурс]. URL: <http://narfu.ru/sevgi/departments/linguistics/publics/razdel4.doc>
16. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М., 2004. Цит. по: Петрова Н.В. Эволюция понятия «прецедентный текст» // Художественная модель мира [Электронный ресурс]. URL: <http://narfu.ru/sevgi/departments/linguistics/publics/razdel4.doc>
17. Рахимкулова Г.Ф. Олакрез Нарцисса. Проза Владимира Набокова в зеркале языковой игры. Ростов н/Д, 2003. 320 с.
18. Хасин Г. Театр личной тайны. М.; СПб., 2001. 188 с.
19. Шевченко А.Е. Сравнение как компонент идиостиля писателя-билингва В. Набокова: дис. ...канд. филол. наук. Саратов, 2003. 159 с.

ДВИЖЕНИЕ И МЕСТОПОЛОЖЕНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ АСПЕКТЕ. ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ

Движение, местоположение, социальная семантика, дискретность, именной строй, глагольно-именное словосочетание.

Языковые средства со значением движения и местоположения в современном русском языке многократно становились предметом исследования, однако в социальном аспекте до настоящего времени не рассматривались. В статье показаны особенности таких смысловых конструкторов. В качестве материала для рассмотрения нами взяты глагольно-именные словосочетания. Рассмотрены особенности баланса социального и физического в значении таких словосочетаний; обнаружена лексическая избирательность, связанная с необходимостью поддержания данного баланса.

N.V. Koviazina

MOTION AND LOCATION: SOCIAL ASPECTS. SPECIFIC OF EXPRESSION

Motion, location, social semantics, discreteness, nominal order, verbal and nominal word combinations.

Lingual means expressing semantics of motion and location in the modern Russian language multiple times were the subject of analysis, but never been considered in social aspect. In this paper we will demonstrate specific formations of such kind. Our material of the consideration is a **verbal and nominal word combinations**. We consider specific of the balance of the social and physical in the **meaning of such combinations**. We found the lexical selectiveness which is connected with necessity of maintaining of this balance.

К концу 80-х гг. XX в. оформился интерес лингвистики к социальному компоненту значения языковой единицы. Появляются работы Л.П. Крысина об иерархических семах, Т.В. Шмелевой о социальных значениях в высказывании, В.И. Карасика о социальном статусе. О глаголах социального отношения пишут Р.М. Гайсина, С.А. Стряпчая, об особенностях языка власти – П. Серию. В последние годы были написаны фундаментальные работы о сфере социальных значений в русском языке, или социальной семантической сфере (например: [Ким, 2004; 2011]).

Интерес к социальным значениям обусловлен стремлением реконструировать содержащуюся в языке систему знаний об обществе. В.И. Карасик в рамках рассуждения о социальном статусе пишет: «... изучая статусные отношения, мы изучаем принципы общественного устройства, закодированные во всем богатстве нюансов естественного языка» [Карасик, 1992, с. 3]. Изучение по данным языка принципов устройства общества – задача, которая и определяет актуальность нашего исследования.

Яркой чертой текстов, содержащих социальную семантику, и в частности текстов официально-делового функционального стиля, является именной строй, дискретность в номинации. Там, где в разговорной речи используется глагол, в офи-

циально-деловой находим словосочетание – имя с предикцирующим компонентом-глаголом. Ср.: *выразить соболезнования, задержаться к прибытию, произвести задержание, совершить вылет* и др. Глагол, сохраняя роль предикативного центра, не является в таких сочетаниях центром семантическим: основную информацию о событии передает имя. Глагол стремится к полужнаменательности, может быть десемантизирован (ср.: *нанести визит*).

За эту дискретизацию, утяжеляющую наименование процесса, П. Серию назвал русский официальный язык деревянным [Seriot, 1986]. Это явление было расценено им как негативное. Позже О.А. Лаптева показывает, что именной строй не является прерогативой официально-делового стиля и скорее отличает письменную, книжную форму речи от устной, разговорной. В письменной речи «... наличествует максимальная степень отдельности, дискретности, недиффузности синтаксических единиц, обеспечивающая максимум структурирования текста. При этом глаголы сведены лишь к необходимому формальному минимуму, создающему предикативную рамку, и стремятся к связочной или полужнаменательной роли, избегая обозначения конкретного действия. Вся информация передается именами (именной строй – характерная принадлежность книжно-письменной речи). Эта картина зеркально, “с точностью до наоборот” представлена в разговорной речи, оппозиции безукоризненные... В речевом потоке наличествует минимальная степень отдельности, максимальная – недискретности, диффузности синтаксических единиц, чем обеспечивается насыщенность речи глаголами... Глаголы активно участвуют в передаче информации (глагольный строй и особый синтаксис глагола – характерная принадлежность устно-разговорной речи)» [Лаптева, 1997, с. 165–166].

И.Е. Ким, соглашаясь с тем, что оппозиция «глагольный строй / именной строй» и, шире, «диффузность / дискретность» [Лаптева, 1997] характерна для оппозиции «письменная речь / устная речь», показывает: наиболее ощутимо и ярко дискретность представлена в семантической сфере социальной действительности. Это объясняется особенностью устройства социальной сферы: «... раздельное выражение¹ связано со статусом события, которое является социальным установлением, знакомым событием и требует оформления в виде существительного (как элемент номенклатуры социально апробированных, зафиксированных в обществе и вследствие этого опознаваемых действий)» [Ким, 2004, с. 143–144]. И далее: «существительное выражает “сценарий”, оформленную схему действия, а вспомогательный предикат обозначает его процессные характеристики и операции, составляющие внутреннюю структуру действия» [Там же, с. 145].

Итак, событие-шаблон, единицу номенклатуры удобно выражать именем. Это удобно в т. ч. потому, что в словоизменительной системе имен нет глагольных актуализационных категорий. Модальность, время, лицо, выражающие «отношение содержания высказывания к действительности, устанавливаемое с точки зрения говорящего» [Бондарко, 1990, с. 3], соотносят глагольное означаемое с ситуацией, моментом речи. А событие-шаблон – стандартная, воспроизводимая модель – лучше выражается в отвлечении от прагматической ситуации и всевозможных процессных параметров, выражаемых категориями вида, времени, залога и т. п.

Рассмотрим раздельное обозначение физического движения и местоположения в социальном аспекте. Под таким углом зрения движение / местоположение в языкознании еще не рассматривалось, что определяет новизну работы. Наше описание призвано дать ответ на один из частных вопросов в исследовании социальной семантической сферы: как именно язык решает проблему совмещения в лексеме / словосочетании значений разной природы – физической и социальной.

В русском языке движение и местоположение обычно выражается глаголом – как правило, в его основном значении: *плыть, стоять, направляться*. В социальной сфере часто встречаем выражение глагольно-именным словосочетанием: *произвести задержание, направиться с визитом, подлежать депортации, иметь пребывание, следовать транзитом*. Прибытие может состояться, посещение – длиться, рейд – завершиться в назначенное время. Предицирующий компонент может быть представлен:

– глаголом осуществления, реализации: *совершить / предпринять (поездку), проводить / производить (эвакуацию), осуществить (сопровождение), организовать (репатриацию), нанести (визит)*;

– глаголом *иметь* в связочной функции: *иметь пребывание / жительство*;

– фазисным глаголом: *начать (депортацию), завершить (пребывание)*;

– глаголом движения: *следовать / передвигаться (транзитом), отбыть / отправиться (в командировку), идти / двигаться / выдвигаться / отступить / направиться (церемониальным / форсированным и др. маршем), выехать (в рейд)*;

– глаголом местоположения: *находиться / сидеть / побывать (под арестом)*;

– глаголом с объединенным значением движения и результирующего местоположения: *прибыть / посетить (с поездкой), достигнуть / вступить куда-либо (маршем)*;

– глаголом каузации местоположения: *содержать (под стражей), заключить (под арест)*. Сюда примыкают глаголы каузации пространственного контакта: *взять / брать (под арест / стражу)*.

Основную содержательную нагрузку, как уже отмечалось, несет имя. Оно выражает, с одной стороны, физическое движение / местоположение: так, *визит* – это перемещение, *марш, поездка, обход* – перемещение определенным способом, *пребывание, хранение, содержание под стражей* – местонахождение. С другой – имя выражает и социальное содержание. Рассмотрим варианты этого содержания.

1. Имя может обозначать **социальный контакт / взаимодействие**: *визит, поездка, посещение*. Рассмотрим лексему *визит*. *Визит* можно *нанести кому-либо*, а также *куда-либо*. *Кому*-конструкции обозначают: а) перемещение одного лица / группы лиц в пространство другого лица / группы лиц; б) их последующее взаимодействие (обычно официальное). Особенности взаимодействия понимаются, исходя из пресуппозитивных знаний об отношениях лиц¹. Чаще всего это коммуникация. Она может быть служебной (взаимодействие в рамках должностных отношений): *Если у вас есть подобные жалобы, нанесите визит не только гастроэнтерологу, но и гинекологу* ([www. medinfo. ru](http://www.medinfo.ru))²; дружеской / родственной (установление / поддержание близких отношений): *Нанесите первый визит другу, только что вернувшегося из путешествия* ([www. svetico. by. ru](http://www.svetico.by.ru)).

Куда-конструкции также могут обозначать коммуникацию. Метонимически, через обозначение пространственного объекта в таких конструкциях называется лицо / группа лиц – контрагент последующей коммуникации: *Аркадий Вольский с группой бизнесменов нанес визит в Генпрокуратуру* ([www. satcor. ru](http://www.satcor.ru)). Специфика коммуникации определяется социальной природой локативного заместителя. Кроме того, *куда*-конструкции могут обозначать и иное социальное взаимодействие.

¹ Если в именах, обозначающих лица / группы лиц, присутствует социальное содержание (напр., названы должности или степени родства), то такая информация обычно и указывает на возможный тип контакта и его социальный смысл. Если такого содержания в именах нет, «социальность» контакта выражается только аналитической формой предиката (*нанести визит* вместо *прийти*).

² Здесь и далее пунктуация и орфография примеров приводится в соответствии с источником.

Так, совершающее визит лицо / группа лиц может осуществлять контроль, воздействие и др., напр.: *Приставы, нанесли визит в квартиру Лимонова* (пытались описать имущество. – Н. К.) (www.moscow-post.ru).

2. Имя может обозначать **строго определенное в социуме взаимодействие**: ср.: *арест, эвакуация, депортация, экстрадиция, эмиграция, экстрадиция* и др. Такие имена носят терминологический характер, их содержание фиксируется специальными документами. В работе [Ивашин, 2008] находим анализ различия терминов *депортация* и *выдворение*. Так, *депортация* – принудительная высылка лица в другое государство, обычно под конвоем [Там же, с. 28].

3. Социальное значение может быть приписано **физическим особенностям движения**, прежде всего способу передвижения. Так, *марш*, – это дискретное (поделенное на четкие фазы), синхронизированное движение группы людей. На параде *марш* эксплицирует высокую степень управляемости и слаженности движения, причастность марширующих к событию, с которым связан парад.

4. Имя может выражать следующее: движение / местоположение **имеет должностной, официальный аспект**. Ср.: *пребывание, отбытие, прибытие, присутствие* и др. Такая лексика обслуживает ситуации общения, в которых нужно показать, что у движения / местоположения есть некая (часто неэксплицитная) социальная составляющая: *Палатки ставятся до прибытия туристов на стоянку* (sindbad-ug.ru).

Эффект этой «социализации» значения – следствие нестандартного семантического устройства лексем. Для русского языка обычным, нейтральным при обозначении движения / местоположения является указание на способ их совершения, даже если он ясен из ситуации. Так, «человек обычно *идет*, автомобиль или телега *едет*, птица, или самолет *летит*, вода *течет*, змея *ползет* и т. п.» (курсив автора) [Гак, 1968, с. 9]. Имена типа *прибытие, отсутствие* в этом смысле отличны от имен *ходьба, ползание* и др. и в связи с этим особенно удобны для обозначения социальных событий. Абстрагируясь от физических особенностей процесса, автор высказывания сосредоточивает внимание на социальном аспекте. Ср.: *Развод без присутствия – юридическая помощь при разводах* (www.городской-суд.рф). В этом примере важной является информация о том, что развод возможен без нахождения в суде. Экспликация физического способа нахождения была бы излишней. Ср.: **Развод без сидения в зале суда – юридическая помощь при разводах*. Поэтому лексика с минимальным содержанием физического регулярно используется при обозначении движения / местоположения в социальном аспекте.

Этот последний вывод коррелирует с приводившимся выше положением о том, что для выражения социального события особенно удобна именная форма, т. к. она минимизирует процессные характеристики. Важен баланс социального и физического: при интенсификации физических свойств движения / местоположения снижается пригодность языковых средств к выражению социального значения. В этом смысле именной строй особенно удобен для социальной семантической сферы. Он отражает дискретность и воспроизводимость социального события – данное значение заложено в субстантивной семантике. Роль же глагола сводится к обозначению отдельных аспектов «социализированного» процесса: фазисности, каузации, способа действия (ср.: *выехать в рейд, вылететь в командировку, отступить форсированным маршем* и др.).

Библиографический список

1. Бондарко А.В. Предисловие // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л.: Наука, 1990. С. 3–4.
2. Гак В.Г. Русский язык в зеркале французского // Русский язык за рубежом. 1968. № 1. С. 8–13.
3. Ивашин А.Б. Административное выдворение или депортация иностранного гражданина и лица без гражданства? // Туризм: Право и экономика. М.: Изд. группа «Юрист», 2008. № 3. С. 27–29.
4. Карасик В.И. Язык социального статуса / Ин-т языкознания РАН. Волгогр. пед. ин-т. М., 1992. 330 с.
5. Ким И.Е. Сопричастность и контроль в личной и социальной семантических сферах современного русского языка: дис. ... д-ра филол. наук. Красноярск, 2011. 433 с.
6. Ким И.Е. Социальная сфера в языковой картине мира // Власть в русской языковой и этнической картине мира. М.: Знак, 2004. С. 89–154.
7. Лаптева О.А. К обсуждению теории русского литературного языка и моделированию его структуры // Облик слова: сб. ст. / РАН. Ин-т рус. яз. М., 1997. С. 15–169.
8. Seriot P. La langue de bois et son double (Une analyse des analyses du discours politique soviétique) // Langage et Société, Paris: MSH. 1986. № 35. P. 7–32.

ОБРАЗ ИСТИННОГО ЦАРЯ В ПОВЕСТЯХ СМУТНОГО ВРЕМЕНИ

Повести Смутного времени, образ царя, вопрос об истинности царской власти.

В работе описываются черты истинного царя по представлениям древнерусских книжников в Повестях Смутного времени. Среди основных черт названы активная деятельность, крепкая приверженность православной вере, щедрость, обращенность к возвышенному, правильное родословие, праведный путь прихода к власти. Образ истинного царя противопоставлен образу царя-самозванца и тирана. Тексты Повестей Смутного времени исследуются по изданию Русской исторической библиотеки 1909 года.

T.V. Mikhaylova

IMAGE OF A TRUE TSAR IN THE STORIES OF TIME OF TROUBLES

The stories of the time of troubles, image of a tsar, question about the truth of tsar power.

The article describes the features of a true tsar according to the ideas of the old Russian scribes in the stories of the time of troubles. The basic features include vigorous activity, commitment to the sublime, right descent, holy way to power. The image of a true tsar is opposed to the image of a tsar-pretender and tyrant. The research of the texts of the time of troubles' stories is based on the publication of the Russian historical library of 1909.

В большом ряде сочинений, появившихся в России со второй половины XV в. и в течение всего XVI в., отражены представления об истинном правителе православного царства. Историки считают ведущим процессом в этот момент эмансипацию русской *общественной* мысли, становление *общественного* сознания [Михайлова, 2010; Рогов, Флоря, 1991; Скрынников, 1994]. Основные темы русского публицистического дискурса этого периода так или иначе посвящены этим проблемам.

Смута начала XVII в. поколебала выработанные было представления о сути власти в православном царстве (мы смотрим на историю с самозванством как на историю отступничества от православных устоев) [Василик, 2012, с. 27–31], но в конечном итоге закрепила уже и в народном сознании представления о «симфонии властей».

Смутное время – это время, когда «Московское государство испытало страшное потрясение, поколебавшее самые глубокие его основы» [Ключевский, 1988, с. 16]. Как известно, признаки Смуты стали тотчас обнаруживаться после смерти последнего царя старой династии Феодора Иоанновича. Смута прекращается с того времени, когда земские чины, собравшись в Москве в начале 1613 г., избрали на престол родоначальника новой династии, царя Михаила [Там же, с. 17]. По мнению В.О. Ключевского, «в Смуту общество, предоставленное самому себе, поневоле приучалось действовать самостоятельно и сознательно, и в нём начала зарождаться мысль, что оно, это общество, народ, не политическая случайность... Рядом с государственной волей, а иногда и на её месте теперь не раз становилась другая полити-

ческая сила, вызванная к действию Смутой, – воля народа, выражавшаяся в приговорах земского собора, в Московском народном сборе» [Там же, с. 64]. Существование и борьба разных взглядов и точек зрения на природу власти в православном государстве помогли выработать общие для разных сословий государственные идеалы и ценности.

Тексты летописного, художественно-публицистического характера, иногда и дневникового, относящиеся к началу XVII в., описывающие события в Московской Руси во время Смуты, принято объединять под общим названием «Повестей Смутного времени». Большая часть их обращалась в многочисленных списках. Между этими текстами существуют разногласия, что понятно, поскольку они создавались большей частью участниками событий, иногда находившимися в разных лагерях.

Авторов текстов, посвящённых истории смены династий, например, дьяка Ивана Тимофеева, интересует не столько изложение событий, сколько их обсуждение. По мнению С.Ф. Платонова, сказания и повести русских людей о Смутном времени Московского государства служат самостоятельной категорией источников для истории смутной эпохи и в то же время представляют собой любопытные литературные явления в московской письменности XVII в. Дело не только в многочисленности произведений, но и в богатстве историко-литературного содержания и разнообразии литературных приёмов [Платонов, 1888, с. 343–353]. За немногими исключениями, сказания и повести о Смуте не могут считаться простодушными записями о событиях современников и очевидцев Смуты.

Авторы ранних произведений о смутной эпохе, появившихся ещё до окончания смут, чаще всего стоят на точке зрения публицистической и преследуют политические цели. Публицистические черты не чужды и двум крупнейшим повествованиям о Смуте, составленным в первые годы царствования Михаила Фёдоровича, – *Временнику* Ивана Тимофеева и *Сказанию Авраамия Палицына*. И в том и в другом труде над изложением фактов преобладает желание обличить пороки Московского общества и ими объяснить происхождение смут. В зависимости от такой задачи и наблюдаем отсутствие хронологической последовательности у обоих писателей, пробелы в фактических показаниях, обилие отвлечённых рассуждений и нравоучений.

Позднейшие труды о Смутном времени царя Михаила и царя Алексея отличаются от ранних произведений большей объективностью и большей фактической точностью в изображении Смуты.

Важнейшей чертой русского царя является для книжника XVII в. верность православию: «верному же служь нашему сицевому, царю нашему, за непоколебимое веры столповиднаго его стояния...» (ВИТ, 1909, стлб. 227).

Семантика расположенных лексем поддерживает и подкрепляет друг друга. При том что царь считается принявшим земную свою власть от Высшего (Вышнего) Владыки, царь может быть «слугой» только Ему, и здесь актуализируется также значение «слуга веры» (= слуга православия), соответственно, «божий слуга». Метафора устойчивости столпа, его неподвижность, использована здесь как реминисценция из Нового Завета, а далее из святоотеческой литературы, ср. также: «столпное стояние» как вид послушания и образ молитвы, – так же точно и православный русский царь устойчив, непоколебим в вере, в служении своем ей.

Другой важной чертой при создании образа благого, христоролюбивого царя является декларируемая безгрешность его вплоть до непорочности и блаженства: «Сего **непорочнаго** царя, **блаженнаго** реку...» (ЖДИ, 1909, стлб. 1289).

Неимение грехов, свобода от греха в точном смысле характерны, по православному пониманию, собственно, только для Бога, ср. также: «Безгрешный = неспособ-

ный ко греху, непогрешительный» [Дьяченко, 1993, с. 34]. Далее, непричастными ко греху могут быть ангелы, святые. Следовательно, называя царя «непорочным», «блаженным», автор сознательно рискует назвать его чуть ли не святым. Разумеется, это не буквально так, не случайно здесь участвует метатекстовое уточнение «реку». Автор дает понять, что он осознает условность подобного словоупотребления, но вместе с тем и идет на это. Есть все же основание полагать, что уточнение это несколько снижает степень «безгрешности» в движении от «непорочности» к «блаженности». Отрицание заведомо отрицательного качества у царя предстает еще одним способом оценки, способом представления положительной оценки, причем экспрессивность этой оценки высока за счет того, что читатель понимает и знает лишь единственную истинную безгрешность, и потому приписывание подобного качества должно вызывать представление не столько о наличествующей «беспорочности», сколько о должествующей, приличествующей царю как власти земной: **«Беспорочныи:** Не глаголи бо, яко чистъ есмь дѣлы, и безпороченъ пред нимъ» [Срезневский, 1989, стлб. 76], = «безукоризненный, безупречный, совершенный», «недоступный нападкам врагов» [Вейсман, 1991, стлб. 65, 110]. Без сомнения, подобно множеству слов с префиксами **НЕ-**, **БЕЗ-**, **БЕС-**, «беспорочный» также имеет источником греческий оригинал православных текстов [Цейтлин, 1977, с. 310–311; Герди др., 1993, с. 58, 65, 75].

Другой способ выражения положительной оценки субъекта (царя) – описание и характеристика его действий. В этом случае сначала обобщенно называется положительное действие, деяние царя, далее предлагается расшифровка через пояснение, может быть, детализированное описание элементов и ступеней-фаз положительных деяний: «... И велми почаль **милостивъ** быти ко всѣмъ и въ **правду разсуждая** и въ обиду никому никого не давая, и всѣхъ царскимъ **сокровищемъ наделяль...**» (СЦФ, 1909, стлб. 790).

Эксплицируются существенно важные для власти всякой, в частности и земной, черты, характеризующие ее «милостивую» натуру. Христианский царь и есть тот, который «не обижает» подданных и «наделяет сокровищами». Конечно же, в его власти и праве быть суровым, жестоким, «грозным» даже царем, но сверх этих, возможно, и необходимых, черт православный царь может быть «милостив» и щедр. Видимо, эти дополнения к образу царя позволяют его назвать «беспорочным» и «блаженным». Черта щедрости и милости может быть за кругом почти обязательных для христианского святого характеристик, но беспорочность и блаженство, несомненно, его также характеризуют. Таким образом, можно считать, что разными путями мирянин может идти к блаженству. Еще одна характеристика царя основывается на его созидательной деятельности. Царь устроит и зиждет жизнь мирскую, земную, созидание «достохвальныхъ вещей» – «градов» и монастырей – есть его существенная черта. Вместо обычного сочетания регулярно противопоставляемых и сопоставляемых села и города (ср. «грады и веси») здесь на месте «весей» мы находим специфически православное добавление – «монастырское устроение». Царь вообще может созидать крепости, «градъ», а православный должен быть с церковью.

Проявление царя в действии, характерном для любого христианина, есть операция по приобщению царя к сообществу православных, правоверных и через это к своему народу. Можно назвать это доказательством органичности его царствования как формы его конкретного бытия: **«Молитвами къ Богу отъ противникъ навѣтъ ту всюду царь мои окружася...»** (СЦФ, 1909, стлб. 792); **Къ мздоиманию же зѣло бысть ненавистенъ** (СЦФ, 1909, стлб. 790).

Специфически властительское проявление царя как управляющего подчиненными и подданными не взирая на лица, вплоть до соблюдения этого принципа по всей структуре власти, подчеркивается через совершенное отсутствие отрицательного признака, как и полнота проявления положительного. Характеристика эта также может быть отнесена к тому образу «беспорочного царя», который изначально заявляется в тексте. В образе праведного царя царь, наделенный своей властью вышней силой, т. е. божьей властью, через это имеющий некие и отчасти божественные или, по крайней мере, «святые» проявления, совмещается с образом святого, не имеющего никакого отношения к власти земной. Сопоставление с многотрадальным Иовом призвано подчеркнуть это: «Бѣ бо естествомъ кротокъ, и многъ в милостѣхъ къ всѣмъ, и непороченъ, обаче во всѣхъ путѣхъ своихъ по Иову огребаея от всякие злыя вещи» (Там же, стлб. 793).

Более того, утверждается устремленность царя не к земному, чем он непосредственно правит и властвует, но к горнему, духовному: «и государь царь кроткой и милостивой, **избывая мирской суеты** и доуки, понеже бо **земнаго не помышляя, но небеснаго желая...**» (Там же, стлб. 793).

Собирательный образ истинного православного царя, созданный в текстах Смутного времени, вполне соответствует ортодоксальным представлениям о правителе.

В сочинении византийского монаха VI в. Агапита, известного под названием «Царский свиток», рисуется «образ совершенного государя» и очень подробно обсуждаются его личные качества [Вальденберг, 2008, с. 165]. Как известно, этот текст восходит к традициям сократовско-платоновской школы, развивающим положение о благом правителе. «Деятельность царя Агапит определяет... как стремление доставить народу благополучие» [Там же, с. 167].

Образу царя праведного, каким, возможно, и не был прототип – реальный царь Федор Иоаннович (1584–1598), – резко противопоставляется образ царя неправедного, установленного не Богом, но «восхищающего» престол царской власти, подобно Борису Годунову, или само-царю, самозванцу (Григорий Отрепьев – Лжедмитрий). Такое противопоставление актуально для русского сознания к XVI–XVIII вв. Царь и самозванец – антиподы, это четко противопоставленные фигуры. Противопоставление происходит практически по всем основным качествам. Признак «смирение, кротость» / «ярость, окаянство»: «... Жизнь же **яроствигаго** царя... прѣже времени... угасиша...» (ВИТ, 1909, стлб. 275); «и много **окаянный** крови пролил, а душу свою **погубил**, и не много царствовал, только 7 лѣт.» (СЦФ, 1909, стлб. 795).

Как видим, главное противопоставление царя «прямого» и «непрямого» в состоит в отношении к «вере христианской, православной». Это понимают и сами участники событий Смуты. Василий Шуйский, страдая от действий самозванца, считал: «... за истинную православную христианскую вѣру кровь свою проливаю отъ злаго врага христианскаго, отъ еретика, отъ Гришки... и возопи крѣпко ко всему народу, глаголя: за правду умираю и за истинную православную христианскую вѣру» (СГО, 1909, стлб. 735).

Главным свидетельством истинности, «тождества» русского православного царя как Помазанника Божия должно быть доказательство богоустановленности его власти. Поэтому не случайно путь прихода к власти того или иного царя очень подробно обсуждается во всех Повестях Смутного времени. Как уже отмечалось, подлинная царская власть понимается как власть, установленная свыше. Разумеется, это представление не является уникальным, вообще в любой культуре власть воспринимается предоставленной свыше. Повести Смутного времени содержат

разные способы доказательства этого положения. Например, Иван Тимофеев ставит знак равенства между сотворением Адама и Евы и «поставлением» над «всякой тварью» царя: «... Иже рукою Божию древле праотцы наши сотворены быша, супругъ первыи Адамъ со Евою... тѣмъ же сеи (т. е. царь. – Т.М.) надо всѣми бывшими яко царь самовластенъ поставися твари всеи, ему же птицы, зверие же и гады вси страхомъ повиновахуся въ покорение, яко же своему Сотворителю, Владыцѣ всѣхъ и Господу» (ВИТ, 1909, стлб. 261).

Исключительно важен признак восхождения царя к правильной ветви родословия: «... но отъ самого Августа Цесаря Римскаго и обладателя вселенною, влечахуся во своя роды, яко день днесъ, паче же сроднаго естества причтесе по благочестии преже его благовѣрнымъ бывши; благочестивыхъ благочестивѣиши законно же и святолѣпно сынови отъ отецъ поднесъ происхождаху...» (ВИТ, 1909, стлб. 270).

Сумма этих признаков дана в определении в Сказании Авраамия Палицына: «Возведенъ же бысть благородный, благовѣрный, отъ Бога избранный и Богом дарованный великий князь Михайль Феодоровичъ всея Русии самодержецъ» (САП, 1909, стлб. 1246).

Список источников

1. Временник Ивана Тимофеева (ВИТ) // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному Времени / Русская историческая библиотека, издаваемая Археографическою комиссиею. Изд. 2-е. Спб., 1909. Т. XIII.
2. Житие царевича Дмитрия Иоанновича, внесенное в mineи Германа Тулупова (ЖДИ) // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному Времени / Русская историческая библиотека, издаваемая Археографическою комиссиею. Изд. 2-е. Спб., 1909. Т. XIII.
3. Сказание об осаде Троице-Сергиева монастыря Авраамия Палицына... (САП) // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному Времени / Русская историческая библиотека, издаваемая Археографическою комиссиею. Изд. 2-е. Спб., 1909. Т. XIII.
4. Сказание и повесть... о расстриге и разбойнике Гришке Отрепьеве и о походе его (СГО) // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному Времени / Русская историческая библиотека, издаваемая Археографическою комиссиею. Изд. 2-е. Спб., 1909. Т. XIII, стлб. 713–754.
5. Сказание о царстве царя Федора Иоанновича (СЦФ) // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному Времени / Русская историческая библиотека, издаваемая Археографическою комиссиею. Изд. 2-е. Спб., 1909. Т. XIII, стлб. 756–837.

Библиографический список

1. Вальденберг В.Е. История византийской политической литературы в связи с историей философских течений и законодательства. СПб.: Дмитрий Буланин, 2008. 536 с.
2. Василик В.В. Образ самозванца в нарративе первой трети XVII в.: Лжедмитрий как Юлиан Отступник и Антихрист // Смутное Время в России: конфликт и диалог культур: матер. научн. конф., Санкт-Петербург, 12–14 окт. 2012 г. СПб.: Исторический факультет СПбГУ, 2012. С. 27–32.
3. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. 685 с.

4. Герд А.С., Аверина С.А., Азарова И.В., Алексеева Е.Л. Лексика и словообразование в русской агиографической литературе XVI века: Опыт автоматического анализа. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. 276 с.
5. Дьяченко Г. Полный церковнославянский словарь. М.: Изд-во Моск. патриархии, 1993. 512 с.
6. Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. Курс русской истории. Ч. 3. М.: Мысль, 1988. Т. 3. 414 с.
7. Михайлова И.Б. И здесь сошлись все царства...: очерки по истории государева двора в России XVI в.: повседневная и праздничная культура, семантика этикета и обрядности. СПб.: Дмитрий Буланин, 2010. 648 с.
8. Платонов С.Ф. Древнерусские сказания и повести о Смутном времени как исторический источник. Спб., 1888. Т. VI. 372 с.
9. Рогов А.И., Флоря Б.Н. Образование государства и формирование общественно-политической идеологии в славянских странах // Раннефеодальные государства и народности (южные и западные славяне VI–XVII вв.). М.: Наука, 1991. С. 207–216.
10. Скрынников Р.Г. Третий Рим. СПб.: Дмитрий Буланин, 1994. 191 с.
11. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка: в 3 т, в 6 кн. М.: Книга, 1989. 4800 с.
12. Цейтлин Р.М. Лексика старославянского языка (Опыт анализа мотивированных слов по данным древнеболгарских рукописей). М.: Наука, 1977. 336 с.

ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЯЗЫКА
В ТЕКСТАХ ВЫВЕСОК
(НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА г. ВЛАДИВОСТОКА)

Социолингвистика, социальная дифференциация языка, язык города, городская эпиграфика, тексты вывесок, языковая политика.

Статья посвящена описанию текстов вывесок г. Владивостока в социолингвистическом аспекте, а именно способам репрезентации социальной дифференциации языка в названиях городских объектов. Описаны элементы разговорной речи, городского просторечия, профессиональных и социальных жаргонов, представленные в текстах вывесок. Анализируются названия различных предприятий с точки зрения культуры языка, а также затрагиваются вопросы языковой политики в сфере городских номинаций.

N.V. Mikhailyukova

REFLECTION OF SOCIAL DIFFERENTIATION
OF THE LANGUAGE IN TEXTS PLACED ON SIGNS
(BASED ON THE LANGUAGE OF VLADIVOSTOK CITY)

Sociolinguistics, language social differentiation, city language, urban epigraphy, texts of signs, language policy.

This article discusses the texts on the signs in Vladivostok city in a sociolinguistic aspect, namely, the ways of representation of social differentiation of the language in the names of the city objects. It describes the elements of the spoken language, urban vernacular, professional and social slangs, which are presented in the texts of the signs. It analyzes the names of different companies in terms of the language culture as well as touches the issues of the language policy in the field of urban naming.

Системный анализ различных сфер городской коммуникации позволяет представить реальную картину функционирования современного русского языка, оценить его состояние и перспективы развития. Современный город открывает перед лингвистом широкие возможности для изучения как социальной дифференциации языка (речь лиц разного социального статуса, образовательного и культурного уровня, национальности, возраста, профессии), так и его функциональной дифференциации (устная речь в типовых ситуациях городского общения, а также городская эпиграфика). Термин «эпиграфика» употребляем, вслед за Т.В. Шмелевой, для обозначения малых письменных текстов, помещаемых на различных объектах городского пространства: вывески, плакаты, рекламные щиты, объявления, таблички с названиями улиц, граффити и т. п. [Шмелева, 1994].

Комплексное описание языка города представлено в работах М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой [Китайгородская, Розанова, 2010]. Исследование городской эпиграфики имеет богатые традиции в Красноярске. Так, «языковому портретированию Красноярья» посвящены работы Т.В. Шмелевой, К.П. Михалап, Л.З. Подберезкиной, А.А. Трапезниковой и других [Михалап, Шмелева, 1987; Шмелева, 1994; 1996; Подберезкина, 1997; 1998; 2003; Подберезкина, Трапезникова, 2012].

Актуальность данного исследования определяется, с одной стороны, включенностью темы в контекст изучения функциональной дифференциации русского языка в современном городе, с другой – разнообразием речевых явлений, отраженных в текстах вывесок, многоаспектная интерпретация которых важна для теоретического языкознания рубежа XX–XXI вв.

Важнейшей социолингвистической особенностью большого города является речевое взаимодействие различных слоев населения (людей разных национальностей, профессий, образования и т. д.). Необходимость изучения языка города в соотношении с социальной стратификацией населения была сформулирована еще Б.А. Лариным: «Содержание лингвистической истории большого города – в борьбе языков, отражающей непрестанное столкновение и скрещивание в нем разнородных культур» [Ларин, 1997, с. 190]. Основным принципом языкового существования горожанина Б.А. Ларин считал полигlossenность, то есть владение разными подсистемами языка. Язык Владивостока (как любого большого города) – явление лингвистически неоднородное, что обусловлено социальной гетерогенностью. Языковая неоднородность города обнаруживает себя как в устной речи, так и в письменных городских текстах. Объектом нашего исследования послужили вывески города Владивостока, репрезентирующие социальную дифференциацию языка.

Городская речь существует в нескольких функционально-стилистических разновидностях – кодифицированный литературный язык, разговорная речь, профессиональный и социальный жаргон, городское просторечие [Китайгородская, Розанова, 2010, с. 42]. Все названные подсистемы представлены и в текстах вывесок. Т.В. Шмелева также указывала на полигlossenность современного города: «О многоязычии города заставляет говорить и множество стилей, сменивших практически единственный в советском городе официально-монументальный стиль. Вытеснение его происходит, в частности, за счет экспансии бытового» [Шмелева, 1998, с. 153]. Рассмотрим данные явления подробнее.

Разговорная речь в текстах вывесок. В вывесках Владивостока используются лексические средства и модели разговорно й речи, а также орфографические приемы передачи интонации. Подобное явление отмечают и другие исследователи языка города, например М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова: «В малых письменных жанрах ярко прослеживается взаимодействие между письменной и устной речью. Письменные тексты вбирают в себя приметы устной непринужденной речи – от лексики до интонационных сигналов» [Китайгородская, Розанова, 2010, с. 67]. Например, кондитерский магазин «*Лакомка*», салон оптики «*Очкарик*», сети закусочных «*Обжорка*», «*Вкусняшка*» и т. п.

В текстах вывесок все чаще используется «неноминативная» по своей природе лексика: междометия-звукоподражания (закусочная «*Ням-Ням*», зоомагазины «*Кис-Кис маркет*», «*Мяу-маркет*», «*Кис-Кис-Гав*», магазин детской обуви «*Топ-Топ*»), эвфемистические разговорные выражения (свадебный салон «*Любовь-Морковь*», зоомагазин «*Ежкин кот*»), разговорные фразеологизмы (продовольственный магазин «*На скорую руку*», дискаунтер одежды «*Остатки сладки*», автомагазин «*Полным ходом*»), сеть закусочных «*На каждом шагу*», ресторан «*На широкую ногу*», магазин товаров для садоводства «*Голова садовая*», кафе «*Теплое местечко*», «*Голод не тетка*», автокафе «*Чао, какао!*» и т. д.).

Продуктивной моделью в сфере городских вывесок можно считать так называемые «рекламные диминутивы»: парикмахерские «*Кудряшка*», «*Милашка*», продовольственные магазины «*Островок*», «*Солнышко*», магазин детской одежды «*Стенашка*», магазин товаров для детей «*Смайлик*», автомагазины «*Япошка*», «*Самураюшка*».

Наблюдается в вывесках процесс онимизации типично разговорного родового обозначения («*Кафешка*», «*Буфетт*», «*Магазинчик*», «*Сток*»), то есть общее название типа объекта выполняет функцию индивидуального имени заведения.

В сфере экспрессивной номинации появились новые модели предикативного типа, своеобразные выкрики-зазывы: магазин строительных материалов «*Стройся*», дискаунтеры «*Экономь*», «*Самбери*», кафе «*Заходи на огонек*», продовольственный магазин «*Заходи по-соседски*», киоск с газетами и журналами на автовокзале «*Возьми в дорогу*» и др.

Яркой чертой «устности» можно считать проявление интонационных сигналов в «словах на вывесках» [Китайгородская, Розанова, 2010, с. 68]. В текстах названий городских объектов начинают употребляться знаки пунктуации. Частотно использование восклицательного знака как сигнала «побудительной интонации». Например, киоск экспресс-кофе «*Возьми кофе с собой!*», агентство краткосрочных займов «*Пойдем!*», магазины стройматериалов «*Строй-ка!*», «*Сделай сам!*», автомагазин «*Газуй!*», продовольственные магазины «*Покупай!*», «*Покупай-ка!*», «*Плати меньше!*», автомагазин «*Все для тебя, водила!*», сеть закусочных «*Ешь-ка!*» и др. Такие тексты построены как реплики диалога, о чем свидетельствуют следующие лексико-грамматические показатели: форма императива, обращение, а также интонация.

Восклицательный знак как средство побуждения адресата приобрести именно этот товар используется не только в глагольных конструкциях, но и в текстах с именем существительным, например: магазины одежды «*Модники!*», «*Вещь!*», парикмахерская «*Красота!*», дискаунтер «*Выбор!*» и т. д.

Возможно построение текстов вывесок в форме вопросительного предложения: сеть киосков экспресс-кофе «*Чашечку кофе?*», автокафе-бистро «*Хочешь кушать? Подъезжай к окошку!*», «*Голоден?*» (ниже в качестве ответа на этот вопрос изображен гамбургер).

Тексты, основанные на предикативных конструкциях, показывают, что «монополия номинативного (именительного) падежа нарушена» [Китайгородская, Розанова, 2010, с. 67].

В текстах вывесок обнаруживается и такая характерная особенность разговорной речи, как конситуативная обусловленность. Нередко тексты названий различных объектов ориентированы на горожан, обладающих общей апперцепционной базой, знающих неофициальные топонимы. Например, автомагазины «*На теуцином языке*» (неофициальное название ул. Стрелочная), «*На Военке*» (ул. Военное шоссе), «*На Зеленке*» (неофициальное название автомобильного рынка «Зеленый угол»), продовольственный магазин «*На Перваке*» (неофициальное название микрорайона «Первая речка») и др. В указанных текстах используются типичные для разговорной речи стяженные формы. В качестве официального возможно закрепление названия объекта, существующего в речевом обиходе жителей того или иного микрорайона. Так, например, супермаркет «*Толстошеинский*» первоначально имел другое название, но «в народе» функционировала именно эта номинация по фамилии владельца, позже закрепившаяся как официальная.

Употребление разговорной речи в текстах усиливает рекламную направленность вывесок, поскольку, с одной стороны, делает название «запоминающимся», с другой – способствует сближению с адресатом, так как разговорная речь понятна каждому. Модели, построенные на основе императива, создают иллюзию у потребителя, что обращаются именно к нему, что также повышает спрос на данные товары или услуги.

Городское просторечие в текстах вывесок. Городское просторечие – особая разновидность городской речи, занимающая промежуточное положение между

групповыми и профессиональными жаргонами и литературным языком [Крысин, 2003, с. 64]. Данная подсистема языка в целом анормативна. Носители городского просторечия – это малообразованные горожане, использующие слова и выражения, грамматические формы и конструкции, свойственные нелитературному разговорному употреблению. Приведем примеры текстов вывесок, основанных на элементах городского просторечия. Бар «*Все путем*», мебельный магазин «*Мебеля*», автомастерские «*Привода*», «*У Лехи*», автомагазины «*У Серого*», «*У Толяна*», закусовые «*У дяди Славы*», «*У тети Любы*», кафе «*Надо же!*», мясная лавка «*Мяско от фермера*», продуктовая лавка «*Колбаска и сырок*» и др.

Такие вывески демонстрируют речь определенной социальной группы горожан и уровень образованности имядателей. Кроме того, подобные тексты отражают и ориентацию на определенный тип адресата, носителя городского просторечия. Элементы просторечия, как и разговорной речи, делают речевой облик города менее официальным и способствуют сближению поставщика товаров и услуг и потребителя.

Профессиональные жаргоны в текстах вывесок. Особый интерес представляют тексты вывесок, основанные на использовании морского жаргона, поскольку Владивосток – портовый город. Примечательно, что подобные тексты названий принадлежат городским объектам, как правило, расположенным в отдаленных от центра районах, где находились раньше общежития, дома для моряков и их семей. Приведем примеры: бар «*Винные параллели*» (шутл. – полоса (пояс) тропиков, в которых команды советских рыболовных судов получали (до 1985 г.) «тропическое» вино по 300 г в день. Разбавленное водой, оно хорошо утоляет жажду), продовольственный магазин «*Артелка*» (помещение для хранения судовой провизии), кафе «*У кока*» (кок – повар на корабле), бар-клуб «*Баковий вестник*» (разг. шутл. – слухи, которыми обмениваются матросы кают-компаний. Слухи, которые появляются с бака, именуют на кораблях презрительно баковыми вестями), бар «*У стенки*» (стенка – причал, пирс).

Яркой чертой языкового облика Владивостока является употребление профессионального жаргона автолюбителей и людей, занимающихся автомобильным бизнесом, в связи с тем что здесь очень много автомобилей, преимущественно японского производства, автомагазинов, автосалонов и т. д. Специфической чертой в сфере городских вывесок является то, что в текстах названий предприятий, занимающихся автобизнесом, широко распространено использование разговорных названий автомобилей. Приведем ряд примеров текстов вывесок автомагазинов, специализирующихся на автозапчастях для определенной марки автомобиля: «*Джипус*», «*Джипчик*» (Jeep), «*Крузак*» (Land Cruiser), «*Чайник*» (Toyota Chaser), «*Кубик*» (Nissan Cube), «*Вагонерки*» (Wagon R, но так называют не только эту модель, но ей подобные по внешнему виду), «*Прадик*» (Land Cruiser Prado).

Самый крупный автомобильный рынок во Владивостоке называется «*Зеленый угол*», неофициальный, разговорный вариант – «*Зеленка*», производное слово – *зеленищик* (продавец автомобилей на рынке «Зеленый угол»). Как следствие, появились следующие тексты вывесок: автомагазины «*У зеленищика*», «*АвтоВыгода* (ниже) *Самый честный зеленищик*», «*Зеленка. NET*».

В коммуникативном пространстве Владивостока представлено значительное количество вывесок, отражающих поставки японских автомобилей непосредственно из Японии, например, «*AutoVlad* (ниже) *Флажковые авто: Качество Гарантия*», «*Japan Star* (ниже) *Авто со стоянок Японии (не паковские)*». Прокомментируем данные тексты: «*Флажковые авто*» – это автомобили, привезенные с так называемых «флажковых стоянок» в Японии, на которых продают непосредственно сами

японцы, следовательно, есть гарантия честной сделки (информация о машине самая достоверная). «Паковские автомобили» – автомобили, которые продают в Японии пакистанцы. Качество таких машин определить сложно, как правило, это машины, побывавшие в серьезной аварии и восстановленные.

Частотно в текстах названий автомагазинов и автомастерских использование прозвищных именованных автозапчастей и различных процессов. Приведем примеры: «Авторазборка *Good Parts* (ниже) *Богатый выбор запчастей: губа, уши на Бочку, поросенок и многое другое*» (губа – спойлер ниже бампера, поросенок – привод масляного насоса, уши – боковые зеркала, Бочка – Toyota Corona), «*Tuningoff* (ниже) *Прокачаем ваш Харек*» (прокачать – улучшить автомобиль, добавить дополнительные опции и т. д., Харек – Toyota Harrier).

Таким образом, можно сказать, что тексты вывесок демонстрируют две ведущих отрасли в экономике Владивостока: автомобильный бизнес и производство, связанное с морем.

Слэнг в текстах вывесок. В основе современных социальных жаргонов лежит тюремно-лагерный жаргон, который, пополняясь новообразованиями и изменяя значения традиционно используемых языковых средств, проник в речь практически всех слоев населения. Так, например, по словам Л.П. Крысина, «активная интервенция тюремно-лагерного жаргона и различных его разновидностей во все сферы русской речи – одна из характерных примет современной языковой ситуации» [Крысин, 2003, с. 76]. Следовательно, можно говорить о том, что широкое употребление жаргонизмов с экспрессивными целями способствовало формированию так называемого общего жаргона, единицы которого не принадлежат определенной социальной группе, а известны практически всем носителям русского языка. Общий жаргон занимает промежуточное положение между литературным языком и городским просторечием. Некоторые исследователи, в частности В.В. Химик, называют эту подсистему языка «слэнгом», или «интержаргоном», подразумевая под этими понятиями «совокупность популярных, но субстандартных слов и речений, привлекаемых из жаргонных подсистем лексики и представляющих собой наддиалектное интегральное явление» [Химик, 2000, с. 14].

В текстах вывесок мы зафиксировали следующие из элементов слэнга, функционирующие преимущественно в речи молодежи: кафе «*Клевое место*», «*Зачетное место*», «*Зависни здесь*», «*Мажоров. Net*», «*Туса*», бар, где представлена альтернативная музыка, «*Попсы. НЕТ*», магазин-буфет около воинской части «*Чепок*», бар «*Дембель*», киоск с литературой по компьютерному программированию «*Все для чайников*», Интернет-кафе «*Юзер. net*», магазин молодежной одежды «*Модный прикид*», магазин с товарами для розыгрышей «*Приколись!*», парикмахерская «*Хайр*» и др.

Слэнг в текстах названий городских объектов, помимо экспрессивности, участвует также и в создании языковой игры, устанавливает непринужденный шуточно-ироничный настрой коммуникации, что повышает эффективность рекламной функции вывески. Необходимо отметить, что в основном заведения, имеющие подобные номинации, рассчитаны на молодежь, следовательно, владельцы предприятий стремились использовать языковые средства, принятые в среде потенциальных потребителей.

Тексты вывесок в аспекте культуры речи. Одним из аспектов лингвокультурологического описания текстов вывесок является анализ последних с точки зрения культуры языка. Как известно, современное состояние общества характеризуется всеобщим раскрепощением личностного и игрового начала. Как следствие,

появляются тексты вывесок с использованием грубой, зачастую вульгарной лексики. Например, текст вывески бара «*Ё-bar*» аллегорично отсылает к созвучному инвективному слову. Сниженная лексика также встречается и в следующих текстах вывесок: дискаунтер «*Халява Please*», прачечная «*Сунул-Вынул-и Пошел*», кафе «*Япона мать*», «*Японский городской*» и т. д. Такие элементы Л.П. Крысин называет «язвами общества» [Крысин, 2003, с. 77]. В связи с использованием подобных текстов в вывесках встает вопрос о языковой политике и необходимости применения цензуры для регулирования языковой ситуации в городе в рамках лингвоэкологического направления в лингвистике. Языковой политике в сфере городских номинаций посвящены, в частности, работы Л.З. Подберезкиной [Подберезкина, 1997; 2003].

Итак, вывески Владивостока отражают социальную стратификацию общества, а также фиксируют такую современную тенденцию, как проникновение элементов разговорной речи, городского просторечия, профессиональных и социальных жаргонов в письменную коммуникацию.

Изучение текстов вывесок в аспекте социальной дифференциации языка имеет и теоретическую важность, поскольку способствует решению вопросов выбора наиболее приемлемой функциональной подсистемы языка для удовлетворения разнообразных коммуникативных потребностей общества. Кроме того, подобные исследования позволяют проследить качественные изменения в подсистемах русского языка (литературный язык, просторечие, профессиональные и социальные жаргоны).

Библиографический список

1. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковое существование горожанина: на материале языка Москвы. М.: Языки славянских культур, 2010. 496 с.
2. Крысин Л.П. Формы существования (подсистемы) русского национального языка // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / Рос. Академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. М.: Языки славянской культуры, 2003.
3. Ларин Б.А. О лингвистическом изучении города // История русского языка и общее языкознание. М.: Просвещение, 1997. С. 189–199.
4. Михалаш К.П., Шмелева Т.В. Словарь города // Филологические науки. 1987. № 4. С. 81–84.
5. Подберезкина Л.З. Возможности филолога в моделировании городской среды // Тезисы докладов науч.-практич. конф. «Достижения науки и техники – развитию города Красноярска». Красноярск, 1997. С. 493.
6. Подберезкина Л.З., Трапезникова А.А. «Лингвистическое градоведение» как предмет региональных исследований (на материале Красноярска) // Полифония большого города: сб. науч. ст. М.: МИЛ, 2012. С. 100–114.
7. Подберезкина Л.З. Современная городская среда и языковая политика // Русский язык сегодня. М., 2003. Вып. 2. С. 511–528.
8. Подберезкина Л.З. Языковая политика в урбонимии Красноярска: реальность и перспективы // Вопросы языковой политики на современном этапе: теория и практика: материалы докладов и сообщений междунар. науч.-метод. конф. СПб., 1998. С. 26–29.
9. Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 127–150.
10. Химик В.В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен. СПб., 2000. 272 с.

11. Шмелева Т.В. Многоязычие как черта речевого быта современного города // Русский язык в контексте современной культуры: тез. докл. междунар. науч. конф. Екатеринбург, 1998. С. 153–155.
12. Шмелева Т.В. Письменность городской среды // Фонетика, орфоэпия – письмо в теории и практике: межвуз. сб. науч. тр. Красноярск, 1996. С. 114–123.
13. Шмелева Т.В. Современная городская эпиграфика // Язык и культура. Третья междунар. конф.: доклады и тезисы. Киев, 1994. С. 107.

СТАРОЕ И НОВОЕ В «МАЛЕНЬКОМ ЧЕЛОВЕКЕ»¹

Диалог литератур, «маленький человек», вечный человек, кризис реализма, кризис писателя, пародийные двойники, продление сюжета классики.

В статье на примере произведений В.С. Маканина «Голоса», «Андеграунд, или Герой нашего времени» и Е. Чижовой «Нюточкин дом» мы рассматриваем трансформацию образа маленького человека в современной прозе. В ходе анализа выявлен основной мотив трансформации – создание пародийного двойника «маленького человека» как результат исторической перекодировки гуманистических ценностей.

V.S. Rastorgueva

THE OLD AND NEW IN «LITTLE MAN»

Dialogue of cultures, «little man», immortal man, crisis of realism, crisis of writer, mock doubles, continuation of classic storyline.

In the article we look at the transformation of a little man's image in the modern novels on the examples of the works «Voices» and «Underground, or the hero of the present time» by V. S. Makanin, and the work «Nutochkin's House» by E. Chizhova. During the analysis we revealed the main motive of the transformation that is the creation of a mock double of a «little man» as a result of historical decoding of humanistic values.

Диалог литератур по логике развития культуры, представленной в работах Ю.М. Лотмана [Лотман, 2002, с. 22–157], предполагает освоение накопленной информации через систему социальных кодов. Литература XIX века в качестве такого кода создала социально-психологический тип героя, на его основе – национальную типологию, ставшую зеркалом общественного самосознания эпохи.

«Лишний человек», «маленький человек», «новые люди», «русские мальчики», «русская женщина», социально-детерминированные образы, включенные в национально-исторический и универсальный контексты, приобретают статус вечного героя. Так, герои Достоевского, носители нового исторического сознания середины XIX века, переживают личные судьбы «вне времени и пространства». Иван Карамазов, говоря о «русских мальчиках», мучающихся над разрешением «вековечных вопросов»: «Есть ли бог, есть ли бессмертие?» – продлевает их сюжет в бесконечность истории.

Эволюция типического героя в литературе «золотого века» отражала исторически обусловленную перекодировку гуманистических ценностей. «... Каждый тип кодирования историко-культурной информации оказывается связанным с коренны-

¹ Образ «маленького человека» при всей, казалось бы, его научной исчерпанности по-прежнему интересен исследователям. Например: Кривонос В.Ш. «Бедный Акакий Акакиевич» (об идеологических подходах к «Шинели» Гоголя // Вопросы литературы. 2004 № 12; Эпштейн Маленький человек в футляре: синдром Башмачкина-Беликова // Вопросы литературы. 2005 № 6; Боровиков Д. Пишущие герои Гоголя // Вопросы литературы. 2007. № 2.

ми формами общественного самосознания, организации коллектива и самоорганизации личности» [Лотман, 2002, с. 57]. «Маленький человек» – фигура сострадательная у Гоголя, в произведениях Достоевского перевоплощался в героя, несущего такой комплекс противоречий, который потенциально таит в себе скрытые амбиции, готовые проявиться в уродливых, порой агрессивных формах выражения. В рассказах Чехова «маленький человек» из униженного и оскорбленного трансформировался в разряд героев, ничтожных, неспособных к внутренней свободе и подлежащих за это не состраданию, а осмеянию.

С. Чупринин считает, что сегодня «тип», «типизация» и «типичность» – «термины, почти совсем вышедшие из употребления», за исключением оценки произведений массовой и мидл-словесности [Чупринин, 2007, с. 571, 572]. Сергей Беляков в произведениях Р. Сенчина, Е. Чижовой, романе Л. Улицкой «Казус Кукоцкого» и других обнаруживает тип «маленького человека» и как образ социально-детерминированный, и как образ вечного человека перед лицом Бога [Беляков, 2009, с. 139–155].

Цель нашей статьи – понять, что лежит в основе использования современным автором уже известного типа или героя литературной классики: желание подражать, литературная игра или открытие новой правды о человеке в диалоге с предшествующей культурой, или весь комплекс этих мотивов.

Широко на эту тему высказался В. Маканин в повести «Голоса», написанной в далеком 1977 году. Герой произведения, писатель, переживает «горестное осознание» того, что живой человек в деле пишущего не участвует [Маканин, 1999б, с. 208]. Он сомневается в главной функции литературы – ее способности воспроизвести и постичь человека, хотя в «Литературном энциклопедическом словаре» 1987 года утверждается, что «...именно в искусстве слова... человек как носитель духовности становится прямым объектом воспроизведения и постижения, главной точкой приложения художественных сил» [ЛЭС, 1987, с. 187]. Мысль маканинского писателя направлена против реалистической эстетики. Литература предлагает не живого человека, а только его «односторонний оттиск», «приблизительную маску», «тот или иной стереотип» [Маканин, 1999б, с. 207, 208]. С. Чупринин называет это трансформацией типичности в знакомость [Чупринин, 2007, с. 572]. Маканинский герой настаивает на том, что человек, заключенный в рамки литературного типа, теряет свое лицо, приобретая только «типологическую забавность» [Маканин, 1999б, с. 266].

Ситуация героя Маканина не является предметом терминологического спора. В стереотипичности он уличает не столько литературу, сколько саму жизнь. «...Убийца, плут, приход гостя в дом или ссора мужчины и женщины продолжаемы и переносимы во все времена – и в каменный век тоже». «Не литература выдумала стереотип... Литература отчасти возникла, чтобы работать с существующими уже стереотипами, либо разрушая их, либо создавая новые» [Маканин, 1999б, с. 207].

Отсутствие какой-либо личной информации о писателе-герое позволяет экстраполировать его образ на писателя вообще. Герой Маканина фиксирует эпохальную усталость писателя, который не видит того, как в уже сложившейся системе жизни и творчества можно сказать новое слово о человеке, «оживить» его. Маканин предвидит ситуацию в литературе, которая развернется двумя десятилетиями позже.

В поле рассуждения героя-писателя попадает «маленький человек». Выбор этого типа неслучаен. В литературоведении уже давно преодолен только социально детерминированный подход к нему [Вайскопф, 2003, с. 186–196]. «Маленький человек» – это любой человек перед лицом Бога. Герою-писателю кажется, что в «Шинели» Гоголя он обнаруживает то, за что может творчески «зацепиться» – не ожи-

данное и совсем незначительное разрушение типа в сцене «конфуза», когда Акакий Акакиевич впервые за всю свою жизнь «захотел показать характер» [Гоголь, 1994, с. 127], иными словами, выбраться из типажа.

Эту сцену как конфузную сам Гоголь не рассматривает. В повести Башмачкин «skonфузился» дважды: на вечере, куда был приглашен сослуживцами и попал в центр всеобщего внимания, к чему не привык, и когда частный пристав заподозрил его в посещении «непорядочного дома», где он никогда не был и не мог быть.

В словаре Даля нет толкования слову «конфуз», но есть глагол «конфузить». «Конфузить – стыдить, позорить, срамить; заставляя краснеть, совеститься, ставить в неловкое положение перед другими, озадачивать, ставить в тупик» [Даль, 1988, с. 154]. Гоголевская ситуация конфуза – это ситуация, в которой человеку становится неловко и он теряется от неожиданности обстоятельств и не знает, насколько его поведение будет соответствовать происходящему.

Для маканинского героя «конфуз» – это не совсем то, что описал Гоголь. «Конфуз» неожиданно открывает человека таким, каким не только он себя, но и никто другой его не предполагал. По мнению героя Маканина, «конфуз» – а наряду с «Шинелью» он обнаруживается им еще и в «Коляске», и в «Скверном анекдоте» Достоевского, и в нескольких рассказах Чехова без уточнения их названий – выход в XX век. Человек по-настоящему раскрывается тогда, когда попадает в незнакомую или нетипичную ситуацию. Лишенный опоры на классический сюжет, он сам становится автором своей личности, сам пишет сюжет о себе, чаще всего подсознательно, таким образом, становясь своего рода двойником писателя-профессионала.

В словаре Ожегова уже появляется толкование слова «конфуз»: «Состояние смущения, неловкости; неловкое и смешное положение» [Ожегов, 1987, с. 237]. По сравнению с тем как понимался глагол «конфузить» в XIX веке, к слову «конфуз» в XX веке добавляется еще одно коннотативное значение – быть смешным. Именно оно становится главным в определении «маленького человека» XX века: он смешон так, что за него становится неловко – «отраженный конфуз» [Маканин, 1999б, с. 262].

В «Голосах» эта мысль иллюстрируется на примере Виктора, приятеля героя-писателя. Из конфузной ситуации, нелепой стычки с большим начальником Колобовым, родился его собственный сюжет. Виктор подсознательно выписывает себя как двойника Колобова. Он гуляет там, где гуляет Колобов, в столовой садится ближе к его столику, у него меняется речь. Присутствие писателя не смущает его, потому что он сам находится в процессе творчества. «Он пребывал наедине с тем, что теперь всплывало из его взбаламученного нутра наверх, высвобождалось из глубины, как высвобождается и всплывает огромная и сырая, разбухшая колода» [Маканин, 1999б, с. 263]. Подсматривая, запоминая чужую жизнь большого человека, он создает сюжет, в котором сам попадает в орбиту этой жизни как «свой», равный, близкий «большому». Агрессивно, бесцеремонно и одновременно смешно «разбухает» его «я», он уже не замечает писателя, потому что присвоил себе и его функцию, и чужое «я». Маленький человек Виктор одновременно становится двойником писателя и двойником «большого человека». Такая дурная бесконечность двойничества разрушает не оформленное – «разбухшая колода» – «я» героя.

Маканин реактуализирует маленького человека, описанного Достоевским. Сочинительство Девушкина – подсознательная жажда преодоления своей социальной ущербности и возвращения себя в братство людей через слово. Маканинский человек социального большинства обыденность повседневности преодолевает не выношенным словом о себе, он присваивает целый чужой сюжет, в основе которого

часто также лежит социальный стереотип. Так, две героини повести в ситуации любовного свидания придумывают себе сюжет о любви героического летчика, взятый на прокат из популярного кино.

Башмачкин только «skonфузился» или «оконфузился», а «маленький человек» «Голосов» осваивает пространство «конфуза», обживает его и обнаруживает в нем для себя особую прелесть новизны, особый вкус преодоления себя, что уже является полем его игры с собой и в себя, но таит опасность заиграться.

«Конфузом» для Савелия Горшкова стала его старость. Из веселого мастера узорчатых гробов и свистулек, «хмельного провинциального пророка», призывающего жить и ничего не бояться, он превратился «в холодно и желчно злого старика» [Маканин, 1999б, с. 284, 278], толкующего «Божественную комедию» Данте как Библию и всех посылающего в ад.

Превращение грешника в бога-прокурора – это уже тот «конфуз», который подсовывает человеку сама жизнь. Не случайно повесть начинается с рассказа о мальчике, обреченном на смерть, до времени превратившемся в старика, и заканчивается сюжетом о стариках «с выцветшими» детскими глазами в бане.

Стереотипичность жизни, предсказуемость ее обстоятельств, таких как рождение и смерть, расширяется «конфузом», ее оборотной стороной, ценность которой в том и состоит, что типичность как узнаваемость разрушается. Человек есть средоточие невыявленных, живущих в нем голосов. Любой поворот судьбы может его переоткрыть для самого себя.

Все эти голоса, не оформленные в слово, составляющие особую реальность жизни, становятся полем приложения сил современного писателя. Зазор жизни, своего рода скважина, – один из повторяющихся в разных формах образ Маканина – между пластами времен и типов, между голосами писателей-предшественников становится предметом нового писательского осознания.

Спустя два десятилетия в романе «Андеграунд, или Герой нашего времени» Маканин вновь обратится к гоголевскому Башмачкину от имени писателя-героя, упрекающего XIX век в том, что он «недосмотрел маленького».

В «Андеграунде...» исторический слом рубежа веков стал для всех общим «конфузом», в котором человек заявил о себе как агрессивное, жестокое существо, живущее не по-братски, – что стоит обыгрывание самого слова «брат» в тогдашней социокультурной среде. И его сочинительство себя утратило поэзию, превратившись в грубый фарс, суть которого любым способом заявить о себе и тем самым отомстить за многолетнее унижение или уничтожение своего «я».

Башмачкин XX века в романе – Тетелин. Он его пародийный двойник, зеркальное отражение. Тетелин умирает от инфаркта, когда укорачивает свои брюки назло тем, кто не захотел понять, что он носит короче, и вернуть деньги. Брюки для Тетелина – это не совсем то, что шинель для Башмачкина. Брюки – это возможность удовлетворить амбиции своего «я». Все прежние способы, подражание главному герою, писателю Петровичу, в стиле его жизни, речи не увенчались успехом.

Для Тетелина желание «быть» сравнимо с раскольниковским «право иметь», и оно сильнее желания жить. Это доведенное до логического и вместе с тем абсурдного финала бытие «маленького человека» в конце XX столетия. Башмачкин помнил о человеке-брате. «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете» звучало в его словах как «я брат твой» [Гоголь, 1994, с. 111]. Когда случилась беда, Башмачкину важно было, чтобы его заметили и помогли, как брату. Тетелину важно, чтобы его заметили, учли не как брата, а как право имеющего.

Смерть Башмачкина у Гоголя описывается трагикомично. В предсмертном бреду герой «сквернохульничал, произнося самые страшные слова... за словом "ваше превосходительство"». Но со смертью Башмачкина мир потерял свою полноту. «...Петербург остался без Акакия Акакиевича, как будто в нем его никогда и не было» [Гоголь, 1994, с. 131]. Но Башмачкин был! И в этом истоки трагедии бытия человека, которая воспринимается художником XIX века как «смех сквозь слезы».

Поминки по Тетелину превращаются не в трагикомедию, а в фарс, где братаются русский офицер Акулов и кавказец Ахмет, писатели-агэшники зачисляют умершего в свои ряды, а Петровича – в братья Пушкину, напоминая читателю известного сочинителя Ивана Петровича, придуманного Пушкиным. Создается карнавальная дурная бесконечность двойников, в которой исчезает человек.

Получается «не смех сквозь слезы – сквозь смерть» [Маканин, 1999а, 113]. Смех сквозь смерть – это новая правда о человеке, этого человека уничтожающая. Поставлена под сомнение ценность человеческой жизни, и поставлена самим человеком, ведь желание быть, не гамлетовское «быть», а смешное, нелепое тетелинское быть значительным, хотя бы через приобретенные брюки, сильнее желания жить.

Современный «маленький человек» бросает вызов жизни, но не так, как это делали «страдающий брат» Башмачкин или Девушкин, которые выписывали, пестовали свое «я» и рассчитывали на человека. В современном «маленьком человеке» его "я" живет как бесформенная «разбухшая колода». Не умея дать ему образ, он «надеется перехватить чужое «я» [Маканин, 1999а, с. 112], встраивая себя в бесконечный ряд двойников, окончательно теряя свое лицо, что еще приведет его к своей исторической катастрофе и станет предметом художественного исследования для будущего писателя.

В повести Е. Чижовой «Нюточкин дом» автором использован такой способ кодирования, когда гоголевский сюжет «Шинели» отчасти смыкается с сюжетом «Нюточки Незвановой» и биографией Достоевского. Слияние контекстов Гоголя и Достоевского вполне укладывается в задачу автора – продлить классический сюжет о маленьком человеке в XX веке.

Анна Петровна Сниткина – имя жены Достоевского повторено только с изменением отчества – она же Нюточка, прожила свою жизнь, подобно Башмачкину, повторила все линии его судьбы. Роль шинели в ее случае выполняет квартира. Известие о том, что дом, в котором эта квартира находится, может быть снесен, толкает ее на прием к современному полужначительному лицу, после чего она умирает от инфаркта. Чижова имитирует и фантастический финал «Шинели». В нем Нюточка не появляется в виде призрака, но слышится ее голос на Театральной площади: «*Это мой дом... это мой дом...*» [Чижова, 2008, с. 39].

Но героиня при всей общности мотивов, о чем автор так старательно позаботился, отличается от своего литературного предшественника, являясь его современным двойником.

Новая «убитая» квартира Нюточки – своего рода попытка перехитрить жизнь и вернуться в рай детства, не случайно проводником была женщина-риэлтор и мать-одиночка одновременно. При ее «взрослом разговоре» Нюточка присутствует как ребенок. И выбор делает своим «детским сердцем», поэтому в первую зиму рай окажется квартирным адом.

Вторичное изгнание из рая Нюточка пережила, оказавшись в магазине современных стройматериалов. Желание красиво оформить свое жилище заставляют Нюточку быстро повзрослеть и отказаться от неосознанной попытки перехитрить жизнь.

Образ нового рая героиня черпает в магазине стройматериалов, превращает свою квартиру в их музей, себя считает не жилищей, а хранительницей. И в этом маленький человек ничуть не отличается от больших людей, таких как, например, начальница Нюточки. Разница только в степени качества и стоимости отделки.

Шинель заменяет Башмачкину отсутствие в его жизни человека. Фантазии Нюточки о другом человеке в ее жизни заканчиваются тогда, когда она начинает заниматься ремонтом. Отчаяние Башмачкина заставляет его вспомнить о людях и идти к ним за помощью. Отчаяние Нюточки выливается в бунт против Бога, против ее прошлого, после чего она полагается только на себя.

Гоголевский сюжет о маленьком человеке, продолжающийся в сюжете Достоевского, Чижова дополняет существенными деталями, характеризующими сознание человека наступившего века. Подмена рая как братского мира на рай как красивую отделку пространства, исчисляемого квадратными метрами, сигнализирует о нравственном кризисе человека, что не раз подчеркивается в произведении. Значительное лицо в финале, бывший заступник Нюточки, почти брат Степка, а ныне Степан Петрович, не узнал ее в просительнице, типичной представительнице трудящихся. А она, в отличие от Башмачкина, не напомнила ему по-гоголевски: «Я брат твой».

Общая тенденция в изображении В. Маканиным и Е. Чижовой современного маленького человека, переживающего кризис самоидентификации, может напомнить нам о таком термине реалистической эстетики, как «типическое явление». Но возвращение к тексту, ставшему неотъемлемой частью дискурса, не может быть «историческим дополнением». «...Возвращение есть действенная и необходимая работа по преобразованию самой дискурсивности» [Фуко].

Библиографический список

1. Беляков С. Призрак титулярного советника // Новый мир. 2009. № 1. С. 139–155.
2. Вайскопф М. Материал и покррой гоголевской «Шинели» // Вайскопф М. Птица-тройка и колесница души. М.: Новое литературное обозрения, 2003. 576 с.
3. Гоголь Н.В. Шинель / Гоголь Н.В. Собр. соч.: в 9 т. М.: Русская книга, 1994. Т. 4. 560 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка М.: Русский язык, 1998. Т. 2. 779 с.
5. Литературный энциклопедический словарь (ЛЭС) / под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
6. Лотман Ю.М. К проблеме типологии культуры // Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство-СПб, 2002. 768 с.
7. Лотман Ю.М. Семиотика и типология культуры // Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство-СПб, 2002. 768 с.
8. Маканин В.С. Андеграунд, или Герой нашего времени. М.: Вагриус, 1999а. 494 с.
9. Маканин В.С. Голоса // Маканин В.С. Долог наш путь. М.: Вагриус, 1999б. 527 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1987. 750 с.
11. Фуко М. Что такое автор? URL: http://royallib.ru/read/fuko_mishel/chto_takoe_avtor.html#61440
12. Чижова Е. Нюточкин дом // Звезда. 2008. № 1. С. 14–39.
13. Чупринин С. Жизнь по понятиям. Русская литература сегодня. М.: Время, 2007. 768 с.

МОТИВ ИГРЫ В ПЬЕСЕ А. ВАМПИЛОВА «УТИНАЯ ОХОТА»

Мотив игры, экзистенциальная проблематика, онтологическая драма, игра в жизнь, розыгрыш, подмена, языковая игра.

Статья посвящена рассмотрению мотива игры в пьесе А. Вампилова «Утиная охота», выполняющего ключевую, смыслообразующую роль. Выделяется несколько уровней реализации мотива: игра как мрачный розыгрыш, как подмена подлинного мнимым, как способ поведения, постепенно переходящий в способ жизни, языковая игра, музыкальная пародия, игра с классическими мотивами. Это позволяет выявить экзистенциальную проблематику пьесы, онтологическую драму героя.

T.N. Sadyrina

MOTIVE OF PLAY IN THE PIECE «DUCK SHOOTING» BY A. VAMPILOV

Motive of play, existential problems, ontological drama, life game, practical joke, substitution, verbal play.

The motive of play in A. Vampilov's piece «Duck Shooting» is analyzed in the article. It has a key sense-making role. Several levels of its implementation are differentiated: play as a dismal practical joke, play as substitution of the real by the imagined, as a behavior pattern gradually turning into a way of life, verbal play, musical parody, play with classical motives. All these levels allow to reveal the range of existential problems of the piece and the ontological drama of the main character.

Пьеса А. Вампилова «Утиная охота» (1970) в полной мере отражает и трагическую доминанту всего творчества драматурга, и его экзистенциальную проблематику. Являясь, по признанию самого писателя, лучшим из того, что им было создано, она знаменует своего рода переход русской литературы к новому художественному этапу. Определяющей чертой поэтики пьесы является игра – мотив, реализованный на многих уровнях содержания и формы.

Большинство вампиловедов уделяли особое внимание проблематике и образу главного героя (М. Туровская, К. Рудницкий, Н. Антипьев, Б. Сушков, М. Громова, В. Лакшин и др.). Е. Гушанская, Т. Журчева писали о сложном жанровом синтезе, структуре, композиции, системе образов. Однако отличаемая большинством исследователей особая поведенческая манера героя, заключающаяся в том, что он не живет, а играет в жизнь, не была обозначена как причина его онтологической драмы. Попробуем выделить несколько художественных компонентов мотива игры: игра как мрачный розыгрыш, игра как способ времяпрепровождения, игра как способ поведения, постепенно переходящий в способ жизни, языковая игра, музыкальная пародия, наконец, игра как смысловая подмена (мнимое вместо подлинного), игра с классическими мотивами.

В трактовке, предложенной Б. Гаспаровым, А. Жолковским, Ю. Щегловым, мотив трактуется предельно широко, как любой смысловой повтор в тексте. Мотив может выступать в новых вариантах, различных очертаниях, а повторяемость и устойчивость являются его основными характеристиками. Мотив игры в тексте пьесы А. Вампилова является смысловым центром, тем формально-содержательным компонентом, который может быть выделен в ряде других произведений драматурга.

Действие в «Утиной охоте» начинается с жестокого розыгрыша: главный герой пьесы Виктор Зилов получает в подарок от друзей похоронный венок, вешает его себе на шею подобно тому, как поступают с лавровым венком победителя. В той игре, которую предложили друзья, Зилов – «живой труп», или лузер. Злую иронию «безутешных товарищей» Виктор воспринимает в привычной для него игровой манере как повод посмеяться, призывая к тому же мальчика Витю, передавшего этот венок. Имя Виктор означает «победитель», здесь налицо прием иронического использования языковой игры. Нежелающий поддерживать странную игру герой-ребенок – явное доказательство противоестественности самой ситуации.

Обыгрывание имени выполняет пародийную функцию. То же самое происходит с музыкой, звучащей в пьесе: скорбный траурный марш странным образом преобразуется в бодрую легкомысленную мелодию. Наигранный смех Зилова часто напоминает плач. Героя окружают образы-двойники, один из которых (Саяпин) постоянно смеется, чаще некстати, он постоянный игрок или болельщик, а другой (Кузаков) – серьезен, искренен, ему принадлежит произносимая как бы в пространство фраза: «Если разобраться, жизнь, в сущности, проиграна», это задает трагический лейтмотив. Игра соединяет диаду – смысловую оппозицию пьесы: внешнее благополучие и онтологическая драма.

Интертекстуальное поле возникающего мотива включает и шекспировскую формулу «жизнь есть театр», и знаменитое «Что наша жизнь? Игра...», и популярное психологическое исследование Э. Берна «Игры, в которые играют люди», и многое другое. Вампилов показывает привычку героя играть, а не жить, симуляцию вместо реальных, искренних проявлений. Это неизбежно приводит к превращению всех жизненных доминант (дружба, любовь, профессиональная самореализация, семейные отношения, увлечения – утиная охота) в симулякры, жалкие подобию. Отсюда ощущение жизненного проигрыша или поражения, возникающее у героя желание свести счеты с жизнью. Суицид тоже проигрывается не то всерьез, не то как желание «пошутить».

Донжуанство Зилова оборачивается несостоятельностью жалкого кривляки, страдающего эгоиста, страдание при этом тоже мнимое. Розыгрыш становится любимым развлечением в общении Зилова с женщинами, варьируясь от безобидной шутки до пошлости или цинизма. Одна из самых сильных сцен в трагикомедии – театрализация, предложенная Виктором жене Галине, игра – воспоминание о «святом вечере», который их связал когда-то. Пародийная подмена подснежников пепельницей десакрализует высокое чувство. Симуляция не удалась герою, он забыл слова своей роли, точнее, не мог вспомнить ожидаемое Галиной слово, давно утраченное в мужском сознании обращение к любимой женщине – «единственная». Зилов потерпел фиаско на randevu. Любовное свидание *проигрывается*, в значении: 1 – театральная репетиция, 2 – поражение.

Важнейшее значение приобретает мотив подмены не только в области человеческих чувств и отношений. Героя окружает поддельный мир: плюшевый кот, деревянные утки, садовая скамейка вместо домашнего дивана и многое другое, имитирующее нечто подлинное. Но самой важной является онтологическая (бытийная) подмена в сознании поколения, к которому принадлежит Зилов. Наиболее явно она отражена в следующем диалоге:

«Галина. Прекрати ради бога.

Зилов. Нет, бога не было, но напротив была церковь, помнишь?.. Ну да, планетарий. Внутри планетарий, а снаружи все-таки церковь. Помнишь, ты сказала: я хотела бы обвенчаться с тобой в церкви...» [Вампилов, 2005, с. 256].

Экзистенциальная проблематика стала смысловым центром литературы XX века. «Пустое небо» над головой человека неизбежно связано с пустотой души. Черта городского «пейзажа» советского времени, в одном здании – «наука и религия», а вместо венчания – экскурсия в планетарий. Эта антиномия отражает одну из причин внутреннего опустошения, деградации ценностей, постепенно приводящей к череде жизненных проигрышей и мыслям о самоубийстве. Важно подчеркнуть, что мотив самоубийства задан также указанием адреса новой квартиры: «улица Маяковского, тридцать семь». Попытке героя свести счеты с жизнью предшествует стрельба по искусственным мишеням – уткам, которые можно соотнести с живыми женскими сердцами, что заставляет вспомнить Чехова. Символический образ убитой чайки низведен до пародийного аналога – утки. Но ружье, которое по законам чеховской поэтики должно выстрелить, оказывается случайно отложенным. Становится ясно, что Вампилов играет с классическим сюжетом, или мотивом по-своему.

Исследователь М.И. Громова, размышляя о характере героя, утверждает: «Самый виртуозно отработанный им способ существования и обращения – вранье, вдохновенное ерничество, игра в честность, искренность и в оскорбительное "якобы чувство"» [Громова, 2002, с. 42]. Обращая внимание на ложный пафос зиловской проповеди перед женой («Жена должна верить мужу... Я тебе муж как-никак...»), Громова подчеркивает неоднократное использование оборота «как-никак». Вампиловский прием языковой игры и здесь, на наш взгляд, дает двойной эффект: первичное значение «как-никак» – «все-таки» (эмоционально-оценочное значение – упрек), вторичная семантика этого словосочетания – отрицательная характеристика симулянта: «Он "как-никак" сын, друг, инженер, муж, безоглядно растаптывающий жизнь...» [Громова, 2002, с. 42].

Игра с классикой осуществилась и на типологическом уровне: герой причислен исследователями к категории «лишних людей» (Печорин, Онегин), только вместо поэтического антропонимического аналога типа Волгин, возникает технократичная, машинная, модернизированная форма фамилии – «ЗИЛ-ов». Характер персонажа лишен однозначности. Обладает ли герой победительным внутренним потенциалом для жизненной самореализации или он – пустоцвет, человек-симулякр – это вопрос открытый. Ответ осложняется близостью героя и автора, на которую неоднократно указывал Вампилов, это особым образом сближает Зилова с лермонтовским персонажем.

«Феномен Вампилова, загадка его личности, загадка его героев продолжает привлекать внимание исследователей. Вампилов в национальном самосознании все прочнее встает в один ряд с Пушкиным и Грибоедовым, Островским и Чеховым, Булгаковым и Эрдманом» [Смирнов, 2007, с. 25].

Рассмотренные инварианты мотива игры позволяют говорить о характере образа экзистенциальной и нравственной проблематики, а также о чертах постмодернистской поэтики, реализованных в одной из лучших пьес драматурга.

Библиографический список

1. Вампилов А.В. Старший сын: Пьесы. Рассказы. М.: Эксмо, 2005.
2. Громова М.И. Русская современная драматургия. М.: Флинта: Наука, 2002.
3. Гушанская Е.В. Александр Вампилов. Очерк творчества. Л.: Советский писатель, 1990.
4. Смирнов С.Р. Драматургия А. Вампилова: закономерности творческого процесса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Улан-Удэ, 2007.
5. Сушков Б.Ф. Александр Вампилов. М.: Сов. Россия, 1989.

ДИНАМИКА СЛОВА «БЛАГОВЕРНЫЙ»

Семантическая эволюция слова, сакральная коннотация, национальная культура, мировоззрение.

В статье рассмотрены смысловые эволюции слова *благочерный* по данным исторических словарей русского языка. Автор приходит к выводу, что причиной, вызвавшей изменения в семантике анализируемой лексемы, является мировоззренческая переориентация в системе духовных ценностей носителей языка.

S.N. Seleznyova

DYNAMICS OF THE WORD «BLESSED»

Semantic evolution of the word, sacred connotation, national culture, worldview.

The semantic evolutions of the word «blessed» are considered in the article basing on the history dictionaries of the Russian language. The author comes to conclusion that the reason caused the changes in the semantics of the analyzed lexeme is the worldview reorientation in the system of spiritual values of the native speakers.

В Интернете на сайте «Ответы на @Mail. Ru» был задан вопрос о значении слова *благочерный*: «Это благо жене, что верный, или благо, что не изменяет своим принципам?». Такое понимание (точнее, непонимание) слова можно считать сегодня типичным. Однако старославянский характер первого корня этого сложного слова и исконно русский смысл второго подсказывают, что первоначальное значение слова другое, ведь известны сочетания, где оно употреблено в ином значении, например: *святий благочерный князь Александр Невский*. Корни *благо-* и *вер-* в сознании русского человека наполнены сакральным смыслом, что обусловлено тысячелетней историей православия как государственной религии России. Слово *благочерный* интересно тем, что в его семантике сочетаются обозначение лица, оценочный компонент и сакральная коннотация, что в совокупности создаёт смысловой комплекс «идеальная личность». Представление об идеале в общественном сознании – величина переменная, зависящая от мировоззрения и обусловленной им системы ценностей определённой эпохи. Анализ семантико-стилистических изменений подобных слов в исторической ретроспективе позволяет воссоздать эволюцию мировоззрения и может способствовать расшифровке культурного кода цивилизации в диахронии.

Известно, что основа *благ/ж/з-* является заимствованной из старославянского и имеет исконно русское соответствие *болого*; «**болого** “благо”, нар. “хорошо”...; ...сербохорв. блáг “благой, хороший”, блáго “имущество; деньги; домашний скот”, словен. bláг “благородный”, чеш. blahù «блаженный», blaho, blaze “хорошо”, польск. błogi “блаженный, приятный”, н.-луж. błožki “блаженный”. Вероятно, родственно авест. bərəjayeiti “призывает, поклоняется”, bərəxša – “желанный, дорогой, ценный”, bərəg-ж. “религиозный обычай, обряд”, др. инд. br^shaspa^stih “господин молитвы”» [Фасмер, 1964, с. 188]. Таким образом, этимологически корень *-благ-* объединяет все смысловые грани понятия о хорошем, желанном, ценном. Для традиционного

русского сознания в понятии *блага* сосредоточены представления о земном счастье и небесном блаженстве, оно выражает цель всех высших человеческих стремлений. Сакральная коннотация слова в русском языке, «связь блага с Богом» [Колесов, 2004, с. 256], вероятно, окончательно оформилась и закрепились в семантическом ядре лексемы *благо* с эпохи Крещения Руси через контекст евангельских слов Христа: «Никто не благ, как только один Бог» (Мф.19:17).

Для доказательства древнейшего возраста индоевропейской основы *вер-* в словарях М. Фасмера и Преображенского приведены многочисленные примеры фонетических и семантических соответствий в славянских и неславянских языках: авестийское *var-* «верить», древневерхненемецкое *wâga* «правда, верность, милость», древнеирландское *fir* «правдивый, истинный», чешское *víra*, *rovera* поверье. Важное дополнение имеется в «Кратком этимологическом словаре» Н.М. Шанского: «Является, скорее всего, суффиксальным производным от той же основы, что и лат. *verus* – "любовь", готск. *wens* – «надежда». Первоначальное значение "истина, правда" > клятва, присяга (в верности, истинности), затем – "вера, уверенность"» [Шанский и др., 1975, с. 74]. Таким образом, смысловое ядро древнего корня *вер (-а, -ить)* представляет собой совокупность смысловых компонентов *любовь, надежда, истина, правда*. Следовательно, первоначальные смысловые компоненты основ слова *благоверный* образуют смысловой комплекс *верить(-ный) благу (Богу)*. В «Материалах...» И.И. Срезневского 11 контекстов с данным словом разделены на два лексико-семантических варианта (ЛСВ): 1) «православный христианин» в отличие от иноверных: «Да не вълѣзить блговѣрныи въ цръкѣвъ нечѣстивѣхъ...» и 2) «как постоянный эпитет князя, царя и епископа... Блговѣрныи и хтолюбивыи и священъи епшъ Дионисии» [Срезневский, 1958, с. 92]. Обе цитаты относятся к одному, самому старшему тексту, в котором встречается слово, Изборнику Святославу, написанному дьяконом Иоанном в 1073 г. Вероятно, в сознании русского человека того времени содержательно они не различались: *благоверный* – это православный (монах, мирянин, епископ или царь).

Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.) сообщает, что в памятниках древнерусской письменности слово встречается 210 раз, и объясняет его однозначно: «Преданный истинной вере, православный; благочестивый» [СлДРЯ, 1988, с. 172]. Приведём примеры сочетаемости из иллюстративной части словарной статьи: *сна василииа блговѣрнааго... блговѣрнымии моужи или женами... о блговѣрныхъ мнисѣхъ пѣти подобает... блговѣрнаиа княгыни Елена... и дша свершена въ блговѣрнѣмь оученьи*. Словарь отмечает и наличие субстантивированной формы (*Добро сътвори блговѣрному*).

В Словаре русского языка XI–XVII вв. лексема представлена как двузначная: 1) Исповедующий истинную веру; благочестивый... (с оттенком – «как постоянный эпитет царя, князя, архиерея» [СлРЯ XI–XVII, 1975, с. 192]); 2) «Праведный, благочестивый. Писано бо есть: проливая бо кровь челоуѣцъку, за кровь оноу да прольется кровь; еще испытайте убо с мноуо истинуо виноватоу, но понеже оклеветающаго, како есть житье его. И аще бо благосвѣтенъ и блговѣренъ обрящется, ино и тако поймете ему веръ» [Там же]. Второе значение иллюстрируется цитатой из Правды Русской, памятника, не относящегося к богослужебной литературе, в отличие от остальных примеров, что и послужило, возможно, причиной, по которой авторы словаря посчитали возможным оформить его отдельным вариантом. Однако заметим, что и в этом контексте слово обозначает вероисповедную принадлежность человека. Подобным же образом представляет слово и Словарь русского языка XVIII в. [СлРЯ XVIII, 1985, с. 32].

Итак, по данным русской лексикографии, до XVIII в. слово *благоверный* бытовало в русском языке в однозначном сакрально-религиозном смысловом варианте, обозначая принадлежность человека к православной вере; одновременно метонимическим сужением оформлялся смысловой вариант терминологического характера со значением принадлежности лица к высшему социальному слою («эпитет царя, князя, архиерея»), образуя устойчивую сочетаемость с именем собственным. Предупреждая возможный вывод о проявлении в подобных сословно-религиозных именовании русских святых известной симфонии государственной власти и Церкви (где святость представляется мифом, воспитывающим общественное сознание), заметим: полное обозначение чина святости «царя, князя, архиерея» обязательно включает указание на форму подвижничества: мученик, праведный, преподобный, равноапостольный (например: *св. мученики страстотерпцы благоверные князья Борис и Глеб; св. равноапостольная княгиня Российская Ольга; св. равноапостольный князь Владимир; св. праведный благоверный князь Александр Невский; св. мученик благоверный князь Василько Ростовский* и др.).

Оба Словаря Академии Российской (САР) практически одинаково объясняют слово: «1) Православный, правовѣрный, благочестивый, содержащий правый закон, исповѣдующий истинную вѣру. *Не убѣжитъ хищеніемъ грѣшный и терпѣніе благовѣрнаго не лишено будетъ.* Сирах. XVI. 14. 2) Придается особенно сіе рѣченіе державнымъ Особамъ, Великимъ Князьямъ и Княжнамъ, православную вѣру исповѣдующимъ. *Благовѣрный Государь*» [САР₂, 1806, с. 200–201].

Словарь языка Грибоедова и Словарь языка Пушкина не фиксируют употребление слова в творчестве поэтов.

В.И. Даль располагает интересующую нас лексему в гнезде слова *благовеличье*, объясняя его однозначно: «исповедующий истинную веру; православный» [Даль, 1978, с. 91].

Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова (СУ), первый словарь советский эпохи представляет слово таким образом: «Благоверный, ая, ое. Только в шутил. выражениях *в знач. суц.:* благоверный, ого, м. – муж, и благоверная, ой, ж. – жена. *Мой б. болен. Он все рассказал своей благоверной*». (Первонач. церк. эпитет царей в знач. «православный, правоверный».) [СУ, 1935, с. 145]. Таковую перемену в толковании слова можно определить как полную семантико-стилистическую инверсию, поскольку изменения затрагивают и семантику (включая денотативный и коннотативный аспекты значения), и стилистический регистр, изменяя его на диаметрально противоположный. Данная словарная статья показательна во многих отношениях. Во-первых, она может служить образцом для объяснения динамических процессов (семантико-стилистических трансформаций), происходящих в языке под влиянием исторических социокультурных перемен, в результате которых происходят изменения в системе духовных ценностей общества. Во-вторых, здесь очевидно воздействие официальной коммунистической идеологии, которая естественно пропитывала всю культуру советской эпохи. В-третьих, идеологически выправленное толкование слов, вероятно, имело целью «выправить» и мировоззрение современников.

Однако возникает вопрос: существовал ли смысловой вариант переносного значения до начала XX века? По сведениям Национального корпуса русского языка (НКРЯ): первая цитата, которая содержит интересующее нас слово в переносном значении «муж, супруг», принадлежит тексту Т.Г. Шевченко: «Неделю спустя после свадьбы Лизу вооружила Юлия Карловна и благоверный супруг ее бойко, четко и дельно написанным прошением... (Т.Г. Шевченко. Несчастный. 1855)» [НКРЯ].

И.С. Тургенев употребляет слово *благоверный* в значении «муж» в романе «Отцы и дети» (1862), а также в повести «Вешние воды» (1872), вводя его в речь своих героинь, например: «Прежде я по зимам жила в Москве... но теперь там обитает мой благоверный, мсье Кукшин» [НКРЯ]. Всего НКРЯ содержит двенадцать контекстов с переносным значением, принадлежащих перу писателей второй половины XIX в. К.М. Станюковичу, Д.Н. Мамину-Сибиряку, Н.С. Лескову. Для сравнения: контекстов с прямым значением за этот период фиксируется девять, среди них: «благоверный царь (Н.М. Карамзин), «святой благоверный князь Владимир» (И.И. Лажечников), «святой благоверный князь Петр и святая благоверная княгиня Феврония, Муромския чудотворцы» (Ф.И. Буслаев) [НКРЯ]. Таким образом, можно сделать вывод: в переносном значении слово *благоверный* начинает входить в художественные тексты со второй половины XIX века, что говорит о ещё более раннем его бытовании в устной речи. Отсутствие его в диалектных словарях (Словарь русских народных говоров, Архангельский областной словарь; Словарь русских говоров Центральных, Северных, Южных районов Красноярского края) говорит о том, что возник этот переносный вариант значения, скорее всего, в городской среде носителей языка. Отсутствие переносного варианта с ироничной коннотацией в академических словарях XIX в., вероятно, объясняется его малой частотностью и ненормативностью (принадлежностью к разговорному стилю).

Далее обратимся к академическим толковым словарям русского языка XX века. Словарь современного русского литературного языка (БАС₁) описывает слово как однозначное: «Шутливо-иронический эпитет одного из супругов» [БАС₁, 1948, с. 473] и сопровождает его отметкой о принадлежности к просторечию (т. е. выходящее за рамки нормы). В форме исторической справки дана информация о первоначальном значении слова.

Словарь русского языка (4 т.) (МАС₂) ещё более лаконично толкует слово: «Благоверный. Разг., шутл. Муж. Добрая, хотя строгая, супруга уже обложила своего благоверного сеном и одеждой. М. Горький. Ярмарка в Голтве» [МАС₂, 1985, с. 92]. Полностью совпадает с данным содержание одноименной словарной статьи и в одномтомном Словаре русского языка С.И. Ожегова (и Н.Ю. Шведовой) [СОШ, 2007, с. 49]. Таким образом, лексикография XX в. постулирует полное изменение значения слова *благоверный*: доминантная сема «православный» заменяется семой «супруг», вместо сакральной коннотации возникает шутливо-ироничная, высокий стилистический регистр меняется на разговорный. Заполненная иным содержанием, стилевая высота основного значения используется как средство создания иронии, рождая несоответствие высоты сакральной формы и сниженного до бытового уровня содержания.

Современное состояние семантики слова рассмотрим, обратившись к сведениям современной лексикографии. Второе издание Большого академического словаря (БАС₂) отражает начало нового этапа жизни слова и вновь наглядно демонстрирует влияние экстралингвистических факторов на изменение его семантики, в данном случае идеологическую оттепель в отношении традиционных религиозных взглядов в постсоветский период. На месте первого основного значения в словарной статье расположен ЛСВ с пометой *устар.* (устаревшее): «Исповедующий истинную веру; благочестивый (употр. как эпитет государей православного вероисповедания)» [БАС₂, 1991, с. 592–593]. ЛСВ «о муже, жене» представлен как переносное значение с пометами *разг.*, *шутл.* Толковый словарь русского языка начала XXI века... под редакцией Г.Н. Скляревской (ТСРЯ) представляет слово как «вернувшееся с периферии общественного сознания» в его первоначальном однозначно

сакральном смысловом варианте, толкуя его следующим образом: «Благоверный князь (князь, способствовавший укреплению православия и причисленный к лику святых)» [ТСРЯ, 2008, с. 136]. Три обширные цитаты дополняют информацию объяснительной части. Анализ данных НКРЯ приводит к следующим выводам об особенностях современного бытования слова: низкая частотность (в текстах за период 90-х гг. XX в. до настоящего времени в основном и газетном корпусе фиксируется лишь 122 случая); пропорция употреблений слова в прямом и переносном значении составляет соответственно 20:80, сакральный вариант употребляется в основном в текстах религиозных изданий. Таким образом, лексема *благоверный* пережила процесс полного переосмысления, сохранив исконный сакральный смысл «во внутренней форме слова» (В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня).

История подобного рода слов является, с одной стороны, языковым воплощением динамики национального мировоззрения; с другой – как понятийный фундамент культуры народа они есть условие и средство сохранения его традиций.

Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Изд. 2-е. М., 1955–1978. Т. 1–4.
2. Колесов В.В. Слово и дело: Из истории русских слов. СПб., 2004.
3. Национальный корпус русского языка (НКРЯ). URL: www.ruscorgo.ru
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (СОШ). Изд. 4-е, доп. М., 2007.
5. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный (САР). СПб., 1806–1822. Ч. 1–6.
6. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.). М., изд. с 1988 (СлДРЯ XI–XIV вв.).
7. Словарь русского языка XI–XVII вв. М., изд. с 1975. (СлРЯ XI–XVII вв.).
8. Словарь русского языка XVIII в. СПб. изд. с 1984 (СлРЯ XVIII в.).
9. Словарь русского языка: в 4 т. (МАС₂). Изд. 2-е. М., 1981–1984.
10. Словарь современного русского литературного языка (БАС₁) М., 1948–1965. Т. 1–17.
11. Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. (БАС₂). Изд. 2-е. М., 1991.
12. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. М., 1958. Т. 1–3.
13. Толковый словарь русского языка начала XX века. Актуальная лексика (ТСРЯ) / под ред. Г.Н. Складчиковой. М., 2008.
14. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова (СУ). М., 1935–1940. Т. 1–4.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. М., 1964–1973. Т. 1–4.
16. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. М., 1975.

МЕТАТЕКСТОВЫЕ ФУНКЦИИ АНЕКДОТА В МЕДИАТЕКСТЕ

Метатекст, анекдот, медиатекст, функция, актуализирующая, иллюстрирующая, резюмирующая.

В современном медиатексте наблюдается следующая тенденция: в тексте анекдот начинает выполнять метатекстовые функции: актуализирующую, иллюстрирующую и резюмирующую. В статье рассматривается данная тенденция на материале современных СМИ. Автор выявляет способы введения анекдота в текст и его функции: актуализирующую, иллюстрирующую, резюмирующую.

T.V. Tarasenko

JOKE'S META TEXT FUNCTION IN MEDIA TEXT

Metatext, anecdote, media text, function, actualizing, illustrating that summarizes.

There is a following tendency in modern media text: in the text the joke performs meta text functions: actualization, illustration and summarizing function. In the article the following trend is examined on the material of modern mass media.

Обращение к медиатексту как объекту исследования не случайно, т. к., по мнению ученых, «современная культура утратила статус литературоцентричной культуры и демонстрирует все признаки медиацентричности. СМИ выступают в качестве мощного фактора формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации» [Анненкова, 2011, с. 6]. Поэтому мы обратились к описанию одной из тенденций современного медиатекста, в котором анекдот начинает выполнять метатекстовые функции, и решили проследить, какими способами вводится анекдот в текст СМИ, какие функции в нем выполняет.

Первое, что мы выделили, это метатекстовые формулы, которые предъявляют текст анекдота читателю. Как известно, метатекст – часть текста, содержащая информацию о самом тексте: его структуре, оценке автором его отдельных частей. Первой на это явление обратила внимание А. Вежбицкая [Вежбицкая, 1978]. Т.В. Шмелева, изучая метакатегории модуса, считает, что характерной особенностью модусных смыслов является их принципиальная невыраженность, «а присутствие – сигнал какого-то особого случая» [Шмелева, 1994, с. 27]. В нашем случае анекдот помогает автору ввести читателя в текст рассуждений, одновременно устанавливая с читателем контакт, переключая внимание с серьезного (нейтрального) тона на шуточный, фамильярный. «Анекдоты вообще рассказывают исключительно с целью установления контакта, определенного рода интимности, – считает Елена Шмелева. – С советских времен тянется эта традиция: вот мы-то с тобой можем друг другу рассказать анекдот, я тебе доверяю» (http://www.rusrep.ru/2008/28/geroi_anekdotov/).

Отсюда следует вопрос: какие позиции может занимать анекдот в медиатексте? Этот вопрос, на наш взгляд, связан с рассуждениями о функциях анекдота в тексте. Исследуемый материал показал, что в тексте СМИ анекдот может выполнять следующие функции: а) актуализирующую; б) иллюстрирующую; в) резюмирующую.

Рассмотрим эти функции подробнее.

Актуализирующая функция. Анекдот выступает в качестве авторского начала текста, проводника в последующий текст, причем он может быть в абсолютном начале текста, без комментариев, почему автор текста вспомнил именно этот анекдот. Например, К. Мильчин, литературный обозреватель журнала «Русский репортер», начинает один из разделов статьи об английской литературе с анекдота: «Героическая вселенная. *Есть такой анекдот*: однажды к Шерлоку Холмсу пришел посетитель в выдавшем виды костюме, помятом цилиндре и рубашке с потертыми манжетами. Холмс ему отказал. Когда тот ушел, доктор Ватсон удивился: "Вы же никогда не отказывали в помощи бедным!" – "Да, он не был бедным, – ответил Холмс. – У него в кошельке было 125 фунтов и 12 пенсов". – "Откуда вы знаете?" – "Хотите, давайте пересчитаем вместе"» (Русский репортер, 2011. № 10 (188).17–24 марта).

Анекдот вводится в текст медиатекста формулами: *есть такой анекдот, это все, как в анекдоте, у меня есть анекдот в тему, получается, как в анекдоте, как говорится в анекдоте* и т. п.

Иллюстрирующая функция. Анекдот выступает в качестве доказательства (аргумента) тезиса автора, поэтому позиция анекдота – сразу после рассуждений автора, в середине текста, как в заметке «Материализация духов и раздача слонов» блогера красноярской Интернет-газеты Newslab. ru Алексея Минакова: «Условия для владельцев небольших пакетов акций "Норильского никеля" просто фантастические. Любой может до 28 октября успеть открыть брокерский счет, купить до 100 акций ГМК "Норильский никель" и с выпиской обратиться в филиал регистратора "Компьютершер" в Красноярске. Но, естественно, риски невыкупа акций тоже есть. Различные оговорки, предостережения и прочие "дисклаймеры" на указанном ресурсе занимают едва ли не больше места, чем основной текст. Поэтому каждый сам решает – делать ли ему ставки!

А для тех, у кого уже загорелись глаза, *у меня есть анекдот в тему*:

Однажды в затерянной в джунглях деревне появился купец, который, встретив туземцев, пообещал им, что будет покупать их обезьян за \$ 10. Жители знали о том, что в джунглях обитает бесчисленное множество обезьян, и они легко их поймали. Тогда купец купил 2000 обезьян.

Со временем обезьян стало труднее поймать, и жители деревни вернулись к своим повседневным делам. Тогда купец заявил, что будет платить \$ 20 за каждую обезьяну. Жители вновь приложили усилия и поймали еще 1000 обезьян. Но в итоге поставки продолжали стремительно уменьшаться и купец поднял цену своего предложения до \$ 40. Обезьяны стали такой редкостью, что было трудно их даже найти, не говоря уже о том, чтобы поймать. С невероятным трудом жители изловили 500 обезьян для купца.

Однако вскоре тот заявил, что отдаст \$ 100 за каждую обезьяну! И так как у него появились неотложные дела в своей стране, дальнейшие переговоры надо вести с его помощником. Купец уехал. А через пару дней помощник обратился к жителям: "Посмотрите на всех этих обезьян, что у этого купца в большой клетке. Я отдам их вам по \$ 50 за каждую. Когда хозяин вернется, вы перепродаете ему обезьян по \$ 100". Жители потратили все свои сбережения на покупку обезьян. Помощник взял деньги. И жители деревни больше никогда не видели ни купца, ни его помощника» (<http://www.newslab.ru/blog/407126/> 29 сентября 2011).

Или: «Дерибан как национальный способ освоения финансового потока лучше всего *иллюстрируется анекдотом*. Российский чиновник приехал в Китай перенимать опыт. Китайский коллега показывает особняк. "Откуда средства-то?" – спрашивает наш. "А видите, там мост построили, – улыбается китаец, – оттуда и средства". Через год китаец приезжает к русскому, тот показывает ему свой особ-

няк в три раза больше. "Откуда средства-то?" – "А видишь на реке мост?" – "Не вижу". – "Вот оттуда и средства". На продолжение этого банкета скидываемся мы все» (Журнал для настоящих мужчин «Банзай». 2011. Июнь-июль).

Или: «Премьер Владимир Путин признал, что проблема бюрократии и мздоимства – это исконная проблема России, и даже *проиллюстрировал это анекдотом*. Таковы были комментарии главы правительства на некоторые выступления, прозвучавшие сегодня на президиуме Совета при президенте по местному самоуправлению, где обсуждались меры по повышению качества оказания государственных и муниципальных услуг.

"Такие вещи, как мздоимство и произвол, к сожалению, являются хроническими болезнями нашей страны. И в царское время, и в советское время – всё одно и то же", – сказал Путин.

В советское время, напомнил он, был даже анекдот про иностранного шпиона, который пришел сдаваться на Лубянку:

– Приходит шпион на Лубянку и говорит: "Хочу сдать". Там его спрашивают: Вы шпион какой страны? Американский? Тогда в пятую комнату. Там спрашивают: "Вы американский шпион, а оружие есть? Если есть, то в седьмую комнату". В седьмой спрашивают: "А у вас средства спецсвязи есть? Если есть, тогда в 20-ю". А в 20-й спросили: "А задание-то у вас есть?" – "Есть". – "Ну, тогда идите, исполняйте и не мешайте людям работать".

Премьер признал: "Это у нас, к сожалению, практика многих десятилетий, если не столетий, но сегодня у нас есть все возможности, чтобы эту практику поменять" (<http://news.mail.ru/politics/5210529/?frommail=1>. 27.01.2011).

Резюмирующая функция. Анекдот является показателем финальных умозаключений автора текста: «Загвоздка лишь в том, что компьютерным умом Россию не понять. *Как говорится в анекдоте*, "съест-то он съест, да кто ж ему даст!". А не то жили б мы сейчас совсем в другой стране» (Новые Известия. 2011. 4 апр.). Или: «Образно отреагировал премьер и на опасения главы фракции ЛДПР Игоря Лебедева о введении цензуры в Интернете, заявившего, что страна по уровню свободы может оказаться в 1937 году. "Насколько я знаю, что в 1937 году Интернета не было. *Есть анекдот*: в чем отличия ЦК от ЧК? ЦК – цыкает, а ЧК – чикает. Мы не собираемся чикать. Не считаю, что в этой сфере можно что-то ограничивать", – обнадежил премьер любителей Интернета. В заключение Путин поблагодарил всех за внимание и пожелал всем партиям успеха на парламентских выборах (Новые Известия. 2011. 21 апр.).

Описывая метатекстовые функции анекдота в медийном тексте, стоит заметить, что исследователи анекдота уже обращали внимание на его метатекстовую функцию в повседневной коммуникации: «Необходимость метатекстового ввода является важным нетривиальным признаком рассказывания анекдота, отличающим данный речевой жанр, скажем, от речевого жанра *шутки*. <...> Наличие «метатекстового ввода является почти обязательным для речевого жанра рассказывания анекдота» [Шмелева, Шмелев, 2002]. Это справедливо отнести и к тексту СМИ, анекдот всегда (и это обязательно!) вводится метатекстовыми формулами. Почему это обязательное условие? По нашему мнению, метатекст служит для читателя текста СМИ показателем иностилевой фактуры текста анекдота – разговорного стиля, а также показателем не только чувства вкуса рассказчика, но и ситуативной уместности, понимания того, в каком месте и какой аудитории можно рассказать тот или иной анекдот. Как неудачное использование анекдота может быть приведен анекдот Владимира Чурова, руководителя Центризбиркома, который он рассказал в качестве примера на

встрече с международными наблюдателями, рассуждая об оппозиционных партиях: «По этому случаю Чуров припомнил анекдот из дореволюционной жизни: «Одна старая дева причитала: "Ох, ох, я никогда не пойду гулять на Лиговку, потому что меня изнасилуют!" В итоге сходила на Лиговку, вернулась и повесилась, оставив записку: "Я никому не нужна, меня даже на Лиговке не изнасиловали"» (<http://www.newsru.com/russia/10nov2011/oldevo.html>). Валентина Матвиенко во время визита в ноябре 2011 г. в Санкт-Петербург так прокомментировала речевое поведение В. Чурова: «Меня это очень покорило. Считаю, такие аналогии не уместны». Редакция сайта NEWSru.com продолжила эту тему: «Кстати, один из журналистов просил руководителя ЦИК рассказать анекдот и о партии "Единая Россия". "Я деятельность никакой партии анекдотами не иллюстрирую", – отрезал Чуров. По его словам, рассказанный им анекдот высмеивал отдельных людей, а не партии (<http://www.newsru.com/russia/11nov2011/matvienko.html>).

Библиографический список

1. Анненкова И.В. Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ / Факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. 392 с.
2. Вежбицкая А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. VIII: Лингвистика текста. С. 402–421.
3. Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. Русский анекдот: Текст и речевой жанр. М.: Языки славянской культуры, 2002. 144 с.
4. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: текст лекций. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 1994. 47 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. ОКУДЖАВЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Методика обучения РКИ, языковая социализация, лингвокультурологический анализ, современный короткий рассказ, языковая картина мира, ключевые слова.

Исследовательское поле статьи направлено на лингвокультурологический анализ прозаических произведений Б.Ш. Окуджавы с целью разработки лингвистического компонента содержания обучения РКИ. Анализ коротких прозаических произведений Булата Окуджавы позволил выявить в них концепты основных общечеловеческих ценностей «семья», «любовь», «дружба», «творчество». Определен дидактический потенциал отобранных коротких прозаических произведений в обучении РКИ.

T.N. Yamskikh

LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF PROSE WORKS BY B. OKUDZHAVA: DIDACTIC POTENTIAL

Methods of teaching Russian as a foreign language, language socialization, linguoculturological analysis, modern short story, language picture of the world, keywords.

The research field of the article is directed to the linguoculturological analysis of B. Sh. Okudzhava's prose in order to work out the linguistic component in teaching Russian as a foreign language. The concepts of such main universal values as «family», «love», «friendship», «art» were revealed through the analysis of the short stories written by B. Okudzhava. The didactic potential of these prose works in teaching Russian as a foreign language was defined.

Россия – многонациональное государство. Каждый ее народ имеет свой неповторимый облик, самобытность, культуру. Но при всей самобытности и неповторимости культур народов России всех их роднит единая составляющая – общность нравственных норм и жизненных ценностей. Существенная характеристика общности культур – признание роли русского языка как языка межнационального общения и как универсального средства передачи и фиксирования мыслей, идей и чувств, как средства вхождения в большой мир русской и мировой культуры.

В основе современной методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ) лежит коммуникативно-культуроведческая парадигма, благодаря которой значительно возрастает роль принципа изучения языка и культуры в их органическом взаимодействии.

Ориентация процесса обучения на знакомство с номенклатурой жизненных целей и ценностных ориентиров поведения, характерных для русского этноса, может способствовать преодолению ментальной несовместимости и повышению успешности языковой социализации образовательных мигрантов в новой для них среде. Данный постулат был достаточно подробно рассмотрен в филологических изысканиях (В.П. Синячкин, 2011). Однако в методике обучения эта проблематика не по-

лучила пока комплексного теоретического осмысления, чем и определяется актуальность работы.

Исследовательское поле данной статьи направлено на лингвокультурологический анализ произведений Б.Ш. Окуджавы с целью разработки лингвистического компонента содержания обучения РКИ.

Для достижения выдвинутой цели были поставлены следующие задачи: провести лингвокультурологический анализ коротких прозаических произведений Булата Окуджавы для выявления концептов основных общечеловеческих ценностей; определить дидактический потенциал коротких прозаических произведений Булата Окуджавы в обучении РКИ.

Исследованию творческого наследия Б. Окуджавы посвящено большое количество работ по литературоведению и филологии (Р.Ш. Абельская, С.Б. Бирюкова, С.С. Бойко, А.К. Жолковский, М.И. Жук, В.А. Кофанова, И.С. Потапова, С.П. Распутина и др.). В этих исследованиях внимание сосредоточено преимущественно на феномене авторской песни.

Изучая художественный мир произведений Булата Окуджавы, литературоведы выделяют так называемые «ключевые образы» (слова, концепты), которые определяют акцентированно значимые для автора и устойчиво повторяющиеся образы и мотивы. Среди них отмечаются концепты «любовь», «надежда», «семья», «искренность», «личность», «правда», «родина», «природа», «народ», т. е. категории, которые отождествляются с основными общечеловеческими ценностями. При этом авторы признают, что произведения, соответствующие разным периодам творчества Булата Окуджавы, отражают изменения, которые происходили в то время в общественно-политической жизни страны. Смена ценностных ориентаций прослеживается через изменение культурного кода, посредством использования лингвокультурем, характеризующих описываемую в произведении эпоху. Данные единицы абстрактной семантики выражают общечеловеческие понятия, относящиеся к национально маркированной лексике, а следовательно, играют первостепенную роль в воссоздании языковой картины мира.

В методике преподавания РКИ также есть работы, рассматривающие дидактический потенциал стихотворных и песенных произведений Булата Окуджавы (О.В. Максимова, 2007), заключающийся в отражении автором мира человеческих ценностей, существующих во времени и пространстве.

Вместе с тем автор много работал и в жанре прозы. Окуджаве-прозаику принадлежат романы, повести и рассказы. Последней прижизненной прозаической публикацией Окуджавы были Автобиографические анекдоты, опубликованные в «Новом мире» (1997. № 1). Именно они и послужили материалом для нашего исследования. Еще одной причиной, почему были выбраны именно эти произведения, стало то, что они вполне отвечают жанру современного короткого рассказа (*точнее, они написаны в жанре прозаической миниатюры*), под которым нами понимается условно обобщающий жанр передачи информации в цельной художественно-литературной форме изложения, в виде опубликованного или неопубликованного короткого литературного произведения, состоящего из небольшого сюжета, автором которого является наш современник. Именно через восприятие текстов таких произведений и целесообразнее всего начинать освоение актуальных фоновых знаний. Эти рассказы имеют небольшой объем, однопроблемны, характеризуются ограниченным количеством действующих лиц и относительной несложностью сюжета.

Автобиографические анекдоты вышли в печать в тот период, когда в стране еще не разрешился конфликт между понятиями «советский» и «русский», хотя многие

исследователи считают, что он не разрешился до сих пор, при этом приобрел новые формы, выражаясь в противопоставлении категорий «русский», «россиянин», «Россия» [Дроздов, 2004]. В серию вошли миниатюры «Гений», «Любовь навеки», «Гитарист», «Большая честь», «Мышка». Данные литературные произведения являются автобиографичными и повествуют о событиях, происходивших в разные периоды жизни писателя. В сущности, в каждой из миниатюр имеется скрытый смысл, который и предстоит обнаружить читателям. Автор показывает нелепость и абсурдность существующего миропорядка, этим, наверное, и объясняется название серии, или взывает к состраданию, переплетая трагичность с комичностью сюжета, используя при этом своеобразные языковые средства и стилистические приемы.

Существует несколько качественных методов анализа лексических элементов в тексте, сюда входит метод «ключевых слов», являющийся одним из наиболее эффективных методов исследования мыслительно-речевой области культуры. Понятие «ключевые слова» рассматривается в работах В.Ю. Апресяна, А. Вежицкой, А.Д. Шмелева и др.

По мнению А.Д. Шмелева, ключевыми словами являются лексические единицы языка, если они могут служить своего рода ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, говорящего на этом языке [Шмелев, 2002, с. 11].

В основе метода ключевых слов лежит положение о том, что разные слова имеют разную значимость для культуры. Суть метода заключается в установлении частоты употребления той или иной лексической единицы, а также ее производных. Эта процедура выполняется путем применения частных методик статистической обработки текстов, которые позволяют выделять ключевые слова в текстовом материале заданного объема. Затем определяется семантическая сфера, в которой употребляется данное ключевое слово, например сфера эмоций, прослеживается наличие фразеологического семейства с этим словом, и, наконец, определяется, используется ли это слово в идиоматических выражениях. Анализ семантики ключевых слов и их производных, а также устойчивых выражений с ними выступает как инструмент познания ядерных ценностей культуры, национального характера и самосознания.

Лингвокультурологический анализ пяти миниатюр Б.Ш. Окуджавы, который носит субъективный характер, показал, что общечеловеческие ценности в них представлены следующими концептами: «семья», «любовь», «дружба», «творчество», «судьба».

В корпусе рассматриваемых произведений 21 465 знаков, или 3349 слов. Анализ ключевых слов позволил заключить, что чаще в качестве таковых выступают слова из общеупотребительной лексики. Отличительной особенностью является использования имен существительных, которые можно объединить в своеобразные лексико-тематические группы. Классифицируем некоторые из них: слова, связанные с бытом и занятиями людей (*квартира, дом, прихожая, чулан, мышеловка, каша* и др.); слова, служащие для обозначения органов правопорядка и юридические термины (*милиция, опергруппа, свидетель*); обозначения понятий, связанных с работой, производством: (*аванс, завод, плата* и др.); наименования профессий, должностей, званий, характеристик (*бухгалтер, домохозяйка, председатель, писатель, секретарь, лейтенант, сотрудник, фронтовик, работяга*); понятия, описывающие поведение (*галдеж, паника, кряканье, нашествие*); слова, используемые для обозначения людей, совершающих нелегитимные, нежелательные или безрассудные действия (*мошенник, жулик, бездельник, дурак*); понятия, обслуживающие сферу музыкального или другого искусства (*гитара, аккорд, репертуар, выступ-*

ление, струна, автограф, публика, кулисы, сцена); слова, дающие характеристику событиям или процессам (*вздор, мелочь, пустяк*); абстрактные понятия, обозначающие общечеловеческие ценности (*любовь, самопожертвование, надежда, честь, известность, важность*); и антиценности, понятия с отрицательной коннотацией (*похотливость, разврат, расчетливость, умопомрачение, безумие, легкомыслие, несправедливость*).

Глагольные лексико-тематические группы можно классифицировать следующим образом: глаголы, обслуживающие сферу романтических отношений и эмоций (*влюбляться, восхищаться, обольщаться, возбуждать, тосковать, угождать* и др.); глаголы, обозначающие неприличные, непристойные, нежелательные действия (*бесчинствовать, ахать, чертыхаться, бушевать, гудеть, фальшивить*); глаголы, выражающие реакцию на действия, затрагивающие эмоциональную сферу (*аплодировать, хлопать*); глаголы, обозначающие действия, которые указывают на истощенность, усталость, бессилие субъекта (*выдохнуться, замолкнуть, померкнуть, стихать, замереть, разочароваться, привыкать*); глаголы, используемые для выражения повседневных действий, привычек (*суетиться, лакомиться, пробовать, грызть*, и т. д.); глаголы, обозначающие мыслительную сферу деятельности (*думать, обмозговывать, верить, сознавать, соображать*); глаголы, служащие для обозначения подражательных действий (*шипеть, пищать, звенеть, щелкнуть, кипеть*); глаголы, связанные с музыкальной деятельностью (*настраивать, перебирать, (струны), петь, затянуть*).

Анализ показал, что понятийная система, на которой строятся рассматриваемые произведения Б. Окуджавы, имеет отчетливо выраженный метафорический характер. Кроме этого, в текстах обильно представлены фразеологические единицы разной стилистической принадлежности (*не сводить глаз, опустить руки, заварить кашу, выросли крылья, разинув рот, ломать голову* и др.).

Отдельно следует отметить наличие в текстах слов, обозначающих реалии, связанные с названиями общественных организаций (*Литературная газета, Дом офицеров, Союз писателей, клуб, профком*); названий русских национальных фольклорных произведений (*Цыганочка, Ехал на ярмарку ухарь купец*); названий широко известных песен автора; фамилий русских писателей (*Пушкин, Безыменский*); а также названий модных когда-то танцев (*танго, фокстрот, вальс-бостон*). В процессе методической обработки к данным лексемам были составлены комментарии.

Тексты характеризуются простым содержанием и разговорной естественностью языка, которая имитирует нехудожественность. Вместе с тем преобладающее количество лексики можно отнести к книжному стилю речи, хотя присутствует достаточное количество слов с очевидной просторечной окрашенностью. Стоит заметить, что устно-разговорная речь, всегда была одним из самых мощных источников обновления в русской литературе.

Проведенный лингвокультурологический анализ прозаических миниатюр Б.Ш. Окуджавы позволяет сделать вывод о том, что они отвечают основным требованиям, предъявляемым к учебным текстовым материалам. Конечно, результаты анализа лексических элементов на ограниченном корпусе текстов автобиографических анекдотов не позволят воссоздать общерусскую языковую картину, а лишь выявят главные категории мировоззрения автора. Однако, учитывая поставленные в работе цели – формирование лингвистического компонента содержания обучения РКИ, такая работа была плодотворной для разработки средства обучения, а именно учебно-методического пособия для обучения чтению. Определение

ключевых слов дает возможность раскрыть организационные принципы построения текстов, которые придают им структуру и связность. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковых и речевых навыков, также базируется на выделенном пласте лексики.

К сожалению, в рамках одной статьи невозможно представить весь комплекс проведенной методической работы, организация которой строилась вокруг семантики выделенных ключевых слов. Следует только заметить, что проведение подобного анализа выбранного корпуса текстов значительно облегчает дальнейшую методическую обработку материала и может быть рекомендовано разработчикам при осуществлении подготовительного этапа при создании средств обучения РКИ.

Библиографический список

1. Дроздов Б.В. Концептуальные основы восстановления союза народов. URL: <http://www.rema44.ru/about/persons/drozdov/papers/drj.html>
2. Синячкин В.П. Психолингвистический и лингвокультурологический анализ общечеловеческих ценностей в русском языковом сознании. М.: РУДН, 2010, 340 с.
3. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю. М.: Языки славянской культуры, 2002. 224 с.

КОНЦЕПЦИЯ
АНГЛИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА
В ТВОРЧЕСТВЕ У.С. МОЭМА
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ 1920–1930-х гг.)

Английский национальный характер, Англия, оппозиция Запад – Восток, снобизм, статичный, динамичный.

Статья посвящена проблеме английского национального характера в творчестве У.С. Моэма 1920–1930-х годов. Актуальность работы обусловлена необходимостью выработки представления о характере национального и его реализации в прозе писателя. Тема национального решена Моэмом посредством бинарной оппозиции «Запад – Восток», где Запад занимает главенствующее место с явным навязыванием чужеродных обычаев, традиций, морали восточному человеку.

T.V. Brekhova

CONCEPT OF ENGLISH NATIONAL CHARACTER IN MAUGHAM'S WORKS
(BASED ON THE MATERIAL OF 1920–1930)

English national character, England, opposition West – East, snobbery, static, dynamical.

This article is about English national character in Maugham's works of 20–30-ies of the 19th century. The topicality of this work is caused by the necessity to work out the idea of national character and its realization in the author's prose. The subject of national idea is described by the author using binary opposition «West – East», where the West takes a predominating place with obvious imposing of alien traditions, customs, morals to a person from the East.

Где б не скитался я, – душа горда.
Я англичанин, всюду и всегда!

У. Шекспир. Ричард II

Проблема национального самосознания, национальной идентичности является предметом исследования разных наук – философии, психологии, культурологии, этнологии, социологии и других. В стороне не остается и литературоведение. Сам термин «национальный характер» не является собственно литературоведческим, тем не менее профессиональные писатели на протяжении длительного отрезка времени уделяют большое внимание данной проблеме, что отражается как в сфере художественного творчества, так и в публицистике.

Целью нашей статьи является рассмотрение концепции английского национального характера и ее художественного воплощения в произведениях Уильяма Сомерсета Моэма 1920–1930-х гг. При определении предмета статьи мы руководствовались прежде всего тем, что данная проблема не становилась предметом изучения исследователей творчества писателя.

Наше исследование будет проводиться с опорой на определение, данное С.М. Аратюняном: «национальный характер – это сложная, иерархически организованная, целостная система психологических черт, особенностей поведения, собственных конкретной нации» [Аратюнян, 1966, с. 23].

Сам У.С. Моэм считал проблему английского национального характера одним из важнейших факторов, определяющих судьбу страны и ее народа. Кроме того, автор полагал, что национальный характер определяет внутреннюю, психологическую жизнь представителей конкретной нации.

Исследования проблем национального характера имеют двухвековую историю, начало которой следует отнести к концу XVII – началу XVIII вв. Представления о природе национального характера формируются в работах Э.К. Шефтсбери, Ж.Ж. Руссо, И. Канта. Здесь впервые вырабатываются такие понятия, как «национальный характер», «национальный дух», «душа нации».

В литературоведческом контексте при обсуждении вопросов, связанных с национальной спецификой, акцент ставится прежде всего на «художественное воплощение», что позволяет теорию национального характера превратить в ценный инструмент исследования художественного произведения. А значит, важно будет прежде всего выявить функции того или иного национального характера в системе конкретного произведения или даже в рамках художественного мира отдельно взятого писателя, а также способы его изображения.

В английской гуманитарной науке существует много исследований, посвященных проблеме английского национального характера, где рассматриваются истоки и факторы, предопределившие конструктивные особенности, а также компоненты и концепты, традиционно составляющие понятие «Englishness» («home», «freedom», «privacy», «common sense», «sense of humor», «gentleman», «fair play», «stiff upper lip», «heritage»). Здесь стоит отметить, что исследователи изучают прежде всего социокультурную сферу, в рамках которой выделяют особенности национального поведения и образа мыслей (К. Хьюитт, П. Лэнгфорд). Широко представлены в английском литературоведении репрезентации английскости в различных сферах национального бытия и культуры, например, в пейзаже (У. Хоскинс, Д. Лоуэнталь), городской культуре (П. Ньюлэнд), массовой культуре (М. Брасвэлл). Особую сферу представляют собой колониальные и постколониальные исследования английскости, включающие размышления о формировании собственной «версии» английскости в сознании жителей колоний (Я. Марш, К. Кумар).

В современной отечественной филологии есть ряд работ, посвященных рассмотрению проблемы национальной идентичности на материале художественной литературы. В этой области работают такие ученые, как А.Б. Ботникова, Л.И. Гришашева, М.К. Попова, Н.Л. Потанина, Б.И. Проскурнин, Н.И. Соколова, Н.А. Соловьева, В.В. Струков, Т.Г. Струкова, С.Н. Филюшкина, М.В. Цветкова и другие.

Большинство русскоязычных исследователей сходятся на том, что важнейшую роль в формировании английского национального характера сыграло островное положение страны, которое и обусловило так называемую «островную психологию» англичан, а именно нарочитое отстранение от окружающего мира, сознание своей исключительности и незаменимости. Отсюда возникает острая оппозиция остров – континент.

Так, А.В. Павловская отмечает, что «Англия, пожалуй, единственная страна, которая не хочет быть “Европой”... Англичане хотят быть сами по себе. И это им удастся. Они знают, что они и есть самая великая страна, своего рода “пуп” вселенной. Ведь даже нулевой меридиан проходит именно по их территории» [Павловская, 2004, с. 28]. Вынужденное существование на сравнительно небольшом участке суши привело к возникновению такой национальной черты, как «эмоциональная саморегуляция», – то, что включает в себя стремление скрывать и очень тщательно контролировать свои эмоции, что впоследствии привело к восприятию англичан, как людей замкнутых, холодных и лицемерных, способных сохранять самооблада-

ние в споре, оставаясь при этом максимально объективными к себе и другим. Другая их особенность – умение быть скептиками в минуты радости и стойками в минуты горя. Они принимают жизнь такой, как она есть, умеют ценить улыбки и игнорировать беды. Отдельно стоит отметить поклонение традициям, которому англичане с упоением следуют на протяжении всей жизни – семейные обеды, праздники, поездки за город, спорт. Это нация, которая сохраняет свой привычный облик во все времена – консерватизм взглядов, ориентацию на традицию, сословный снобизм, уважение к конституционному образу правления и веру в закон. Именно таким представляется образ англичанина – с набором определенных черт, присущих, по мнению исследователей, только этой нации.

Творчество английского писателя У.С. Моэма охватывает достаточно большой временной пласт – автор был свидетелем событий, когда Британская империя находилась в расцвете колониального могущества, но он также был свидетелем её заката, кризиса. Будучи англичанином, Моэм активно откликается на события эпохи, в связи с чем главными героями его произведений становятся, как правило, англичане, жизнь которых разворачивается либо у себя на родине, либо на территории колоний.

Концепция английского национального характера складывается у Моэма в процессе осмысления им межнационального общения, которое происходило под влиянием его многочисленных путешествий в самые разные точки мира, а также в процессе общения с представителями различных этнических групп. Как отмечал сам автор в книге «Подводя итоги», герои его произведений в большей степени люди реальные: «I have taken persons with whom I have been slightly or intimately acquainted and used them as the foundation for characters of my invention» [Моэм, 1951, с. 7].

Проблема английского национального характера получает освещение в рамках художественного мира писателя с разных сторон: автор рассматривает проявления национальных особенностей при взаимодействии героев-англичан с представителями других культур (малайцы, китайцы, даяки), а также при общении англичан между собой.

Английский национальный характер в произведениях Сомерсета Моэма представляется как целостная структура, а героев-носителей можно условно разделить на статичных, которые стоически переносят все тяготы судьбы и, как правило, не воспринимают чужую культуру (например, Лоренс – герой рассказа «Заводь»), и динамичных – способных преодолеть все преграды, изменить себя и свою жизнь, понять другую культуру, быт, традиции (Уолдингтон – герой романа «Узорный покров»). В нашей статье мы подробно рассмотрим героев статичных, поскольку именно они являются яркими представителями английского национального характера. Деление героев на статичных и динамичных становится возможным в связи с тем, что колониальная политика создавала условия, при которых многим англичанам приходилось покидать пределы родины и отправляться на службу в лишенные благ цивилизации места. И это внедрение, как правило, носило сугубо практический характер. Англичанин должен был научиться понимать чужую страну, быт, культуру, ибо без этого невозможно подчинить территорию и управлять ею. Именно непохожесть цивилизаций, невозможность понять «другого» является лейтмотивом многих произведений Моэма.

Так, в романе «Узорный покров» автор изображает два совершенно не похожих друг на друга мира. С одной стороны, благополучная, богатая Англия с самым респектабельным районом Лондона – Саут-Кенсингтоном, где прожила свое детство и юность героиня романа Китти, посещая матчи и скачки в Аскоте, регаты в Хенли,

званные обеды и приемы, а также Уолтер Фейн, Чарльз Таунсенд со своей женой Дороти и детьми, Уолдингтон. С другой – английская колония Гонконг и маленький китайский городок Мей-дань-фу, куда по долгу службы им пришлось переселиться.

Автор создает галерею портретов англичан и их семей, показывает снобизм и уверенность в превосходстве, а нахождение в колонии обнажает достоинства и недостатки английского национального характера. Отсюда возникает изолированность человеческих миров, которые соседствуют, но не пересекаются, не могут слиться в единое целое – так появляется существование одного мира в другом. Попадая на чужую территорию, англичанин создает свой мир, культивирует свою «придуманную Англию» внутри самобытного мира Востока. Оказавшись в местах, куда не добралась еще цивилизация, англичанин старается устроить свой мир подобно привычному миру в Англии. Так, англичанин всегда переодевается к обеду. Пример тому мистер Уорбертон из рассказа «На окраине империи»: «Климату мистер Уорбертон делал одну-единственную уступку – надевал к обеду белый смокинг, в остальном же он одевался так, словно обедал в своем клубе на Пэл-Мэл» [Моэм, 1979, с. 165]. Автор воспроизводит до мелочей бытовые условия: «Он [Уорбертон] заглянул в столовую и убедился, что там все в идеальном порядке. На столе – яркие орхидеи, серебро ослепительно сверкает. Искусно сложены салфетки. Свечи под колпачками, в серебряных подсвечниках...» [Там же], этот персонаж устраивает праздничные обеды, где общается исключительно с себе подобными, оставляя право туземцам выступать в роли прислуги: «Вошли два боя-малайца в саронгах и щеголеватых белых куртках с медными пуговицами; один нес коктейли, другой – поднос с маслинами и анчоусами» [Там же].

Сомерсет Моэм не упускает из виду стремление англичанина выполнять свой долг. Он создает целую галерею образов слугителей Британской империи, свято верящих в колониальную политику и стремящихся внести в нее свой посильный вклад (таковы, кроме Уорбертона, Джойс («Записка»), доктор Сондерс («Малый уголок»)).

Соблюдение традиций, снобизм и высокомерие по отношению к туземцам – вот те черты, которые характеризуют английский национальный характер. Ярким примером является пожилая англичанка – синьора Николини из рассказа «В чужом краю», в образе которой Моэму удалось воплотить черты, присущие, по его мнению, многим англичанам: «В каждом человеке, который не был англичанином, она видела чужака, чуть ли не дебила, на умственные способности которого надо всякий раз делать скидку» [Моэм, 2008, с. 112–113]. И даже многолетняя жизнь вдали от родины не изменила ее: «Удивительно, что ей удалось прожить три десятка лет в этой дикой, чуть ли не варварской стране, не позволив окружающей обстановке сколько-нибудь на себя повлиять» [Там же].

Автор отмечает и другую сторону англичан – азарт. Часто в его произведениях можно увидеть, как Моэм описывает игру в бридж, вист, баккару, говорит об увлечении англичан скачками, биржей. Так, описывая мистера Уорбертона, Моэм говорит: «Он был страстный игрок по натуре. <...> Страсть к картам была в нем почти так же сильна, как страсть к титулам...» [Там же].

Не остается без внимания и английский юмор, который, по мнению Р.Д. Льюиса, является проявлением сдержанности англичан. Юмор используется для разрядки напряженной ситуации: «Многие англичане считают, что, пока есть юмор, не может быть полной безысходности» [Льюис, 1999, с. 249]. Моэм нередко включает юмористические истории в речь своих героев. Как правило, подобные истории являются воспоминанием о жизни в Англии. Так, мистер Уорбертон за вечерней беседой с Купером рассказывает историю о слуге, который прислуживал ему в Англии: «<...> Ведь вы знаете, за столом у мажордома горничные и лакеи

сидят по старшинству, согласно рангу их господ. И он заявил мне, что ему надоело ездить на балы и званые обеды, где я – единственный человек без титула. Из-за этого он всегда должен сидеть в самом конце стола, и, пока блюдо дойдет до него, все лучшие куски уже разобраны» [Моэм, 1979, с. 117].

Еще одно средство, которым пользуется Моэм при создании образа англичанина – это описание внешности. Автор тщательнейшим образом прописывает каждую деталь внешности, не упуская ничего из виду. Его герои всегда выглядят согласно статусу в обществе и сословной принадлежности. В рассказе «Падение Эдварда Барнарда» Моэм описывает американку Изабеллу Лонгстаф: «Тонкое лицо, аристократически короткая верхняя губка и пышные белокурые волосы придавали ей сходство с маркизой» [Моэм, 2008, с. 113]. Таков и Чарльз Таунсенд в романе «Узорный покров»: «<...> стройный, фигура отличная – немудрено, что он ею всегда немного гордился... И носить костюм, он, конечно, умеет, смешно было бы это отрицать; и весь вид аккуратный, подтянутый, элегантный» [Моэм, 1979, с. 62].

Таким мы видим представителя английского национального характера в произведениях У.С. Моэма 1920–1930-х гг. – образованного сноба, сохраняющего веру в величество Британской империи и необходимость колониальной политики, консерватора, признающего только себе подобных, верующего и сохраняющего традиции, присущие настоящему джентльмену.

В произведениях Сомерсета Моэма 1920–1930-х гг. прослеживается антитеза Англия – Восток, английский национальный характер и самобытность туземцев – все это составляет сюжетную канву многих произведений писателя, приобретая при этом глубокий подтекст, превращаясь не только в историю о столкновении двух абсолютно разных цивилизаций, двух различных мировоззрений, но и в историю их вечного противостояния. Моэм вполне открыто противопоставляет англичан и туземцев, все западное и восточное, христианство и восточные религии.

Образ англичанина наделен остро проявляющимся верноподданничеством, снобизмом и высокомерием, практичным складом ума и здравомыслием, сдержанностью эмоций и строгостью следования традициям – все это очень ярко проявляется на фоне туземцев, которые предстают перед нами – людьми природы, очень чувственными, импульсивными, открытыми. В художественном мире писателя возникает портрет англичанина с ярко выраженными чертами национального характера, которые сохраняются как на родине в Англии, так и в самых удаленных уголках мира.

Библиографический список

1. Аратюнян С.М. Нация и ее психологический склад. Краснодар, 1966.
2. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. М., 1999.
3. Моэм С. Казуарина // На окраине империи. М., 1979.
4. Моэм С. Жена полковника // В чужом краю. М., 2008.
5. Моэм С. Узорный покров. М., 2008. С. 255.
6. Павловская А.В. Англия и англичане. М., 2004.
7. Попова М.К. Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании // Вестник ВГУ. Сер. 1: Гуманитарные науки. 2001. № 2. С. 45–48.
8. Emerson R. W. English traits. N.Y., 1983. P. 854.
9. Maugham S. The Summing Up. USA, 1951. P. 7.

ИМЯ «СТАЛИН»
В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛАХ ЕЖЕДНЕВНОЙ АМЕРИКАНСКОЙ
ГАЗЕТЫ «NEW YORK TIMES»)¹

Политическая коммуникация, диалогика текста, политическая лингвистика, политический дискурс, диалогические вставки, диалогическая речь, лингвокультурологическая характеристика политического дискурса, диалог живого подобию.

В статье раскрываются особенности политической коммуникации с точки зрения лингвистики текста. Базовой концепцией данного исследования служит диалогическая теория М.М. Бахтина. Особый акцент делается на культурологическом характере текстового (дискурсивного) диалога, проявляющегося в регулярных ссылках на мнения, решения, события, происходившие в эпоху Сталина. Анализ проводится на материале газеты «New York Times».

F.V. Kulikov

NAME «STALIN» IN ENGLISH-SPEAKING POLITICAL DISCOURSE
(BASED ON THE MATERIALS OF DAILY AMERICAN NEWSPAPER «NEW YORK TIMES»)

Political communication, text dialogics, political linguistics, political discourse, dialogical framings, dialogical speech, linguo-cultural characteristics of political discourse, dialogue of real likeness.

The article deals with the peculiarities of political communication from the point of view of text linguistics. The basic conception of this research is the dialogical theory of M.M. Bakhtin. The main accent is made on culturological character of text (discourse) dialogue revealed through regular references to opinions, decisions and events happened during the Stalin's era. The analysis is based on the articles published in «New York Times».

В настоящее время наблюдается интенсивное развитие политических технологий, повышающее роль изучения политической коммуникации в рамках лингвистики. Сам термин «политическая коммуникация» располагает большим числом дефиниций. Наиболее полным из них представляется определение, предложенное Р.Ж. Шварценбергом, который охарактеризовал ее как «процесс передачи политической информации, благодаря которому она циркулирует от одной части политической системы к другой, а также между политической и социальной системами. Идет непрерывный процесс обмена информацией между индивидами и группами на всех уровнях» [Шварценберг, 1992, с. 174]. Л. Пай вносит определенное уточнение: «Политическая коммуникация подразумевает не одностороннюю направленность сигналов от элит к массе, а весь диапазон неформальных коммуникационных процессов в обществе, которые оказывают самое разное влияние на политику [Pye, 1963, p. 442].

¹ Статья публикуется при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК П1022).

В представленных дефинициях термина «политическая коммуникация» видна диалогическая составляющая обозначаемого им процесса. Р.Ж. Шварценберг выделяет в качестве основного фактора политического общения непрерывный обмен информацией между его участниками. Это, в свою очередь, позволяет рассмотреть политическую коммуникацию в сфере диалогичности текста, так как для нее характерен постоянный обмен высказываниями. Данная мысль пересекается с мыслью М.М. Бахтина о том, что не существует ни первого, ни последнего высказывания: «Наиболее универсальной формой выражения слова является диалог. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь, вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни» [Бахтин, 1979, с. 318].

Диалог является основным видом общения между участниками политической коммуникации. При этом необходимо отметить, что диалог в этом случае не следует понимать только в его традиционной трактовке, т. е. как разговор двух (или более) субъектов. Такие диалогические формы (политические дебаты, политическая дискуссия, политический спор) также имеют место в политической коммуникации, однако существует и другое диалогическое общение, суть которого отражена в приведенной выше цитате М.М. Бахтина. Диалогические отношения, таким образом, гораздо разнообразнее и сложнее [Свойкин, 2006, с. 16]. Именно в политической коммуникации, как нигде более, «слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни» и, следовательно, может иметь массу проявлений, начиная от обыгрывания различных имен и дат и заканчивая построением ответных текстов на выпады оппонента. Диалог продуцирует также сложные текстовые структуры, когда автор вступает в диалог с читателем непосредственно через разговор участников коммуникации. К такому диалогу можно отнести, например, диалог-интервью, когда автор дословно передает содержание беседы. Автор, таким образом, осуществляет коммуникацию не от своего лица, а от лица участников диалога, присутствующего в его тексте. Помимо этого, политический текст может содержать разнообразные диалогические вставки, в частности фрагмент прямой речи монологической природы (как, например, в текстовых построениях, посвященных предвыборной программе кандидата в президенты).

Диалог в политической коммуникации может выступать как текст, который представлен в виде монолога с точки зрения системы языка, но обладает огромным количеством признаков, характерных для диалогической речи. Несмотря на то что диалогическая речь участников политического диалога лишь графически напоминает форму живой устной речи, автор грамотно использует весь спектр средств, характерных для диалога «живого подобию» (многоточие, тире, выделение жирным шрифтом или курсивом), стремясь приблизить эту речь к разговорной речи. С этой позиции диалог можно представить как значимую часть структуры построения политического текста. Когда автор-журналист или автор-политик, помимо своего «я», вводит в текст чужие голоса, то в этом случае он в полной мере следует природе политического дискурса, для которого переключка голосов является естественной формой существования.

В данной статье внимание концентрируется именно на такого рода переключке голосов, осложненной лингвокультурологическими моментами. Зачастую автор упоминает в текстах политической направленности не только политических лидеров собственной культуры, но и политиков, так или иначе повлиявших на мировую историю. Такая особенность присуща журналистам ежедневной американской газеты «New York Times». В этой газете, естественно, освещаются вопросы, связан-

ные с англоязычной (американской) культурой, в связи с чем интересно будет проследить, как антропонимы политических деятелей иноязычной культуры (русской) повлияют на особенности оформления текстовой диалогичности в рамках культуры англоязычного мира.

Особо частым антропонимом, встречающимся на страницах данного ежедневного издания, является антропоним советского политика *Сталин*. Данный антропоним упоминается в разных контекстах, но прежде всего в контекстах соотношения политической деятельности Сталина и других политиков современной и прошедшей эпохи.

В одном из приводимых примеров автор англоязычного послания Алан Вульф употребляет антропоним *Сталин* вместе с антропонимом *Гитлер*, намекая на полное отсутствие возможности повторения сценария преступлений, совершенных этими диктаторами в своих странах, в настоящее время: «No leader on the world stage today could ever create a political system as brutal and as expansionist as those that were fashioned by Hitler, Stalin and their henchmen, Wolfe writes. The military, economic, political and cultural conditions of the contemporary world would not permit it» [Wolfe, 2011, p. 1].

В данном контексте автор, обращаясь к действительности, учитывает свой теоретический опыт, вследствие чего в расчет берется определенный контекст, функционирующий с помощью конкретной темы «How to combat the dictators?». Таким образом, автор, адресуя свое послание реципиенту, вынужден пояснять контекст борьбы с современными диктаторами, приводя в качестве исторической справки кровавые преступления Гитлера и Сталина.

В одной из статей американского журналиста Пола Кеннеди имя Сталин упоминается в контексте его роли в истории наряду с Рузвельтом и Гитлером: «If anything proved Thomas Carlyle's argument about the importance of the Great Man in history, there was an ample contemporary evidence for this leader-centered theory in the form of Hitler (who adored Carlyle and was still reading him in his bunker in April 1945), Stalin and Roosevelt» [Kennedy, 2010, p. 2].

Важно отметить, что имя *Сталин* заменяется выражением Great Man (Великий Человек). При этом автор подключает к своим размышлениям Томаса Карлейля, английского публициста, историка и философа, выдвинувшего идеалистическую концепцию «культы героев», которые якобы являются единственными творцами истории.

В другом примере имя *Сталин* употребляется в контексте сравнения его политических решений с решениями политических лидеров современной политической эпохи: «Here is a task for Bill Clinton, George W. Bush and their well-mannered minions at the University of Arizona's new National Institute for Civil Discourse: Is it uncivil when someone implicitly compares someone else to Hitler, Stalin and Hosni Mubarak, but then says he is, of course, not comparing anybody to Hitler, Stalin or Hosni Mubarak?» [Althouse, 2011, p. 1].

Данный пример отличается разнообразием политических голосов. Во-первых, автор политической статьи Энн Альтхаус скрыто критикует тех, кто осуждает политику Билла Клинтона и Джорджа Буша в отношении Косово и Ирака. Энн Альтхаус считает, что при всех политических ошибках экс-президентов США их нельзя ставить в один ряд с Гитлером и Сталиным. Кроме этого, автор послания делает акцент на тиранах, погубивших, прежде всего, собственные народы. Таким образом, третьим преступником мирового масштаба становится экс-президент Египта Хосни Мубарак, виновный в гибели большого количества мирных демонстрантов. Важно отметить также, что наряду с этим американский автор упо-

минает антропонимы американских президентов, усиливая тем самым лингвокультурный блок собственного текста.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что в американском лингвокультурном сообществе имя *Сталин* зачастую употребляется вместе с антропонимом *Гитлер*. Таким образом, продуценты убеждают адресата политического послания в том, что данные диктаторы одинаково виноваты в гибели большого количества ни в чем не повинных людей.

Реже имя *Сталин* сопоставляется с современными политическими личностями, принесшими беды мирному населению планеты. В данном случае зафиксирован единичный случай отождествления Сталина с другими преступниками современной эпохи: «With the attacks on the World Trade Center and the Pentagon on Sept. 11, 2001, Bin Laden was elevated to the realm of evil in the American imagination once reserved for dictators like Hitler and Stalin. He was a new national enemy, his face on wanted posters. He gloated on videotapes, taunting the United States and Western civilization» [Zernike, 2011, p. 2].

Данный пример полон авторских размышлений о человеческом зле, воплощенном во взрыве башен-близнецов 11 сентября 2001 года. Этот теракт в корне изменил отношение американцев к преступлениям мирового масштаба. Автор подчеркивает, что высшее проявление жестокости и беспощадности, которое, казалось, навсегда поселилось в сознании мирных граждан Америки после преступлений времен Второй мировой войны, внезапно приобрело новую форму в виде совершения многочисленных террористических актов.

В ряде примеров, содержащих антропоним *Сталин*, наряду с именем собственным упоминаются события, даты, преступления, совершенные во время правления данного политика. Так в тексте, посвященном Анне Ахматовой, автор через имя *Сталин* скрыто подразумевает эпоху страшных событий, через которые прошла поэтесса: «Her poetry touched her country so deeply that the poet Marina Tsvetayeva called her «Anna of all the Russians». Anna Akhmatova lived at a time when poetry mattered. She gained fame before World War I with her love poems, then endured all the worst horrors of 20th-century Russia – world wars, revolutions, Stalin» [Loomis, 2011, p. 3].

Обращает на себя внимание употребление имени собственного *Сталин* в функции имени нарицательного. Следует отметить, что оно используется в лексическом ряду страшных событий российской истории XX века: две мировых войны, революции и ссылки и репрессии, которые и подразумеваются автором данной политической статьи Джорджем Лумисом. Таким образом, вступая в диалог с потребителем политического дискурса, Лумис манипулирует общественным сознанием, упоминая антропоним *Сталин* в негативной коннотации. При этом учитывается потенциальное знание читателем мировой истории, т. е. наличие каких-либо предшествующих высказываний – своих и чужих [Свойкин, 2006, с. 29].

В другой диалогической ситуации упоминается событие 1932–1933 годов, произошедшее в Украине:

«The *Holodomor*, as Ukrainians call it, destroyed over three million men, women and children. More than 2,500 were sentenced for cannibalism in 1932 and 1933. By 1937, «the Soviet census found eight million fewer people than projected,» largely in Ukraine. Stalin refused to circulate the information and, consistent with his usual practice, «had the responsible demographers executed»» [Rubenstein, 2010, p. 2].

Следует отметить, что в данном примере автор употребляет лексику «*Holodomor*», заимствуя в ее из украинского языка. При этом диалогический характер

приобретает не только антропоним *Сталин*, но и даты, характеризующие эпоху его правления – 1932, 1933 (голодомор) и 1937 (сталинские репрессии) годы.

В качестве еще одного примера следует рассмотреть событие, известное как сталинский террор, или сталинские репрессии: «But Stalin was not done. Within a few years, the Great Terror, as it was called, engulfed party officials and the Red Army, leading to the execution of tens of thousands of officers and officials. The Terror also involved the killing of hundreds of thousands of peasants and members of national minorities, most notably Soviet Poles, and again more Ukrainians» [Rubenstein, 2010, p. 2].

В этом примере идет отсылка автора к исторической эпохе. Таким образом, в данном политическом дискурсе воспроизводится строгая система индивидуально-авторского подтекста, ассоциаций читателя (реципиента), коннотации. Они, в свою очередь, свидетельствуют о познавательной и ценностной ориентации автора на текст или реципиента (огромного количества потребителей политического дискурса).

Это же событие описывается в другом политическом ракурсе: «Yet any Westerner who spent time in the Soviet Union in the Brezhnev years could not help being exasperated by the official denial of the orgy of death, injustice, betrayal and suffering that Stalin unleashed. Russians knew, of course. The very scale of the Great Terror – estimates of the number who perished range from 12 million to 20 million, and between 12 million and 14 million more had been inmates in the Gulag – ensured that most Soviet people had been victims themselves or knew one. Moreover, the partial revelations of Stalin's crimes in Khrushchev's not-so-secret «secret speech» to the 20th Communist Party Congress in 1956 ignited a public reckoning of sorts for several years, including the official publication of works like Solzhenitsyn's «One Day in the Life of Ivan Denisovich.» Yet the epic narrative of a war in which another 25 million died repulsing a vicious invader, and in which Stalin was the conquering commander, stood, and stands, as a permanent counterforce to the great sin of the Terror» [Cohen, 2010, p. 1].

Данный контекст отличается пространным лексико-семантическим полем, адекватно характеризующим эпоху Сталина – Stalin-Stalin's Crimes-Great Terror-Gulag. Помимо этого, в диалог вступают и два политика постсталинской эпохи. Автором упоминается брежневская эпоха Brezhnev years и речь Хрущева на XX съезде ЦК КПСС о развенчании культа личности Сталина. В качестве положительного момента автор отмечает разрешение Хрущева на публикацию произведения А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича», описывающего ужасы сталинских преступлений против собственного народа.

В одном из примеров описывается эпоха Большой чистки, затронувшая преданного Сталину большевика Николая Бухарина: «Stephen F. Cohen, a professor of Russian studies at New York University, was one of the Westerners who spent time in the Soviet Union during the Brezhnev days. His study of Nikolai Bukharin, the Bolshevik revolutionary who was among the most prominent victims of Stalin's purge of old comrades in the 1930s, led him to Bukharin's widow, Anna Larina» [Cohen, 2010, p. 1].

В примере подчеркиваются преступления 1937–1938 годов – Stalin's purge of old comrades in the 1930s (Большая чистка среди старых товарищей). Автор описывает свою встречу с вдовой и сыном Николая Бухарина, убеждая читателя в том, что данный диктатор был беспощаден не только к простому народу, но и к своим приближенным.

Следующим историческим событием, касающимся эпохи Сталина, является индустриализация: «In his second Stalin biography, «Stalin in Power: The Revolution From Above: 1928–1941» (1990), Mr. Tucker wrote of Stalin's severe demands on the exhausted Russian people in the 1930s, saying he «was now at the wheel of the care-

ening car of Soviet industrialization, driven by his inner fantasy about his hero-role in revolutionary history» [Martin, 2010, p. 2].

Заголовок одной статьи, посвященной недавним событиям – «Stalin's Ghost» (Призрак Сталина), – отмечен ярко выраженной прагматикой, поскольку антропоним сопровождается характеристикой, несущей отрицательную коннотацию (Ghost). В данной статье речь идет о желании мэра Москвы Лужкова вывесить плакаты с изображением Сталина в 65-ю годовщину Победы: «Over the objections of many Russians, posters bearing Stalin's image were approved by Moscow's city government for display during celebrations marking Victory Day in Russia on Sunday. The issue was debated in the weeks leading up to the 65th anniversary of the end of World War II in Europe, and, in the end, the anti-Stalinists won. Only a few such posters were on display, and they were hardly prominent» [I. H. T. OP-ED Contributor, 2010, p. 3].

Обращает на себя внимание производная лексема, образованная от имени Сталин – anti-Stalinist (антисталинский). Лексема обозначает ярого противника данного политического лидера и его политического течения.

Предпринятый анализ рассмотренных выше примеров проявления текстовой диалогичности позволяет прийти к выводу, что антропоним *Сталин* выполняет в текстах американского ежедневного издания «New York Times» важнейшую функцию ведения политической дискуссии. Становясь центральной зоной диалогического поля, данное имя собственное актуализирует разнообразные диалогические смыслы, вложенные в культурное самосознание американских читателей посредством внедрения информации об этом политике средствами чужой культуры. При этом расширенное истолкование исторических событий, видение трезвых и непредвзятых взглядов на политику Сталина способствует расширению лингвострановедческой информации американского читателя, который, являясь адресатом, участвует в диалоге с автором, делающим, в свою очередь, акцент на пересечение его высказываний с речью данного политика.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М: Искусство, 1979. 424 с.
2. Свойкин К.Б. Диалогика научного текста: курс лекций. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2006. 148 с.
3. Шварценберг Р.Ж. Политическая социология: в 3 ч.: пер. с фр. М., 1992. Ч. I. 180 с.
4. Althouse A., Hosni H. Dictator Scott Walker // New York Times. 2011. January 25. P. 1.
5. Cohen S. The Victims return. Survivors of the Gulag After Stalin // New York Times. 2010. July 27. P. 1.
6. I. H. T. OP-ED Contributor. Stalin's Ghost // New York Times. 2010. July 31. 2010. P. 3.
7. Kennedy P. Do leaders make history, or is it beyond their control? // New York Times. 2010. May 21. P. 2.
8. Loomis G. A tortured Russian poet's twisted world // New York Times. 2011. April 5. P. 3.
9. Martin D. Robert C. Tucker, a scholar of Marx, Stalin and Soviet Affairs, dies at 92 // New York Times. 2010. July 31. 2010. P. 2.
10. Pye L.W. Communications and Political Development. Columbia and Princeton: University Presses of California, Columbia and Princeton. 1963.
11. Rubenstein J. The devil's playground // New York Times. 2010. November 26. P. 2.
12. Wolfe A. What is it and how to combat it? // New York Times. 2011. April 5. P. 1.
13. Zernike K., Kaufman M. The most wanted face of terrorism // New York Times. 2011. May 2. P. 2.

ДЕНОТАТИВНЫЕ ЗОНЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ «БЕЛЫЙ» В СТАРОФРАНЦУЗСКОМ ТЕКСТЕ

Цветообозначение, номинация цвета, цветовая картина мира.

Статья посвящена исследованию цветовой лексики в старофранцузском художественном тексте. Для анализа взято наиболее частотное цветообозначение *blanc*. Выявлено, что семантические значения и сферы употребления обозначения белого цвета гендерно обусловлены. Обозначения белого цвета активно участвуют в создании образа мужчины и женщины, передают черты внешнего облика и внутренние характеристики, которые принимаются в средневековой картине мира как типичные.

E.S. Sherkhonova

DENOTATIVE ZONES OF USAGE OF COLOUR NAMING «WHITE» IN OLD FRENCH TEXTS

Colour naming, colour term, colour worldview.

The article is dedicated to the research of colour words in old French literary texts. The most frequently used colour term *blanc* was chosen for the analysis. It was revealed that semantic meanings and spheres of the usage of the white colour depend on the gender factor. The denominations of the white colour take part in creating the image of a man and a woman, reflect their features and inner characteristics that are considered to be typical in the medieval world image.

Предметом нашего интереса является группа обозначений белого цвета в старофранцузском языке. Задачей статьи является выявление групп объектов, которые номинируются в старофранцузских текстах лексемами со значением белого цвета. Старофранцузский текст, вслед за Т.Г. Игнатъевой, понимается как целостная со стороны содержания и со стороны формы единица коммуникативного уровня, равная письменному литературному памятнику [Игнатьева, 2001, с. 32]. Старофранцузские тексты представляют собой наиболее достоверные источники для реконструкции состояния языка и культуры на одном из важнейших этапов его истории. Актуальность данного исследования обусловлена всё возрастающим интересом науки к проблеме цветообозначения и недостаточностью диахронических исследований по теме цветономинации. Материалом исследования послужили 15 произведений разных жанров XI–XIII вв. на старофранцузском языке.

Рассмотрим денотативные зоны употребления номинаций со значением белого цвета как наиболее частотного цветообозначения на нашем материале. Мы вводим термин «денотативные зоны», понимая под этим классификацию объектов, номинируемых лексемой «белый». Слово «денотативный» означает «относящийся к реальности», слово «зона» позволяет сгруппировать эти объекты по тому или иному признаку. Таким образом, денотативная зона – это классификационная группа объектов, относящихся к текстовой реальности. В основу классификации положен

антропологический принцип, который понимается как установка на изучение широкого круга явлений с учетом присущности их человеку [Каламбет, 2007, с. 17].

В ходе анализа мы обнаружили 289 случаев передачи белого цвета с помощью следующих лексем и их производных: *blanc* (255 примеров), *chenu* (24 примера), *flori* (8 примеров), *aube* (3 примера).

Прилагательное *blanc* является наиболее частотной номинацией белого цвета, в старофранцузском языке входит в ядро лексико-семантического поля цвета, выражает значения «blanc, luisant, белый, блестящий». Ученые указывают, что прилагательное *blanc* этимологически восходит к франкскому *blank* 'белый', 'блестящий'. Первоначально прилагательное *blanc* в раннестарофранцузском языке обозначало «блестящий», реже «белый» [Волкова, 2007, с. 54]. В ходе анализа были обнаружены следующие грамматические формы номинации *blanc*: существительные *li blanc*, *la blanche*, глагол *blanchoier*, причастие *blanchi*, наиболее частотным является прилагательное *blanc* – 193 примера, что составляет 66,8 % от общего числа номинаций со значений «белый». Прилагательное *blanc* используется в позитивной степени и в форме сравнительной степени с наречием *plus*. Например: *Le cors ot gent, basse la hanche, le col plus blanc que neif sur branche* (Lanval 560–570). – *Тело имеет изящное, низкие бедра, шею, более белую, чем снег на ветке. Cliges plus blanc que flor de lis* (Cliges 4857) – *Клижес белее, чем лилия.*

Учитывая, что, как показал материал, большое количество номинаций со значением белого цвета приложимо в первую очередь к описанию женщины, мы берем во внимание гендерный фактор, который включает в себя биологически заложенные различия в распределении цветовых признаков между мужчиной и женщиной и формирование их цветовых характеристик в зависимости от типичных особенностей их поведения [Гайдукова, 2008, с. 8]. Лексема *blanc* при описании женского портрета насчитывает 36 примеров, передает светлый тон кожи в сочетании со словами, обозначающими части тела: *vis* 'лицо' (4 примера), *face* 'лицо' (4), *main* 'рука' (4), *gorge* 'горло' (3), *col* 'шея' (3), *front* 'лоб' (3), *char* 'плоть' (2), единожды употребляются *peitrine* 'грудь', *cors* 'тело', *piz* 'грудь'; *costé* 'бок', *dents* 'зубы', со словами, обозначающими человека: *dame* 'дама', *pucele* 'девушка', *Franchise* 'Честность', *Biauté* 'Красота', с личным местоимением *ele* 'она'. Также было обнаружено субстантивированное прилагательное *li blanc* 'белизна', передающее белый цвет лица героини (2 примера). Стоит отметить, что прилагательное *blanc* в средневековой литературе выступает постоянным эпитетом Прекрасной дамы [Мерзлякова, 2003]. Например: *Le front ot blanc et haut et plain* (Perc 1813). – *Лоб имеет белый и высокий, и гладкий. S'ele a blanc col et gorge blanche* (Rose 13313). – *Она имеет белую шею и белое горло.*

При описании персонажа немаловажное значение имеет описание одежды. Согласно Ж.Ж. Ле Гоффу, в литературных произведениях одежда определяла общественное положение персонажей, символизировала определенные повороты сюжета, подчеркивала знаменательные моменты повествования. Через костюм происходит подлинная идентификация личности в обществе [Ле Гофф, 2001, с. 236, 242].

С помощью номинации *blanc* женский костюм описывается в сочетании со словами, номинирующими одежду: *chainse* 'шэнс, верхнее платье без рукавов' (7 примеров), *chemise* 'рубашка' (2), *soiquanie* 'род одежды людей низкого сословия' (1 пример), *guinple* 'головной убор' (1 пример), детали одежды, украшения и отделку: *hermine* 'мех горностая' (5 примеров), *manche* 'рукав', *croisete* 'крестик', *las* 'шнур'. Например: *Pucele au blanc cheinse* (Erec 1613). – *Дева в белом платье. Белый цвет платья объясняется тем, что оно было сшито из некрашеной ткани и*

идентифицирует Эниду как бедную девушку [Ле Гофф, 2001, с. 240]. Отметим также, что белый цвет в куртуазной символике был цветом невинности и целомудрия [Балека, 2008, с. 226].

При описании мужского портрета номинация *blanc* наиболее часто актуализирует значение «седой» в сочетании со словами, обозначающими бороду *barbe* 'борода' (14 примеров), голову: *chef* 'голова' (2 примера), *teste* 'голова', со словами, номинирующими человека целиком: *prodome* 'знатный человек', *hom* 'человек, мужчина', *chiés* 'свита', с именами собственными: *Charlemagne*, *Naines*, с личным местоимением *je* 'я'. Всего 23 примера. Например: *Einz seroie chenuz et blans* (Perc 5548). – Стану седым и белым. *Li prodome estoient chenu, ne pas si que tuit fussent blanc* (Perc 1788 – 1789). – Господа были седовласы, не так, что все были белые.

Важную роль при передаче образа мужчины как воина играет описание рыцарских доспехов и оружия. Лексема *blanc* используется при описании доспехов в сочетании со словами, обозначающими детали доспеха: *hauberc*, *osberc*, *auberc* 'доспех' (16), *armes* 'доспех' (3), *coisfe*, *coiffe* 'шлем' (2) *armeure* 'доспех', *maille* 'кольчуга', *chauses de blanc acier* 'шоссы из блестящей стали'; человека в целом: *Cliges*, *chevalier*, также обнаружен 1 пример употребления существительного *le blanc* в значении «белизна, область на доспехе, не покрытая кровью». Всего 28 примеров. Отметим, что в старофранцузском языке при описании металлических предметов *blanc* означало «блестящий», лишь в позднефранцузском периоде (XIII в.) это значение постепенно вытесняется прилагательными *luisant*, *brillant* и пр. [Бородина, Гак, 1979, с. 134]. Согласно принятой в Средние века символике цветов, *blanc* указывает на благородство, откровенность, а также чистоту, невинность и правдивость героя (<http://www.excurs.ru/>). Ф. Курта отмечает, что образ одетого в сверкающие доспехи рыцаря ассоциировался у современников с небесными воинами [Curta, 2004]. Например: *Tote fu blanche s'armeure* (Cliges 3988). – Весь белый был его доспех. *Mes molt orent einçois deroz les blancs haubers, et desmailliez* (Cliges 4890–4891). – Но много разбили наоборот блестящих доспехов и порвали кольчуг.

Прилагательное *blanc* описывает атрибуты воинского дела: оружие, щит, знамя – в сочетании с такими словами, как *gunfanin* 'знамя' (3), *espee* 'меч' (2), *lance* 'копье' (2), *fer* 'железо' (2), *escu* 'щит' (2), *acier* 'сталь', *Durendal*; *coverture* 'покрывало', *hernois* 'герб', субстантивированное прилагательное *le blanc* выражает в значении 'белизна, серебряное поле щита'. Например: *Et sor les piz, et sor les hanches, essaient les espees blanches* (Yvain 833–834). – И по груди и по бедрам ударяют сверкающие мечи. *Et li destrier et li hernois Si fu blans que nule nois* (Cliges 3989–3990). – И конь и герб такие белые, как никакой снег.

Номинация *blanc* при описании мужского костюма, не относящегося к военной тематике, менее многочисленна (8 примеров). Прилагательное *blanc* сочетается со словами, номинирующими детали одежды: *chemise* 'рубашка' (4 примера), *robe* 'платье', и *braies* 'брэ, штаны', человека – *moine* 'монах' (2 примера). Например: *Si cum sont ore cil blanc moine, Li noir, li regulier chanoine* (Rose 11417–11418). – И как будто они отныне белый монах, черный и обычный каноник. Белыми монахами в Средние века называли монахов ордена цистерцианцев по цвету их рясы.

Анализ показал, что сфера употребления и конкретное значение номинации *blanc* гендерно обусловлены. Наш материал подтвердил, что внешний облик дамы представлен более подробно, чем внешность мужских персонажей. С другой стороны, описание рыцарского вооружения является более частотным и детализированным по сравнению с женским костюмом. Из этого мы можем сделать вывод о том, что функционирование номинации *blanc* в средневековом художественном тексте

тяготеет к нескольким денотативным зонам: описание светлой кожи у женских персонажей как признака красоты и блестящего вооружения и благородной седины у мужских персонажей. Во многих случаях лексема *blanc* выступает как нормообразующее цветообозначение, указывая на неизменность, долженствование цветового признака предмета, что делает предмет соответствующим норме [Бохонная, 2003, с. 158]. Так, например, номинация *blanc* при описании рубашки *chemise* является признаком нормы, эталона: *Tant c'une chemise en a treite; de soie fu, blanche et bien feite* (Cliges 1145–1146). – *Так рубашку оттуда вынимает, из шелка была, белая и хорошо сшитая.*

Лексема *blanc* является полисемантической. Понятийное поле номинации *blanc* включает следующие значения: значение «белый цвет» (центральное, ядерное значение) актуализируется при описании одежды, зубов, меха; «светлый, светлокочий» – при описании лица и тела человека; «бледный» – при описании лица человека; «блестящий» – при описании металлических предметов, доспехов и оружия; «седой» – при описании человека, его волос и бороды. Прилагательное *blanc* объединяет в своей семантике цветовое и световое значения (см.: М.А. Бородина, В.Г. Гак, 1979; М.Г. Волкова, 2007; Т.А. Михайлова, 2007; А. Ott, 1899; Jodin, 1903; F. Curta, 2011 и др.). К предметам-эталонам визуального признака, выражаемого цветообозначением *blanc*, относятся снег, белые цветы, серебро, полотно, шерсть.

Среди основных систем человека, выделенных Ю.Д. Апресяном [Апресян, 1995, с. 42–43], на нашем материале представлены восприятие и физиологические реакции. Наиболее широко представлена система восприятия человека, например: *Par ceste barbe que veez blancheir* (Roland 261). – *(Клянусь) этой бородой, которую вы видите седой.* Система физиологических реакций включает употребление номинации *blanc* в значении «бледный», например: *Et a le vis si pale et blanc Con s'ele eust perdu le sanc* (Cliges 5709–5710). – *(Фениса) ее лицо стало таким бледным и белым, будто она истекала кровью.*

В заключение можно сказать, что семантика цветообозначений *blanc* отражает историческую специфику цветовой картины мира в старофранцузском тексте, связанную с восприятием белого цвета. В старофранцузском тексте номинация *blanc* используется для передачи типологических черт персонажей: красоты дамы и ее физической слабости (через описание белой кожи, бледности), доблести рыцарей (через описание блеска доспехов и оружия), мудрости и опытности более зрелых мужских персонажей (через описание седых волос и бороды).

Список сокращений

1. Cliges – Chrétien de Troyes. Cliges // Les romans de Chrétien de Troyes – II Cligés. – Paris, Librairie Honoré Champion, Editeur, 1975. 256 p.
2. Lanval – Marie de France. Lanval // Menard Philippe. Les lais de Marie de France. Contes d'amour et d'aventure du Moyen Age. Paris: Presse Universitaires de France, 1979. 286 p.
3. Perc – Chrétien de Troyes. Le conte de Graal ou Perceval // Chrétien de Troyes. Le Conte de Graal (Perceval) T. I. Edité par Félix Lecoy d'après la copie de Guilot (Bibl. nat. fr. 794). Paris: Honoré Champion Editeur, 1998. (VI) 200 p.
4. Roland – La chanson de Roland: La Chanson de Rolland en français antique. Halle: Max Niermeyer Verlac, 1948.
5. Rose – Guillaume de Lorris et Jean de Meun. Le roman de la rose // Guillaume de Lorris et Jean de Meun Le roman de la rose. Chronologie, préface et établissement du texte par daniel Poirion Professeur à l'Unoversité Paris-Sorbonne. Paris: Garnier-Flammarion, 1974. 576 p.

6. Yvain – Chrétien de Troyes. Le chevalier au lion // Les romans de Chretien de Troyes édités d'après la copie de Guiot (Bibl. nat. fr. 794) IV. Publié par Mario Roques. – Paris, Editions Champion, 1982. 268 p.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Образ человека в языке // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37–68.
2. Балеха Я. Синий – цвет жизни и смерти. Метафизика цвета. М.: Искусство – XXI век, 2008. 408 с.
3. Бородина, Гак В.Г. К типологии и методике историко-семантических исследований (на материале лексики французского языка). Л.: Наука, 1979. 232 с.
4. Бохонная Е.М. Функции цветообозначения единиц с семантикой «одежда» в лирической песне // Лингвистический ежегодник Сибири. / под ред. Т.М. Григорьевой; Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2003. Вып. 4–5. С. 155–159.
5. Волкова М.Г. Способы обозначения цвета и света в художественных произведениях старофранцузского периода (XI–XIII вв.) и их переводах на современный французский язык: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 174 с.
6. Гайдукова Т.М. Цветообозначения человека и частей его тела (на материале современного немецкого языка): автофер. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2008. 23 с.
7. Игнатъева Т.Г. Типология старофранцузского текста. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2001. 20 с.
8. Каламбет Е.В. Проявления антропоцентризма в современной отечественной лексикографии (на материале отечественных словарей): дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 177 с.
9. Ле Гофф Ж. Средневековый мир воображаемого: пер. с фр. / общ. ред. С.К. Цатуровой. М.: Прогресс, 2001. 440 с.
10. Мерзлякова А.Х. Типы семантического варьирования прилагательных поля Восприятие (на материале английского, русского и французского языков). М.: Едиториал, 2003. С. 110–181.
11. Михайлова Т.А. Система цветообозначений в старофранцузском языке // Наименования цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ / отв. ред. А.П. Василевич. М.: КомКнига, 2007. С. 77–82.
12. Словарь старофранцузского языка к книге для чтения по истории французского языка В.Ф. Шишмарева / сост. М.А. Бородина. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. 274 с.
13. Curta F. Colour perception, dyestuffs, and colour terms in twelfth-century French literature.
14. Ott A. Etudes sur les couleurs en vieux francais. Paris: Librairie Emile Bouillon, Editeur, 1899. 208 p.
15. URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6408/is_1_73/ai_n29107045/

О ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Перевод, фразеологические единицы, кровное родство, лексемы «der Vater» и «отец», сопоставительный подход, этнолингвистика, немецкий и русский языки, языковые средства, национально-культурная специфика, переводческая эквивалентность, язык оригинала, язык перевода.

Статья посвящена изучению перевода фразеологических единиц. В работе исследуется проблема адекватного перевода фразеологических единиц, объединяющих терминологию кровного родства, в аспекте сопоставительного подхода к языку с позиций этнолингвистики. Данный подход позволяет рассмотреть через языковые факторы художественного перевода национально-культурное своеобразие оригинала.

E.A. Shimko

CONCERNING THE PROBLEMS OF TRANSLATION OF IDIOMATIC EXPRESSIONS

Translation, idiomatic expressions, blood relationship, lexemes «der Vater» and «father», comparative approach, ethnolinguistics, German and Russian languages, linguistic means, national and cultural specific character, translation equivalence, language of original, language of translation.

The article is dedicated to the study of the translation of idiomatic expressions. The work deals with the problem of adequate translation of idiomatic expressions, uniting the terminology of blood relationship, in the aspect of a comparative approach to the language from the position of ethnolinguistics. This approach allows to analyze national and cultural peculiarity of the original by means of the language factors of the literary translation.

В настоящее время художественный перевод является одной из форм взаимодействия культур. Он дает определенное представление о некоторой чужой культуре. Чем вернее перевод, тем глубже и полнее оказываются представления читателя об иной национальной культуре и литературе, об идейно-эстетических взглядах, отраженных в конкретном литературном произведении, об индивидуальном стиле автора оригинала. Мера и конкретные проявления в художественном переводе соприкосновения и взаимопроникновения двух культур и языков помогает вскрыть сопоставительный этнолингвистический анализ исходного и целевого текстов.

Языковые средства, в которых отражается при переводе взаимодействие двух культур, достаточно разнообразны. В той или иной степени они охватывают элементы всех уровней языковой структуры. Но наиболее последовательно и ярко это проявляется в сфере фразеологии.

Важным элементом, отражающим национально-культурную специфику оригинала, являются разного рода фразеологизмы – особый тип сочетаний. Основной их особенностью является «частичное или полное несоответствие плана содержания плану выражения, что определяет специфику фразеологизма» [Казакова, 2000, с. 32] и, безусловно, будет влиять на выбор приемов и способов перевода.

Их адекватный перевод имеет очень большое значение. Между тем эта проблема до сих пор является в переводоведении одной из самых дискуссионных. Некото-

рые ученые считают, что в данном случае надо говорить не о переводе, не о поиске эквивалентов, а о субституции. В какой-то мере это верно, поскольку дословный перевод фразеологизмов, как правило, невозможен, а их калькирование далеко не всегда приносит успех, так как при этом трудно добиться сходства или близости с исходным оборотом по семантике, стилистической маркированности и эмоционально-экспрессивной окраске. Максимальное требование, выдвигаемое иногда лингвистами, – переводить фразеологическую единицу исходного языка фразеологической единицей целевого языка – представляется явно завышенным. На практике оно часто бывает невыполнимым. Даже в близкородственных славянских языках фонд фразеологизмов не совпадает, хотя в нем имеется значительная часть единиц, сходных по значению и по форме. Перевод фразеологизмов, особенно в художественном тексте, в силу объективных причин допускает разного рода «отклонения» от оригинала, в том числе описание, нефразеологические аналоги. Здесь многое зависит от компетенции переводчика, от его умения творчески решать данную проблему, добиваясь оптимальной близости перевода оригиналу.

Практически в любом языке отмечено несколько уровней фразеологизмов, причем не все они общеизвестны, широкоупотребимы и зафиксированы словарями. Некоторые из них используются только определенными группами носителей языка и отсутствуют в словарях. Именно поэтому первостепенная задача переводчика – уметь распознавать фразеологические единицы в тексте, отличать устойчивое сочетание от переменного.

Объектом перевода служит не система языка как некая абстракция, а конкретное речевое произведение на другом языке (текст подлинника), на основе которого создается иное речевое произведение на другом языке (текст перевода). Цель перевода – как можно ближе познакомить читателя (или слушателя), не знающего языка подлинника, с данным текстом (или содержанием устной речи). Достижение переводческой эквивалентности фразеологизмов, вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков, требует от переводчика прежде всего умения произвести многочисленные и качественные межъязыковые преобразования – так называемые переводческие трансформации – с тем, чтобы текст перевода с максимально возможной полнотой передавал всю информацию, заключенную в исходном тексте, при строгом соблюдении норм переводящего языка.

Изучение видов и способов переводческих трансформаций занимает одно из центральных мест в процессе перевода. Вслед за В.Г. Гаком, под переводческой трансформацией мы понимаем отход от использования изоморфных средств, наличных в обоих языках. Проведение переводческих трансформаций может быть вызвано различными факторами. Термин «трансформация» используется в переводе в переносном смысле. На самом деле речь идет об отношении между исходными и конечными языковыми выражениями, о замене в процессе перевода одной формы выражения другой, замене, которую мы образно называем превращением, или трансформацией.

Таким образом, переводческие трансформации являются по существу межъязыковыми операциями «перевыражения» смысла. В целях удобства описания все виды преобразований, осуществляемые в процессе перевода, можно свести к четырем элементарным типам: перестановке, замене, добавлению, опущению. Однако следует подчеркнуть, что такого рода деление в значительной мере приблизительно и условно. Во-первых, в целом ряде случаев то или иное преобразование можно с одинаковым успехом трактовать и как один, и как другой вид элементарной трансформации. Во-вторых, эти четыре типа элементарных переводческих трансфор-

маций на практике «в чистом виде» встречаются редко – обычно они, как будет видно из приводимых далее примеров, сочетаются друг с другом, принимая характер сложных, «комплексных» трансформаций.

В соответствии со схемой В.Г. Гака различаются три вида эквивалентности: формальная, смысловая и ситуационная. При формальной эквивалентности общие значения в двух языках выражаются аналогичными языковыми формами. По сути дела, все три категории эквивалентности представляют собой результат различных переводческих операций: в первом случае речь шла о простейшей из этих операций – субституции, то есть о подстановке знаков языка перевода вместо знаков исходного языка, а во втором и в третьем – об операциях более сложного типа – переводческих трансформациях [Гак, 1970, с. 87].

Если на подуровне компонентной эквивалентности перевод осуществляется в основном путем грамматических трансформаций, то на подуровне референциальной эквивалентности речь идет о более сложных лексико-грамматических преобразованиях, затрагивающих не только синтаксическую матрицу, но и ее лексико-семантическое наполнение [Там же].

Я.И. Рецкер выявил четыре основные закономерности при переводе: конкретизацию, антонимический перевод, смысловое развитие, компенсацию. Эти типы лексико-семантических трансформаций отражают четыре основных типа различных логических отношений между понятиями. Создание полной типологии переводческих преобразований осуществляется двумя способами: дедуктивным (логическим исчислением возможных преобразований) и индуктивным (анализом реальных переводов и обобщением их материала) [Рецкер, 1974, с. 112].

Исходной единицей анализа при изучении типов преобразований при переводе в тексте служит высказывание – актуализированное предложение. Логически выделяются четыре основных типа преобразований: 1) транспозиция грамматических категорий (числа, времени, наклонения и т. п.); 2) транспозиция частей речи; 3) лексико-синтаксические транспозиции (единственной чисто синтаксической трансформацией является изменение порядка слов, все остальные преобразования в сфере синтаксиса связаны с той или иной лексической или морфологической заменой); 4) лексико-семантические преобразования (они охватывают также способы описания ситуации, вопросы прагматики) [Там же].

Говоря о применении грамматических трансформаций в переводе фразеологизмов, необходимо четко различать два случая. В первом трансформация используется как средство семантического анализа. При этом в окончательном варианте на языке перевода высказывание вовсе не обязательно остается в таком же трансформированном виде, т. е. в виде ядерных или околядерных предложений. Действительно, если ограничиться сопоставлением текстов – исходного и конечного, то мы едва ли сможем решить, имела ли здесь место грамматическая трансформация. Тем не менее есть основания полагать, что трансформация в данном случае является эффективным средством анализа. Во втором случае трансформации используются на стадии синтеза. При этом в силу целого ряда причин переводчику приходится использовать ту или иную трансформацию как средство построения конечного высказывания на языке перевода. Трансформации находят широкое применение в процессе перевода в качестве одного из приемов семантического анализа, а точнее, в разрешении многозначности и омонимии.

Устойчивость фразеологических единиц не всегда помогает решить задачу воздействия на аудиторию. Автор пытается придать фразеологизму другой, не совсем привычный для читателя или слушателя вид, видоизменить его форму. Мы рас-

смаатриваем такое нарушение цельности фразеологической единицы как разложение фразеологизма. Любое изменение фразеологизма оправданно и целенаправленно. М. Балли замечал, что «нарушение привычных форм языка косвенно служит экспрессивности уже одним тем, что вносит в речь разнообразие. Нет ничего более однообразного, как повторение одних и тех же форм» [Балли, 1961, с. 256].

Но не следует полагать, что трансформация фразеологизма есть лишь результат замены одного компонента другим. Она может быть и результатом других видов разложения фразеологических единиц, например вклинивания. Сказанное свидетельствует о необходимости изучения процесса разложения фразеологических единиц в теории перевода. Без знания и глубокого понимания данного процесса в обоих языках переводчик будет все чаще сталкиваться с фактом непереводимости. Более того, возможны ошибки. Таким образом, разложение фразеологических единиц ставит перед переводчиком ряд проблем, которые могут быть решены путем сопоставительного изучения языков с этнолингвистической позиции.

В плане выяснения меры этнолингвистической активности перевода существенное значение имеет сопоставление стилистических характеристик элементов текста. Помимо прочего, это помогает, в частности, определить, насколько переводной текст отвечает индивидуальному стилю автора оригинального произведения. Анализ конкретного материала показывает, что нередко при верной передаче значения, то есть при нахождении смыслового эквивалента, не удается сохранить стилистическую информацию, заложенную в оригинале. Переводчик, как правило, легче находит смысловой эквивалент, чем стилистическое соответствие.

Определенную эмоционально-экспрессивную функцию в тексте художественного произведения могут выполнять также некоторые грамматические формы, словообразовательные средства. Их верный перевод помогает раскрыть и передать существенные компоненты художественной речи данного автора, иногда также определенного литературного направления.

При определении степени этнолингвистической адекватности перевода необходимо учитывать такой важный фактор, как функциональная дифференциация национального (этнического) языка. В современной науке национальный (этнический) язык рассматривается не как гомогенное структурное образование, а как слоенная (стратифицированная) динамичная система, состоящая из различных форм существования языка. Это значит, что в арсенале языковых средств, обеспечивающих разные сферы коммуникации данного социума, наряду с литературным языком, определенную роль играют другие нелитературные идиомы. Функциональная дифференциация языка находит отражение и в художественной литературе. Хорошо известно, что в словесной структуре художественного текста заметную роль могут играть не только средства литературного идиома, но и элементы других компонентов системы данного языка. Все они могут выступать в функции манифестантов «поэтического языка» автора оригинального литературного произведения. Поэтому переводчик должен учитывать известную «неоднородность» художественной ткани переводимого текста и стремиться по возможности «воспроизвести» ее средствами целевого языка.

Проведем сопоставительную характеристику идиом, объединяющих терминологию кровного родства. Методом сплошной выборки был очерчен состав немецких и русских идиом, представляющих семейные отношения по мужской линии. К числу таких идиом относятся такие идиомы, которые в своем составе содержат ключевые лексемы, как «*der Vater*» и «отец». В одинаковой мере в немецких и русских идио-

мах отец представлен как глава семьи, который заботится о своих детях: an / bei jemandem Vaterstelle vertreten [Winer Zeitung]. Отец семейства [Бирих, 2005, с.734].

В немецких идиомах он предстает как лицо, ставшее отцом вследствие рождения ребенка: Vatersfreude [Winer Zeitung]. Сказанное можно представить в виде схемы (рис. 1).

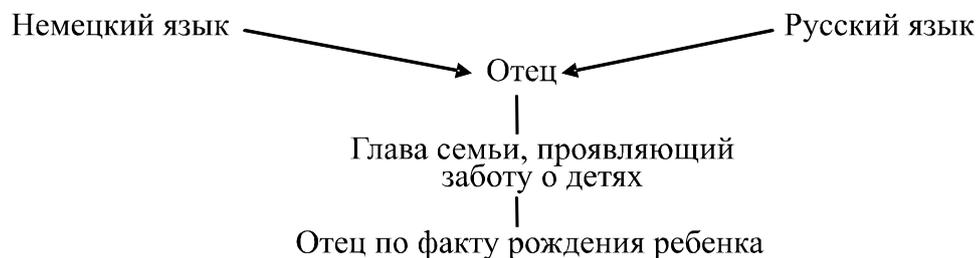


Рис. 1

Но в немецких идиомах с номинацией отца связана номинация отечества: mehr Angst als Vaterlandsliebe haben [Там же]. Кроме этого, в идиомах присутствует значение «состариться»: jemandem kann man das Vaterunser durch die Backen blasen, lessen [Проект Гутенберг...]. В немецких идиомах можно отметить и дополнительную номинацию в шуточной рождественской форме холода, мороза, например: Vaterchen Frost [Deutsche].

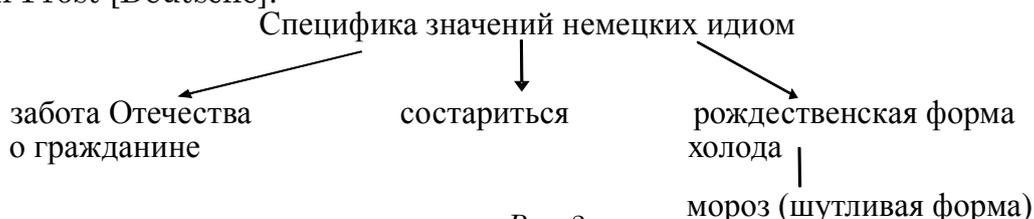


Рис. 2

В русских идиомах, содержащих ключевую лексему «отец», представлена разнообразная характеристика разных лиц, занимающихся определенной деятельностью. Это:

- Крестный отец – как главарь мафии, опекун и вдохновитель [Бирих, 2005, 734];
- Отец отечества – царь [Бирих, 2005, с. 734];
- Отец русской демократии – мнящий себя борцом за демократию [Проект Гутенберг...];
- Отец стихов – поэт (о Гомере) [Бирих, 2005, с. 734].

Сходство в сопоставляемых языках проявляется в присутствии идиом, имеющих семантику «умереть»: Zu seinen Vatern heimgehen, versammelt werden, sich zu den Vätern versammeln [Winer Zeitung]. Отсылать, отослать (отправлять, отправить) к отцам (праотцам) [Бирих, 2005, с. 734].

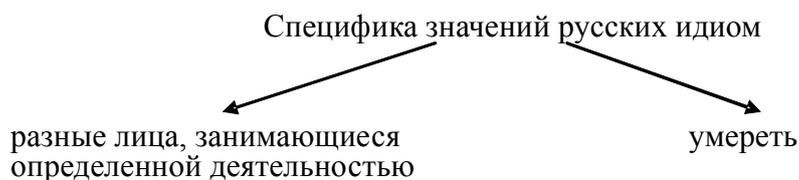


Рис. 3

Таким образом, суммируя концепцию этнолингвистического подхода в рамках сопоставительного изучения языков, следует отметить, что данное направление позволяет рассмотреть некоторые языковые факторы, которые способствуют достижению высокой меры этнолингвистической адекватности художественного перево-

да, «воспроизведению» средствами целевого языка национально-культурного своеобразия оригинала и через посредство которых отражается взаимодействие двух контактирующих культур.

Библиографический список

1. Балли М. Французская стилистика. М., 1961. 694 с.
2. Бирих А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов. М.: АСТ: Люкс, 2005. 1505 с.
3. Гак В.Г. Курс перевода: Французский язык. М., 1970. 270 с.
4. Казакова Т.А. Практические основы перевода. М.: Союз, 2000. 344 с.
5. Проект Гутенберг. Немецкоязычный библиотечный ресурс [Электронный ресурс]. URL: [http //www. Gutenberg. aol. de/](http://www.Gutenberg.aol.de/) (дата обращения: 18.01. 2011).
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М., 1974. 437 с.
7. Deutsche Idiomatik: Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext. Словарь [Электронный ресурс]. URL: [http//www. Hotel-hanseatic. de./](http://www. Hotel-hanseatic. de./) (дата обращения: 18.01. 2011).
8. Winer Zeitung. Словарь [Электронный ресурс]. URL: <http/de. academic. ru/> (дата обращения: 18.01. 2011).

САНЧО ПАНСА КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ДВОЙНИК ДОН КИХОТА В ПЬЕСЕ М. БУЛГАКОВА «ДОН КИХОТ»

Булгаков, Санчо Панса, пьеса, эмоциональный двойник, карнавал, шут, циник, эпик.

В статье анализируется образ Санчо Пансы в пьесе М. Булгакова «Дон Кихот» как образ эмоционального двойника Дон Кихота и карнавального «шута», сменяющего в пьесе циничную, сентиментальную и эпическую маски и способствующего испытанию и утверждению идеала рыцарского служения Дон Кихота как творческой личности, духовной свободы и ответственности художника за свои поступки. Как носитель гротескного начала и преодолевающего зло смеха Санчо-трикстер, пародируя идеал, комически снимает противоречие противостоящих ценностей мечты и реальности, возрождая и обновляя вечные истины.

D.V. Ponomareva

SANCHO PANZA AS EMOTIONAL DOUBLE OF DON QUIXOTE IN M. BULGAKOV'S PLAY «DON QUIXOTE»

Bulgakov, Sancho Panza, play, emotional double, carnival, jester, cynic, epic.

The article analyses the image of Sancho Panza in M. Bulgakov's play «Don Quixote» as the image of an emotional double of Don Quixote and carnival «jester», changing cynical, sentimental and epic masks in the play and contributing to testing and approving of the ideal of knightly service of Don Quixote as a creative person, spiritual freedom and responsibility of the artist for his actions. As the carrier of a grotesque component and the laughter overcoming the evil Sancho-trickster in the parody of the ideal comically eliminates the conflict of the opposing values of dream and reality, reviving and renewing eternal truths.

Приступившего к работе над «Дон Кихотом» М. Булгакова изначально привлекали, как известно, «не столько заглавный герой, сколько его оруженосец», природный ум и естественная мораль Санчо Пансы [Есипова, 1987, с. 90]. Нам булгаковский оруженосец интересен в первую очередь в качестве эмоционального двойника Дон Кихота-творца, который в силу своей подвижной карнавальной природы способен вступить с героем в диалогическое взаимодействие (М. Бахтин), осуществляемое на эмоциональном уровне и заключающееся в проявлении участия и сочувствия. Целью нашего исследования являются анализ образа Санчо Пансы и выявление специфики его функционирования в малоизвестной третьей редакции пьесы. В ходе работы будем опираться на теории М. Бахтина о карнавале и диалоге и работу Т. Касаткиной о типологии характеров и типах эмоционально-ценностных ориентаций.

Уже в первой картине оруженосец, как и сервантесовский Санчо, появляется под маской «простака», который «комментирует и переводит на свой язык все сентенции и действия господина, показывает их «оборотную», комическую сторону» [Шустова, 1999, с. 53]. Соглашаясь с этой точкой зрения, сразу уточним, что в пьесе герой предстает традиционным карнавальным «шутком», под «туповатой наруж-

ностью» которого, как замечает сам Дон Кихот, скрывается «колкий человек» [Булгаков, 2004, с. 226]. В ключе гротескного реализма Санчо Панса, пародийно дублируя серьезный церемониал, участвует в посвящении Дон Кихота в рыцари [Бахтин, 1990, с. 9], облачая его в доспехи и одновременно отпуская комично-снижающие замечания относительно их надежности. С обрядово-зрелищной формой проявления народной смеховой культуры переплетается и словесно-смеховая форма, своеобразный «смеховой диалог» Дон Кихота и его оруженосца, переносящего «обсуждаемый вопрос в подчеркнута грубую материально-телесную сферу» [Там же, с. 26–27]. Например, речь Дон Кихота о целях странствующих рыцарей Санчо комментирует так: «...люди отправляются стричь овец, а возвращаются сами остриженными» [Булгаков, 2004, с. 226].

Зеркальность Дон Кихота и его спутника наиболее ярко проявляется в сценах приключений на дороге. Моделью присутствия Санчо в мире является карнаваль-ный хронотоп. Так, например, после столкновения с мельницами уверенный в смерти Дон Кихота Санчо, деловито рассуждая о превратностях судьбы, неторопливо пьет вино возле неподвижного тела рыцаря (карнавальные «поминки»), а к концу второго приключения с монахами уже сам оказывается в положении Дон Кихота (первая смеховая «смерть» Санчо). Таким образом, ролевая граница внутреннего «я» Пансы – это «легко переменяемая маска», без которой карнаваль-ный «шут» в художественном пространстве существовать не может [Тюпа, 2002, с. 43–44]. Именно этим объясняется противоречивость многогранного карнаваль-ного образа постоянно совмещающего маски оруженосца.

Думается, парадоксальное стремление «шута», ломающего «пределы обычного (официального) строя жизни» [Бахтин, 1990, с. 12], к богатству и губернаторству объясняется проявлением маски циника, наиболее частотной маской оруженосца в пьесе. Мир воспринимается Санчо-циником как средство самореализации и удовлетворения собственных потребностей [Касаткина, 1996, с. 28]. Это выражается и в карнаваль-ной фамильярности оруженосца в отношении его господина: героик Дон Кихот – «тот, кто может “поднять знамя”» – для циника Санчо «не кумир, не вождь, а его половина, тот, кто позволит ему поставить свою личность в центр мира» [Там же, с. 138]: «... надеюсь, что вы сдержите свое обещание сделать меня губернатором острова, который вы собираетесь завоевать» [Булгаков, 2004, с. 223]. Неразрывная эмоциональная связь персонажей подчеркнута сентиментальной маской оруженосца, который страдает не столько потому, что плохо Дон Кихоту, сколько потому, что от этого плохо самому Санчо [Касаткина, 1996, с. 26–27]: «Я уже собирался взвалить вас на своего серого, чтобы везти вас в деревню и там похоронить с почестями, которых вы заслуживаете. И при мысли о том, что мне скажет ключница, я отчаянно страдал, сеньор!» [Булгаков, 2004, с. 230]. Сентиментальное сочувствие, гротескно переплетенное с чувственно-телесным восприятием, позволяет Санчо ощутить чужую боль как свою, оруженосец не отделяет свою боль от страданий Дон Кихота: «... я не падал, а как увидел, что он (Дон Кихот. – Д.П.) упал, сейчас же почувствовал, что и сам весь разбит» [Там же, с. 243]. Интересно, что, даже надевая маску циника, Санчо воспринимает окружающую действительность почти эпически. Он по-своему счастлив в семье и крестьянских заботах о хозяйстве и, даже получив вместо обещанного губернаторства побои, он радуется жизни, имея возможность отдохнуть на обочине дороги, перекусить, выпить вина и послушать необычные истории Дон Кихота. Тем не менее верх берет карнаваль-ная тяга к переменам и обновлению, противостоящим обыденности и провоцирующим испытание-переоценку существующего миропорядка. Другими словами,

имея необходимое, он отправляется искать лучшее, что также душевно роднит его с мечтателем Дон Кихотом. Для Санчо важно само мечтание, в его случае это простодушная «мечта о необыкновенных странствиях, прекрасных островах», удаленных от «нечестивых краев» [Эйдельман, 1985, с. 36]. Губернаторство для него становится формой «возврата на землю сатурнова золотого века» [Бахтин, 1990, с. 12], народно-эпическим образом благополучия и справедливости. Действительно, настоящий циник предпочел бы более простой и надежный способ обогащения, нежели сомнительное путешествие в компании «сумасшедшего» соседа. Кроме того, оруженосец как носитель гротескного сознания напрямую связан с сюжетной функцией «испытания правды и провоцирования “последнего слова”» [Поэтика..., 2008, с. 275]. Таким образом, странствия героев могут быть интерпретированы как испытание идеи «золотого века», синтезирующей идеал Дон Кихота и мечту Санчо как зеркальное пародирующее отражение этого идеала, т. е. литературную и фольклорную традиции.

Ключевую роль в этом испытании играет «смеховая смерть» как форма выявления карнавальной правды «наизнанку» [Бахтин, 1990, с. 16–17]. После каждого «воскрешения» оруженосца перерождается и его мечта (губернаторство – бальзам – ослыта), все больше приближаясь к грубо-материальному «низу», «поглощающему и одновременно рождающему началу» [Там же, с. 28] и при этом все глубже погружаясь в гармоничное эпическое начало. Благодаря заботе оруженосца четырежды «воскресает» и Дон Кихот, образ которого связан с романтическим гротеском, характеризующимся редуцированным воскрешающим началом. Так, остранив возвышенные «книжные» слова Дон Кихота, оруженосец утверждает созидательную силу творческого воображения: «Раз я говорю, что упал со скалы, значит, есть где-то скала» [Булгаков, 2004, с. 243]. Здесь нам слышатся отзвуки речи Дон Кихота о Дульсинеи: «Я люблю ее, и это значит, что в моих глазах она бела, как снегопад...» [Там же, с. 225].

Выпадает, как кажется на первый взгляд, из амбивалентного контекста сцена подготовки представления для Дон Кихота, построенного на разрушении карнавала гротескного реализма. Санчо, соблазнившись вознаграждением, выдает местонахождение рыцаря, предавая доверявшего ему Дон Кихота. По предположению О. Есиповой, подобное поведение Санчо может быть рассмотрено как «рассчитанная провокация», «никакого потерянного письма не было» [Есипова, 1987, с. 101]. Обратившись к архетипическим мотивам, по нашему мнению, в данной сцене образ Санчо Пансы-трикстера, характеризующегося в культурной традиции не только «способностью обманывать», но и «становиться жертвой обмана» [Поэтика..., 2008, с. 271], можно трактовать как образ «жертвы», обманутой «вредителями», принимающими «чужой облик» (переодевание Антонии, священника и цирюльника) и действующими «путем уговоров» [Пропп, 1998, с. 26]. Иначе говоря, он позволил себе обмануться, т. к. не мог не обмануться, а «предательство» – это естественное проявление природы «шута» Санчо под маской циника, который расценивает желанных ослыт как неотъемлемую часть своего «я», т. к. циничное «я» включает в себя «все, что дорого цинику» [Касаткина, 1996, с. 27]. Обещанные ослыта в данный момент становятся для него своеобразным символом его «золотого века», обязательным элементом, без которого гармоничный универсум не будет завершен.

В контексте романтической трактовки образа Дон Кихота, рыцаря и поэта, служащего идеалу и воспевающего то, что «создала его неутомимая фантазия» [Булгаков, 2004, с. 225], и карнавального испытания этой идеи и Дон Кихота, ее носителя, эмоционально связанный с господином оруженосец предстает зловещим alter ego

творческой личности, вынужденной, по Булгакову, сохранять верность своему призванию в атмосфере непонимания и гонения, осознавая этическую ответственность за свои поступки, обреченной не только на внешнее противостояние, но и напряженную внутреннюю борьбу. Парадирующий двойник и «шут» Санчо выявляет альтернативный путь предательства своего дела, параллельный «крутой дороге рыцарства» Дон Кихота [Там же, с. 280]. В момент выдачи рыцаря Санчо идет по легкому пути быстрой выгоды и благополучия, в буквальном смысле закрывая глаза на правду: «У меня от радости помутилось в глазах и показалось, что вдруг Пандофиландо вам оторвал бороду и вместо вас появился лицензиат! Но теперь я вижу, что мне это померещилось... О радость!» [Там же, с. 262]. Итак, в эпизоде предательства на первый план выходит мотив наживы (карнавальное отрицание), господствует материально-эгоистический «низ».

«Возрождением» становится сцена губернаторства, в которой Санчо Панса и идея «золотого века» достигают кульминации испытания. Санчо невольно участвует в разрушении традиционного народного карнавала, когда «шута» обманом и силой пытаются превратить в комического артиста. Последняя в пьесе четвертая «смеховая смерть» Санчо оборачивается закономерным «воскрешением», окончательным избавлением от материально-эгоистической мечты о власти и богатстве. Вероятно, на неожиданное предложение Герцога оруженосец соглашается уже не столько из корыстных побуждений, сколько благодаря жизненному энтузиазму «шута», своеобразной «творческой силе устремленности к бесконечному» [Касаткина, 1996, с. 31–32], связанной со стремлением Санчо к утраченной эпической гармонии и усиленной напутствиями Дон Кихота. Парадируя «зажатого» в кресле во время розыгрыша Дон Кихота, оруженосец реализует функцию «возрождающей амбивалентности» [Бахтин, 1990, с. 28]: подвижный способный подняться над традиционными условностями образ Санчо объединяет «книжную» и народную мудрость, идеальное и реальное. Следуя «книжному» наставлению Дон Кихота, гордиться тем, что он «простой крестьянин» [Булгаков, 2004, с. 281], Санчо запрещает называть себя «господином», отстаивая свою включенность в целостность универсума, ощущая себя «звеном единой цепи» [Касаткина, 1996, с. 14] в идиллическом хронотопе «родного дома» и «родного дола» [Тюпа, 2002, с. 47]: «Нет, вы ничего не поняли. Наш род был длинным, как обоз с шерстью, но ни один человек в нем не был господином, и я не господин» [Булгаков, 2004, с. 284].

Опустившаяся на остров темнота сигнализирует о вступлении в свои права «ночного» романтического гротеска. Лишенному традиционных атрибутов (вволю поесть, попить, выспаться) «шуту» навязывают маску трагика. Наделенный даже иллюзорной властью, обернувшейся потерей свободы («беспомощный Санчо остается лежать неподвижно, втянув голову в щить» [Там же, с. 289]), он выламывается из универсума, теряя единую ценностную опору: «Душа моя избита и изломана так же, как и мое тело» [Там же, с. 291]. Совершив круг, Санчо возвращается к эпическому мироощущению, делая окончательный выбор (преодоление трагических сомнений) в пользу своего «золотого века» (дом, семья, хозяйство), оставленного им в начале пьесы ради попытки найти лучшее: «Верните мне мою прежнюю жизнь! <...> Я умею подрезать виноградные лозы, а управлять островами не умею» [Там же, с. 290 – 291]. Следуя советам Дон Кихота, понятым скорее сердцем и душой, нежели умом, он становится «самым честным и самым лучшим из всех губернаторов» [Булгаков, 2004, с. 291], но отказывается от власти. Санчо утверждает высшую карнавальную правду и «истинное рыцарство» благородных и самоотверженных дел» [Пинский, 2002, с. 190], а значит, идеал рыцарского служения творческой личности.

Сопровождая Дон Кихота, оруженосец хранит и активно использует самое действенное эмоциональное орудие в художественном мире Булгакова – смех, мгновенно откликающийся на любую «отрицательную ценность», существующее в мире зло, ничего не разрушающий, но стойко противостоящий «любимым мыслимым в принципе формам и видам разрушения» [Карасев, 1989, с. 55]. Осмеивая противостоящие ценности мечты и реальности Санчо в конечном итоге снимает их противостояние, через юмор гармонизируя действительность и восстанавливая целостность разорванного мира [Касаткина, 1996, с. 16–17]. В духе «высокого» личного смеха-испытания над несбыточным романтическим идеалом Дон Кихота и собственными мечтаниями о лучшем он способствует возрождению «сакрального смысла рыцарского деяния» [Пискунова, 1995, с. 169], т. е. стремления жить согласно высоким гуманистическим идеалам, неся ответственность за свои поступки. Санчо, подчеркивая несуразность на первый взгляд устаревших идеалов, подтверждает их вечную ценность, утверждает идею «золотого века», воспринимаемую Дон Кихотом в качестве модели должного мироустройства и программы по его реализации. Именно смех, помогающий выстоять, преодолеть и пережить, а также постоянная смена ролевых масок, выявляющая целостность и «безграничную внутреннюю свободу личности» [Тюпа, 2002, с. 44], дают ему возможность «возродиться», вернуться к эпике. Значимо, что поражение столкнувшийся с безжалостной действительностью Дон Кихот терпит именно в отсутствие несущего спасительный смех оруженосца, единственного, кто благодаря душевной активности способен интуитивно выявить, прочувствовать эмоции Дон Кихота, не всегда понимая их истинную причину.

В двух заключительных картинах пьесы определяющим становится романтический гротеск, усиливающий звучание мотивов одиночества, внутренней раздвоенности души и сознания Дон Кихота. Оставленный Санчо Пансой ради губернаторства рыцарь побежден Сансоном Карраско. Роковыми предстают два опоздания Санчо, находящего своего господина сначала раненым, а затем и умирающим. Вторым невольным «предательством» становится непонимание оруженосцем поверженного и трагически опустошенного Дон Кихота, осознавшего противоречие между недостижимым идеалом и неприемлемой реальностью. Домой возвращается обновленный путешествием с Дон Кихотом Санчо-эпик: «О желанная родина! Взгляни на своего сына Санчо Панса, открой ему свои объятия!» [Булгаков, 2004, с. 297]. Появляющийся под маской эпика, намекающей на обнаружение «некой внутренней тайны, несводимой ни к каким шутовским маскам» [Тюпа, 2002, с. 44], и включенный в круг универсума, Санчо, сентиментально сочувствуя рыцарю, просто не может понять Дон Кихота-трагика, оказавшегося после поражения в распавшемся на сегменты мире [Касаткина, 1996, с. 171]: «Какую пустоту, сеньор? Я ничего не понимаю в этих печальных и мудреных мыслях, несмотря на то что я необыкновенно отточил свой ум в то время, когда был губернатором» [Булгаков, 2004, с. 299]. Несостоявшийся словесный диалог сознаний заменяется эмоциональным сопереживанием бессильного что-либо изменить Санчо. Так и не поняв Дон Кихота умом, Санчо приходит к выводу, подсказанному народной мудростью – «когда начинает ныть тело, ноет и душа» [Там же, с. 298]. Если в душе Санчо равновесие воцаряется благодаря переходу в систему эпической мироориентации, которая характеризуется комическим снятием всех мешающих «катарсису гармонического покоя» противоречий, идиллической полнотой и неизбыточностью «я» [Тюпа, 2002, с. 46–47], то целостность избыточного трагического «я» Дон Кихота, неутолимо жаждущего «оставаться самим собой», восстанавливается «путем свободного отказа» от мира, т. е. реаль-

ной, а не смеховой смертью [Поэтика..., 2008, с. 271]. Санчо-трикстер, изменивший свое отношение к действительности, находит отблеск мечты в идиллическом покое, а не изменивший саму действительность, но и не уступивший ей Дон Кихот умирает, оставаясь верным своей мечте о «золотом веке».

Итак, Санчо Панса, карнавально воспринимающий Дон Кихота как свою половинку, часть своего «я», предстает в пьесе эмоциональным двойником рыцаря, совместное гипотетическое «со-бытие»-диалог с которым оборачивается не менее важным со-чувствием и со-переживанием, душевной близостью, позволяющей эмоционально приблизиться к пониманию внутреннего мира и переживаний творческой личности. Как карнавальный «шут», сменяющий в пьесе циничную, сентиментальную и эпическую маски, Санчо способствует испытанию и утверждению идеи рыцарского служения творческой личности, неотъемлемыми составляющими которого являются духовная свобода и ответственность творца за свои поступки. Являясь носителем гротескного начала и проводником преодолевающего зло смеха, Санчо-трикстер, пародируя идеал в вывернутом карнавальном мире «наоборот», осуществляет гармонизацию действительности, комически снимая противоречие противостоящих ценностей мечты и реальности, искусства и жизни в карнавальной правде, возрождающей и обновляющей вечные истины.

Библиографический список

1. Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
2. Булгаков М. Собрание сочинений: в 8 т. СПб.: Азбука-классика, 2004. Т.7: Блаженство. 864 с.
3. Есипова О. О пьесе М. Булгакова «Дон Кихот» // Проблемы театрального наследия М.А. Булгакова. Л., 1987. С. 87–104.
4. Карасев Л. Парадокс о смехе // Вопросы философии. 1989. № 5. С. 47 – 65.
5. Касаткина Т. Характерология Достоевского. Типология эмоционально-ценностных ориентаций. М.: Наследие, 1996. 336 с.
6. Пинский Л. Сюжет «Дон Кихота» и конец реализма Возрождения // Пинский Л. Ренессанс. Барокко. Просвещение. М.: РГГУ, 2002. С. 149–232.
7. Пискунова С. Истоки и смысл смеха Сервантеса // Вопросы литературы. 1995. № 2. С. 143–169.
8. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / ред. Н. Тамарченко. М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. 358 с.
9. Пропп В. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
10. Тюпа В. Художественный дискурс. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 80 с.
11. Шустова Е. Своеобразие драматического действия в пьесе М. Булгакова «Дон Кихот» // Вестник ТГПУ. 1999. № 6 (15). С. 52–58.
12. Эйдельман Н. «Простодушие и преданность». Размышления о Дон Кихоте и еще более – о Санчо Пансе // Знание – сила. 1985. № 12. С. 33–36.

ФИЛОСОФИЯ

М.Ф. Кузнецова

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Глобализация, общество, реформы, национальные образовательные проекты, университет.

Статья представляет собой ряд выводов, сделанных в результате исследования функционирования и реформирования сферы образования в условиях глобализации мира. Автором рассмотрены условия, потребности и пути создания новых или реформирования существующих образовательных проектов и доказана обусловленность любых образовательных проектов социально-политическим и экономическим контекстом.

M.F. Kuznetsova

PHILOSOPHY OF EDUCATION REFORMS IN MODERN GLOBALIZATION

Globalization, society, reform, national education projects, university.

The work presents a series of findings identified as a result of the study of functioning and reforming of the educational system in a globalized world. The author examines the conditions, needs and ways to create new or to reform existing educational projects and proves conditionality of any educational projects by socio-political and economic context.

Современный период развития образовательной деятельности и её изучения характеризуется крайней степенью противоречивости. Глобализационные тенденции в построении образовательного процесса в некоторых случаях вступают в явное противоречие с традиционными способами обучения, воспитания и структурой образования в целом. Простой перенос глобализационных систем, технологий, проектов или составляющих их элементов на почву традиционной образовательной системы (имеющей собственные концепции, школы и механизмы действия) или их механическая компиляция приводят к смешению разнородных и порой прямо противоречащих друг другу подходов и процедур. Всё это не только не способствует прогрессивным изменениям в заданном направлении, но и неизбежно приводит к хаосу, дисгармонии, состоянию неопределённости, которые, в свою очередь, могут привести к деструктивным изменениям самой системы.

Исследование ряда существующих нормативно-правовых документов и научных работ в области заявленной темы позволило прийти к некоторым немаловажным выводам, определяющим суть философии современного образовательного реформирования.

Итак, социально-философский анализ функционирования и реформирования сферы образования в условиях глобализации мира показал, что такие понятия, как «образование» и «глобализация», часто трактуются неоднозначно. Так же, как неоднозначно оценивается и сам процесс глобализации образовательной деятельности. Понимание и оценка протекающих процессов и явлений зависят от временного и культурно-философского контекста. Так, например, в XXI столетии значительно изменилось отношение к образованию (и не только в терминологическом аспекте). Этому способствовали всё убыстряющий свой ход научно-технический прогресс, перестановка акцентов в сфере экономики и политики на международной арене. Не только изменились восприятие личности, отношение к ней со стороны государства, но и поменялись значения некоторых понятий, произошла переоценка ценностей. В частности, стремление к материальным благам, коммерциализация всех сфер человеческой деятельности преобразовали знания в ресурс, который человек должен использовать для производства новых ресурсов.

Нестабильность мировых отношений сегодня во многом способствовала осознанию общественного кризиса, в том числе и в сфере образования. Возникший разрыв между условиями жизни и требованиями, предъявляемыми к образованию, выявил кризис последнего. В основе современного образования всех государств лежит осмысление существующего мира сквозь призму философии образования. Мировое сообщество, осознав трудности в разрешении глобальных проблем, приводящих к мировым катаклизмам, стало проводить политику интеграции и интернационализации. «Наиболее показательным началом единения стран стало подписание Болонской и некоторых других деклараций с целью создания общеевропейского (далее общемирового) пространства» [Байденко и др., 2004, с. 15].

Единство в вопросах политики, экономики, культуры способствует размыванию границ при одновременном сохранении различий между странами. Так, несмотря на подписание ряда договоров, во многих странах сохраняется своя традиционная система образования. Основными же объединяющими образовательными принципами стали: демократизация, вариативность, интернационализация, открытость инновациям, учёт национальной специфики регионов, дифференциация образовательных учреждений, гуманистический характер, непрерывность. Однако эти принципы вступили в противоречие с организационно-экономическим потенциалом образовательной системы. Возникла необходимость в расширении полномочий учреждений образования при одновременном уменьшении прав органов управления образовательной сферы. Противоречий в современном образовании очень много, поскольку весьма противоречивы условия, в которых оно развивается. Определяющей чертой современного образовательного контекста, как и общества в целом, стала мировая глобализация. Феномен глобализации выходит за чисто экономические рамки и охватывает практически все основные сферы общественной деятельности, включая политику, идеологию, культуру, образ жизни, а также сами условия существования человечества, и, конечно, сферу высшего образования. Образование находится в эпицентре глобализации. Именно от него зависит, насколько профессионально будут рассматриваться и анализироваться все позитивные и негативные стороны современных и будущих глобальных перемен и ход глобализационных процессов в целом.

Некоторыми учёными высказываются аргументы в пользу предположения, что происходящие в современном мире перемены в области образования можно охарактеризовать как социокультурную интеграцию, которая предполагает прогрессивную эволюцию всего мирового сообщества [Днепров, 2011, с. 173]. В настоящее время идёт активная интеграция европейского высшего образования: Лиссабон – Сорбонна – Болонья – Прага – Берлин – Берген... – этапы институционализации глобализационного проекта образования по европейскому типу. Второй тип реализации проекта (американский) развёртывается через деятельность ВТО (GATS).

Социально-философские и нормативно-аксиологические аспекты глобализационного образовательного проекта и сопутствующих ему реформ можно представить следующим образом:

– формирование европейского (американского), далее общепланетарного измерения в ментальности отдельных народов («приращения» к национальной ментальности общеевропейских, общемировых составляющих; появление типа «евроинтеллекта», «интеллекта-космополита», «гражданина мира»);

– осмысление новой миссии университетов, ценностей и смыслов высшего образования, его функций и ролей; разрушение традиционных моделей европейского университета (гумбольдтовской модели), национальных моделей вузов, появление нетрадиционных провайдеров высшего образования; переход к студентоцентрированной системе высшего образования, проявляющейся в освоении компетентного подхода и в усилении ориентации «продукции» высшего образования на «результат»;

– необходимость достижения сбалансированности двух повесток дня: сотрудничество высших учебных заведений и их конкуренция;

– формирование всеобщего понятийно-терминологического пространства, выработка общеевропейского глоссария таких ключевых слов, как «компетенция», «результаты образования», «качество», «аккредитация», «стандарт», «трудоустройство», «совместная степень», «образовательный уровень», «квалификация» и др.;

– коммерциализация образования, развитие теории «академического капитализма» (в большей степени в американской версии); развитие транснационального образования, его диверсификация и др. [Кузнецова, 2009, с. 194–195].

Исследование глобализационной проблемы в новом аспекте альтернативности образовательного проектирования и образовательных реформ также позволило получить целый ряд небезынтересных выводов.

В современном мире имеют место процессы интернационализации и глобализации образования. При этом процессы глобализации выступают как навязывание субъектом глобализации своего проекта образовательной деятельности (и, как следствие, вынужденное реформирование), тогда как интернационализация образовательной деятельности предполагает необходимость адаптации отдельного проекта к особенностям жизнедеятельности каждого общества (в этом случае реформы более естественны, логичны, и культуросообразны). Глобализация образования не имеет чётко выстроенной схемы реализации, отличается полицентричностью и нестабильностью развития. Результативность образовательного глобализационного проекта ещё не проверена временем: поколение данного типа и периода обучения ещё не сформировано. Насколько успешно проявит оно себя в общественно значимой деятельности и какого характера будут эти проявления, пока можно рассматривать лишь гипотетически.

«Американизация» и «европеизация» образовательной деятельности выступают как альтернативные модели глобализации, конкурирующие между собой в общей

системе реализации глобализационных процессов. «Американизация» и «европеизация» рассмотрены как мини-модели глобализации, с одной стороны, и как укрепление «культурно-континентального» противовеса глобализационным процессам – с другой. Таким образом, сегодня существуют два основных центра глобализации образования, два документальных источника реформ: Болонская декларация (построение общеевропейского пространства, взаимное признание квалификаций и степеней; структурные преобразования; Болонский процесс, курируемый ЕС; повышение знанцевой конкурентоспособности) и ВТО (транснациональное образование и теория академического капитализма; соглашение по торговле услугами GATS со штаб-квартирой в Колорадо (США); образование как предмет купли-продажи; повышение, прежде всего, экономической конкурентоспособности).

Процесс противостояния деформирующим факторам глобализации образовательной деятельности имеет перспективы, если данный процесс разворачивается с учетом социального опыта в области данной деятельности различных субъектов интернационализации.

Истоки глобализационного образовательного проекта лежат в общей глобализации искусственного типа и метафизической модели мира. Данный тип глобализации не представляется обязательным условием дальнейшего развития общества, порожден не потребностями времени, а потребностями отдельных экономически сильных общественно-политических и коммерческих структур. Документальные источники глобализации в области образовательной деятельности ориентированы, главным образом, на действительность экономической сферы общественной жизни и тем самым заключают в себе опасность десоциализации общества. Реформы, направленные на развитие образовательной деятельности, продуктивны лишь в плане интернационализации образования и нейтрализации глобализационных процессов, навязываемых агрессивными субъектами глобализации.

Национальные образовательные проекты, лежащие в основе интернационализации образовательной деятельности, обеспечивают стабильность жизнедеятельности обществ, если они (данные проекты) надежно защищены от деформирующих эту деятельность глобализационных процессов. Национальные проекты образования не требуют обязательной кардинальной ломки и чужеродных реформ. Глобализационный образовательный проект (при всех его плюсах и минусах) – это не единственная перспектива развития образовательной системы. Многие существующие национальные проекты при обдуманном постепенном частичном реформировании также вполне могут соответствовать требованиям эпохи. И, демонстрируя, таким образом, свою жизнеспособность, представляются альтернативными глобализационному проекту образовательной деятельности.

Образовательные проблемные ситуации, требующие корректировки процессов образовательной деятельности, должны получать разрешение в рамках методологии, адекватной социально исторической практике соответствующего общества. Навязанное реформирование или необдуманное копирование чужеродных проектов может нанести невосполнимый вред сложившимся образовательным системам и составить реальную угрозу в целом национальной безопасности отдельного государства.

Сегодня мы повсеместно можем наблюдать проявление в различных формах напряженности между общими целями глобализационного образовательного проекта и сохранением приверженности национальным культурно-образовательным традициям, между классическими академическими ценностями и всё большим вторжением в высшее образование неолиберальных подходов, ведущих к интенсификации

фикации использования рыночных механизмов. Болонская декларация, как и прочие этапы глобализации образования, не даёт ответа на вопрос: как построить содержательную сторону образования при существующих различиях национальных систем? Для таких дисциплин, как философия, история, социология, юриспруденция, культурология, то есть там, где сложились свои национальные школы в различных странах Европы и мира в целом, интеграция содержательных аспектов программ обучения трудно достижима. Так же, как не во всех случаях социально-общественная суть предлагаемых реформ совпадает с национальной формой общественного устройства и типом общества. Далеко не в каждой национальной образовательной системе развит дух предпринимательства и потребительское (рыночное, экономически, финансово обусловленное) отношение к образовательным институтам и образовательной системе. Конечно, университеты просто не имеют права дистанцироваться от глобализационных процессов. Вызовы высшей школе предъявлены. Но университеты, сохраняя и переосмысливая, наследуя и переопределяя свою миссию, призваны сочетать верность традициям с гибкостью своих новых, перспективно ориентированных стратегий, открывать себя внешней среде без риска девальвации классической университетской культуры, насчитывающей почти тысячелетнюю историю.

Следует учитывать, что образовательные проекты отдельных государств появились не на пустом месте, формировались и оттачивались долгие годы, претерпевали различные изменения, влияния извне, реформировались, учитывали государственные социальные заказы, особенности менталитета и культуры в целом. Нередко развивались вокруг центральной национальной идеи, воспитывая патриотизм и обеспечивая ход собственной национальной истории.

Национальный проект классического российского образования представляется нам в этом плане также весьма конкурентоспособным. И в связи с этим острой необходимостью в смене отечественного образовательного проекта через полное погружение в западные образовательные принципы нами не выявлено. Сама по себе идея единого мирового образовательного пространства привлекательна, но мало кто оспорит и необходимость качественного национального образования. Причины современной «неэффективности» отечественного образования проявляются в основном в недостаточном финансировании. Но не уничтожит ли этот же финансово-экономический фактор и все плюсы западных нововведений на российской почве. Нельзя недооценивать роль образовательных реформ, они, по сути, формируют крупнейший общенациональный проект, требующий соответствующего осмысления в обществе, и во многом определяют дальнейшую стратегию развития государства. Таким образом, основными приоритетами настоящих и дальнейших действий на выбранном пути модернизации отечественного образования должны стать неспешность, обдуманность и осторожность.

В связи с вышеизложенными выводами говорить о позитивности философии современных образовательных реформ, исходящих из абсолютного доминирования глобализационного проекта, не представляется верным. Так, сохраняя и оберегая национальные традиции высшей школы, образование призвано сверять свои часы с «мировым временем». Знакомство с чужими проблемами и подходами позволяет разностороннее видеть и анализировать собственные. Критичность – одно из положительных качеств, порождённых глобализацией. И поэтому речь должна идти не о стратегии заимствования, а о стратегии наращивания профессионализма. Другим положительным моментом создавшейся ситуации должна стать проверка на прочность и жизнеспособность существующих национальных образовательных сис-

тем, способных или неспособных обеспечить культурную безопасность общества в жестких условиях насильственной глобализации.

Библиографический список

1. Байденко В.И., Селезнёва Н.А., Карачакова Е.Н. Концепция Российского мониторинга Болонского процесса. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 70 с.
2. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история Российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 472 с.
3. Кузнецова М.Ф. Образовательная политика в условиях глобализации общества: монография. М.: Спутник+, 2009. 201 с.

ИСТОРИЯ

В.И. Федорова

УРОВЕНЬ ЖИЗНИ ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Крестьянское хозяйство, доходность, бюджет, уровень потребления, прожиточный минимум, физическое здоровье, социокультурные потребности.

Статья посвящена проблеме уровня жизни как совокупности условий для физического, социального и духовного воспроизводства земледельческого населения Енисейской губернии во второй половине XIX в. Дается характеристика бюджетов крестьянских хозяйств, относившихся к разным социальным группам. Анализируется влияние фактора социальной дифференциации на питание, обеспеченность жильем, физическое здоровье, структуру материальных и духовных потребностей. Источниковую базу исследования составляют материалы демографической и социальной статистики.

V.I. Fedorova

STANDARD OF LIVING OF AGRICULTURAL POPULATION OF THE YENISEI PROVINCE IN THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY

Country farm, profitability, budget, consumption level, living wage, physical health, sociocultural needs.

The article is devoted to the problem of standard of living as a set of conditions for physical, social and spiritual reproduction of the agricultural population of the Yenisei province in the second half of the XIXth century. The characteristic of budgets of the country farms referred to different social groups is given. The influence of the factor of social differentiation on food, provision with housing, physical health, the structure of material and spiritual needs is analyzed. The source base of the research consists of the materials of demographic and social statistics.

Исследование уровня жизни населения дореволюционной России имеет довольно обширную отечественную историографию. Советскими историками этот вопрос изучался главным образом через призму проблемы социально-экономических предпосылок Октябрьской революции. Внимание исследователей акцентировалось на показателях экономики и изменениях в социально-классовой структуре, тогда как собственно уровень жизни как совокупность условий для физического, социального и духовного воспроизводства человека не рассматривался. В постсо-

ветской историографии обращение к теме было стимулировано появившимися в политической публицистике и кинодокументалистике утверждениями о якобы очень высоком уровне социально-экономического развития царской России, опасаясь которого её конкуренты на мировом рынке спровоцировали политические катаклизмы через финансируемые ими революционно-социалистические партии. В 1990-е гг. появились публикации Н. Ерофеева, И.Д. Ковальченко, А.М. Анфимова, в которых были вскрыты спекулятивный характер и научная несостоятельность завышения уровня социально-экономического развития царской России и народного благосостояния.

Безусловно, самой фундаментальной разработкой проблемы следует признать монографию Б.Н. Миронова «Благосостояние и революции в имперской России» (М., 2010), в которой проанализирован огромный пласт документального материала, характеризующего, прежде всего, антропометрические показатели населения. Однако, несмотря на общую высокую оценку исследования Б.Н. Миронова в кругах научной общественности, многие концептуальные положения автора о повышении биостатуса населения как следствия роста общего благосостояния страны и методика анализа статистического материала были подвергнуты основательной критике. Дискуссия, развернувшаяся вокруг книги, показала, что проблема не исчерпана и ждет дальнейшего изучения. Плодотворным направлением могут стать исследования на региональном уровне, что для такой страны, как Россия вполне правомерно. В представляемой статье предметом исследования является благосостояние земледельческого населения Енисейской губернии во второй половине XIX в.

В географическом отношении губерния занимала срединное положение между Западной и Восточной Сибирью, что во многом предопределило специфические черты развития региона. Она была в большой степени удалена от европейской части страны, откуда шел основной колонизационный поток, поэтому заселение её громадных пространств шло очень медленно. За тридцать пореформенных лет 1863–1897 гг. численность населения выросла в 1,56 раза. В общей массе населения Сибири на долю Енисейской губернии приходилось 10,4 % [Первая всеобщая перепись..., 1904, с. IV].

Лишь после проведения Транссиба, существенно облегчившего условия для переселенческого движения, положение начинает меняться. Енисейская губерния в конце 1890-х гг. по численности переселенцев занимала 3-е место, уступая лишь Томской и Тобольской губерниям.

Далекая Сибирь рисовалась переселенцам обетованным краем, где вдоволь земли, богатые зверем леса, обильные рыбой реки. Эти представления отвечали крестьянской мечте о сказочном Беловодье, однако реальность оказывалась гораздо суровей. На новом месте никто не ждал прибывавших крестьян. Губернская власть только с 1893 г. начала проводить работы по землеустройству переселенцев. Однако их темпы и качество зачастую не отвечали масштабам переселенческого движения. Несмотря на все трудности, большая часть переселенцев не только успешно укоренялись в новых местах, но и довольно скоро улучшали свое хозяйственное положение. По данным обследования населения Минусинского, Канского, Красноярского и Ачинского округов, проведенного в начале 1890-х гг., новоселы в них составляли 50 % середняков, что превышало долю этой группы среди старожилов – 46 %. Достаточно весомой была доля новоселов и среди зажиточных крестьян – 33,6 % [Материалы по исследованию..., 1894, вып. 4, с. 130].

На общероссийском фоне процессы социальной дифференциации в среде крестьянского населения Енисейской губернии очень сильно отличались по своей ди-

намике. По материалам обследования 4-х южных округов губернии в 1890–1892 гг., охватившего 50340 хозяйств, выделяются следующие группы. Бедняцкая – 26,2 % при средней запашке 1,8 десятины, из них 17,2 % – безлошадные; 9 % – с одной лошастью. Промежуточное положение между этой группой и середняцкой занимали 13 % крестьянских дворов с наделом 5,4 десятины и двумя головами рабочего скота. К середняцкой группе было причислено 26,1 % крестьянских дворов с 3–4 головами рабочего скота и средним наделом 8,2 десятины. Группу крепких середняцких хозяйств – 27,7 %, приближавшихся по своему экономическому положению к зажиточным слоям, составляли дворы, в которых в среднем приходилось по 5–9 рабочих лошадей и 19 десятин пашни. Зажиточную верхушку енисейской деревни составляли 7 % крестьянских хозяйств, в каждом из которых насчитывалось более 10 голов рабочего скота и более 35 десятин запашки. На долю этой группы приходилось 17–26 % посева и 13–25 % рабочего скота. Среди зажиточной верхушки преобладали старожилы – 42,4 %, и совсем мизерной среди них была доля поселенцев – 5,7 % [Там же, с. 132]. В целом, доля середняков в Енисейской губернии была выше по сравнению с соседней Иркутской губернией и Алтаем, где она составляла 38 %.

Причины относительной однородности енисейского крестьянства следует искать в сохранении вплоть до конца XIX в. значительного резерва свободных земель и слабом развитии товарно-денежных отношений. Поэтому благосостояние местного крестьянина выгодно отличалось не только от положения российских крестьян, страдавших от малоземелья, но и даже от своих соседей – сибиряков. В среднем на одно крестьянское хозяйство приходилось по 12–13 десятин земли.

Несмотря на суровые климатические условия, крестьянам губернии удавалось поддерживать такую урожайность, чтобы в достаточной степени обеспечить себя хлебом. Средний сбор всех зерновых в расчете на 1 душу населения в губернии составлял 44 пуда, или 5,5 четверти, при норме потребления 2,5. Валовой сбор хлебов оставался вполне достаточным, чтобы не только обеспечить потребление крестьян, но и определенный излишек, который шел на рынок. Так, по данным обследования сельского хозяйства губернии на 1890 г. по 4-м южным округам, сбор зерновых составил 21 млн. пудов, из которых на посев ушло 3,5 млн. пудов и 6,5 млн. пудов составил излишек [Там же, с. 89]. Хлебная торговля, особенно для крестьян пригородных волостей, давала немалый приривок к семейному бюджету. Однако в целом доходность одной десятины пашни не превышала 25 руб.

Важным подспорьем в хозяйстве енисейского крестьянина было скотоводство. Благодаря обилию лугов и покосов крестьянин не экономил на кормах, подавая скоту столько корму, сколько животное могло съесть. Поэтому обеспеченность скотом в губернии намного превышала показатели в Европейской России. По отдельным видам скота на 100 душ населения приходилось: лошадей – 131, крупного рогатого скота – 110, овец, свиней и коз – 203. В пересчете на крупный рогатый скот на 100 человек приходилась 291 голова. Тогда как в российских деревнях аналогичный показатель составлял 76,8 [Анфимов, 1980, с. 213].

Неотъемлемой частью хозяйства сибирского крестьянина был огород. В пореформенное время огородничество все больше приобретает промысловый характер. На продажу шла примерно пятая часть производившейся продукции. К примеру, средняя выручка от продажи урожая в начале 1890-х гг. составляла по Канскому округу 2,90 руб., по Красноярскому – 3,70 руб., по Ачинскому – 2,70 руб., по Минусинскому – 2,90 руб. [Материалы по исследованию..., 1894, вып. 4, с. 148].

Кроме того, что давало земледелие, на внутреннее потребление семьи и на продажу шла продукция традиционных промыслов. Таким образом, бюджеты местных крестьян складывались из нескольких источников, что позволяло обеспечивать устойчивый уровень потребления крестьянской семьи. По данным обследования крестьянских бюджетов в Ачинском, Минусинском, Красноярском и Канском округах в начале 1890-х гг., доходность бедняцкого хозяйства составляла 314 руб. в год; середняцкого – 523 руб.; зажиточного – 920 руб.; богатого – 3388 руб. [Материалы по исследованию..., 1894, вып. 5, с. 344]. Для сравнения: в европейской части страны доходность бедняцкого хозяйства не превышала 120 руб. Однако в силу того, что уровень товарных отношений в Сибири был несравненно ниже, чем в Европейской России, большую часть дохода крестьянина составляла натуральная продукция, доля денежной составляющей была невелика. Поэтому, покупая в лавке промышленную продукцию, он расплачивался за неё хлебом, скотом, изделиями крестьянского промысла.

Конечно, определенная часть крестьянских доходов уходила на уплату податей, которые подразделялись на казенные и земские. Несмотря на общую тенденцию роста податей (за 1870–1890-е гг. платежи крестьян в Восточной Сибири выросли в 2 раза), в целом до налоговой реформы 1898 г. податные платежи крестьян Енисейской губернии не превышали 20 % от доходности хозяйства. В то время как бывшие помещичьи крестьяне теряли более 1/3 части своего дохода в виде всяких платежей.

Таким образом, общий баланс доходов и расходов позволял сибирскому крестьянину обеспечить достаточный для воспроизводства своей семьи и хозяйства уровень жизни. Даже бедный крестьянин Енисейской губернии мог полностью обеспечить прожиточный минимум семьи. Питание его хотя было и без изысков, но в рацион входили все необходимые для физиологического восстановления продукты: хлеб (39,8 пуда в год на 1 человека, т. е. по 1,7 кг в день); мяса – не менее 1/4 фунта в день; молока – 16 ведер в год (примерно по пол-литра в день); по 20 г. сливочного масла в день; 1/2 фунта рыбы в день; чаю по полтора фунта [Там же, с. 413–414]. Для сравнения: бедняк в центре страны потреблял мяса в день 39–48 г; хлеба и картофеля – 500–675 г; молочных продуктов – 365 г [Нефедов, с. 313]. Потребление в разных социальных группах енисейских крестьян ни в количественном, ни в качественном отношении сильно не отличалось. Например, в богатых семьях на одного человека мяса потреблялось 3/4 фунта, молока – 0,6 л, сливочного масла – 30 г в день, рыбы – 1/2 фунта в день, чаю – 1,9 фунта.

Жилища крестьян, относившихся к разным социальным группам, различались прежде всего габаритами и внутренним убранством, но с точки зрения комфорта они относились к однотипным жилым постройкам, характерным для сибирской деревни. Таким образом, представители полярных социальных групп отличались в первую очередь по своим производственным возможностям, что же касается качества жизненного уровня, то в этом плане существенных различий, которые бы разводили их по разные стороны баррикад, в этот период пока не наблюдалось. Приходивший на новое место переселенец не мог подняться без работы по найму у зажиточного старожила, у него он в первое время нередко арендовал рабочий скот, инвентарь. А старожила, особенно в малолюдной местности, были заинтересованы в новых поселенцах как в дополнительном ресурсе для облегчения натуральных повинностей, относительно дешевой рабочей силе и как потенциальном покупателе своей продукции. Таким образом, обеспечивался баланс интересов между зажиточными старожилами и не успевшими укорениться переселенцами.

В правовом отношении бедные и зажиточные крестьяне стояли на одном уровне: относились к податному сословию и должны были добывать хлеб свой насущный тяжким крестьянским трудом. Также и в плане доступа к социокультурным благам богатый и бедный сибирский крестьянин были практически равны. Доступность начального образования для сибирских крестьян была ограничена. В начале 1890-х гг. на всю губернию приходилось 183 начальные школы, а уровень грамотности среди крестьян Енисейской губернии, по данным Первой всероссийской переписи 1897 г., составлял 10,3 %. Енисейская губерния по охвату населения школьными учреждениями уступала даже ближайшим своим соседям. Так, если в Иркутской губернии процент учащихся ко всему населению в 1890-е гг. составлял 1,4 %, то в Енисейской губернии – 0,9 %.

Однако не только доступ к культурному достоянию был затруднен для сибирского крестьянина. Любой деревенский житель Енисейской губернии независимо от материального достатка практически был лишен квалифицированной медицинской помощи. До проведения в 1897 г. реформы в системе врачебной помощи сельскому населению в Енисейской губернии по штатному расписанию полагалось по одному врачу и 3 фельдшера на население каждого округа. А территория каждого округа равнялась площади некоторых европейских стран. Можно не сомневаться в том, что енисейскому крестьянину в деле поддержания собственного здоровья приходилось полагаться исключительно на доставшуюся ему от предков хорошую наследственность и народную медицину.

Надо признать, что показатели физического здоровья сибиряков отличались от аналогичных показателей жителей европейской части страны в лучшую сторону. Как следует из данных медицинских комиссий, обследовавших состояние здоровья призывников, среди сибиряков преобладали группы высокорослых и среднерослых – 89,5 %. По причине малорослости из сибиряков забраковывались призывными комиссиями всего лишь 9,9 %. Тогда как аналогичный показатель по России составлял 25,5 %. По причине увечности из сибиряков освобождались от службы 42 на 1000 человек, а по России – 78,4, по хроническим болезням – соответственно 45,8 против 81,8 [Материалы по исследованию..., 1894, вып. 2, с. 90]. При этом основную часть освобождавшихся от службы по состоянию здоровья составляли не коренные сибиряки, а ссыльнопоселенцы. Это специфический контингент, численность которого в Енисейской губернии колебалась в пределах 14–18 %. Они, как правило, с трудом адаптировались среди сибирского населения. Лишь очень незначительная их часть обзаводились семьями, но, как правило, такие семьи были малодетными. Смертность среди ссыльных вдвое превышала показатель смертности местного населения.

О сравнительно благополучном состоянии здоровья населения губернии говорят демографические показатели. Так, на протяжении всего пореформенного периода в губернии рождаемость на селе превышала смертность, составляя 50,7 на 1000 человек, тогда как смертность равнялась 39,2 на 1000 человек [Шнейдер, 1928, с. 20–21].

Больше среди сибиряков было и долгожителей. Доля групп пожилого возраста от 60 и более лет составляла 8,6 против 8,4 % по европейской части России [Материалы по исследованию..., 1894, вып. 2, с. 78]. Единственно, в чем демографические показатели по Енисейской губернии уступали российским, так это по детской смертности. Анализ данных смертности по возрастным группам показывает, что наибольший ее процент приходился на две группы детского возраста: до 1 года – 40,9 % и от 1 года до 5 лет – 18,7 % [Материалы по исследованию..., 1894, вып. 2, с. 70]. По России детей от года до 5 лет умирало 57,4 %. И здесь, безусловно, сказывался недостаток врачебной помощи населению.

Конечно, было бы ошибочно представлять сибирскую деревню таким патриархальным заповедником. Проникновение товарно-денежных отношений в деревню способствовало формированию среди зажиточной части крестьянства буржуазной прослойки, занятой торгово-промышленной деятельностью. Именно из крестьян вышли основатели многих купеческих династий Енисейской губернии: Кытмановы, Матонины, Пашенных и др. Однако, поднимаясь вверх по социальной лестнице, они фактически порывали связи с крестьянским миром.

Итак, подводя итоги уровню жизни земледельческого населения Енисейской губернии в пореформенный период, можно констатировать, что материальное благосостояние сибирского крестьянства, несомненно, было выше, чем у крестьян в европейской части страны. Переселенцы, покидавшие свои родные места, находили в Сибири все то, о чем веками мечтало крестьянство: землю и волю. И уже через 10–20 лет, укоренившись на новом месте, они считали себя сибиряками, а прибывавших из-за Урала своих собратьев пренебрежительно называли «рассейскими лапотонами».

Библиографический список

1. Анфимов А.М. Крестьянское хозяйство Европейской России 1881 – 1904 гг. М., 1980.
2. Анфимов А.М. Тень Столыпина над Россией // История СССР. 1991. № 4. С. 112–121.
3. Анфимов А.М. Царствование императора Николая II в цифрах и фактах (опыт подтверждения и опровержения) // Из истории экономической мысли и народного хозяйства России. М., 1993. Ч. 1.
4. Ерофеев Н. Уровень жизни населения в России в конце XIX – начале XX века // Вестник Московского университета. Сер. 8: История. 2003. № 1. С. 55–70.
5. Ковальченко И.Д. Столыпинская аграрная реформа: мифы и реальность // История СССР. 1991. № 2. С. 52–72.
6. Материалы по исследованию землепользования и хозяйственного быта сельского населения Иркутской и Енисейской губернии. Иркутск, 1894. Т. IV, вып. 2, 4, 5.
7. Мендкович Н. Народное питание и крах российской монархии в 1917 г. URL: //info@actualhistory.ru
8. Миронов Б.Н. Благосостояние и революции в имперской России. М., 2010.
9. Нефедов С.А. Демографически-структурный анализ социально-экономической истории России. Конец XV – начало XX века. Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2005.
10. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Енисейская губерния / ред. Н.А. Троицкий. Спб., 1904. Т. LXXIII.
11. Шнейдер А.Р. Население Приенисейского края. Красноярск, 1928.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ РЕФОРМИРОВАНИЯ В РОССИИ

Реформы, социально-политические преобразования, политический курс реформирования, Россия и Запад, модель догоняющего развития.

В статье рассмотрены историческая эволюция российских реформ, их социально-политическое содержание, подчеркнуты специфика российского реформирования, определены влияющие на характер преобразований внутренние и внешние факторы.

O.Yu. Lyutykh

CONCERNING THE QUESTION OF STUDYING PROCESSES OF REFORMING IN RUSSIA

Reforms, social and political transformation, political course of reforming, Russia and West, model of overtaking development.

In this article the authors consider historical evolution of Russian reforms and their social and political content. They emphasize the specific features of Russian reforming and determine the factors (internal and external) that influence the character of transformation.

В XX веке человечество столкнулось с таким огромным количеством проблем, касавшихся путей дальнейшей эволюции, что многие из них не нашли достаточно полного научного осмысления. С октября 1917 года в мире сосуществовали две противоположные социально-экономические системы, борьба между которыми составила основное содержание истории минувшего столетия. Система социалистического хозяйствования и общественного устройства оставила значительный след в истории человечества своими новаторскими идеями и накопленным позитивным социальным опытом, связанным с утверждением общественной собственности на средства производства, господством плановой экономики, политической властью народа. Эта система не была безупречна, но она продемонстрировала устойчивость по отношению к социально-экономическим кризисам и внутренним противоречиям, глобальным военным конфликтам, потрясавшим периодически систему капитализма.

К 1980-м годам сама система социализма столкнулась с настоятельной необходимостью качественного радикального обновления, перестройки системы в целом и отдельных ведущих ее звеньев. Наступил момент испытания системы на прочность и эффективность в острой борьбе с капитализмом.

В российской истории во второй половине 1980-х годов не было более распространенных терминов, чем «перестройка», «реформы», «реформаторы», «политический курс реформ», «демократия», «плюрализм», «гласность» и др. Различные политические партии, государственные и партийные лидеры вкладывали в их содержание разный, иногда противоположный смысл. Различными были и подходы к реализации реформаторского курса, что, однако, не меняло общего характера исторической эпохи – эпохи переходной, эпохи преобразований, реформ, перестройки.

На разных этапах исторического развития российского общества политика реформ выдвигалась на первый план, составляя основное содержание политического курса государства и его лидеров. Эти периоды привлекали особое внимание историков своим динамизмом, социальной мобильностью, быстрой сменой общественно-политических событий, интенсификацией социально-экономических процессов, коренными переменами в жизни всего общества. Реформы нередко связывались с политикой социальной и национальной модернизации, когда Россия как догоняющая модель общественного развития устремлялась вслед за передовыми странами, стараясь в максимальной степени использовать социальный опыт ведущих государств мира.

Историческая наука уделяла пристальное внимание наиболее важным периодам отечественных преобразований – реформам Петра Великого, Екатерины II, Александра II, С.Ю. Витте, П.А. Столыпина, периоду НЭП, реформам второй половины 1960-х годов, второй половины 1980-х годов. Каждый из этих периодов имел качественные отличия, но общим был курс на интенсификацию общественной жизни, стремление добиться выхода России на новый экономический и политический уровень.

Самые значительные, масштабные, глубинные перемены произошли в российском обществе после падения коммунистической системы. Потребовались усилия всех структурных подразделений общества, государства для осуществления перехода от плановой к рыночной экономике, от монополии партийной власти к обществу, основанному на принципах свободы и демократии.

Реформирование любого общества, в том числе и российского как неотъемлемой составляющей мировой цивилизации, должно осуществляться по определенным законам, правилам, принципам, нормам, которыми реформаторы – лидеры государств руководствуются при проведении курса на преобразования. Среди этих правил можно выделить следующие. Во-первых, реформы объективно ставят целью изменение общества или отдельной его сферы в сторону качественного улучшения уровня жизни народа. Реформы стратегически направлены на повышение материального благосостояния, достижение населением определенного социального комфорта жизни, обеспечение равных социально-культурных возможностей различным социальным слоям и др. Тем самым при успешной политике преобразований реформы получают поддержку различных слоев населения, определенный социальный потенциал, выраженный в поддержке со стороны значительной части общества, что находит отражение в политическом курсе реформаторов. Отношение общества к преобразованиям – важный фактор успеха либо провала реформ. Другое дело, что не всякая реформа, не всякая политика реформирования обязательно ведет к улучшению положения населения, что зависит от множества составляющих.

Во-вторых, реформирование в России осуществлялось, прежде всего, с Запада, из Западной Европы, откуда российские реформаторы заимствовали передовой с их точки зрения социально-экономический и политический опыт, примеривая с разной степенью удачливости западноевропейские модернистские одежды. Начиная с эпохи Петра I Россия стремилась аккумулировать и приспособить под собственное бытие западноевропейский социальный опыт преобразований и преобразовательской деятельности. Хотя весьма спорным является вопрос, какие составляющие российского реформирования можно считать западными, а что – основанными на национальных российских традициях.

В экономической, социально-политической сферах Запад был для России идеалом. В духовно-нравственной сфере опыт Запада чаще всего отторгался, ибо не

совпадал с православной религиозной традицией и национальными нравственными ценностями. Более того, сам Запад с точки зрения заимствования социального опыта крайне неоднороден и неодинаков по отношению к восприятию России. В самой России западный мир также не представлялся единым. В петровскую эпоху идеалом для преобразований были голландские и германские ценности. В начале XIX столетия идеалом стала Франция. В 1990-е годы российская политическая элита тяготела к государственной модели, экономическому и политическому опыту США.

Влияние Запада на российскую общественную жизнь оказывалось порой настолько сильным, что порождало идейные течения, противостоявшие западному влиянию. Славянофилы, почвенники в середине XIX века резко высмеивали попытки власти слепо копировать зарубежный опыт без учета самобытности России. Второе десятилетие не стихают научные споры и дискуссии вокруг современного содержания отечественных преобразований. Соотношение национального и иностранного влияния в российских преобразованиях – актуальная проблема современной отечественной исторической науки. Эта проблематика выходит за рамки не только научных дискуссий, она приобрела общегосударственный, политический характер, так как речь идет в конечном счете о поиске Россией своей идентификации.

В какой степени удавались предпринимавшиеся попытки реформирования, зависело от многих причин и факторов. Среди них – социальная зрелость самого российского общества, готовность определенной части населения к принятию реформ, к преобразованиям; уровень социально-экономического развития страны, отдельных ее сфер; степень и глубина заимствования зарубежного опыта, совпадение отечественных и западных социально-экономических и историко-культурных традиций в ходе проведения реформ; менталитет различных социальных слоев реформируемого общества; политическая воля лидеров преобразований и их сторонников, готовность и способность руководить начатыми преобразованиями, сохранять динамизм и последовательность провозглашенного реформаторского курса, поступательно, целенаправленно продвигаться по пути преобразований и т. п.

На глубину, последовательность, темпы и результаты реформ оказывает влияние не только внутривнутриполитическая, но и внешнеполитическая обстановка, состояние международных отношений, место и роль страны в мировом политическом и экономическом процессах. Приведенные факторы далеко не исчерпывают всего спектра воздействия на эффективность преобразований.

В-третьих, все реформы в истории России начинались и проводились сверху. Петр I модернизировал страну, построил флот, заставил элиту общества принять западную моду и манеры поведения. Однако петровские преобразования не могли проникнуть в глубины российского общества, повлиять на происходившие в нем процессы. Спроса на эти преобразования ни в элите, ни тем более в широких слоях российского общества не было, они жестоко и последовательно навязывались сверху, со стороны государственной власти. Екатерина II, следуя традициям европейского Просвещения, начала реформу образования. Эта реформа также не имела спроса снизу. Отмена крепостного права в России Александром II была проведена в интересах дворян-помещиков. Спрос на эту реформу был, скорее, в интеллектуальной среде, но массового спроса снизу на освобождение крестьян не было.

Реформы в России проходили без участия парламента (его до начала XX столетия не было совсем), без широких дискуссий, без участия народных масс. Общество не вовлекалось в процессы реформирования. А сами реформы оказыва-

лись в большинстве слабыми и неустойчивыми. Большая их часть не доводилась реформаторами по тем или иным причинам до логического завершения.

В отличие от России западноевропейская традиция реформаторства предполагала участие широких масс в преобразовательной практике. Один из последних примеров – массовый протест французских трудящихся против пенсионной реформы президента Н. Саркози [Последняя..., 2010].

В-четвертых, в истории России периоды реформирования – «лихорадочной модернизационной активности» – чередовались, по выражению историка А. Янова, с «длинными периодами прострации» [Янов, 1992]. Многие из начатых реформ по тем или иным причинам не были доведены до завершения. Незавершенность реформ, нередко непоследовательность реформаторского курса приводили к откату реформ, к контрреформам, стремившимся восстановить прежнее социально-экономическое и политическое положение. Причины тому – воздействие на реформаторский курс множества социальных составляющих в связи со сложностью социально-классовой структуры российского общества, обусловленной наличием разнообразных экономических укладов.

В-пятых, с конца XVII столетия Россия приобрела устойчивое положение модели догоняющего развития, которое сохраняется и в современных условиях. Содержательно задачи реализации данной модели на разных исторических этапах были различны. Однако модернизация общественных отношений и связанное с нею реформаторство содержательно ставили стратегической задачей обеспечить достижение уровня передовых западных стран, выход России по показателям экономического роста на уровень Англии, Германии, США, Франции.

Проблематика истории социально-экономических и политических реформ в российском обществе рубежа XX–XXI веков вызывает устойчивый и все возрастающий интерес в российском обществе, что вполне объяснимо [Лидер..., 2010].

Масштабные преобразования с начала 1990-х годов охватили все сферы и уровни общества, касались без исключения каждого жителя страны, затрагивали его глубинные интересы. Российское общество совершило качественный скачок в новое социально-экономическое состояние, связанное с включением в систему рыночных отношений. В этом процессе реформы, получившие название «рыночных», играли и продолжают играть ведущую роль. Реформы составляют органическую часть российского образа жизни, организации трудовой деятельности, производства, менталитета русского и других народов России. Реформы определяют характер отношений между людьми. При содействии реформ, при научной системе управления возможен выход страны из состояния социальной катастрофы, в которой оказалось российское общество в 1990-е годы.

Переосмысливая, критически и объективно переоценивая историю социально-экономических и политических реформ в России, современники стремятся глубже понять нынешнее положение российского общества, выявить закономерности и тенденции роста общественной системы. Сделать это крайне важно как с позиции анализа перспектив и потенциальных возможностей внутренней эволюции, так и с точки зрения оценки роли и места России в мировом сообществе стран и народов.

История российских социально-экономических и политических реформ интересна не только с информационной, познавательной точки зрения. Обширный, многовековой опыт российских реформ весьма ценен для проведения нынешних преобразований в стране, реализации эффективной политики реформирования на современном этапе. Не секрет, что реформы в современной России идут тяжело, противоречиво, нередко входят в противоречия с глубинными интересами об-

щества. Знание истории позволяет учитывать специфику отечественных преобразований, более бережно относиться к национальному достоянию в виде социального опыта народа, что в конечном счете способствует успеху реформ. Субъекту управления в лице государственной власти крайне важно определить долгосрочные стратегические приоритеты по реформированию российского общества, способности повышения эффективности государственного курса на преобразования.

Библиографический список

1. Лидер или неудачник? Где наше место в мире – среди отсталых или передовых стран? // Аргументы и факты. 2010. № 44.
2. Последняя Французская революция пройдет как по Марксу // Комсомольская правда. 2010. 3 нояб.
3. Янов А.Л. Лирика русского деспотизма. Российская политическая традиция в зеркале западной историографии // Свободная мысль. 1992. № 10.

ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ ФОРМИРОВАНИЯ И ИНТЕГРАЦИИ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ С СОЮЗОМ ССР

Тувинская Народная Республика, протекторат, добровольное вступление, СССР, автономия, межнациональные отношения.

Статья посвящена анализу исторических предпосылок добровольного вступления Тувинской Народной Республики в состав СССР в октябре 1944 г. Выявлено, что путь сближения Тувы с Россией был долгим и непростым. Однако все события, связанные со становлением тувинской государственности, развитием республики, подтверждают, что исторический выбор народа Тувы отражал его объективные интересы и был сделан правильно.

Z.Yu. Dorzhu

HISTORICAL ROOTS OF FORMATION AND INTEGRATION OF TUVAN PEOPLE'S REPUBLIC WITH USSR

Tuvan People's Republic, protectorate, voluntary introduction, USSR, autonomy, international relations.

This article is devoted to the analysis of historical preconditions of the Tuvan People's Republic voluntarily entering the structure of the USSR in October, 1944. It has been revealed that the way of rapprochement of Tuva to Russia was long and difficult. However, all events connected with the formation of the Tuvan statehood and the development of the Republic, confirm that the historical choice of the people of Tuva reflected its objective interests and was made correctly.

В октябре 1944 г. Тувинская Народная Республика добровольно вошла в состав Российской Федерации. Однако путь сближения Тувы с Россией был долог и непрост. Еще в конце XVI в. происходят первые контакты тувинцев с русскими, когда русские люди, продвигавшиеся в глубь Сибири, стали входить в соприкосновение с калмыками, хакасами, тувинцами и монголами.

Добрососедские отношения возникли с молодым монгольским государством династии Алтын-ханов, в которое входила значительная часть и тувинских племен. В 1616 г. у Алтын-хана Шолой-Убаши побывало первое русское посольство, вступившее в контакты с князьями хакасских и тувинских племен, высказавших желание служить государю «всеа России». Шолой-Убаши встретил царских послов с большими почестями и дал присягу на верность московскому царю по своей ламаистской вере. Были отправлены два посла в Москву, их принял сам Михаил Федорович Романов. Была удовлетворена просьба Шолой-Убаши о принятии его государства в русское подданство. С тех пор тувинско-русские связи занимали большое место в истории Тувы.

В середине XVIII в. Тува была завоевана маньчжурской империей Цин и до начала XX в. представляла собой ее колониальную окраину. Маньчжурские власти всемерно препятствовали сближению тувинского народа с русским и другими на-

родами России. Лишь в результате победы национально-освободительного движения 1911–1912 гг., освободившись от многовекового ига маньчжуро-китайских захватчиков, он смог беспрепятственно общаться с соседями. Перед тувинским народом встал важный вопрос о дальнейшем существовании и развитии своей страны.

Учитывая настроение народа, который видел в России более передовую страну в 1912–1913 гг., некоторые нойоны обращались к царскому правительству с просьбой принять Туву под протекторат Российской империи. Свое веское слово в этом вопросе сказал Монгуш Буян-Бадыргы. В результате император Николай II 17 апреля 1914 г. подписал указ об установлении протектората России над Урянхайским краем. Решение «урянхайского вопроса» явилось также результатом активной внешнеполитической деятельности российского правительства по включению Тувы в орбиту российских геополитических интересов.

Объявление протектората над Тувой было не только шагом колониальной политики царизма, но и сложным противоречивым процессом взаимодействия двух народов с различными общественно-экономическими отношениями. О трудностях этого процесса говорил В. Дашкевич в своей статье в конце XIX в. «Несколько слов об Урянхайском крае»: «Эти первые попытки проникновения русских в дикую страну сопровождались целым рядом искупительных жертв – грабежами и даже убийствами купцов, поджогами их построек. Но настойчивость и энергия русских, действовавших очень осторожно и последовательно, не допуская со своей стороны никаких нарушений, и, главное, поддерживающих добрые отношения с урянхайскими властями, привели к тому, что уже к 80-м годам установились между ними мирные и даже дружественные отношения» [Дашкевич, 1911, с. 212].

Протекторат России над Тувой заложил этнополитические предпосылки национального самоопределения тувинцев. Разрозненные кожууны объединились под административно-политическое управление Комиссара по делам Урянхайского края. Далекый, изолированный край стал втягиваться в орбиту развития российского капитализма, сохранилась целостность тувинской народности, закреплялись и развивались ее язык, обычаи и традиции. Росло национальное самосознание тувинцев, зарождалась своя государственность. Положительное значение имело основание первого города, строительство русских поселений, открытие в них школ и медицинских пунктов, строительство Усинской колесной дороги, связывавшей Туву с «большим миром» [Установление..., 1994].

На развитие бывшего Урянхайского края повлияли революции 1917 г. в России. В июне 1918 г. по договору с русским населением края тувинский народ объявил о самостоятельности и освободился от протектората, засилия и стеснений со стороны русских чиновников, особенно нарушавших земельные права тувинцев.

Тяжелым испытанием для тувинского народа стали 1919–1921 гг. На территории края находились отряды адмирала Колчака, китайских милитаристов и монгольских феодалов. Победе прогрессивных сил Тувы способствовало пребывание в крае Сибирской партизанской армии А.Д. Кравченко и П.Е. Щетинкина, которая нанесла сокрушительный удар крупному колчаковскому отряду под Белоцарском в августе 1919 г. С помощью Советской России Тува освободилась от интервентов. Всетувинский учредительный хурал (съезд), проходивший с 13 по 16 августа 1921 г. в местности Суг-Бажи, где находился русский поселок Атамановка (Кочетово), решил важнейшие вопросы дальнейшей жизни тувинского народа: о национальном самоопределении, установлении новой власти, взаимоотношении с Россией и Монголией, принятии первой Конституции суверенного государства в Центре Азии. Так образовалась Республика Танну-Тува Улус, которая во внешней политике ориентировалась на Советскую Рос-

сию. Это получило отражение в первой Конституции ТНР. На Великом Хурале 1921 г. встал вопрос о русской и монгольской ориентации ТНР. Чашу весов склонило мнение двух хемчикских хошунов, население которых составляло большинство населения всей республики. А самое главное – в этих хошунах были прочны связи русских крестьян с аратами. Мнение Тоджинского хошуна, который был ориентирован на Монголию, было отклонено [Дубровский, 1957, с. 269].

Третья Конституция ТНР (1930) закрепляла некапиталистический путь ее развития и конечную цель – социализм, достижению которой была подчинена вся деятельность народно-демократического правительства ТНР и руководства ТНРП [Дубровский, 1958, с. 280].

Есть в истории Тувы малоизвестный факт, он связан с существованием в ТНР Русской самоуправляющейся трудовой колонии (РСТК), которая была частью РСФСР, но полностью подчинялась законам тувинского государства. Основой взаимоотношений между суверенным государством ТНР и национальным автономным образованием РСТК на ее территории были взаимопонимание, уважение суверенитета и целостности государств и народов. Этот опыт во многом поучителен и по сей день не потерял своей актуальности, так как хорошо известны идеи некоторых сегодняшних политиков об упразднении автономий. Подобные идеи опасны, так как грозят разрушить межнациональное согласие в многонациональной Российской Федерации. Межнациональные отношения являются одной из главных проблем современного общества. Сказываются кризисные явления в экономической сфере, нерешенные внутренние проблемы сепаратизма и национализма, к тому же добавилась такая сложная проблема, как терроризм. Республика Тыва всегда имела особое геополитическое значение, от состояния дел в которой зависят целостность и положение РФ в мире.

Развитие ТНР, особенно в конце 30 и начале 40-х гг. все теснее переплеталось во всех сферах жизнедеятельности с СССР, который оказывал огромную помощь Туве в развитии культуры и образования, экономики и здравоохранения. При содействии СССР были полностью ликвидированы очаги эпидемических и социальных заболеваний, что заметно отразилось на демографическом положении страны. Если в 1921 г. общая численность населения Тувы была 63 тыс. человек, то в 1945 г. составила 95,4 тыс. человек [История Тувы, 2007, с. 189].

Постепенно преодолевалась многовековая отсталость страны. Стала формироваться тувинская нация. Развитие государственности, культурно-хозяйственное строительство в тувинском обществе неуклонно вели к всё более полной интеграции Тувы с советской государственной и общественной системой. Уже с первой половины 1930-х гг. Совету Министров ТНР и Центральному комитету Тувинской народно-революционной партии отдельные граждане задавали вопросы о возможности вхождения ТНР в состав СССР. Политбюро ЦК ТНРП в 1939 г. направило в ЦК ВКП(б) и Советское правительство письмо с просьбой рассмотреть вопрос о принятии ТНР в состав СССР. Однако сложная международная обстановка того времени и начало Второй мировой войны не дали возможности решить этот вопрос.

В апреле 1941 г. Политбюро ЦК ТНРП снова поставило перед ЦК ВКП(б) и Президиумом Верховного Совета СССР вопрос о приеме тувинского народа в семью советских народов. Но рассмотрение вопроса и на этот раз было отложено в связи с нападением фашистской Германии на СССР и началом Великой Отечественной войны [История Тувы, 2007, с. 420].

С началом Второй мировой войны обострившиеся международные отношения и обстановка в регионе окончательно определили вовлечение тувинской республики в экономическое и военно-политическое объединение с СССР. X Великий Хурал,

открывшийся в июне 1941 г., по данному вопросу принял Декларацию о вступлении в войну на стороне СССР. В ТНР начинается перестройка народного хозяйства на военный лад и организация всемерной помощи СССР. Общая сумма помощи Тувы фронту оценивается в 66 миллионов рублей. Для Советской Армии было послано пять эшелонов подарков, около 40 тысяч боевых коней. Создан ряд новых воинских формирований, увеличен срок службы, в результате чего численность ТНРА к концу 1941 г. возросла в 2,5 раза. С 1943 г. тувинские добровольцы участвовали в сражениях на фронтах Великой Отечественной войны и за боевые заслуги награждены орденами и медалями СССР и ТНР. Звания Героя Советского Союза были удостоены Михаил Бухтуев (посмертно), Хомушку Чургуй-оол, Тулуш Кечил-оол и другие.

16 августа 1944 г. в Кызыле собралась Чрезвычайная VII сессия Малого Хурала трудящихся республики, где главным вопросом повестки дня был вопрос о вхождении ТНР в состав СССР. После всестороннего обсуждения вопроса была единогласно принята Декларация, где заявлялось: «Весь 23-летний путь свободного революционного развития прошел тувинский народ в братском содружестве с великим советским народом. Могучее Советское государство обеспечило расцвет материальных и духовных сил великих и малых народов в единой социалистической семье. Жить и трудиться в этой семье – заветное желание тувинского народа» [История Тувы, 2007, с. 239].

Для переговоров с Правительством СССР и вручения Декларации была избрана делегация в составе Генерального секретаря ЦК ТНРП С.К. Тока, Председателя Совета Министров ТНР А.М. Чимба и председателя Баян-Талинского сумонного Хурала, знатного животновода, оказавшего личную большую материальную помощь фронту, О.Ч. Лопсанчапа.

11 октября 1944 г. состоялось заседание Президиума Верховного Совета СССР, где была рассмотрена просьба трудящихся ТНР о приеме в состав Советского Союза. Председательствовал М.И. Калинин. Декларацию Чрезвычайной VII сессии Малого Хурала зачитал С.К. Тока. Члены Президиума единодушно поддержали просьбу Малого Хурала и приняли Туву в состав РСФСР на правах автономной области с непосредственным подчинением республиканским органам.

Бытует мнение, что Малый Хурал не правомочен был представлять весь народ, что по вопросу о вхождении ТНР в состав СССР не было референдума. Однако все эти суждения рассматриваются с точки зрения сегодняшнего дня, они не учитывают историческую обстановку 40-х гг. XX в. В то время в Туве ни о каких формах демократического решения речи быть не могло, да и самого понятия о референдуме не существовало. Поэтому все эти рассуждения не имеют под собой почвы, ТНР вошла в состав СССР добровольно по волеизъявлению народа. По Туве прокатилась волна митингов и собраний с одобрением большого исторического события.

В Туве произошли глубокие социально-экономические, политические и культурные преобразования: создана промышленность, получило развитие сельское хозяйство, тувинские араты перешли с полукочевого образа жизни на оседлость, завершилась культурная революция.

Организационная интеграция Тувы в советские структуры длилась вплоть до 1960-х гг., когда Президиум Верховного Совета СССР своим Указом от 10 октября 1961 г. в целях обеспечения условия для дальнейшего национально-государственного развития тувинского народа утвердил преобразование Тувинской автономной области в Тувинскую АССР. Таким образом, был повышен политически-правовой статус Тувы как национально-государственного образования, резко пониженный

при приеме Тувинской Народной Республики в состав Советского Союза. Автономная республика как государство в составе Федерации получила право иметь свою Конституцию (Основной Закон). Сам акт преобразования автономной области в республику, несомненно, соответствовал усилению и завершению процесса национальной консолидации тувинцев.

17 декабря 1961 г. состоялись первые выборы в Верховный Совет Тувинской АССР. На ее первой сессии (10–11 января 1962 г.) был избран Президиум Верховного Совета и образовано правительство – Совет Министров, приняты законы об органах государственной власти и государственного управления, о гербе, флаге и столице республики, об организации судебных и прокурорских органов, то есть конституционные законы. Важной вехой на пути дальнейшего общественно-политического развития, национально-государственного строительства стало принятие в мае 1978 г. на внеочередной сессии Верховного Совета Тувинской АССР первой Конституции республики, разработанной в соответствии с новыми Конституциями СССР и РСФСР.

Новый подход к решению политических и хозяйственных задач, начавшийся с апреля 1985 г., годы перестройки внесли большие изменения и в развитии национального самосознания всех народов страны. Республики, союзные и автономные, приняли декларации о государственном суверенитете. 12 декабря 1990 г. на сессии Верховного Совета Тувинской АССР была принята Декларация о государственном суверенитете Советской Республики Тува, которая резко повысила статус национальной государственности. Верховный Совет Тувинской АССР 26 августа 1991 г. принял постановление об изменении наименования Тувинской АССР: впредь в Конституции и других правовых актах республики, в государственной и общественной жизни применять в качестве официального наименования «Республика Тува» [Декларация..., 1990].

18 декабря 1991 г. Верховный Совет Республики Тува принял Закон о Президенте Республики Тува, который является высшим должностным лицом и главой исполнительной власти республики. 15 марта 1992 г. состоялись выборы первого Президента Республики Тува, им стал опытный экономист Ш.Д. Ооржак, проработавший в этой должности 15 лет.

Политические процессы, происходившие в стране на рубеже 80–90-х гг. XX в., повлекли за собой сложную, противоречивую трансформацию социальной и политической системы общества, остро сказались на сфере межнациональных отношений. Из-за ошибок в политике и серьезных нарушений законности в 30–50-е гг. более тысячи граждан различных национальностей в Туве подвергались репрессиям, ущемлялись права и свободы людей, особенно верующих. Применялись насильственные меры по форсированию коллективизации и ограничению частной собственности. Проявлялось негативное отношение к национальным традициям и обычаям. В детских садах, учебных заведениях и государственных учреждениях тувинский язык постепенно становился второстепенным. Таким образом, накапливались серьезные проблемы как объективного, так и субъективного характера. К концу 80-х гг. это привело к усилению социальной напряженности в тувинском обществе, росту преступности, обострению межнациональных конфликтов, оживлению националистических, сепаратистских и шовинистских настроений. Началась массовая миграция нетувинского населения Тувы: только в 1990 г. из республики уехало более 10 тыс. человек [Доржу, 2000, с. 250].

Стабилизации межнациональных отношений в Республике Тыва способствовала реализация Федеративного Договора, участником которой она стала. В декаб-

ре 1993 года вступила в силу новая российская Конституция, в которой был определен статус республик как государств. В возрождении духовности тувинского народа сыграло свою роль посещение Тувы в сентябре 1992 г. Его Святейшеством Далай-ламой XIV. Было подписано соглашение о подготовке тувинских священнослужителей в религиозных учебных заведениях Монголии и Индии, которое в настоящее время реализуется. В 1993 г. принята новая Конституция Республики Тыва, подтвердившая статус тувинского языка как государственного и русского – как общедокументального. В том же 1993 г. Президентом России подписан указ «О неотложных мерах по стабилизации экономики и развитию социальной сферы Республики Тыва», а в 1996 г. принято постановление правительства России «О неотложных мерах по государственной поддержке социально-экономического развития Республики Тыва на 1996–2000 годы».

Пример Тувы поучителен. Он говорит о том, что межнациональные отношения регулируются, и если они регулируются постоянно, квалифицированно, они не приобретают антагонистического характера, преодолеваются мирным путем. В то же время важнейшим условием для преодоления конфликтов могут быть, прежде всего, добрая воля конфликтующих сторон, понимание ими жизненных приоритетов.

Особенностью этнополитической ситуации в Туве является то, что тувинский этнос, давший название республике, составляет большинство ее населения, хотя он относится к группе малочисленных народов. Отсюда его двойное положение. С одной стороны, тувинский народ как преобладающий по численности более внимательно и заботливо должен относиться к проблемам и судьбам других народов, проживающих в республике. С другой – тувинцы как малочисленный народ и Тува как экономически депрессивный регион России имеют право на инициативу и заинтересованность в постановке и решении проблемы социально-экономического, культурного и языкового развития, духовного возрождения коренного населения.

В настоящее время межнациональные отношения в республике носят стабильный характер, люди различных национальностей проявляют сдержанность и терпимость, понимая трудности последствий общего экономического кризиса. Однако требуется четко осознать необходимость кардинальных и неотложных мер по подъему экономики и улучшению жизненного уровня населения, чтобы избежать межнациональных противоречий, этнической конкуренции и противостояния.

Дальнейшее политическое развитие республики привело логично к принятию 6 мая 2001 г. на всенародном референдуме девятой по счету Конституции Тувы. В свое время новую редакцию Основного закона Тувы называли конституцией компромиссов, имея в виду амбициозные декларации предшествующей конституции 1993 г.: о государственном суверенитете республики, о праве ее народа на самоопределение вплоть до выхода из состава России и так далее. Сегодня, спустя десять лет, некоторые аналитики признают, что это был, скорее, не компромисс, а победа рационализма и прагматиков над эйфорией необузданной свободы постсоветского хаоса, экономических и политических реалий над националистическими утопиями. Но есть и среди политической элиты Тувы, и среди простых обывателей люди, которые считают это поражением для республики. В частности, ликвидация поста Президента РТ, воспринимавшегося как своеобразный символ государства и официальный представитель народа, призванный «цементировать» государственную власть, обеспечивать конституционным путем разрешение всех кризисов и конфликтов между органами государственной власти, многими воспринималась как серьезная политическая утрата в иерархии органов власти республики. Однако было бы ошибкой воспринимать такое видение событий отдельных людей как

видение всего народа, так как каждая республиканская конституция принималась большинством избирателей и была плодом той ситуации, которая складывалась в стране. Вспомним историческую фразу Б. Ельцина: «Берите столько суверенитета, сколько сможете проглотить». И большинство республик в 90-е гг. воспользовались этим, не стала исключением и Республика Тыва. Однако не следует забывать и о том, какой период времени страна проходила в эти годы, это был переходный период от одной системы управления к другой. Конституция Тувы 2001 г. подтвердила единство республики, приверженность основным принципам федерального устройства, зафиксировала особенности республики, основанные на культурно-историческом прошлом. Время диктует свои условия, и по истечении девяти лет в нее необходимо было внести существенные изменения. Новая Конституция Тувы 2001 г. полностью соответствует Конституции России.

11 апреля 2010 г. народ Тувы, воспользовавшись конституционным правом, выступил законодателем, поддержав предложенные инициативной группой изменения, касающиеся устранения 11 противоречий федеральным законодательствам. В их числе так называемое «двойное гражданство», также всенародное избрание Председателя Правительства, упразднение двухпалатного Великого Хурала со 162 депутатами и образование однопалатного Верховного Хурала с 32 депутатами, 9 из которых работают на постоянной основе. Актуальность и полезность этих и других нововведений ни у кого не вызвало сомнений, они – последовательные и закономерные этапы развития республики, о чем подтверждают результаты состоявшегося референдума.

Итак, все события, связанные со становлением тувинской государственности, развитием республики, подтверждают, что исторический выбор – вхождение Тувинской Народной Республики в состав Союза ССР в октябре 1944 г. – был сделан правильно. Это явилось событием большого исторического значения, имевшего глубокие исторические корни. Добрососедские отношения между Россией и Тувой с начала XVIII в., особенно проявившиеся в связи с установлением, а точнее, восстановлением протектората России над Тувой в 1914 г., а также в годы революции и создания народного государства в Центре Азии, отношения, окрепшие в годы Великой Отечественной войны Советского Союза, увенчались закономерным актом, который отражал объективные интересы народа Тувы.

Библиографический список

1. Балакина Г.Ф., Анайбан З.В. Современная Тува: социокультурные и этнические процессы. Новосибирск: Наука, 2005. 159 с.
2. Дашкевич В. Несколько слов об Урянхайском крае // Вопросы колонизации. Спб., 1911 г. № 8. С. 209–219.
3. Декларация «О государственном суверенитете Советской Республики Тыва» от 12 декабря 1990 г. № 101, принята четвертой сессией Верховного Совета Тувинской АССР седьмого созыва. Кызыл, 1990.
4. Доржу З.Ю. Этнополитическая ситуация в Республике Тыва // Этносоциальные процессы в Сибири: темат. сб. / под ред. Ю.В. Попкова. Новосибирск, 2000. Вып. 3. С. 249–253.
5. Дубровский В.А. Конституции Тувинской Народной Республики // Ученые записки ТНИИЯЛИ. 1958. Вып. VI. С. 276–303.
6. Дубровский В.А. Тува в 1917-1918 годах // Ученые записки ТНИИЯЛИ. Кызыл, 1956. Вып. IV. С. 143–144.
7. Дубровский В.А. Тува в 1919-1921 годах // Ученые записки ТНИИЯЛИ. 1957. Вып. V. С. 266–303.

8. История Тувы: в 2 т. 2-е изд., перераб. и доп. / под общ. ред. С.И. Вайнштейна, М.Х. Маннай-оола. Новосибирск: Наука, 2001. Т. I. 367 с.
9. История Тувы: в 2 т. 2-е изд., перераб. и доп. / под общ. ред. В.А. Ламина. Новосибирск: Наука, 2007. Том II. 430 с.
10. За три века. Тувинско-русские-монгольские-китайские отношения (1616-1915): сб. док. Кызыл, 1995. 88 с.
11. Конституция (Основной закон) Республики Тува, принята 23 октября 1993 года // Тувинская правда. 1993. 3 нояб.
12. Конституция (Основной закон) Республики Тыва принята, 6 мая 2001 года. С изменениями от 24 июня 2003 г., 28 декабря 2005 г., 11 апреля 2010 г.
13. Создание суверенного государства в Центре Азии: сб. док. Село Бай-Хаак Тандинского района Республики Тыва, 1991.
14. Установление покровительства России над Тувой в 1914 году: сб. док. Кызыл, 1994.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА В 1991 – 2008 гг.

Образование, школы, реформа, региональная образовательная политика.

В статье рассматривается формирование образовательной политики в Республике Тыва в 1991–2008 гг., выделены этапы, тенденции и особенности ее формирования и развития. Автором анализируются такие направления государственной политики в сфере школьного образования, как развитие нормативно-правовой базы, разработка национально-регионального компонента, принятие различных республиканских программ, направленных на улучшение содержания и качества образования.

N.M. Ochur

FORMATION OF REGIONAL EDUCATIONAL POLICY IN THE REPUBLIC OF TUVA IN 1991–2008

Education, schools, reforms, regional educational policy.

This article considers the formation of the educational policy in the Republic of Tuva in 1991 – 2008, identifies the stages, tendencies and features of its formation and development. The author analyses such state policy directions in the sphere of school education as the development of laws and regulations, the development of the national and regional component, the adoption of various republican programmes directed to improving the content and quality of education.

В связи с распадом СССР и образованием Российской Федерации возникла необходимость изменения государственной политики в области школьного образования. Конституция Российской Федерации (1993), Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992), «Национальная доктрина развития образования в РФ» (2000), «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» (2001) дали начало новому этапу развития образования в субъектах Российской Федерации. Принятие этих важных документов способствовало формированию региональной образовательной политики, отражающей особенности социально-экономического, политического и этнокультурного развития субъектов России. Не стала исключением и Республика Тыва, где также в конце XX в. начала формироваться и реализовываться региональная образовательная политика. Можно выделить три периода в ее развитии.

Первый этап охватывает 1990–1994 гг. В политической области – это был период суверенизации и демократизации: в 1990 г. принята Декларация о государственном суверенитете республики, в 1992 г. состоялись выборы первого Президента Республики Тыва, в 1993 г. была принята новая Конституция, в соответствии с которой создавались новые республиканские органы власти и местного самоуправления. В области экономики это был процесс смены форм собственности, спада промышленного и аграрного производства и углубления экономического кризиса. Ухудшение поло-

жения происходило и в социальной сфере: системы образования, здравоохранения и социальной защиты оказались без государственной поддержки.

Социальный кризис стал следствием экономического кризиса. Основным фактором негативных явлений для общества стала увеличивающаяся безработица, особенно высокая в сельской местности и среди молодежи. В Туве с 1992 по 1995 г. она выросла с 0,2 до 18,8 % [Республика Тыва: история в цифрах, 2011, с. 50]. Республика вышла на первое место среди сибирских регионов по уровню безработицы. Другими проявлениями кризиса явились падение жизненного уровня населения, рост социальной напряженности, ослабление духовности, формирование неблагоприятной общественной среды.

Деформации в области экономики, политики и идеологии, неудовлетворенность в сфере национального самосознания и межнациональные противоречия привели к усилению социальной напряженности в тувинском обществе, обострению межнациональных конфликтов, оживлению националистических, сепаратистских и шовинистских настроений. Традиционно доброжелательным, доверительным и уважительным отношениям народов был нанесен заметный ущерб. Началась массовая миграция нетувинского населения Тувы: в 1990 г. из республики уехало более 10 тыс. чел., в основном высококвалифицированные специалисты [Доржу, 2000, с. 249].

В данных условиях в наиболее сложном положении оказались общеобразовательные учреждения республики. Если Кызылский государственный педагогический институт и средние специальные учебные заведения получали финансирование из федерального бюджета, то школы были оставлены на скудном бюджете республики. Это привело к несвоевременной выдаче заработной платы учителям и другим работникам сферы образования, к значительному ухудшению кадрового потенциала школ и их материально-технической базы.

С формированием в Туве в начале 1990-х гг. новой системы государственной власти происходит разграничение полномочий между республиканскими и муниципальными органами государственной власти, что сказалось на организации управления системой образования, которая представляла собой вертикаль из трех уровней.

Первый уровень управления представляли образовательные учреждения, деятельность которых осуществлялась на основе их уставов. В своей учебно-методической и административной деятельности школы обладали широкой автономией. Второй уровень составляли кожуунные (районные) органы управления образованием. И третий уровень управления образованием – республиканский – был представлен Министерством образования Республики Тыва.

Одновременно с формированием управленческой структуры создавалась нормативно-правовая база функционирования системы образования республики. Важным шагом государственной политики в этом направлении стало принятие в декабре 1990 г. Закона «О языках в Тувинской АССР» [Закон Тувинской АССР..., 1991]. Для многонациональной республики, в которой тувинцы составляли 64,8 % из общего числа населения [Анайбан, 1993, с. 16], принятие данного документа стало объективной необходимостью. Политика унификации и стирания национальных граней за годы советской власти привела к форсированным темпам распространения русского языка среди тувинцев. Они начали забывать родной язык, многовековые традиции и обычаи. Особенно это ярко проявлялось среди городских жителей, поэтому возникла необходимость законодательного закрепления, дальнейшего развития и усовершенствования родного тувинского языка.

Другой причиной принятия документа стали межэтнические конфликты и усиливающиеся миграционные процессы на фоне углубления социально-экономического кризиса и политической суверенизации. В этих условиях Закон стал гарантом стабильности и развития этносоциальных процессов, укрепления дружбы и сотрудничества тувинского и русского народов, проживающих в республике. Закон о языках обеспечил регулирование вопросов, связанных с использованием в образовательной сфере государственного – тувинского – языка, а русский язык как язык межнационального общения наравне с государственным языком в полной мере функционировал и использовался в общественно-политической, социально-экономической, культурной жизни, общении между людьми.

В конце 80 – начале 90-х гг. XX в. назрела необходимость в разработке и создании региональных образовательных программ и концепций, ориентированных на удовлетворение национально-образовательных потребностей населения республики. Основаниями для изменения образовательной ситуации в регионе стали: пересмотр образовательных целей и задач; единообразие учебных планов и программ; неэффективность организации и состояния учебно-воспитательного процесса; ослабление национальной школы. В 1991 г. было принято Постановление Совета Министров Тувинской АССР «Об основных направлениях развития народного образования Тувинской АССР на 1991–2000 гг.» (ЦГА РТ. Ф. 270. Оп. 1. Д. 1448. Л. 25–38). Документ провозгласил следующие принципы региональной образовательной политики: развитие национальной школы на основе родной языковой среды; приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, обычаям и традициям народной педагогики; создание новых образовательных программ и краеведческих курсов; разнообразие типов образовательных учреждений; дальнейшая подготовка национальных кадров; научно-методическое обеспечение образовательных учреждений. Но как показала практика, для более эффективной реализации основных направлений развития образования республики необходимо было принять Закон «Об образовании».

Второй этап развития региональной образовательной политики охватывает 1995–1999 гг. Это было время постепенного выхода республики из политического и социально-экономического кризиса. Данный этап характеризовался снижением межэтнической напряженности, ослаблением миграционных процессов. В экономической области происходит оживление производства и торговли, связанные с развитием аратского (фермерского) хозяйства, средних и мелких предприятий разных форм собственности. Однако Тува по-прежнему оставалась дотационным регионом, доля федеральных субсидий составляла 90 % бюджета республики.

Важным событием второго этапа стало принятие в 1995 г. Закона «Об образовании» [Закон Республики Тыва..., 1995], который обеспечивал правовое регулирование в области образования граждан республики и определял основные понятия и принципы образования, а также механизм реализации прав граждан на образование. Статья 6 Закона рассматривала воспитание и обучение на родном языке как основу национально-культурного развития личности, давала возможность выпускникам общеобразовательных школ при поступлении в высшие и средние специальные учебные заведения Тувы сдавать экзамены не только на русском, но и на тувинском языке. Это было особенно важно для выпускников школ из отдаленных кожуунов с моноязычным населением. В остальном данный Закон повторял федеральный, включая создание условий для получения гражданами как бесплатных, так и платных услуг в области образования, развития вариативных учебных заведений и программ, предоставления социальных гарантий педагогическим работникам.

Модернизационные процессы, которые начались в российских школах, привели к разнообразию учебных программ и школьных учебников. В Туве были изданы учебники «Рассказы о Туве» (5 класс), «Родная речь» (2 класс), «История Тувы» (9 класс), «География Тувы» (8 класс), «Народоведение» (3–4 классы) и др. Но отсутствие единых требований и механизмов экспертизы привело к появлению учебных программ и учебников на региональном уровне, для которых было характерно увеличение объема общей информации, нередко в ущерб качеству. Попыткой упорядочить стихийные инновационные процессы, которые охватили школы в конце XX в., стала идея стандартизации. Разработка стандартов ступеней образования и национально-регионального компонента стала одним из направлений деятельности Министерства образования Республики Тыва.

Начиная с 1994–1995 учебного года школы Тувы стали работать по новому Базисному учебному плану, что дало возможность включить такие учебные предметы регионального компонента, как «Родной язык и литература», «История Тувы», «География Тувы», «Физическая культура и национальные виды спорта», «Народоведение», «Основы национальной культуры» [Марченко, 1995, с. 11]. Быстро включились в инновационные процессы и начали работать по программе «Народная педагогика», широко используя часы регионального компонента, школа-гимназия № 9 г. Кызыла, Целинная средняя школа Кызылского, Самагалтинская Тес-Хемского и Межегейская средняя школа Тандынского кожууна, а школа № 1 г. Турана Пий-Хемского кожууна выбрала в качестве направления учебно-воспитательной работы «Модель русской национальной школы». Однако было немало таких образовательных учреждений, которые использовали часы республиканского компонента не по назначению. Все это нарушало образовательную систему, мешало отрабатывать модель новой школы, выполнять требования стандарта.

Третий период региональной образовательной политики начался с 2000 г. В политической области данный этап характеризовался приведением Конституции Республики Тыва в соответствие с Конституцией Российской Федерации, с выборами главы Правительства. В хозяйственной области начались стабилизация и оживление производства, постепенное сокращение безработицы, укрепление экономических связей с другими регионами. Основными задачами социальной политики республиканского правительства стали повышение уровня жизни населения, снижение безработицы, обеспечение социальных гарантий. Улучшение экономических показателей и стабилизация в аграрном секторе положительно сказывались на социальной сфере, и в первую очередь на образовании. В 2003–2004 учебном году образование стало одним из основных направлений расходования бюджетных средств республики. Удельный вес расходов на образование в объеме расходов бюджета республики в 2003 г. составил 31,7 %, в 2002 г. – 28,9 %, в 2001 г. – 30 % [О состоянии системы..., 2004, с. 4]. Были увеличены расходы на строительство объектов образования. В 2004 г. были сданы пристройка к Государственному лицее, школа № 4 в г. Ак-Довурак, малокомплектная школа в селе Адыр-Кежик.

Деятельность республиканского Министерства образования в рассматриваемый период была направлена на реализацию Постановления Правительства РТ «О мероприятиях по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. в Республике Тыва» [Постановление Правительства ..., 2002] и Республиканской целевой программы «Развитие образования в Республике Тыва до 2010 г.» [Постановление Великого Хурала ..., 2005]. Главными задачами, которые ставились в документах, были: повышение качества образования, внедрение в систему образования современных инновационных технологий, укрепление мате-

риально-технической и учебной базы, нормативно-правовое обеспечение, организованное проведение эксперимента по переходу к единому государственному экзамену, восстановление функций воспитания как важнейшего компонента педагогического процесса. Данные подходы к образованию соответствовали основным положениям Национальной доктрины образования и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.

Следующим направлением модернизации образования в Туве стала реализация Приоритетного национального проекта «Образование» в образовательных учреждениях республики. Важным стало принятие ряда Республиканских целевых программ: «Тувинский язык», «О развитии кадрового потенциала в свете основных направлений социально-экономического развития Республики Тыва на период до 2012 г.». Особенно своевременным стало принятие Республиканской целевой программы «Русский язык в Республике Тыва на 2008–2010 гг.» [Постановление Правительства..., 2007]. Разработка программы была обусловлена недостаточным уровнем владения русским языком коренными жителями республики, что привело к сужению сферы его применения в образовательной, политической, культурной и предпринимательской деятельности и снижению профессионального уровня работников во всех сферах народного хозяйства. Программа была направлена на улучшение качества преподавания русского языка в национальных школах, повышение квалификации учителей русского языка и литературы, разработку и издание учебно-методических комплексов по русскому языку, создание конкурентоспособности выпускников школ республики при поступлении в ссузы и вузы России, а также при прохождении воинской службы в рядах Российской армии юношами тувинской национальности.

Таким образом, формирование региональной образовательной политики в Республике Тыва в 1991–2008 гг. шло в несколько этапов. На каждом этапе решались и реализовывались определенные задачи. Меры, принятые Правительством РТ, республиканским Министерством образования, органами местного самоуправления по развитию системы общего образования и решению проблем в образовательной сфере способствовали позитивным изменениям в области образования.

Список сокращений

ЦГА РТ – Центральный государственный архив Республики Тыва.

Библиографический список

1. Анайбан З.В. Проблема билингвизма в Туве // Башкы (Учитель). Научно-популярный и методический журнал Министерства образования и науки Республики Тыва. 1993. № 3. С. 14–17.
2. Доржу З.Ю. Этнополитическая ситуация в Туве // Этносоциальные процессы в Сибири: тематич. сб. / под ред. Ю.В. Попкова. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000. Вып. III. 267 с.
3. Закон Тувинской АССР «О языках в Тувинской АССР» // Тувинская правда. 1991. 22 янв.
4. Закон Республики Тыва «Об образовании» // Тувинская правда. 1995. 10 авг.
5. Марченко Л. К вопросу о базисном плане, образовательных стандартах и введении их в педагогическую практику // Башкы (Учитель). Научно-популярный и методический журнал Министерства образования и науки Республики Тыва. 1995. № 1. С. 9–12.

6. О состоянии системы непрерывного общего и начального профессионального образования в 2003 – 2004 учебном году и об основных направлениях развития образования на 2004 – 2005 учебный год: аналитический доклад. Кызыл, 2004. 75 с.
7. Республика Тыва: история в цифрах: статист. сб. / Тывастат. Кызыл, 2011. 241 с.
8. Постановление Великого Хурала РТ от 18 мая 2005 г. № 1312 ЗП-1 «Развитие образования в Республике Тыва до 2010 г.».
9. Постановление Правительства РТ от 17 декабря 2002 г. № 969 «О мероприятиях по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. в Республике Тыва».
10. Постановление Правительства РТ от 7 ноября 2007 г. № 992 «Русский язык в Республике Тыва на 2008–2010 гг.».

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «УСТНАЯ ИСТОРИЯ»

История повседневности («oral history»), локальная история, устная история, источник устного происхождения, интервью, генезис «устной истории», периодизация становления «устной истории», региональные особенности «устной истории», причины возрождения «устной истории».

Статья посвящена анализу понятия «устная история», которая предстает важнейшим инструментом в исследовании роли отдельной личности в локальном измерении как источника исторического процесса, как фактора человеческой воли. В статье рассмотрены различные периодизации генезиса «устной истории» в Америке, европейских странах, России. Делаются выводы о том, что на Западе устная история возродилась еще в середине XX века, тогда как в России об этом заговорили только в начале 1990-х годов.

V.S. Stepanova

CONCEPT GENESIS «ORAL HISTORY»

Everyday history, local history, oral history, source of oral origin, interview, genesis of «oral history», periodization of «oral history»'s formation, regional features of «oral history», reasons for revival of «oral history».

The article is devoted to the analysis of the concept «oral history» which appears as a key tool in researching the role of an individual in local measurement as a source of historical process, as a factor of human will. The article describes various periodizations of the genesis of «oral history» in America, European countries, Russia. The author makes a conclusion that in the West oral history revived in the middle of the XXth century whereas people in Russia started talking about it only in the early nineties.

Сегодня в исторической науке возрастает интерес к локальной истории в направлениях истории повседневности, устной истории, микроистории, истории ментальностей, гендерной истории и др. Научный поиск всё более поворачивается от «обстоятельств к человеку», переносит центр тяжести с исследования событий на исследование человека в «событиях» и «структурах». В исследовании роли отдельной личности в локальном измерении как источника исторического процесса, как фактора человеческой воли важнейшим инструментом предстает устная история.

В данной постановке проблемы мы поставили себе цель проанализировать и обобщить процесс формирования и развития понятия «устная история».

Широко используемый термин «устная история» появился относительно недавно. Но это не означает, что столь же ново и собственно понятие устной истории. На самом деле устная история возникла одновременно с историей как таковой.

Но постепенно роль устных рассказов в академической истории падает. Это происходило потому что развивались методы исторического исследования, формировались государственные хранилища письменных источников. И исследователей переставал устраивать устный источник из-за своей неточности, поскольку при записи часть информации могла быть потеряна или неправильно интерпретирована.

на. Сначала ученые-историки перестали доверять устным источникам, а потом и вовсе отвергли их как таковые.

Со второй половины XX в. начинается возрождение устных источников и устной истории [Щеглова, 2008, с. 12]. Появление устной истории было обусловлено рядом факторов: во-первых, развитием звукозаписывающей аппаратуры; во-вторых, методологическими поисками в зарубежной историографии, находившейся под влиянием философии экзистенциализма, постмодернизма и традиций социальной истории. Теперь рассказ очевидцев можно было записывать на пленку, и, таким образом, исключалась погрешность исследователя, то есть он мог вести просто беседу, а пленка все фиксирует, и даже малейшая часть информации не могла быть потеряна.

За рубежом устная история стала трактоваться как «создание новых документов при помощи записей интервью» [Глюк Шерна, 2001, с. 27]. Есть несколько точек зрения на дату появления устной истории за рубежом. Т.К. Щеглова говорит, что она появилась в конце 1940-х гг. и связана с именем Аллана Нэвиса (проект по сбору интервью у известных политических деятелей для изучения дипломатической и политической истории) [Щеглова, 2008, с. 12]. Д.Н. Хубова пишет, что «только в США (не учитывая богатого европейского опыта) «устная история» впервые встречается за столетие до Нэвиса», например: 1838 г. – Ш. Дайбл, 1844 г. – интервьюирование Л. Драпера, с середины 1890-х гг. – «устная история» мормонов Э. Енсена [Хубова, 1992, с. 18–19].

Согласно периодизации, предложенной американским исследователем Д. Дуназем из университета Нью-Мехико, в развитии устной истории на Западе можно выделить несколько этапов. На первом, с 1950-х гг., исследователи, прежде всего, собирали материалы для создания биографий видных общественных и государственных деятелей.

Второй этап, начавшийся в конце 1960-х гг., отличали попытки создания альтернативной истории, т. е. истории народов, не имевших письменности.

Переход от индивидуальных исследований к коллективным проектам в середине 1970-х гг. символизировал начало третьего этапа. В это время происходит институционализация устной истории: создаются Международный комитет устной истории и национальные ассоциации исследователей, собираются архивы устных источников, широко проводятся конференции и симпозиумы, издаются специальные журналы.

В 1990-е годы начался четвертый этап, связанный с появлением нового поколения историков, дальнейшим развитием технических средств и расширением круга изучаемых проблем.

Д.Н. Хубова и М.В. Лоскутова также предприняли попытку разработать периодизацию устной истории. Приведем периодизацию Д.Н. Хубовой.

1948 – начало 1960-х гг. – «активное тиражирование» возрожденного метода и его терминологии.

Конец 1960 – середина 1970-х гг. – взрыв 1968 г., появление «новой журналистики», «крайне левых», феминистских и цветных направлений в историографии, крушение «колониальной истории».

Конец 1970 – начало 1990-х гг. – время дисциплинарного становления, споров о методологии и генезисе устной истории, аспектах интервьюирования; создании методологии «устных архивов» [Хубова, 1992, с. 9].

Периодизация М.В. Лоскутовой построена на видовом многообразии устной истории. В исследованиях М.В. Лоскутовой отмечены две сформировавшиеся в историографии устной истории противоположные тенденции: «стремление подчеркнуть новаторство устной истории» и «представить дело так, что устная история су-

ществовала всегда» [Хубова, 1992, с. 5]. Начальный этап развития устной истории она относит к 1948 г., когда при Колумбийском университете был создан первый в мире исследовательский центр по изучению устной истории. Все следующие этапы объяснены включением новых стран в этот процесс.

1940–1960-е гг. – преимущественное развитие устной истории в США с «интересом к «великим людям и событиям»» – большой политике, крупному бизнесу – тенденция воспринимать устную историю как отрасль архивного дела [Там же, с. 8].

1960 – 1980-е гг. – «переориентация устной истории в социальное движение... потребность перейти от изучения «великих людей и событий» к истории простых людей, истории дискриминируемых групп населения. В устной истории сформировался подход к истории «безмолвствующего большинства», изучение которой сосредоточилось в центрах устной истории при университетах. Инициаторами нового подхода стали страны Западной Европы, которые пережили мировую войну и для которых не были характерны «архивный уклон» и интерес к выдающимся личностям» [Там же, с. 14, 21]. По мнению М.В. Лоскутовой, становление устной истории – это протест против «увлечения количественными методами, изучением масштабных социально-экономических структур и процессов, охватывающих длительные периоды», так как работы устных историков «возвращали читателя к привычным горизонтам человеческой жизни» «обещали возможность «непосредственного выхода» в историю – своеобразного «окна в прошлое» [Там же, с. 18].

К настоящему времени изучение методами устной истории исторического сознания, эмпирического опыта широко используется многими направлениями зарубежных гуманитарных исследований, такими как «обыденная история», или «история повседневности» (Германия), «слуховая история» (Канада), этнология, локальная и рабочая история (Англия), социальная история (Франция) [Там же, с. 73–76].

Что касается географического распространения и региональных особенностей «oral history», то особых успехов это направление достигло в США, где устные источники активно собирали и использовали многие научные центры [Томпсон, 2003, с. 67–72].

Другим крупнейшим центром устной истории является Западная Европа. Сначала европейская историческая наука критически относилась к устной традиции, но в последней четверти XX в. и она обратилась к устной истории. Доминировали сюжеты, связанные с социальными катаклизмами и потрясениями – войнами и революциями. Начиная со встреч в Болонье (1976) и Колчестере (1979) раз в два года стали проводиться международные конференции по устной истории, а затем была учреждена Международная устно-историческая ассоциация [Никитин, 1990, с. 212].

Самое мощное развитие европейское устно-историческое движение получило в Скандинавии. В других европейских странах использование устных источников долгое время оставалось ограниченным. Например, в Испании устная история возникла лишь по окончании долгого правления Франко, а ее первопроходцем стал английский историк Рональд Фрейзер [Томпсон, 2003, с. 73–76].

В Италии происхождение современной устной истории связано с сетью местных центров по изучению антифашистского партизанского движения в годы войны. Позднее, в 1970-е гг., возникла мода на междисциплинарную устную историю, которая стимулировала дальнейшие исследования. Сбор документальных свидетельств о фашистской оккупации был главной целью и в Нидерландах, где устная история изучается с 1962 г. на базе тесного сотрудничества между специалистами по современной политической истории, Международным институтом социальной истории и Голландским радио. В Германии «устная история», сутью которой явля-

ется опрашивание «свидетелей эпохи», развивалась параллельно истории повседневности. Проекты посвящались, прежде всего, периоду национал-социализма и истории ГДР. В центре внимания исследователей находится «жизненный опыт» современников, что и стало основным вкладом устной истории в историографию [Обертрайс, 2004, с. 7–8].

В странах Восточной Европы в целом магнитофонные записи устно-исторических источников почти не велись. Система народных автобиографических конкурсов в Польше и поощрение литературного жанра устных свидетельств на Кубе являлись скорее исключением.

Сегодня исследования в рамках устной истории ведутся по всему миру. Впечатляет общенациональная программа по устной истории, реализуемая в Мексике, Бразилии, Австралии, Индии. В Китае активно проходил сбор воспоминаний о революции, а в годы «культурной революции» произошло смещение акцентов на историю заводов и деревень, но скоро прекратилось. Для Израиля после Второй мировой войны любые устные свидетельства стали важнейшей частью борьбы за национальное и культурное выживание. Первым памятником этой борьбе стал архив музея Яд Вашем в Иерусалиме. Впоследствии эта деятельность явилась катализатором многочисленных исследований по созданию Мемориального музея «Холокост» в Вашингтоне, программы Спилберга по видеозаписи свидетельств.

Во многих странах новая научная школа, возникшая на базе более совершенных методов использования устной традиции, оказалась преимущественно англо-американской. Однако повсеместно ведущей тенденцией является внимание к социальной тематике, записи впечатлений простых людей.

Таким образом, можно сделать вывод, что на Западе устная история возродилась еще в середине XX в., тогда как в России об этом заговорили только в начале 1990-х годов. Исследований в России очень мало, ровно, как и исследователей.

Библиографический список

1. Глюк Шерна. В чем особенности женщин? Устная история женщин // Воспоминания женщин: устные истории переходного периода. Теория и практика: сб. ст. Бишкек, 2001.
2. Кузнецов Н.П., Суринов В.М. Устная история в практике работы зарубежных архивов и научных учреждений // Советские архивы. 1980. № 1.
3. Никитин Д. Проблемы устной истории на VII Международной конференции // История СССР. 1990. № 6.
4. Обертрайс Ю. Введение // Эпоха. Культуры. Люди (история повседневности и культурная история Германии и Советского союза. 1920–1950-е годы): материалы межд. научн. конф. (Харьков, сентябрь 2003 г.): сб. докл. Харьков, 2004.
5. Томпсон П. Голос прошлого. Устная история: пер. с англ. М.: Весь Мир, 2003.
6. Хубова Д.М. Устная история и архивы: зарубежные концепции и опыт: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1992.
7. Щеглова Т.К. Деревня и крестьянство Алтайского края в XX веке. Устная история. Барнаул: БГПУ, 2008.

МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ КОРЕННЫМ
И РУССКИМ НАСЕЛЕНИЕМ
НА ЮГЕ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

Хозяйственные связи, поземельные конфликты, межэтнические отношения, политика русификации, национальная консолидация.

Статья посвящена анализу межэтнических отношений между хакасами и русскими во второй половине XIX – начале XX вв. Рассматриваются виды, формы, характер этих отношений. Выявлено, что возникавшие конфликты имели не национальную, а хозяйственную почву. Политика русификации в начале XX в. способствовала национальной консолидации хакасов.

D.Yu. Khomenko

INTERETHNIC RELATIONS BETWEEN NATIVE AND RUSSIAN POPULATION
IN THE SOUTH OF ENISEI GUBERNIYA
(SECOND HALF OF THE XIXTH – BEGINNING OF XXTH CENTURIES)

Economic relationship, land possession conflicts, interethnic relationship, policy of Russification, national consolidation.

This article is devoted to the analysis of the interethnic relations between Khakasians and Russians in the second half of the XIXth – the beginning of the XXth centuries. The author examines the types, forms and nature of these relations. The study shows that the conflicts which took place in the region happened because of economical but not ethnical reasons. The Russification policy at the beginning of the XXth century contributed to the national consolidation of Khakas people.

Проблемой исследования являются межэтнические отношения в хозяйственной сфере между русским и коренным населением (хакасами) на юге Енисейской губернии. Отдельные аспекты этой проблемы освещались в трудах дореволюционных исследователей: В.Ю. Григорьева, Н.Н. Козьмина, А.А. Кузнецовой, А.А. Ярилова. Однако эти авторы, правильно констатируя определенные тенденции в развитии межэтнических отношений, не сумели подняться до теоретического обобщения проблемы. Первым из дореволюционных историков, кто попытался подвести методологическую основу под изучение межэтнических отношений, был С.К. Патканов. Он ввел понятие «высота культуры» как важнейший фактор в развитии межэтнических отношений. Историк полагал что чем ниже культура у народности, тем проще она подпадает под влияние соседей и теряет свою идентичность. В работе «Статистические данные, показывающие племенной состав населения Сибири. Язык и роды инородцев» [Спб., 1911] автор указывает, что народы с «низкой» культурой подпадали в Восточной Сибири под влияние русских, якутов и бурят.

Советские историки (В.А. Степынин, М.Б. Шейнфельд, П.Н. Мешалкин) акцентировали внимание не на межэтнических, а на межклассовых отношениях, утверждая, что классовая солидарность между беднейшим русским и хакасским населе-

нием выступала главным мотивом их совместных действий против социально-экономической политики правительства, направленной в интересах русской буржуазии и феодальной национальной верхушки.

В постсоветской историографии эта тема пока не стала объектом специального исследования, хотя уже появились работы, в которых существенно расширены фактологические и методологические рамки. Так, в статье Е.В. Карих «Поземельные отношения в Енисейской губернии между коренным и пришлым населением во второй половине XIX в.» вводятся новые архивные материалы, характеризующие поземельные конфликты между русским и хакасским населением [Карих, 2008]. Автор приходит к выводу, что конфликты были редки и не выходили за пределы судебных тяжб, однако обходит стороной очень важный вопрос об их характере. Большое значение для методологического осмысления проблемы этнических процессов у народов Южной Сибири имеют работы Л.И. Шерстовой.

Таким образом, данная тема является не новой для отечественной историографии, но её дальнейшее изучение требует конкретизации сфер и форм межнациональных контактов, выявления их социально-культурной сущности и характера. Не претендуя на исчерпывающую полноту в решении поставленной проблемы, автор представленной статьи попытался рассмотреть отношения между коренным населением юга Енисейской губернии и русским крестьянством в хозяйственной сфере. В качестве источниковой базы использовались материалы из фондов центральных и местных архивов, опубликованные законодательные акты, демографическая и хозяйственная статистика.

В пореформенное тридцатилетие основная часть коренного населения, компактно проживавшего на юге Енисейской губернии, была сосредоточена в Кызыльской и Мелецкой управах Ачинского округа а также в Абаканской и Аскизской управах Минусинского округа. Кызыльская, Абаканская и Аскизская управы граничили друг с другом, создавая своеобразный хакасский анклав на юго-западе губернии. Северные улусы Кызыльской волости располагались чересполосно с русскими селениями Шарыповской и Берёзовской волостей. Лишь небольшая часть (1735 оседлых и 2164 кочевых) хакасов Минусинского округа проживали в русских крестьянских селениях (ГАКК. Ф. 595. Оп. 30. Д. 1204. Л. 95–106). Они вели собственное хозяйство, но чаще работали по найму у русских крестьян. Таким образом, хакасы постоянно контактировали с русским населением.

Основной сферой хозяйственной деятельности русского и коренного населения этих округов в указанный период было сельское хозяйство. Прогрессивным явлением можно назвать взаимообмен опытом ведения хозяйства между русскими и хакасами. В первую очередь следует отметить начавшейся под влиянием русских еще в XVIII в. переход хакасов к пашенному земледелию. Они перенимали также и сельскохозяйственные орудия: соху с двумя сошниками, в конце XIX в. – железный плуг [Патачаков, 1956, с. 48]. В свою очередь, русские земледельцы, проживавшие по левому берегу Енисея, территория которого отличалась засушливым климатом, перенимали у хакасов практику устройства оросительных систем (мочаг), использовавшихся ими еще в Средневековье для орошения покосов. Первый опыт по созданию оросительных канав был предпринят жителями деревни Иудиной Бейской волости (располагалась по соседству с Аскизской и Абаканской управами). Переняв у местного населения идею мочагов, русские крестьяне стали использовать оросительные каналы для пашен. А затем уже и хакасы воспользовались русским опытом при устройстве собственных пашен. Это заметно повышало урожайность и способствовало более активному переходу хакасов к земледелию.

Так, в Аскизской управе 74,8 % хакасских хозяйств в 1890 г. имели запашку [История Хакасии, 1993, с. 308].

Для оценки успехов хакасов в области земледелия необходимо учитывать не только количественные показатели (площади пашен), но и качественные. Критерием того, насколько земледелие прочно вошло в хозяйственный быт хакасов, может служить высокий процент паров в севооборотах. Их анализ показывает, что он был выше именно в тех управах, где наблюдались наиболее тесные контакты с русским населением. Средний процент паров в Ачинском округе в 1890 г. составлял 47,9, а в Минусинском – 44. Процент паров в Мелецкой управе, где большая часть хакасов пользовалась землёй чересполосно с русскими крестьянами, был выше среднего по округу (48,8), а в Кызыльской – незначительно ниже (45,6). Площадь паров в Абаканской управе, где хакасы жили компактно, составляла 38 %, а в Аскизской и того меньше – 26,8 % [Материалы..., 1893, с. 19].

Под влиянием русского населения примитивные формы скотоводства (табунные), не требовавшие заготовки сена, уступали место более прогрессивным: стойловому скотоводству, разведению овец. Для уборки сена хакасы позаимствовали у русских крестьян косу-литовку. Это способствовало увеличению поголовья скота. К началу XX в. количество лошадей выросло на 8,5 % в Асизской управе и 0,9 % в Абаканской; количество крупного рогатого скота: на 31,6 и 7,8 % соответственно; овец – на 15,2 и 74,9 % (по сравнению с данными 1890 г.) [Григорьев, 1906, с. 69].

Ещё одним примером культурного взаимовлияния служит распространение русских жилищ (изб) среди хакаского населения. В середине XIX в. этнограф Н. Костров отмечал наличие у кызыльских татар деревянных юрт, которые он называл домами [Костров, 1853, с. 15]. К концу XIX в. переход к деревянным жилищам, по данным А.А. Кузнецовой, наблюдается повсеместно. При этом в Мелецкой управе юрты не встречались вовсе, а берестяные и войлочные оставались в небольшом количестве только в Минусинском округе [Кузнецова, 1898, с. 112–114].

Хозяйственные контакты между русским и коренным населением не ограничивались только обменом опытом. Примером хозяйственного сотрудничества хакасов и русских может служить практика совместного использования пастбищ. Крестьяне соседних с инородными управами волостей отдавали свой скот на выпас хакасским пастухам, а те за работу получали деньги. Оплата производилась за голову скота: в Ачинском округе за овцу – от 7 до 13 копеек, от 5 до 15 копеек – в Минусинском; выпас коров – от 15 до 60 и от 10 до 35 соответственно [Материалы..., 1893, с. 224]. Для русских крестьян выгода заключалась в том, что пастбищные угодья хакасов были более пригодны для выпаса скота, а во-вторых, у них было больше опыта в этом деле. А для хакасов это служило источником дополнительных доходов. Одновременно такое решение вопроса к обоюдному удовлетворению сторон устранило почву для возможных конфликтов между русскими и хакасами из-за спорных земель. Регулярно пользовались услугами хакасских пастухов крестьяне Бейской, Шушенской и Тесинской волостей.

Однако взаимоотношения русского и коренного населения не исчерпывались только позитивными контактами, имели место и столкновения на почве хозяйственных интересов. Наиболее часто они возникали из-за земли. Русские крестьяне владели землёй на основании захватного права, а коренное население – на основании «Устава об управлении сибирских инородцев» 1822 г., который закреплял за кочевыми инородцами их исконные территории. Отсутствие каких-либо планов и четких границ земельных владений приводило к чересполосице, занятию чужих земель по незнанию, что служило основой для поземельных споров. В большин-

стве случаев конфликты имели форму самозахватов: крестьяне распахивали земли, которые считали свободными, а «инородцы», придя на покос или приведя скот на выгон, обнаруживали свои земли занятыми. Но, в свою очередь, и инородцы самовольно захватывали земли, отведенные русским крестьянам или казакам. Известны случаи, когда жители соседних русских деревень и хакасских улусов подавали взаимные жалобы, обвиняя друг друга в самозахватах. С 1870 г. тянулся конфликт между хакасами улуса Серточульского Кызыльской управы и крестьянами д. Парнинской Ужурской волости Ачинского округа. Исследователь Ярилов в своих работах приводит немало фактов взаимных претензий: «Инородцы жалуются, что крестьяне запрещают им распахиывать землю, сами же в их дачах пахнут. Крестьяне... указывают на захват инородцами их покосов» [Ярилов, 1899а, с. 179]. Конфликт в д. Парнинской интересен тем, что здесь проживали совместно с крестьянами «инородцы» Парнинского улуса и они выступили в данном споре на стороне крестьян, что доказывает не этнический, а исключительно хозяйственный характер данного спора.

Земельные конфликты по большей части возникали из-за неосведомленности как крестьян, так и хакасов о принимавшихся властями постановлениях о порядке землепользования. Так, например, хакасы Бельтырского рода Сагайской степной думы в 1874 г. подали жалобу на казаков Таштыпской станицы о притеснениях, чинимых им в пользовании земель, отведенной с 1856 г. в совместное владение хакасам и казакам. Однако при разбирательстве выяснилось, что ещё в 1866 г., согласно «высочайшего распоряжения», эти земли были переданы в единоличное владение казакам, но ни те, ни другие об этом не знали (ГАКК. Ф. 595. Оп.19. Д. 202. Л. 2). Поэтому минусинский исправник, чтобы примирить казаков и хакасов, а заодно и смягчить вину властей, вследствие нерасторопности и халатности которых эти изменения не были доведены до населения, лично ходатайствовал перед Енисейским губернатором о разрешении хакасам продолжить пользоваться данной местностью до тех пор, пока для них не найдут другие земли.

Обычно поземельные споры решались через обращение в административные инстанции или волостные суды и инородческие управы, но поскольку дела в них затягивались, то участники конфликтов решали проблему собственными силами. Так, в 1890-х гг. крестьяне Берёзовской волости накопили сено на инородческих покосах, хакасы отобрали его, и крестьянам пришлось выкупать сено [Материалы, 1894, с. 77].

В другом конфликте, разгоревшемся 1884 г. за рыболовецкие угодья между крестьянами с. Белоярского Покровской волости Ачинского округа и хакасами из улуса Айдашинского Мелецкой управы, события приняли очень острый оборот. Как следует из описания А.А. Ярилова, дело дошло до прямых столкновений: «они (крестьяне. – Д.Х.) делают смелые набеги большинством целого общества на инородческую землю... и с разными угрозами захватывают инородческую добычу... приезжают по несколько сот человек разом к озеру и угрожают перебить инородцев, если только последние помешают им ловить рыбу в озере» [Ярилов, 1899б, с. 55–56].

Однако не менее напористо действовали и хакасы, отстаивая свои права. Так, в 1882 г. хакасы, проживавшие рядом с д. Монок Бейской волости Минусинского округа, устроили стычку с отставным зауряд-хорунжим В.Я. Байкаловым, обвинив его в незаконном владении их землями. Они требовали показать план земель, запрещая пахать или косить, и угрожали «поступить по-своему» (ГАКК. Ф. 141. Оп. 1. Д. 759. Л. 143). В конце концов они подожгли заимку Байкалова, хотя, как выясни-

лось, их претензии не имели никаких оснований. Байкалов эти земли получил в 1879 г. в собственность в соответствии с Положением о преобразовании Енисейского и Иркутского конных полков. Но поскольку до отведения ему этих земель они находились в пользовании крестьян и хакасов д. Монок, то на основании полюбовно заключенного акта прежним владельцам разрешалось в течение двух лет пользоваться землей (Там же. Л.110об. –111). Однако хакасы, видимо, «забыли» об этом и требовали освободить их пашни. Суд не смог установить виновного в поджоге, а главного подозреваемого В.И. Чедобаева повелел «оставить в подозрении» (Там же. Л.163).

Как очевидно, возникавшие поземельные споры между русскими крестьянами и казаками, с одной стороны, и хакасами – с другой, можно рассматривать как конфликты хозяйственных субъектов, национальная идентичность как причина их возникновения в это время не просматривается. Они возникали, как правило, в результате запутанности самой системы землевладения, разобраться в которой не могли даже чиновники, несовершенства правовых механизмов в решении земельных споров. Однако даже в тех случаях, когда эти конфликты принимали острую форму и приводили к стычкам между русскими и хакасами, власть выступала в качестве арбитра и стремилась уравновесить притязания сторон как равноправных, не отдавая предпочтения какой-то одной из них по национальному признаку.

Ситуация меняется на рубеже XIX–XX вв. в связи с переходом правительства к более активной колонизационной политике на восточных окраинах, направленной на ослабление аграрного перенаселения в европейской части страны. 23 мая 1896 г. был принят закон о землеустройстве в ряде сибирских губерний. В соответствии с ним казённая земля передавалась в бессрочное пользование сельским обществам (общинам, улусам). Закон ввёл нормы земельного надела для крестьян и коренного населения в размере 15 дес. земли и 3 дес. леса на душу мужского пола. Землеустройство коренных народов на одинаковых основаниях с русскими крестьянами без учета потребностей их кочевого хозяйственного уклада, по сути, означало переход к политике активной русификации туземного населения Сибири. Одновременно с этим правительство решало практическую задачу по высвобождению земель под нужды переселенцев из центра России. Частью нового курса стало и изменение гражданского статуса коренного населения. По Закону от 19 января 1899 г. ясак был заменен оброчной податью и на коренное население были распространены те же повинности (подводной и дорожной), что и на русских крестьян. Таким образом, фактически правовое положение кочевых народов сравнялось с русским податным населением.

Переход к активной русификации коренного населения стал фактором, способствовавшим национальной консолидации хакасов. Большую роль в ускорении этого процесса сыграла Первая русская революция. В 1905 г. в Минусинске возникает «Союз сибирских инородцев», члены которого приняли активное участие в выборах в I Государственную думу. Программа Союза предполагала защиту интересов коренного населения Сибири, «содействие... улучшению быта и усовершенствованию хозяйства и промыслов инородцев» (ГАКК. Ф. 595. Оп. 63. Д. 4550. Л. 7). Известно также об Аскизском «инородческом сходе», участники которого выработали проект изменения системы управления в связи с распространением земских учреждений [История Хакасии, 1993, с. 458–459].

Тем не менее в годы Первой русской революции масштабных массовых выступлений среди хакасов не наблюдалось. Положение изменилось перед Первой мировой войной, когда в Енисейской губернии развернулось землеустройство хакасов. Ему предшествовало статистико-экономическое обследование в 1909–1910 гг., ре-

зультатом которого стало утверждение нормы надела. Для хакасов Абаканской управы она была равна 61,3 дес. на душу мужского пола, а для Аскизской – 31,3 дес. [Козьмин, 1917, с. 23]. Фактическое землепользование хакасов равнялось: 22,1 дес. на душу в Аскизской управе и 53,5 дес. – в Абаканской (РГИА. Ф. 391. Оп. 4. Д. 1923. Л. 4об.–5). Однако при землеустройстве размеры наделов оказались существенно ниже: 36,42 дес. для Усть-Абаканской и 15,78 дес. для Аскизской (подсчитано по: Там же. Л. 67–167). Таким образом, землепользование хакасов было уменьшено в полтора раза. Общая сумма земельных отрезков у хакасов вместе с лесными заказниками составила по Минусинскому уезду около 670 тыс. дес. (Там же. Л.191). По Ачинскому уезду площадь отрезанной земли составила 74 500 дес. [Козьмин, 1917, с. 12]. В целом, по губернии из пользования хакасов было изъято не менее 744 500 дес. земли.

Одновременно с землеустройством власти проводят и административную реформу, в ходе которой хакасы Аскизской, Абаканской, Кызыльской и Мелецкой инородных управ были перечислены в разряд оседлых. Этим же постановлением создавались Аскизская, Усть-Абаканская и Кызыльская инородческие волости, а «инородцы» Мелецкой управы и Канского уезда перечислялись в крестьянские волости [Межэтнические..., 2007, с. 178].

Естественно, что сокращение земельного фонда было очень болезненно воспринято хакасами. Особенно оно ударяло по экономическим интересам той части хакасов, которая продолжала вести кочевое скотоводство. Однако дело было не только в экономических интересах хакасов. Принудительный перевод на оседлый образ жизни воспринимался ими как угроза утраты своей национальной идентичности. Ведь отличия в своем положении, связанные с принадлежностью к сословию «инородцев», они осознавали не как особое социальное положение, а как своеобразный маркер, служивший основой для национальной самоидентификации.

Самым крупным протестным выступлением хакасов против национальной политики власти явился «Ачинский бунт» 1913 г. Его центром стала Кызыльская волость, население которой в течение полутора лет саботировало проведение землеустройства и административной реформы. На волостном сходе хакасы приняли решение отказаться от реформы, не проводить землеустройство, не признавать волостное начальство и не платить податей (РГИА. Ф. 391. Оп. 5. Д. 504. Л. 17об.). Попытка чиновников Переселенческого управления 10 сентября 1913 г. начать землеустроительные мероприятия окончилась безуспешно. Для подавления бунта по личному распоряжению губернатора И.И. Крафта был вызван наряд полиции и 40 казаков. Зачинщики были арестованы, созван волостной сход, на котором были избраны должностные лица, начаты землеустроительные работы и собраны недоимки.

События в Кызыльской волости можно рассматривать в одном ряду с волной массовых выступлений коренных народов Сибири в начале XX в. Отстаивание этнических прав оформлялось у них в виде религиозных движений (бурханизма у горных алтайцев, ислама у томских и барабинских татар) или выдвижения политических требований, как, например, на съезде бурят Иркутской губернии. У хакасов это получило форму гражданского неповиновения. Оно стало ответом на изменения в национальной политике власти, но при этом протестные выступления коренного населения юга Енисейской губернии не носили характер межнациональной вражды.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. РГИА – Российский государственный исторический архив.

Библиографический список

1. Григорьев В.Ю. К вопросу о поземельном устройстве инородцев Минусинского края. Спб.: Типография М. Стасюлевича, 1906. 133 с.
2. История Хакасии. М.: Наука, 1993. 525 с.
3. Карих Е.В. Поземельные отношения в Енисейской губернии между коренным и пришлым населением во второй половине XIX в. // Вестник ТГУ. 2008. № 307. С. 64–66.
4. Козьмин Н.Н. Земельный вопрос в Енисейской губернии. Красноярск: Издание Красноярского комитета партии социалистов-революционеров, 1917.
5. Костров Н. Кизильские татары. Казань, 1853. 36 с.
6. Кузнецова А.А., Кулаков П.Е. Минусинские и ачинские инородцы: материалы для их изучения. Красноярск: Типография Енисейского губернского управления, 1898. 298 с.
7. Материалы по исследованию землепользования и хозяйственного быта сельского населения Иркутской и Енисейской губерний. Енисейская губерния. Иркутск: Типография штаба Иркутского военного округа, 1894. Т. 4, вып. 3, 4. 227 с.
8. Материалы по исследованию землепользования и хозяйственного быта сельского населения Иркутской и Енисейской губерний. Енисейская губерния. Иркутск: Типография К.И. Витковской, 1893. Т. 4, вып. 4. 325 с.
9. Межэтнические связи Приенисейского региона. 1609–1918 гг. сб. док. Красноярск: КаСС, 2007. Ч. 1.
10. Патачаков К.М. К вопросу о влиянии русской культуры на культуру и быт хакасов в XVIII–XIX вв. // Учёные записки ХакНИИЯЛИ. 1956. Вып. 4. С. 47–62;
11. Патканов С.К. Статистические данные, показывающие племенной состав населения Сибири. Язык и роды инородцев. Спб., 1911.
12. Шерстова Л.И. Аборигены Южной Сибири в контексте российской модернизации начала XX века // Сибирское общество в контексте модернизации XVIII–XX вв.: сб. матер. конф. Новосибирск, 2003.
13. Ярилов А.А. Кызыльцы и их хозяйство: литературные, архивные и опросные данные // Былое и настоящее сибирских инородцев: материалы для их изучения. Юрьев: Тип. К. Маттисена, 1899а. Вып. 3. 366 с.
14. Ярилов А.А. Мелецкие инородцы // Былое и настоящее сибирских инородцев: материалы для их изучения. Юрьев: Тип. К. Маттисена, 1899б. Вып. 2. 150 с.

А.Н. Фалалеев

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ПЕРЕХОДА К ЭКОНОМИКЕ ЗНАНИЙ

Экономика, основанная на знаниях, «индекс экономики знаний», человеческий капитал, непрерывное образование, рыночные отношения в системе образования, государственно-частное партнерство (ГЧП), потенциал ГЧП в образовании.

Статья посвящена весьма актуальной проблеме формирования экономики, основанной на знаниях. Этот процесс получает все более реальные очертания в развитых странах начиная со второй половины XX в. С учетом его большой значимости Всемирный банк в качестве обобщающего показателя предложил использовать «индекс экономики знаний», по критериям которого Россия отстает от многих стран. Одним из сдерживающих факторов здесь, по мнению автора, является противоречивый характер положения образовательных учреждений России, обусловленный действием рыночных экономических отношений, в силу чего происходит рассогласование интересов производителей и потребителей образовательных услуг. Действенным механизмом их гармонизации способно стать государственно-частное партнерство, включение которого в систему образования – важный ресурс перехода России к экономике знаний.

A.N. Falaleev

STATE-PRIVATE PARTNERSHIP IN CONTINUING EDUCATION AS A FACTOR OF TRANSITION TO KNOWLEDGE ECONOMICS

Knowledge-based economics; «economics knowledge index», human capital, continuing education, market relations in the system of education, state-private partnership, potential of state-private partnership in education.

The article deals with the relevant problem of knowledge-based economics formation. This process is getting a clearer outline in developed countries, starting from the second half the 20th century. Taking into account its huge significance, the World bank suggested using «economics knowledge index» as the general index. According to its criteria Russia is behind many countries.

The author thinks that one of the restraint factors here is a contradictory character of educational establishments in Russia stipulated by the market economics relation activities. Due to that there is a disbalance between the interests of producers and consumers of educational services. State-private partnership can become a real mechanism of its harmonization. Its inclusion in the system of education is an important resource for Russia to transit to knowledge economics.

Современное общество, система его экономических отношений в целом, как это доказывают многие исследователи, знаменуют собой вступление в качественно новый этап развития, который по-разному называется отдельными авторами: «новая экономика» [Григорян, 2005], «общество знаний» [Клейнер, 2005; Опенков, 2007]. Но более всего для его характеристики применяется и адекватно выражает его сущность определение «экономика, основанная на знаниях» [Медведев, 2007].

Конкретным проявлением этого процесса становятся: возрастание значимости и доли человеческого фактора в производстве совокупного общественного продукта, удельный вес которого в развитых странах доходит до 60–70 и более %; рост интеллектуализации труда, в ходе чего тяжелый физический труд должен вытесняться трудом творческим, интеллектуально насыщенным, обеспечивающим инновационное развитие как самого производства, так и всех других сторон жизни общества, включая и систему образования.

О глобальных масштабах этого процесса и высокой актуальности исследования его различных аспектов свидетельствует уже тот факт, что еще в 2004 году Всемирный банк предложил определять в качестве его обобщающего показателя соответствующий «индекс экономики знаний» (ИЭЗ), который исчислялся как средняя величина из четырех критериев: институционального режима, степени развитости образования, уровня инновационности экономики, состояния информационной инфраструктуры. И на тот год, по расчетам Всемирного банка, лидером в ИЭЗ стала Швеция (9,25 = ИЭЗ), на втором месте оказались США (8,69), а Россия – на девятом (5,69) [Ферова и др., 2006].

В значительной степени это относительно высокое место в ИЭЗ России удалось сохранить за счет такого ключевого компонента, как образование, куда были включены показатели доли выпуска из аспирантуры и докторантуры с защитой диссертаций, общая грамотность взрослого населения и удельный вес среди трудоспособных лиц с высшим образованием, численность студентов вузов на 10 тыс. населения, масштабы инвестиций в основной капитал в системе образования и некоторые другие. Заметим, что, по результатам исследований ряда красноярских ученых, наш Красноярский край с показателем в 5,04 ИЭЗ среди 16 конкурентоспособных регионов страны в 2005 году занял весьма скромное 9-е место, существенно уступая не только Томской области (ее ИЭЗ = 6,55), но и Тюменской области (ИЭЗ = 5,89), и Хабаровскому краю (ИЭЗ = 5,34). Например, по численности студентов на 10 тыс. населения Красноярский край с показателем в 417 человек серьезно отставал от среднего значения этого критерия (497,1 чел.) по исследованной группе регионов [Там же].

Само признание большой роли знаний для социально-экономического развития общества не возникло только в последние годы, а имеет уже солидную историю. Так, например, еще в 1970-е годы отечественный крупный ученый академик В.А. Трапезников писал, что «... темп роста уровня жизни практически равен темпу научно-технического прогресса. Отсюда следует, что уровень жизни пропорционален уровню знаний» [Энштейн, 2006].

Стремительный рост значимости знаний в условиях ускорения темпов научно-технического прогресса превратил самого носителя знаний – человека – в мощный и определяющий фактор производства. По данным Всемирного банка, в развитых странах мира удельный вес в ВВП физического капитала составляет 16 %, природного – 20 %, а на человеческий капитал приходится 64 %, т. е. две трети всего валового внутреннего продукта [Холлоуэй, 2006]. Отметим, что еще в первой половине XX века соотношение этих факторов производства было прямо противоположным.

Такой подлинно взрывной характер возрастания роли человеческого фактора обусловлен лавинообразным потоком новых знаний, производителем и носителем которых является сам человек, реализующий их в своей трудовой деятельности. Следовательно, с полным основанием знания и научную информацию ныне можно и нужно рассматривать как важнейший и доминирующий ресурс экономики, как все большую часть общественного богатства.

Примечательно, что этот ресурс обладает целым рядом уникальных особенностей, отличающих его от других ресурсов (как, например, земля, капитал). В ряду этих особенностей можно отметить, что знания представляют собой единственный ресурс, который в процессе его потребления не только не сокращается, а, напротив, возрастает. При этом сама ценность знания проявляется только в процессе его использования.

В условиях радикальных социально-экономических преобразований в нашей стране, итогом которых был перевод экономики на рыночные рельсы, знания в качестве экономического ресурса превратились в эффективный фактор обеспечения конкурентоспособности. Причем по мере накопления и использования знаний как экономического ресурса повышается и конкурентоспособность предприятия, учреждения, коллектива, где трудятся их носители, и конкурентоспособность занятого здесь самого индивида. Переход к экономике, основанной на знаниях, качественно меняет роль каждого конкретного индивида как субъекта складывающихся здесь экономических отношений, владельца определенного объема знаний в качестве экономического ресурса, которыми он может распоряжаться в широком диапазоне степени свободы.

Вполне обоснованно создатель современного менеджмента Питер Ф. Друкер отвел ключевую роль в «обществе знаний» двум массовым типам работников: «творцам» и «организаторам». Именно они, по его мнению, будут определять судьбу мира в XXI веке [Друкер, 2002].

Не случайно ныне во многих странах (и прежде всего в развитых) развернулась подлинная охота за умами, в результате чего из-за так называемой «утечки мозгов» РФ в период радикальных реформ 90-х годов и фактического развала экономики, науки, образования потеряла не один млрд. долларов в год.

Сложность и многоплановость процессов формирования и развития экономики, основанной на знаниях, и возрастание здесь роли индивида как экономического агента обусловило появление в экономической теории нового уровня экономического анализа – наноуровня с соответствующим ему названием – «наноэкономика» [Клейнер, 2009].

Такой подход отнюдь не следует рассматривать как покушение на единство иерархической целостности системы экономических отношений, в которой при анализе в большинстве своем выделяется три уровня: макро- (это предмет изучения такого раздела экономики, как «макроэкономика»), микро- (ее исследует «микроэкономика»), а между ними находится срединный слой экономических отношений в качестве предмета «мезаэкономики». И теперь возникла «наноэкономика», где исследуются актуальные теоретические аспекты экономического поведения индивидуальных экономических агентов, как в рыночных, так и нерыночных условиях.

Как известно, обогащение человека тем или иным багажом знаний осуществляется практически всю жизнь и этот процесс протекает в самых различных формах, где решающую роль имеет система непрерывного образования, включающая такие ступени, как дошкольное, общее школьное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное и послевузовское образование, где

самым важным звеном, особенно с позиций наноэкономики, конечно же, предстает высшее профессиональное образование.

Возрастающая значимость перехода к осуществлению концепции непрерывного образования определяется тем, что, как подчеркивают многие исследователи ее актуальных проблем, здесь «помимо самих знаний, умений, навыков в содержание непрерывного образования входит сам процесс, опыт и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия, самообразование – "личностный опыт" как компонент содержания образования» [Карамурзов, Шураковский, 2004].

Степень реального воплощения идей непрерывного образования в нашей стране находится под воздействием двоякого рода факторов, которые, с определенной степенью условности, можно определить как внешние и внутренние.

В ряду внешних факторов по отношению к самой системе непрерывного образования ключевым по своему значению безусловно явился переход нашей страны в результате радикальных социально-экономических преобразований в число государств с рыночными экономическими отношениями, которые активно стали внедряться и в деятельность образовательных учреждений всех уровней и форм.

И эти рыночные экономические отношения поставили в крайне противоречивый характер само положение образовательных учреждений.

С одной стороны, они ведут обучение и воспитание, передачу знаний своим ученикам, студентам в качестве общественного блага, т. е. на безвозмездной основе, поскольку здесь реализуется соответствующее конституционное право каждого гражданина РФ на получение бесплатного, качественного и доступного образования.

С другой стороны, образовательные учреждения ныне все в большей степени свою деятельность осуществляют в форме предоставления образовательных услуг, которые уже выступают в качестве товара, получаемого на возмездной, платной основе. И здесь уже в полной мере начинают действовать между образовательными учреждениями конкурентные начала как основополагающее свойство рыночных экономических отношений.

Существенно стимулируют развитие конкуренции между ними такие факторы: переход на финансирование их в форме субсидий и субвенций, исходя из числа обучаемых; изменение демографической ситуации в России, ведущей к сокращению числа учащихся школ и абитуриентов для профессиональных учебных заведений; растущая роль внебюджетной деятельности как важного источника финансовых ресурсов при хроническом их дефиците в образовательных учреждениях. В связи со вступлением России в «Болонский процесс», призванным интегрировать наше образование в европейское образовательное пространство, расширяются масштабы формирования конкурентоспособности этих учреждений до европейского уровня, где экономические факторы уже давно занимают одно из ключевых мест.

Например, еще в начале нынешнего века США за счет обучения иностранцев получали 12 млрд. долларов в год, а в Великобритании иностранцы составляют 20–25 % общего числа студентов страны и приносят национальной экономике 5 млрд. долларов в год. И здесь к 2020 году прогнозируется утроить их количество [Кольчугина, 2005].

В российских условиях рынок труда в реальном секторе экономики и рынок образовательных услуг как в масштабе страны, так и на уровне регионов ныне оказались в крайне разбалансированном состоянии, в результате чего, например, возник острый дефицит высококвалифицированных инженерных кадров и, напротив, переизбыток юристов, экономистов. И такое положение дел вызвано, с одной стороны, фактическим отсутствием в стране в целом и в ее регионах четко выстроенной,

ресурсно подкрепленной и последовательно проводимой стратегии кадрового обеспечения как реального сектора экономики, так и социальной сферы жизни общества. В частности, здесь не решен вопрос о статусе бакалавров, диапазон и качество компетенций которых для большинства руководителей предприятий и организаций все еще представляют «темный лес» и порождают очень сдержанное, если не сказать больше, отношение к бакалаврам при решении вопросов принятия их на работу. Вообще далеко еще не решена проблема выделения соответствующих квот для молодых специалистов, которые не имеют какого-либо стажа работы.

С другой стороны, серьезные диспропорции между рынком труда и рынком образовательных услуг вытекают из уже упоминавшегося и имеющего объективный характер противоречия в социально-экономическом положении самих образовательных учреждений. Даже те из них, что обладают статусом бюджетных учреждений, вынуждены в большой мере подчинять свою деятельность законам рынка, предоставляя платные образовательные услуги, вид и характер которых определяется уже не объективными потребностями страны, региона в соответствующих кадрах, а предпочтениями и интересами самих потребителей таких услуг, т. е. самими будущими студентами и их родными и близкими. И очень часто указанные интересы и потребности не только не совпадают, но и приходят в явное противоречие.

Дело в том, что законам рынка пока в разной степени подчинены наша экономика и система образования. Если продукция первой прямо и непосредственно определяется спросом на соответствующем рынке и производители под угрозой банкротства обязаны оперативно реагировать на существенные изменения рыночного спроса, то на рынке образовательных услуг и тесно связанном с ним рынке труда этот механизм должен иметь иной характер. В этом качестве, т. е. как эффективный механизм регулирования, способен выступать феномен государственно-частного партнерства (кратко ГЧП).

Именно в ГЧП появляется возможность воссоединить позитивные стороны рыночного регулирования соответствующих отношений и государственного управления, поскольку каждое из них в отдельности уже не обеспечивает необходимого эффекта. Еще в 20-е годы XX столетия в условиях НЭПа уже использовалась такая форма ГЧП, как концессии, которые олицетворяли один из 5 экономических укладов под названием «Государственный капитализм». Отказ от НЭПа в силу известных причин надолго предал забвению позитивный опыт ГЧП в нашей стране, тогда как другие страны стали его активно внедрять.

Правда, в большей мере он пока применяется в сфере экономической, чем в социальной. Такая меньшая развитость ГЧП в социальной сфере является следствием внутренней противоречивости исходной мотивации в деятельности каждой из двух сторон этого партнерства. У государства как выразителя интересов всего общества на первом плане должны находиться проблемы не только экономического развития страны, но и еще в большей степени повышения социального благополучия, условий и качества жизни всех своих граждан. У бизнеса же безусловным приоритетом обладает максимизация прибыли, а все социальные составляющие, касающиеся его деятельности (проблемы занятости, здоровья, образования и т. п.), отодвигаются на второй план. Обеспечить равную высокую значимость как для государства, так и для бизнеса, развития всех, в т. ч. социальных сторон жизни общества, в этом состоит главное предназначение ГЧП. И важно, чтобы при этом последовательно выдерживалась инновационная направленность их развития. Это в полной мере относится и к самой системе непрерывного образования.

Здесь мы уже имеем дело с внутренними для этой системы факторами перехода к экономике знаний.

Пока ни в стране в целом, ни на уровне ее регионов еще не выработана целостная, эффективно работающая стратегия инновационного развития системы непрерывного образования, которая и отражала бы потребности только сегодняшнего дня, но и была ориентирована на достаточно длительную перспективу. Об этом свидетельствует значительное рассогласование по качественным и количественным параметрам различных уровней непрерывного образования внутри самой этой системы, как, например: отставание качества подготовки выпускников общеобразовательных учебных заведений от требований высшей школы к своим абитуриентам; диспропорции между числом выпускников в школах и масштабами приема в вузы, дефицит инженерных кадров при избытке экономистов и юристов. Сюда можно добавить несовершенство ГОС общего и профессионального образования (где, например, в педвузах вместо «экономики» как фундаментальной экономической дисциплины поставлена «экономика образования»), фактическое подчинение ЕГЭ всего учебного процесса в общем образовании и т. д.

Таким образом, без всякого преувеличения можно констатировать, что ныне действующий механизм государственного управления и контроля в системе непрерывного образования уже пришел в противоречие с характером сформировавшихся в стране рыночных экономических отношений, охвативших и сферу образования, и нуждается в качественном изменении. Без радикального совершенствования этого механизма невозможно поставить наше образование на инновационный путь развития, а тем более обеспечить переход к экономике знаний. И важным ресурсом здесь становится использование ГЧП.

Мировой опыт показал, что высокая эффективность ГЧП обеспечивается в том случае, если это партнерство строится на последовательно выдерживаемых таких принципах:

- общественная значимость;
- инновационная направленность;
- добровольное участие сторон;
- равные права партнеров в получаемом эффекте и в распределении рисков;
- широкая информационная открытость.

Пока не выстроена в масштабе страны и ее регионов четкая нормативно-правовая основа, можно определить лишь некоторые пути включения частного сектора как одной из сторон ГЧП в процесс инновационного развития образования:

- реальное вовлечение работодателей в разработку и реализацию всей государственной социальной политики при особом внимании к системе образования и воспитания молодежи;
- активное включение в создание ГОС общего и профессионального образования;
- непосредственное участие в процессе оптимизации направлений профессиональной подготовки в целях обеспечения полной востребованности выпускников всех учебных заведений на рынке труда;
- расширение форм участия в контроле качества образования (попечительские и наблюдательные советы, участие в ГАК и т. п.);
- переход к системе целевой подготовки кадров для частного сектора экономики на компенсационной основе;

- нормативное закрепление обязательности создания оптимальных условий на предприятиях частного сектора для эффективного прохождения всех видов практик студентов и учащихся профильных классов.

Пока же существует ряд причин, которые сдерживают широкое использование потенциала ГЧП в российской системе непрерывного образования. Во-первых, сохраняющееся на высшем уровне государственного управления образованием стремление не только удержать, но и расширить собственные властные полномочия, подчас доводя их до абсурда своей мелочной опекой. Во-вторых, отсутствие у бизнес-сообщества действенных стимулов и мотивов для активного включения своего материального и интеллектуального потенциала в инновационное развитие различных звеньев системы образования, поскольку есть возможность в обход рыночным принципам на безвозмездной основе пользоваться продуктом ее деятельности. В-третьих, как следствие указанных причин, отсутствие достаточной нормативно-правовой основы, регулирующей и стимулирующей главные параметры развития ГЧП в этих сферах жизни общества, включая и систему непрерывного образования. Для преодоления этого хотя бы на уровне региона с учетом его социально-экономических особенностей необходима целевая программа развития ГЧП в сфере образования, что может стать важным фактором его развития.

В эту целевую программу следует заложить создание комплекса необходимых условий, обеспечивающих развитие ГЧП, и нейтрализации имеющихся потенциальных угроз стихийного развития ГЧП в образовании. К ним относятся: снижение уровня доступности образовательных услуг; чрезмерное сокращение фундаментальной составляющей в ущерб накоплению интеллектуального потенциала общества ради прикладных интересов бизнеса; риск снижения государственного финансирования образования с расчетом его компенсации бизнесом; риск утраты имущества государственных и муниципальных образовательных учреждений в пользу частного сектора. Минимизация этих рисков, как и стимулирование развития ГЧП в экономике и социальной сфере, предполагает жесткое его институциональное обеспечение, нормативно-правовая составляющая которого может и должна быть представлена в соответствующем общероссийском Законе о ГЧП и региональных законах, отражающих местную специфику развития ГЧП в непрерывном образовании, что позволит как России в целом, так и ее регионам, включая и Красноярский край, более успешно строить переход к экономике знания и занять более достойное место в международном индексе экономики знаний.

Библиографический список

1. Гребнев Л. О новых стандартах преподавания экономики // Вопросы экономики. 2000. № 7. С. 122.
2. Григорян А.Л. На пути к «новой экономике»: концепции инновационного развития России. Государство и общество. М., 2005.
3. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: пер. с англ. М.: Вильямс, 2002. С. 272.
4. Карамурзов Б.С., Шураковский В.М. Организация непрерывного образования в университетском комплексе / МоиН РФ, КБГУ, Нальчик, 2004. С. 115.
5. Клейнер Г. Наноэкономика // Вопросы экономики. 2004. № 12.
6. Клейнер Г.Б. Становление общества знаний в России: социально-экономические аспекты // Общественные науки и современность. 2005. № 3.
7. Кольчугина М. Международная интеграция в сфере высшего образования // МэиМО. 2005. № 11. С. 63.

8. Любимова Т.А. Наноэкономика как исходный уровень анализа экономических отношений // Вестник ИрГУ. 2009. № 2. С. 88–97.
9. Медведев Д.А. «Об экономике знаний» в России (из встречи с программистами 6 мая 2009 г.). Видеоблог Дмитрия Медведева. URL: <http://www.kremlin.ru/post/12/transcript> (12.05.2009). Экономика знаний и факторы ее реализации // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 2005. № 15(267).
10. Морозова Г.М. Формирование экономической компетентности, как способ повышения конкурентоспособности будущих специалистов // Вестник КРАУНЦ. Сер. Гуманитарные науки. 2009. № 1.
11. Опенков М.Ю. Хакни будущее: введение в философию общества знаний: курс лекций для студ. философ. ф-тов. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
12. Ферова И.С., Старцева Ю.И., Инюхина Е.В. Составляющие индекса «экономики знаний» // ЭКО. 2006. № 2. С. 60–62.
13. Холлоуэй М. Капитал с человеческим лицом // В мире науки. 2006. № 10. URL: <http://www.sciam.ru/2006/10/nauka.shtml>
14. Энштейн В.Л. Тезисы В.А. Трапезникова в контексте теории постиндустриализма // Проблемы управления. 2006. № 1. URL: <http://www.epstein.ru/>
15. URL: <http://info.worldbank.org/etools/kam> 2004/

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

Республика Тыва, депрессивный регион, государственная поддержка, устойчивое развитие, сельское хозяйство.

В статье рассматриваются сущность и значение государственной поддержки сельскохозяйственной отрасли экономики депрессивных регионов, приведены результаты анализа состояния аграрного сектора экономики и реализации государственных программ развития сельского хозяйства Республики Тыва, определены основные факторы, сдерживающие развитие и возможности государственной поддержки как механизма обеспечения устойчивого развития сельского хозяйства региона.

D.V. Dorzhu

STATE SUPPORT AS MECHANISM OF PROVIDING SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF AGRICULTURE OF THE REPUBLIC OF TUVA

The Republic of Tuva, depressive region, state support, sustainable development, agriculture.

In the article the essence and value of the state support of the agricultural branch of the economics of depressive regions is considered. The results of the analysis of the of economics' agrarian sector's condition and realization of state programs of the development of the Republic of Tuva's agriculture are presented. The major factors constraining the development and possibilities of the state support as a mechanism of providing a sustainable development of the agriculture of the region are defined.

Проблема развития сельскохозяйственного производства депрессивных регионов России имеет большое значение для страны, так как для этих регионов характерен глубокий спад сельскохозяйственного производства. Особое место в решении указанной проблемы принадлежит государственной поддержке сельскохозяйственных товаропроизводителей таких регионов в целях их устойчивого развития.

Сельскохозяйственное производство осуществляется на определенной территории со специфическими агроклиматическими условиями, качественными и количественными параметрами земельных угодий, природных ресурсов, демографическими и иными социальными условиями. Исходя из этого, формируются системы ведения сельскохозяйственного производства, значительную долю в которых занимают мероприятия по воспроизводству природно-ресурсного потенциала, трудовых ресурсов, сохранению уклада сельского населения, охране окружающей природной среды. Игнорирование этих принципов устойчивого развития в сельском хозяйстве привело к сокращению масштабов и снижению эффективности производства основных видов сельскохозяйственной продукции. Наиболее остро эти процессы происходят в депрессивных регионах, в частности в Республике Тыва, с пониженной мотивацией к инвестированию, где целесообразно использовать государственную поддержку, направленную на рациональное использование потенци-

ала сельского хозяйства при создании благоприятных социальных условий для сельского населения, а также на определение «точек роста» в развитии аграрного сектора экономики региона.

Сельское хозяйство республики представлено в основном экстенсивным, преимущественно отгонным животноводством и низкоэффективным растениеводством. Тува является зоной рискованного земледелия. Динамика годовых объемов валовой продукции в растениеводстве в значительной степени зависит от климатических условий. Из-за отсутствия средств на рекультивацию и проведение восстановительных работ состояние посевных площадей и пастбищ в 90-е гг. ухудшилось. Посевные площади сельскохозяйственных культур в хозяйствах всех категорий сократились на 84,3 %. Противоречиво шёл и процесс реорганизации колхозов и совхозов. Из-за недостатка кредитных ресурсов сдерживалось и развитие аратских и крестьянских хозяйств.

Особенностью проведения аграрной реформы в республике стал запрет на частную собственность на землю, что было определено решением Верховного Совета РФ, закреплено результатами республиканского референдума (апрель 1993 г.). Земля могла только распределяться, общая площадь фонда перераспределения земель на начало 1994 г. составила 362,3 тыс. га, всё это привело к формированию смешанных форм собственности в сельском хозяйстве. Так, в 1993 г. 58,6 % валовой продукции отрасли было произведено в индивидуальных подсобных хозяйствах, 31,4 % – в государственных предприятиях, 10 % – в коллективных и 1,8 % – в аратских и крестьянских хозяйствах. Формирование рыночной инфраструктуры и механизмов либерализации экономики выявило имевшиеся в хозяйстве республики диспропорции, во многом устаревшую материально-техническую базу предприятий, неконкурентоспособность значительной части выпускаемой продукции. Так, в 90-е гг. XX в. около 80 % розничного товарооборота республики обеспечивалось ввозимой продукцией, которая имела высокую себестоимость. Таким образом, зависимость качества и уровня жизни населения от других регионов стала исключительно высокой [Балакина, Анайбан, 1995, с. 54].

Экономические реформы в Туве имеют и такую особенность, как наличие больших семей у лиц коренной национальности, что обусловило более резкое, чем в целом по России, расслоение населения на богатых и бедных. Доля лиц моложе трудоспособного возраста здесь составляет 40 % (в Российской Федерации – 25 % и Сибири в целом – 27 %). При высокой доле этой возрастной группы у населения Тувы больше возможности адаптироваться к рыночным условиям, так как молодежь более мобильна. Вместе с тем она не имеет опыта работы, не выдерживает конкуренции, что таит в себе потенциальный конфликт поколений на рынке труда. Другим фактором, затрудняющим адаптацию населения республики к рынку, является более низкий по сравнению со средним по России и Сибири уровень образования, что осложняло освоение рыночных навыков и правовых знаний.

Для экономики республики характерны высокие темпы снижения объемов производства, превышающие кризисный уровень; величина ВРП (валовой региональный продукт) на душу населения почти вдвое меньше среднероссийского значения. В республике уровень заработной платы явно недостаточен, следствием чего являются сокращение покупательной способности населения и снижение темпов роста ВРП, рост криминализации отраслей сельского хозяйства, возникновение угрозы экономической безопасности региона [Социально-экологическое..., 2008].

Обобщающим показателем депрессивного состояния региона является уровень безработицы. По данным за 2011 г., Тува находится на 78 месте по уровню безра-

ботицы, который составил 18,40 %, тогда как средний уровень по стране составил 6,60 %. Причем уровень безработицы выше среди сельских жителей (62 %) и наблюдается тенденция в сторону ее увеличения (в 2005 г. – 51 %, в 2009 г. – 60 %). Высокий уровень численности безработных на селе объясняется тем, что работу здесь найти гораздо труднее, чем в городе: ограничена сфера приложения труда, плохо организованы производство и реализация сельхозпродукции, не столь развита инфраструктура.

Таким образом, к основным проблемам развития сельских территорий, которые необходимо решать с помощью господдержки, относятся бедность сельского населения, отсутствие аграрного рынка труда, высокий уровень безработицы, неудовлетворительные условия труда и быта, недостаток и изношенность технических средств, высокая доля тяжелого физического труда, сложность в получении квалифицированного образования, уменьшение численности молодых кадров, обусловленные, как правило, отсутствием перспектив в развитии села, неудовлетворительными жилищными условиями, отсутствием квалифицированной медицинской помощи и т. п.

Все это предопределило необходимость государственной поддержки аграрного сектора экономики республики, усиления регулирующего воздействия государства на развитие агросферы в целях ликвидации его деградации, реализации комплекса мер по повышению эффективности функционирования хозяйствующих субъектов сельского хозяйства, создания условий для эффективного развития сельских территорий и повышения благосостояния сельхозтоваропроизводителей и членов их семей, формирования полноценной производственной и рыночной инфраструктуры. Решение этих задач позволит сформировать в регионе системы устойчивого развития сельского хозяйства.

Сельскохозяйственные организации республики характеризуются низким уровнем финансово-экономического состояния, что требует особого внимания к повышению финансовой устойчивости всех форм хозяйствования в аграрном секторе экономики, включая субъекты малого предпринимательства. Как показала практика, основными недостатками действующего механизма оказания финансовой поддержки сельскому хозяйству депрессивных регионов являются: субъективизм в распределении трансфертов, отсутствие четких критериев оценки потребностей региона в бюджетных ресурсах, нецелевой характер предоставляемых средств, распыление федеральной помощи.

В последние годы государственная политика в области сельского хозяйства стала приобретать более позитивный характер, что подтверждается принятием Федерального закона «О развитии сельского хозяйства», реализацией приоритетного национального проекта «Развитие АПК», принятием Государственной программы «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 годы», а также Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации. В 2009 г. введена новая система поддержки сельского хозяйства регионов РФ за счет федерального бюджета, в которой предусматривается осуществление поддержки экономически значимых программ развития сельского хозяйства субъектов РФ.

Переход к устойчивому развитию сельского хозяйства является длительным процессом, требующим больших усилий в социальной, экономической и экологической сферах. Для вывода аграрного сектора экономики из кризисного состояния требуются инвестиции для модернизации производства, освоения новых ресурсосберегающих технологий, повышения квалификации кадров, развития на этой основе ин-

новационной деятельности в сельском хозяйстве. Необходим системный подход к устойчивому развитию сельского хозяйства, односторонние меры государственной поддержки сельских товаропроизводителей, как показала практика, не приводят к повышению эффективности сельскохозяйственного производства, установлению связей с торговыми и перерабатывающими организациями, формированию самодостаточного рынка продовольствия, к повышению благосостояния населения.

Формирование механизма регулирования социально-экономического развития депрессивных территорий предполагает государственную поддержку посредством разработки федеральных целевых и региональных программ, обеспечивающих согласование национальных и региональных интересов и формирование современной управленческой культуры, учитывающей тип экономики, особенности менталитета и самобытности проживающего на его территории населения. Следует отметить, что в Республике Тыва действуют несколько федеральных целевых программ.

Начиная с 2008 г. в Туве реализуется Государственная программа развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 гг., охватывающая весь спектр направлений развития агропромышленного комплекса, продовольственного обеспечения республики и устойчивого развития сельских территорий. Данная программа направлена на улучшение условий функционирования сельского хозяйства, увеличение объемов производства сельскохозяйственной продукции, повышение эффективности агропромышленного комплекса, решение социальных задач.

Принимаются организационно-экономические меры по улучшению инновационного и инвестиционного климата в республике, по увеличению поставок (по системе федерального лизинга) племенного скота, техники и оборудования для животноводства в целях повышения генетического потенциала животных и улучшения условий их содержания. поголовье крупного рогатого скота на 1 января 2011 г. в хозяйствах всех категорий, включая личные подсобные хозяйства, не состоящие на самостоятельном балансе, составило 224,7 тыс. гол., что в 5,5 раз больше по сравнению с уровнем 2000 г. Численность овец и коз увеличилась за этот же период в 2,5 раза, лошадей – почти в 3 раза [Отчет Правительства..., 2012].

Формирование эффективной системы государственной поддержки аграрной сферы экономики депрессивного региона позволит активнее воздействовать органам власти на развитие сельских территорий, обеспечить занятость сельского населения, повысить уровень жизни, возродить национальные традиции крестьянства в сельской местности. На решение этих задач была направлена деятельность правительства Республики Тыва, определены приоритеты в этой работе: развитие сельского хозяйства с созданием перерабатывающих предприятий, решение вопросов энергодефицита и развития транспортной инфраструктуры, создание новых рабочих мест. 13 марта 2008 г. на заседании российского правительства рассматривались наиболее значимые для республики вопросы социально-экономического развития и получили поддержку. Это стало стартом эффективной совместной работы республиканской и федеральной власти по решению ключевых проблем Тувы.

Была разработана антикризисная программа Правительства Республики Тыва, привлечены значительные ресурсы из федерального бюджета на антикризисные меры. Важной антикризисной мерой явилась реализация республиканской целевой программы «Снижение напряженности на рынке труда Республики Тыва», на которую направлено 384,3 млн. рублей, в том числе из федерального бюджета 362,5 млн. рублей. Однако ситуация на рынке труда республики остается слож-

ной. Уровень безработицы в республике пока еще выше, чем в среднем по России, хотя этот разрыв уже начал сокращаться.

На развитие агропромышленного комплекса республики в 2007–2011 гг. направлено 2447,5 млн. рублей, в том числе из федерального бюджета 1375,6 млн. рублей, республиканского – 1072 млн. рублей. В агропромышленном комплексе открыты 12 новых производств. В 2009 г. проведена технологическая модернизация птицефабрики «Енисейская», с 2010 г. возобновил работу тепличный комбинат, построена молочно-товарная ферма в с. Ильинка. Начато производство минеральной воды, травяных бальзамов. В Эрзинском, Улуг-Хемском и Сут-Хольском кожуунах запущено оборудование по выделке кожи. В Чеди-Хольском кожууне действует цех по переработке молока, в Дзун-Хемчикском и Монгун-Тайгинском кожуунах запущен мини-цех по производству войлока [Отчет Правительства..., 2012].

Сельхозпроизводителям ежегодно субсидируются стоимость приобретаемых семян зерновых и кормовых культур, затраты на овцеводство, племенное животноводство, оленеводство, табунное коневодство, возмещаются затраты на уплату банковских процентов по полученным кредитам. Всеми категориями хозяйств сельскохозяйственной сферы республики получены кредиты в объеме 3,8 млрд. рублей, в том числе на инвестиционные цели 264 млн. рублей, личными подсобными хозяйствами 3300 млн. рублей. За счет кредитных средств закуплено 475 тыс. голов МРС, 33,2 тыс. голов КРС, свиней – 9 тыс. голов, оленей – 142 головы, птицы – 1,7 тыс. голов; реконструировано 29 животноводческих помещений.

Модернизирован парк сельскохозяйственной техники, приобретены: 41 трактор, по 16 посевных сеялок и пресс-подборщиков, 3 кормоуборочных комбайна, 49 сенокосилок, 12 тракторных прицепов и другой техники. За счет республиканского бюджета приобретено 200 голов племенного молодняка молочного направления и 600 голов племенного молодняка мясного направления герефордской породы. Для обновления стада завезено 100 голов оленей из Эвенкии [Эвенкийские олени..., 2009].

С целью сохранения и восстановления плодородия более 6 тыс. га почв произведена реконструкция 6-ти крупных оросительных систем.

Сельскохозяйственный сектор является одним из наиболее социально значимых секторов экономики республики. За 2007–2011 годы по республиканской целевой программе «Социальное развитие села до 2012 года» направлено 527,9 млн. рублей, в том числе из федерального бюджета – 354,3 млн. рублей, республиканского бюджета – 173,6 млн. рублей. Улучшили жилищные условия 1482 сельские семьи. Введено 98,8 тыс. кв. метров жилья, приобретено квартир площадью 6,6 тыс. кв. метров в сельской местности. В кожуунах построены 7 фельдшерско-акушерских пунктов.

Наблюдаются позитивные изменения в животноводстве, что происходит во многом за счет воспроизводства стада сельскохозяйственных животных. На 1 января 2012 года поголовье крупного рогатого скота в республике составило 140,5 тыс. голов с ростом к 2007 году на 17,5 %, мелкого рогатого скота – 1065 тыс. голов с ростом на 24,9 %, свиней – 26,2 тыс. голов с ростом на 40,1 %, лошадей – 47,5 головы с ростом на 61 %, верблюдов – 189 голов с ростом на 33 %, оленей – 1778 голов с ростом на 12,8 % [Отчет Правительства..., 2012]. Развитие отрасли в современных условиях направлено на увеличение производства продукции за счет повышения продуктивности всех видов животных, улучшения племенной работы, технологии содержания и кормления. В результате ожидается улучшение обеспечения населения республики продуктами питания.

Однако положение в сельском хозяйстве республики остается сложным. Это обусловлено такими факторами, как низкая обеспеченность сельскохозяйственной

техникой и запасными частями, минеральными удобрениями и химическими средствами защиты растений, недостаточная развитость системы сельской кредитной и потребительской кооперации, снижение плодородия земель, низкое качество содержания сельскохозяйственных угодий, сокращение их площадей, нарушение традиционного уклада жизни сельского населения, низкий уровень жизни в сельской местности, способствующий оттоку квалифицированных кадров и молодежи. Производство сельскохозяйственной продукции в республике значительно ниже среднероссийского уровня. Потребность в сельскохозяйственной продукции покрывается в основном за счет ввоза ее из близлежащих регионов.

Республика испытывает большие трудности с ведением селекционной работы. Охват искусственным осеменением коров в хозяйствах всех категорий Российской Федерации составляет 71 %, в Республике Тыва – 1 %. Одними из основных причин такого положения являются сокращение государственной поддержки племенного дела и распад в подавляющем большинстве крупных сельскохозяйственных предприятий. Племенные и генофондные хозяйства республики имеют лицензии на разведение и держание тувинских короткожирнохвостых овец и коз шерстной породы, лошадей, оленей тувинской популяции, маралов. Однако выделяемые им финансовые дотации недостаточны. Поэтому для Тувы с ее сельскохозяйственно-животноводческой специализацией и преобладанием животноводства в аграрном секторе восстановление селекционно-племенной работы является первостепенной задачей. Ее решение позволит прекратить спад производства продукции в животноводстве, поэтому нужны срочные меры по государственному регулированию и поддержке племенного дела [Доклад..., 2008, с. 36].

Подводя итоги, можно отметить, что государственная поддержка депрессивных регионов является важным механизмом обеспечения устойчивого и безопасного развития страны в целом. На примере Республики Тыва видно, что государственная поддержка должна строиться с учетом объективных социально-экономических трудностей, переживаемых сегодня регионом: бедность и безработица, существенные диспропорции в развитии республики с другими регионами, порождающие и углубляющие социальные противоречия, провоцирующие межэтнические конфликты. Необходимо учесть и нерешенность комплекса проблем становления здесь подлинной многоукладности, незрелости рыночных институтов, неподготовленности управленческих работников, не способных правиться с решением задач, выдвигаемых все усложняющейся хозяйственной практикой, то есть, всё то, что невыгодно отличает республику от других российских территорий. Необходимо формирование эффективной системы государственной поддержки аграрной сферы ее экономики. Это позволит активнее воздействовать органам власти на развитие сельских территорий, обеспечить занятость сельского населения, повысить уровень жизни, возродить национальные традиции крестьянства в сельской местности и тем самым обеспечить устойчивое развитие сельского хозяйства республики.

Библиографический список

1. Балакина Г.Ф., Анайбан З.В. Современная Тыва: социокультурные и этнические процессы. Новосибирск: Наука, 1995. 140 с.
2. Балакина Г.Ф. Стратегии развития депрессивного региона / отв. ред. д-р эконом. наук С.В. Парамонова. Кызыл: ТувИКОПР СО РАН, 2009. 344 с.
3. Доклад Председателя Правительства Республики Тыва Кара-оола Ш.В. О результатах за 2007 год и основных направлениях деятельности на период до 2010 года. Кызыл, 2008. 151 с.

4. Отчет Правительства Республики Тыва о результатах деятельности за 2007–2011 годы // Тувинская правда. 2012. 24 апр.
5. Постановление Правительства РФ от 14 июля 2007 г. № 446 «О Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 годы». URL: <http://base.garant.ru>
6. Республика Тува в цифрах и фактах: занятость и безработица относительно других регионов. URL: <http://www.tuvastat.ru/>
7. Социально-экономическое положение Республики Тыва за 2007 год. Отчет Правительства Республики Тыва // Тувинская правда. 2008. № 11 31 янв.
8. Эвенкийские олени пропишутся в Тыве // Тувинская правда. 2009. 22 сент.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА: ОБЗОР, КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ

Организационные изменения, экономическая эффективность, моделирование управленческих решений.

Описывается модель комплексной оценки эффективности организационных изменений, включающих комплексную оценку персонала, средствами объектного моделирования современных компьютерных систем моделирования. Выявляются имеющиеся недостатки в оценке эффективности организационных изменений. Предлагаются классы объектов модели: «фирма», «эксперт», «коэффициент», «рекомендации». Модель позволяет вычислять как интегральный показатель, оценивающий эффективность в целом, так и промежуточные показатели, на основании которых могут быть даны конкретные рекомендации по дальнейшим организационным изменениям. Используются стандартные средства современного объектного моделирования, что позволяет легко разрабатывать на основе модели программное обеспечение для фирм.

I.A. Stoyanov

PERSONNEL EVALUATION ISSUE: OVERVIEW, CRITICAL ANALYSIS AND PROBLEM SOLVING

Organizational changes, economical efficiency, CASE-modeling of managerial decisions.

The report describes a model of complex rating of organizational changes' efficiency, including complex personnel rating by means of CASE-object modeling. It reveals some existing problems in the efficiency of organizational changes. Such classes of the model's objects as «firm», «experts», «coefficients», and «recommendations» are proposed. The model allows to identify both an integral indicator, estimating total efficiency, and intermediate indicators, which can be used for developing specific recommendations on further organizational changes. The model uses standard means of modern object modeling, which allows easy developing of programming applications for enterprises.

В условиях продолжающихся структурных изменений, системных процессов глобализации и модернизации мировой экономики необходимость в организационных изменениях на российских предприятиях продолжает оставаться стабильно актуальной, что предопределяет и актуальность оценки эффективности таких изменений.

Исследования теоретических, методологических и практических вопросов в области управления организационными изменениями проводились многими российскими и зарубежными учеными по различным направлениям.

Исследования в области управления изменениями представлены в работах таких ученых, как Б. Андерсен, Л.Д. Гительман, М. Грин, Дж. Д. Дак, Р. Дафт, Т.Ю. Иванова, Э. Кемерон, Дж. П. Коттер, Дж. С. Коэн, Е.Г. Маркушина, В.И. Приходько, Г.В. Широкова и др.

Проблемы, связанные с разработкой и внедрением организационных изменений, направленных на повышение качества и безопасности продукции и деятельности предприятий в целом, освещены в трудах И.З. Аронова, Л.Б. Бень, М. Имаи Коленсо, З.М. Кромана, Н.А. Кусакина, П. Молнар, Л.А. Небалцевой, А.И. Окара, О.М. Розенталя и др.

Методы комплексной оценки персонала также изучаются в исследованиях: Т.Ю. Базарова, Е.П. Беклемищева, И.В. Бизюковой, А.А. Васькина, А.П. Егоршина, А.И. Исаенко, А.Я. Кибанова, М.И. Магура, С.И. Самыгина, Э.Е. Старобинского, В.К. Тарасова, С.В. Шекшня, Г.В. Щекина, П. Ройша, У. Брэдика, Г. Дэслера, Дж. Обер-Крие и др. Однако вопрос эффективности этих методов в качестве критериев оценки эффективности управления, насколько нам известно, ранее не рассматривался.

Таким образом, объектом нашего исследования являются критерии оценки эффективности управления, а целью исследования – построение модели комплексной оценки эффективности организационных изменений. Основными используемыми методами являются аналитический и метод моделирования.

Можно отметить недостатки ряда подходов к оценке:

а) работа компании не является простой суммой результатов работы ее сотрудников, и достижение сотрудником индивидуальных целей не приводит автоматически к реализации целей компании. Большое значение играют взаимодействие между сотрудниками, способность работать в команде, что выпадает из контроля при традиционном управлении по целям. Таким образом, качество управления организацией зависит от степени взаимодействия между сотрудниками, и оценка персонала и результатов его труда должна осуществляться в том числе и по критерию оценки взаимодействия в компании;

б) существует мало методов комплексной оценки персонала. Большинство методов не дают возможности оценить сотрудника и с профессиональной, и с психологической точки зрения, что делает малоэффективным применение современных методов комплексной оценки персонала в качестве критериев оценки эффективности управления;

в) большинство эффективных методов могут применяться только для действующего персонала организации и абсолютно неприменимы для оценки кандидатов на вакантные позиции. Следовательно, нецелесообразно применять имеющиеся методы оценки работающего персонала при наборе и подборе персонала.

Для преодоления описанных недостатков с использованием методов моделирования нами была построена CASE-модель факторов, определяющих организационное поведение, для построения которой выявлены взаимосвязи между поведением в процессе управления и внешними и внутренними факторами, которые его детерминируют.

Выделено четыре класса объектов, входящих в данную модель: 1) класс-сущность – «фирма» (сведения о которой сохраняются в базе данных модели); 2) пограничный класс – «эксперты» (которые дают экспертные оценки, в том числе оценки весов для коэффициентов при вычислении интегрального показателя); 3) класс «коэффициенты», описывающий процесс вычисления промежуточных и интегрального коэффициентов; 4) класс «рекомендации», который описывает рекомендации и процесс их получения.

Сформулированы правила вывода рекомендаций из коэффициентов, что позволяет говорить о создании минимальной экспертной модели в современных методологиях CASE и ООР [Кью, Джеанини, 2008; Леоненков, 2010].

Методология CASE-моделирования к проблемам оценки персонала нами применяется впервые. Так, например, модель В.В. Жильченковой («Моделирование процесса эффективного управления персоналом»), хотя и включает в себя ряд математических формул, которые сводятся, как и у нас, к вычислению численных значений ряда факторов (совершенно отличных от наших), тем не менее не содержит элементов CASE и IDEFX моделирования [Жильченкова, 2000]. В то же время в этой модели, хотя и на материале других факторов, как и у нас, применяется сложение индексов для получения интегрирующих показателей. Таким образом, несмотря на использование в аналогичных исследованиях похожих методов вычисления коэффициентов, модели CASE ими не используются.

Применительно к нашей возможной модели рассмотрим модель вариантов использования. В качестве действующего лица в модели присутствует пользователь системы, который имеет два варианта использования модели: 1) получение интегральной оценки эффективности и 2) получение рекомендаций по совершенствованию управления. При этом второй вариант включает первый, так как перед получением рекомендаций необходимо рассчитать все показатели, включая интегральную оценку. Кроме того, оба варианта предполагают расчет коэффициентов эффективности.

Диаграмма вариантов использования является высокоуровневым концептуальным представлением модели, поэтому она не должна содержать слишком много вариантов использования и актеров. В последующем построенная диаграмма может быть изменена посредством добавления новых элементов, таких как варианты использования и актеры, или их удаления.

На диаграмме классов можно первоначально выделить четыре класса объектов, которые входят в модель: 1) класс-сущность – «фирма» (сведения о которой сохраняются в базе данных модели; 2) пограничный класс – «эксперт» (которые дают экспертные оценки, в том числе оценки весов для коэффициентов при вычислении интегрального показателя); 3) класс «коэффициенты», описывающий процесс вычисления промежуточных и интегрального коэффициентов; 4) класс «рекомендации», который описывает рекомендации и процесс их получения.

Далее в рамках классов описываются данные, которые используются в программе, например: класс «фирма» содержит данные о фирме и некоторые операции, которые позволяют рассчитывать показатели непосредственно в системе, например, рассчитывать прибыль, вычитая издержки из выручки.

В окончательную модель могут быть включены два дополнительных показателя, отражающих такие аспекты работы фирмы, как мотивированность и удовлетворенность. Эти показатели вычисляются на основании исследований сотрудников фирмы. Мотивированность можно определить как процент мотивированных сотрудников, а удовлетворенность – как процент сотрудников, удовлетворенных своей работой в фирме.

Рассмотрим второй объект модели – «коэффициенты». Он включает в себя те же коэффициенты модели эффективности предприятия, которая представляет собой сумму ряда коэффициентов экономического анализа, наиболее близко связанных с эффективностью, умноженных на веса согласно значимости этого коэффициента для данной фирмы. Эта сумма и рассматривается как интегральный коэффициент.

В нашем варианте модели используются только 11 рекомендаций, однако при необходимости число возможных вариантов рекомендаций может быть расширено.

Полный перечень рекомендаций (объект Рекомендации)

- Увеличить нематериальное стимулирование.
- Создать систему оценки персонала.
- Создать систему карьерного роста и обучения персонала.
- Изменить структуру управления фирмой.
- Улучшить учет материалов и бухгалтерский учет.
- Увеличить материальное стимулирование работников.
- Уменьшить число работников.
- Снизить управленческие затраты.
- Создать меры по росту оборота.
- Увеличить степень компьютеризации управления.
- Увеличить оплату персонала.

Как обычно при принятии решений, несколько посылок могут вести к одному результату, и наоборот, один результат может следовать из нескольких посылок. В связи с этим может быть предложен алгоритм вывода рекомендаций из коэффициентов с ранжированием приведенных коэффициентов, определением тех, которые играют самую негативную роль в общем коэффициенте эффективности. Например, если коэффициент мотивированности, умноженный на вес, явно меньше всех прочих, следовательно, нужно принимать меры по росту мотивации; если меньше всего коэффициент, связанный с низкой эффективностью управленческого аппарата, надо уменьшать аппарат, и так далее. В данном случае моделируется процесс принятия решения руководителем предприятия, который определяет самое слабое звено на предприятии и работает с ним в первую очередь.

При необходимости дать две или три рекомендации используются произведения коэффициентов на вес, но в порядке обратного ранжирования.

На самом деле, поскольку имеется два варианта использования системы, алгоритмическая модель может быть представлена как два блока, так как имеется два варианта развития событий: пользователь хочет получить от системы оценку предприятия либо пользователь хочет получить от системы рекомендацию.

Таким образом, система позволяет получить некоторый интегральный показатель оценки. В то же время следует понимать, что интегральный показатель для оценки недостаточен и данные, полученные на его основе, носят ориентировочный и вспомогательный характер, хотя и позволяют составить представление о работе предприятия в целом.

Наши исследования эффективности этой модели на основе данных предприятий показывают, что модель можно применять не только на конкретных предприятиях, на которых она была апробирована, но и на всех предприятиях соответствующей отрасли.

Комплексная оценка эффективности управления с помощью использования компьютерных и программных средств имеет следующие преимущества:

а) модель носит объективный характер и в то же время учитывает субъективные оценки экспертов, то есть результаты могут легко меняться на основе изменения экспертных оценок по мере изменения в работе предприятия или изменений цели, миссии фирмы, ее конкретных задач в настоящий момент;

б) модель носит комплексный характер, так как, используя свыше десятка показателей, она формирует комплексную оценку, в формировании которой, наряду с сугубо экономическими показателями, учитывается и человеческий фактор, а именно данные о мотивированности и удовлетворенности, полученные за счет психологических исследований;

в) модель является открытой, так как и в диаграммы, выполненные на основе современных стандартов case-моделирования, и в саму программу всегда можно внести изменения, увеличив или изменив состав показателей, рекомендаций, введя другой алгоритм формирования рекомендаций и так далее.

Приведенная модель имеет следующее практическое значение:

1) она может быть легко внедрена практически через использование компьютерной программы, написанной на общедоступном языке программирования Visual Basic;

2) доступность языка программирования позволит вносить изменения в программу на каждом предприятии, исходя из его потребностей и структуры бизнеса, которая явно отличается в банках, на торговых предприятиях, в промышленности, в сельском хозяйстве и так далее;

3) она позволяет выносить единую оценку на основании любого числа факторов, влияющих на состояние предприятия, следовательно, может применяться для объективной оценки положения дел не только на основании бухгалтерской и экономической информации;

4) она может быть использована для внесения позитивных экономических преобразований в работу предприятия на основе комплексного анализа его деятельности.

Таким образом, нами была предложена модель оценки эффективности с использованием компьютерного моделирования, что составляет новизну данного исследования. Были показаны практическая применимость данной модели и возможность ее адаптации к различным формам предприятий через введение дополнительных коэффициентов и изменение их весов.

Библиографический список

1. Жильченкова В.В. Менеджмент персонала организации в системе антикризисного управления: дис. ... канд. эконом. наук: 08.06.02 / Донецкий гос. техн. ун-т. Донецк, 2000. 161 с.
2. Кью Дж., Джеанини М. Объектно-ориентированное программирование: учеб. курс. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 238 с.
3. Леоненков А.В. Самоучитель UML. 4-е изд. СПб.: БХВ-Петербург, 2010. 432 с.

НАУКИ О ЗЕМЛЕ

Ю.А. Задисенский, С.А. Ананьев, Т.А. Ананьева, С.С. Бондина

КАМНЕСАМОЦВЕТНОЕ СЫРЬЕ КАК ИСТОЧНИК КОЛЛЕКЦИОННЫХ МИНЕРАЛОВ И ГОРНЫХ ПОРОД КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ¹

Красноярский край, камнесамоцветное (коллекционное) сырье, типизация месторождений и проявлений.

Статья посвящена типизации ювелирных, поделочных и коллекционных камней Красноярского края. Впервые произведена систематика выявленных месторождений и проявлений на основе данных по генезису, размещению, типам и качеству с целью оценки значимости данной территории на камнесамоцветное сырье.

Yu. A. Zadisensky, S.A. Ananyev, T.A. Ananyeva, S.S. Bondina

ORNAMENTAL STONE MATERIAL AS SOURCE OF COLLECTION MINERALS AND ROCKS OF KRASNOYARSK TERRITORY

The Krasnoyarsk Territory, ornamental stone (collection) material, typification of deposits and occurrences.

This article is devoted to typification of jewelry, ornamental and collection stones of the Krasnoyarsk Territory. The systematics of identified deposits and occurrences has been prepared for the first time on the basis of the data on genesis, location, types and quality with the purpose of evaluating this area in terms of ornamental stone material.

На территории Красноярского края известно более 400 точек цветных камней, на которых учтено 32 минеральных вида [Задисенский, 2008; Минеральные ресурсы Красноярского края, 2002; Сидорас, 1995]. Большинство из этих объектов изучены недостаточно полно либо в силу тех или иных обстоятельств они являются явно неперспективными на ювелирное и ювелирно-поделочное сырье, но могут успешно использоваться для сбора геологического коллекционного сырья. В Красноярском крае к коллекционным камням можно отнести аметист, горный хрусталь, морион, сердолик, берилл, топаз, гранат, хризолит, везувиян, датолит, сфалерит, исландский шпат, цеолиты, окаменелое дерево, мраморный оникс, берешит, жадеит, нефрит, серпофит и другие.

¹ Исследования проведены на средства гранта Минобрнауки РФ № 14.В37.21.0602.

Авторами статьи накоплен большой фактический и теоретический материал по типизации ювелирных, поделочных и коллекционных камней Красноярского края. Задачей данных исследований явилась систематика выявленных месторождений и проявлений с целью оценки значимости данной территории на камнесамоцветное сырье.

Сведения о генезисе, размещении, типах и качестве коллекционного сырья наиболее известных и значимых месторождений и проявлений коллекционных камней приведены в таблице.

Таблица

Некоторые типы коллекционного сырья на территории Красноярского края

Генетический класс по Е.Я. Киевленко и Н.Н. Сенкевича [Киевленко, Сенкевич, 1983] с добавлениями	Месторождение (местонахождение), типы и качество коллекционного сырья				
	Редкие минералы	Кристаллосырье	Агрегативные образования	Декоративное и поделочное сырье	Палеофлора и палеофауна
1	2	3	4	5	6
Магматический	Норильск, сперрилит, валлериит, отличное. Эвенкия, самородное железо, среднее			Дербинское, габбро-нориты, хорошее. Кия-Шалтырь, берешиты, хорошее	
Пегматитовый		Нижнеканское, аметист, морион, горный хрусталь, низкое. Верхнетальское, морион, аметист, топаз, низкое	Нижнеканское, Громадское, пегматиты, среднее		
Гидротермально-метасоматический	Норильск, тсаворит, среднее. Радуга, фенакит, среднее	Кугдинское, хризолит, отличное. Авамское, дадолит, сфалерит, хорошее	Авамское, друзы апофиллит-датолитовые, отличное. Норильск, друзы апофиллита, хорошее. Ирбинское, гранатовые скарны, среднее	Борусское, жадеит, хорошее. Западный Саян, серпентинит, хорошее. Восточный Саян, нефрит, голубой диопсид хорошее.	

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
				Большегремяченское, родонит, плохое. Киргитейское, тальк-стеатит, хорошее	
Гидротермальный		Эвенкия, оптический кальцит, анальцит, аметист, отличное	Эвенкия, пренит, цеолиты, отличное. Торгашинское, мраморный оникс, отличное. Реки Кача, Б. Кемчуг, Хатанга, агаты, среднее. Нижне-Ангарское, натечный гетит и гидрогетит, хорошее	Торгашинское, мраморный оникс, отличное	
Метаморфогенный	Крольское, хромтурмалин, плохое	Таймыр, кристаллы граната, среднее	Енисейский кряж, ставролит в сланцах, плохое		
Кор выветривания	Татарское, пирохлор, отличное				
Диagenетический			Назаровское, конкреции с отпечатками рыб, отличное Подкаменно-Тунгусское, пирит-марказитовые конкреции, хорошее	Пещеры Карaulьная, Торгашинская и др., оникс, отличное. Саткинское, доломиты, отличное	
Россышной	Попигай, импактные алмазы, среднее. Различные регионы, золото самородное, хорошее	Харамайское, алмазы, отличное	Верхнетаальское, псевдоморфозы лимонита по пириту, отличное		
Биогенный					П. Тунгуска, кораллы и т. п., отличное. Вознесенка, Красноярское море, лепидофиты, отличное.

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
					Торгашинское, проптеридофиты, отличное. КАТЭК, мамонтовая фауна, среднее. Хатангский прогиб, янтарь, хорошее

В разряд перспективных для сбора геологического коллекционного сырья нами отнесены участки недр, содержащие геологический коллекционный материал 1 сорта, легкодоступные, разработка которых связана с простым сбором камней на поверхности или проходкой открытых горных выработок. Среди них нами были выделены следующие объекты.

Норильский промрайон представлен медно-никелевыми месторождениями Талнахское и Октябрьское, связанными с дифференцированными интрузиями габбро-долеритовой формации. Из коллекционных минеральных образований здесь следует отметить такие редкие минералы, как сперрилит, валериит, ксонотлит, бабинктонит, кубанит, которые могут украсить любую минералогическую коллекцию. Прекрасным коллекционным материалом являются друзы тонкопластинчатых минералов апофиллита белого и розового цветов (рис. 1), друзы и кристаллы бесцветного полупрозрачного гипса, дендриты пирротина и гигантские дендриты клинопироксена. Следует отметить, что на этих месторождениях было открыто 20 новых минералов [Евсеев, 2006], которые также представляют интерес для коллекционеров. В районе г. Норильска найдены ярко-зеленые хромсодержащие гроссуляры – тсавориты (рис. 2). Существенным недостатком данного объекта является то, что из Норильска практически невозможно вывезти любой каменный материал.

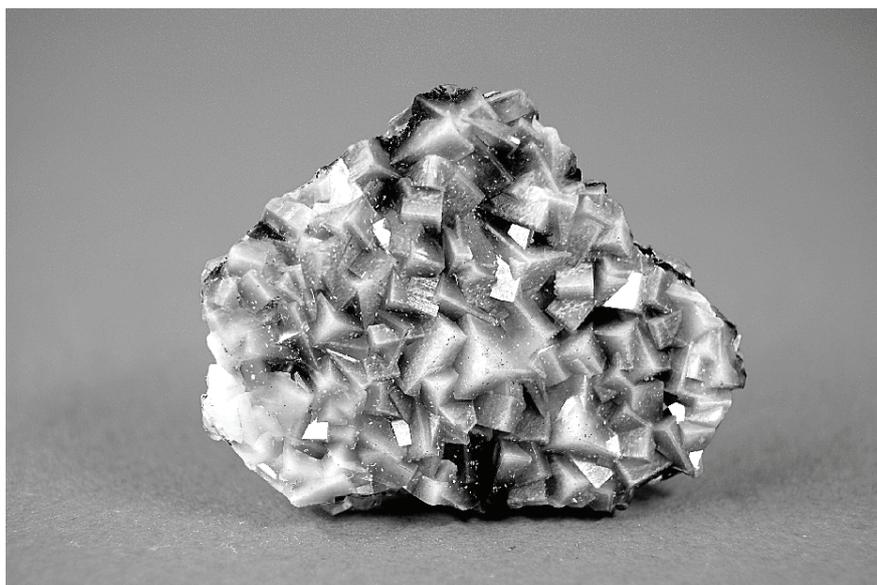


Рис. 1. Апофиллит. Месторождение Талнахское

(Здесь и далее фотографии из фондов «Музея геологии Центральной Сибири» и Красноярского филиала БФУ «ТФГИ по СФО».)



Рис. 2. Тсавориты

Нижне-Тунгусский шпатоносный район представлен 27 месторождениями оптического кальцита в бассейне р. Нижняя Тунгуска, приуроченными к базальтовым покровам нидымской свиты нижнего триаса. Наиболее перспективными для сбора коллекционного сырья являются месторождение Озерное и месторождения в бассейне р. Нидым. Кроме исландского шпата, здесь можно добывать анальцим, встречающийся в виде крупных кристаллов; морденит, образующий эффектные включения в оптическом кальците (рис. 3); стильбит, кристаллизующийся в расщепленных сноповидных формах; радиально-лучистый томсонит; гейландит, апофиллит, агаты, аметист.

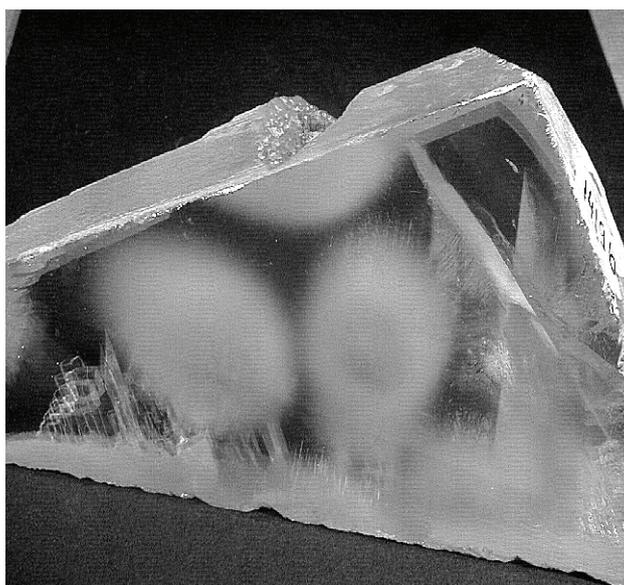


Рис. 3. Морденит в исландском шпате. Месторождение Крутое, р. Нидым

На месторождении Озерное исландский шпат образует кристаллы светло-желтого цвета скаленоэдрической и ромбоэдрической форм размерами от 5х3 до

50x40 см и весом от 3–5 до 57 кг. Анальцитом образует отдельные кристаллы и друзы (рис. 4). Размеры кристаллов от 3x5 до 18–20 см, размеры друз до 20 дм². Форма кристаллов тетрагон-триоктаэдр, огранка хорошая.



Рис. 4. Анальцит. Месторождение Озерное

Особого внимания заслуживает россыпное месторождение исландского шпата, установленное в четвертичных отложениях на правом берегу р. Олле. Наибольшие скопления кристаллов приурочены к песчано-галечниковым отложениям прицокольной части террасы мощностью 5 м. Кристаллы исландского шпата здесь крупные – 30–40 см, слаботрепциноватые, прозрачные, пластинчато-ромбоэдрической формы.

Авамское проявление датолита расположено в бассейне р. Курейка, в приустьевой части р. Авам. Центральная часть объекта обнажается в береговом обрыве высотой до 15 м и протяженностью около 200 м. Оруденение приурочено к горизонту полевошпатовых метасоматитов дегалинской свиты и контролируется зонами трепциноватости, оперяющими Левоавамский разлом. Мощность отложений дегалинской свиты 120–140 м. Продуктивная залежь выдержана по простиранию. Датолитсодержащие тела представлены прожилками, гнездами и жилами мощностью от 1–2 до 25–40 см. Кристаллы датолита имеют размеры от 0,3 до 4–6 см по длинной оси, длинно и короткопризматический габитус, желто-зеленый цвет, прозрачные (рис. 5) или просвечивающие. На коллекционное сырье пригодны: друзы датолита площадью свыше 0,02 дм²; отдельные кристаллы этого минерала размером свыше 1 см в поперечнике; агрегаты желтовато-зеленого пренита гребенчатой и почковидной формы размером до 1–2 дм² (рис. 6); агрегаты и сростки кристаллов апофиллита; отдельные кристаллы клейофана.

Бирулинское пегматитовое поле находится на Таймыре, на побережье моря Харитона Лаптева и на прилегающих островах Норденшельда. В его пределах, площадью около 650 км², выявлено около 3000 пегматитовых жил. Выделяются полнодифференцированные и неполнодифференцированные пегматиты. Состав пегматитов характеризуется постоянством содержания полевых шпатов и кварца. Минеральный состав аксессуаров весьма обширен и представлен 45 минералами, ведущими из которых являются гранат, турмалин, апатит, шпинель, гематит, магнетит, берилл, хризоберилл, гердерит, касситерит, колумбит, стюверит, сподумен,



Рис. 5. Кристалл датолита. Авамское проявление

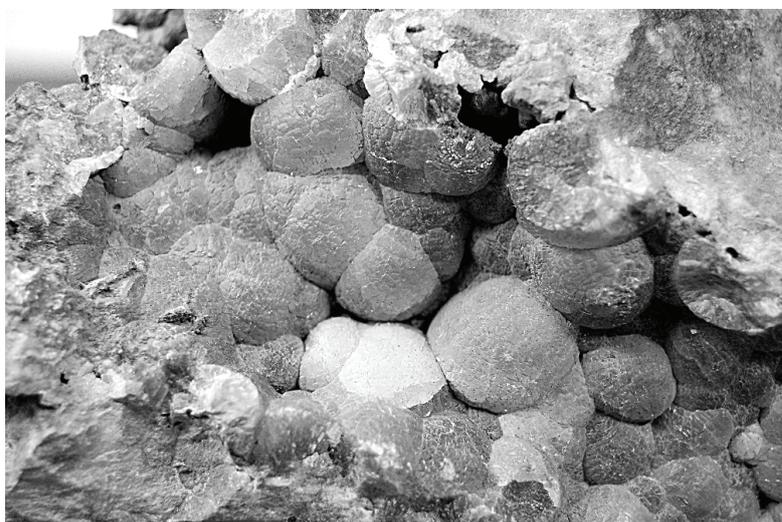


Рис. 6. Агрегат нефелита почковидной формы. Авамское проявление

циркон и другие. Берилл обнаружен почти в 50 % жил. Размер кристаллов берилла призматической и удлиненно-призматической формы колеблется от 2,5 x 0,4 см до 50–60 x 6–10 см, короткостолбчатого и столбчатого облика – от 2–3 x 0,6–1,0 см до 15–20 x 6–10 см (рис. 7). Цвет бериллов желтый, светло-зеленый, голубовато-бирюзовый. В некоторых жилах отмечается наличие хорошо ограненных кристаллов изумрудной окраски. Во многих жилах наблюдается промышленная концентрация мусковита, добыча которого велась в пятидесятые годы прошлого столетия. Размер кристаллов мусковита от 3 до 30 см при толщине кристаллов 0,5–12 см.

Рудопроявление агата Нерангда расположено в верховьях р. Маймеча. Минерализация локализована в средней и верхней частях лавового базальтового потока правобоярской свиты. Морфологически минерализованная зона представлена горизонтально залегающим пластообразным телом с размерами в плане 2500x400–750 м мощностью 10–15 м. Содержание агата колеблется от 0,13 до 1,06 кг/м³. Основные минералы: кварц, морион, аметист, агат. Агаты серые (рис. 8), бурые полосчатые, в зоне выветривания трещиноватые, хотя обладают красивым рисунком, различными окрасками и крупными размерами (до 15 см). Щетки и друзы прозрачного кварца, мориона и аметиста с размерами кристаллов от 0,5 до 3 см отличаются хорошей сохранностью. Кроме того, все они имеют агатовую оторочку.



Рис 7. Кристалл берилла из пегматитов Бирулинского поля

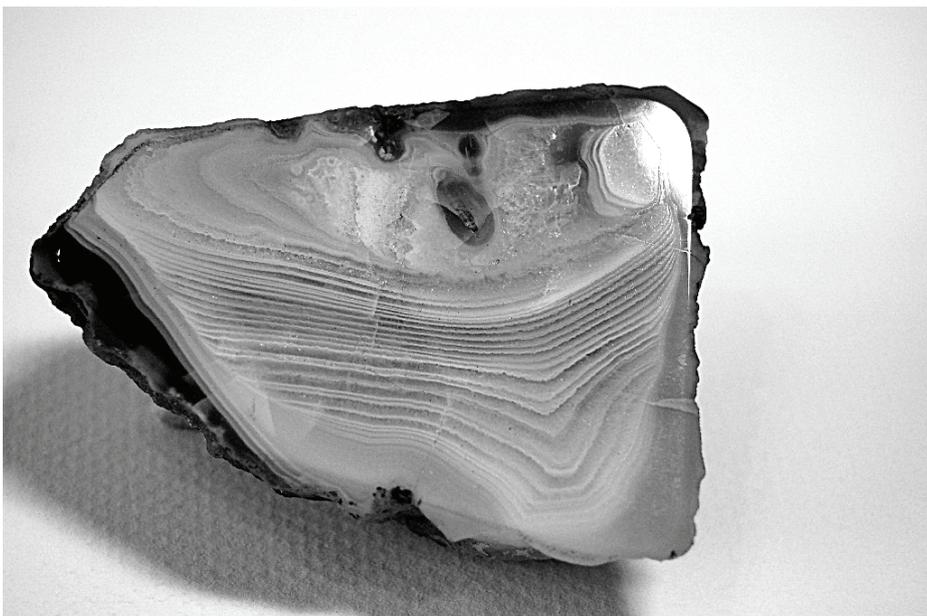


Рис. 8. Полированный срез агата

Татарское фосфатно-ниобиевое месторождение расположено на Енисейском кряже. Является местом находок хорошо ограненных октаэдрических кристаллов пироклора, размер которых может достигать 10 см (рис. 9). Особенностью татарского пироклора является то, что он не радиоактивен и может выставляться без каких-либо предосторожностей.

Участок Верхне-Тальский, расположенный в бассейне р. Мана, является источником коллекционного сырья, представленного топазом, разновидностями кварца и лимонитизированными кристаллами пирита [Задисенский, Ананьев, 2005]. Наибольший интерес здесь представляет топаз, так как Верхне-Тальский участок – это пока единственное место в Красноярском крае, где добывались кристаллы топаза, некоторые из которых имели ювелирное качество. Известно о находках не менее 5 кристаллов изометричной и короткостолбчатой форм размером от 2 до 5–6 см.



Рис. 9. Кристалл пирохлора. Месторождение Татарское

Цвет их различен – от бесцветных водянопрозрачных до голубоватых и голубовато-зеленых. Кристаллы встречаются как идиоморфные, так и в значительной степени окатанные. Наиболее перспективной для поисков коренных источников топаза является приконтактовая зона Ангульского массива. Но она перекрыта рыхлыми отложениями, поэтому потребуются проведение большого объема открытых горных. В настоящее время в пределах россыпи можно добыть сотни килограммов идиоморфных, иногда со следами штриховки на гранях, псевдоморфоз лимонита по пириту, которые являются прекрасным коллекционным материалом.

Участок Ирбинский содержит коллекционное сырье в виде гранатов андрадит-гроссулярового ряда, представленное отдельными кристаллами, щетками кристаллов и кристаллами в породе (рис. 10). Данный коллекционный материал интересен как для учебных, так и для любых других коллекций. Ресурсы коллекционного сырья значительны: 563 450 образцов в виде кристаллов, 35 800 щеток 1 сорта размером 12х9х6 см, 3 450 000 образцов в виде кристаллов в породе 1 сорта. Коллекционное сырье находится в отвалах карьера «Гранатовый», разработка которого в настоящее время завершена. Отвалы можно разрабатывать ручным способом легкими открытыми горными выработками.

Участок Торгашинский представлен месторождением известняков. Коллекционное сырье на Торгашинском месторождении представлено друзами кальцита и горной породой – кальцитовым ониксом (рис. 11) [Ананьев и др. 2012]. Щетки кристаллов кальцита, имеют размеры до 0,7 м. Встречаются кристаллы кальцита зонально окрашенные в желтые и красные цвета. На месторождении был отобран образец тройного сростка кристаллов кальцита весом 69 кг.

Участок Нижнеканский. Коллекционный интерес на участке представляют кристаллы и кристаллические агрегаты аметиста, мориона, дымчатого кварца и горного хрусталя, особенно встречающиеся здесь их ювелирные разновидности.

Аметист представлен кристаллами и уплотненными друзами кристаллов. Морион и дымчатый кварц встречаются в виде кристаллов до 50 см длиной и до 16 см в поперечнике (рис. 12).



Рис. 10. Друза кристаллов андрадита. Месторождение Ирбинское, участок Гранатовый



Рис. 11. Шар и пепельница из мраморного оникса. Месторождение Торгашинское

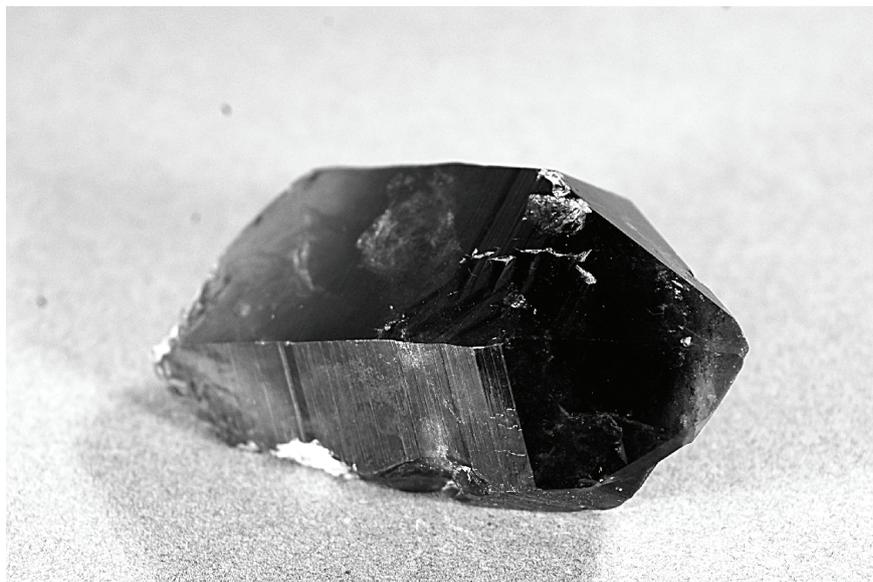


Рис. 12. Кристалл мориона. Месторождение Нижнеканское

Участок Сухолебяжинский находится на правом берегу р. Подкаменная Тунгуска в ее нижнем течении. Объектами коллекционного сырья здесь являются палеонтологические образцы, представленные 11 группами макрофауны силурийского возраста: одиночные тетракораллы ругозы, колониальные ругозы, табулятоморфные сферические колониальные кораллы, ветвистые табуляты, гелиолитиды, хализитиды, строматопоры, гастроподы, цефалоподы, брахиоподы, криноидеи (рис. 13). Определено около 20 родов и около 10 видов фауны. Все отобранные образцы хорошего качества, весьма разнообразны, среди них встречаются редкие палеонтологические формы. Ресурсы сырья значительны, легко достигаемы и доступны.



Рис. 13. Ветвистая колония тетракораллов ex. gr. *Rugosa*

Исследования по изучению месторождений, проведенные авторами на территории Красноярского края, позволили систематизировать данные по генезису, типу и качеству камнесамоцветного и коллекционного сырья с целью их оценки и добычи. Многочисленные геологические исследования свидетельствуют о возможности не только прямого, но и попутного извлечения поделочных, полудрагоценных и коллекционных камней без особых капиталовложений.

Библиографический список

1. Ананьев С.А., Задисенский Ю.А., Ананьева Т.А., Кропанина М.П. Ювелирные и коллекционные камни россыпи руч. Таловка (Красноярский край) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 360–366.
2. Евсеев А.А. Минералогические находки. Краткий обзор. 1. Сибирь. М.: Полиграфическая база ИМГРЭ. 2006. 157 с.

3. Задисенский Ю.А., Ананьев С.А. Мраморный оникс Торгашинского месторождения и его декоративные особенности // Тезисы докладов V Международного симпозиума «Минералогические музеи». СПб., 2005. С. 340–342.
4. Задисенский Ю.А. Отчет о результатах работ по объекту «Ревизионно-оценочные работы на выделение участков недр, содержащих коллекционный геологический материал (Красноярский край)». Красноярск, 2008. 221 с.
5. Киевленко Е.Я., Сенкевич Н.Н. Геология месторождений поделочных камней. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Недра, 1983. 263 с.
6. Минеральные ресурсы Красноярского края / под ред. С.С. Сердюка. Красноярск: РИЦ КНИИГиМС, 2002. 621 с.
7. Сидорас С.Д. Обобщение материалов по облицовочным и цветным камням Красноярского края (Отчет за 1992–1995 гг.). Красноярск, 1995. 221 с.

БИОЛОГИЯ

И.Г. Гетте, Н.В. Пахарькова

ОСОБЕННОСТИ ПРИСПОСОБИТЕЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ К НИЗКИМ ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ ТЕМПЕРАТУРАМ У РАСТЕНИЙ РАЗНЫХ СИСТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП

Заповедник «Столбы», флуоресценция, зимний покой, хлорофилл, каротиноиды, АБК, хвойные, моховидные, папоротниковидные.

С использованием методов регистрации параметров быстрой и замедленной флуоресценции в период низких положительных и отрицательных температур были изучены сезонная динамика фотосинтетической активности и структурной организации пигментного аппарата растений у растений различных систематических групп, произрастающих на территории заповедника «Столбы». Было установлено, что, в отличие от голосеменных и покрытосеменных, споровые растения не имеют фазы глубокого зимнего покоя, регулируемой фитогормонами.

I.G. Gette, N.V. Pakharkova

FEATURES OF ADAPTIVE REACTIONS TO LOW FREEZING TEMPERATURES OF PLANTS OF DIFFERENT SYSTEMATIC GROUPS

Nature reserve «Stolby», fluorescence, winter dormancy, chlorophyll, carotenoids, ABA, coniferous, mosses, ferns.

By means of methods of registration of parameters of fast and delay fluorescence at low positive and freezing temperatures the seasonal dynamics of photosynthetic activity and the structural organization of the pigmentary device of the plants of various systematic groups growing in the territory of the nature reserve «Stolby» were studied. It was established that, unlike gymnosperms and angiospermous, cryptogam plants have no phase of deep winter dormancy regulated by phytohormones.

Большая часть растений умеренной зоны в течение года подвергается действию низких отрицательных температур, и характер реакции растения на температурное воздействие зависит от напряженности действующего фактора (интенсивности и продолжительности), генетически обусловленной устойчивости и физиологического состояния растения. Переход в состояние покоя как результат эволюционной приспособленности определяется изменениями таких параметров, как уменьшение длины дня, изменение спектрального состава света, понижение температуры, увеличение перепада температур в дневные и ночные часы [Чиркова, 2002, с. 63].

Различают органический (глубокий) и вынужденный покой. В состоянии органического покоя растения не переходят к вегетации даже при благоприятных условиях. Для изменения такого состояния растений требуется определенное время, в течение которого происходят сложные биохимические и физиологические процессы, только после этого растение может возобновить рост [Begun, 2010, с. 885]. Вынужденный покой вызывается отсутствием благоприятных условий для роста, например низкой температурой. Особый интерес проявляется к изучению современных адаптационных возможностей растений, обеспечивающих их переход в состояние зимнего покоя в условиях возможного потепления климата. Цель данной работы заключалась в изучении особенностей зимнего покоя растений разных систематических групп и определении влияния температурного фактора на прохождения стадии покоя.

В качестве района исследования была выбрана территория туристско-экскурсионного района заповедника «Столбы». В годовой динамике температур в этом районе четко выражен достаточно продолжительный холодный период, когда преобладают отрицательные температуры и активная жизнедеятельность растений не возможна (рис. 1).

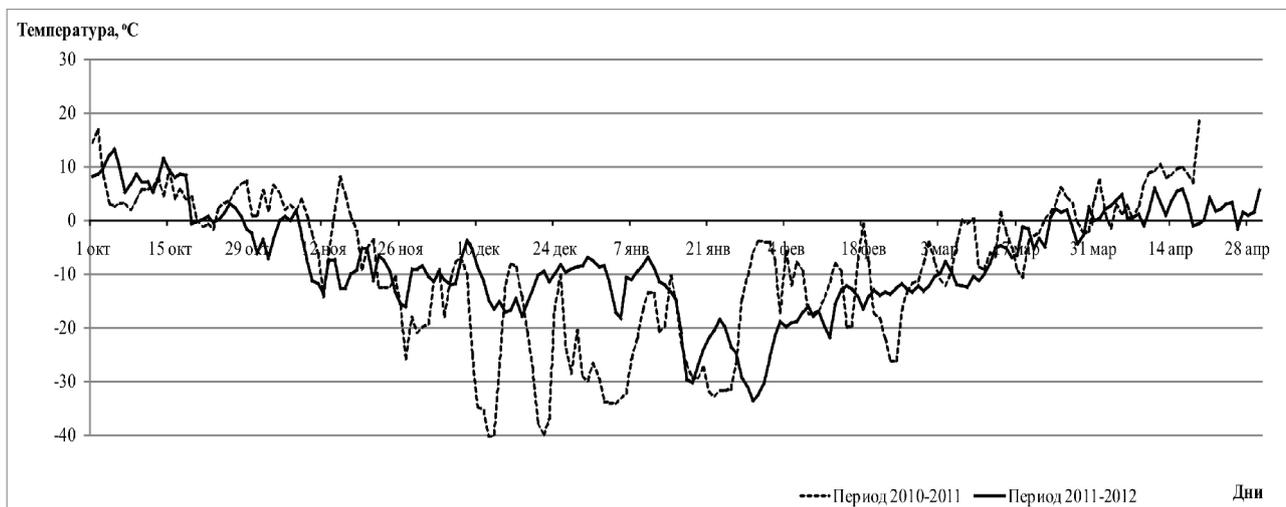


Рис. 1. Среднесуточные температуры (по данным метеостанции заповедника «Столбы»)

Отмечено, что среднесуточная температура осенью 2010 г. имеет в основном положительные значения, а зимний период характеризуется значительным колебанием температур, причем постоянные отрицательные температуры установились с конца ноября 2010 по начало марта 2011 г. Температурные особенности сезона 2011–2012 гг. не характеризуются сильными колебаниями как в зимний, так и в весенний периоды, и в целом зима 2011–2012 г. была менее морозной.

Были выбраны растения разных систематических групп, произрастающих на территории заповедника: ритидий морщинистый – *Rhytidium rugosum* (Hedw.) Kindb., многоножка обыкновенная – *Polypodium vulgare* L., пихта сибирская – *Abies sibirica* Ledeb., ель сибирская – *Picea obovata* Ledeb., сосна обыкновенная – *Pinus sylvestris* L., сосна сибирская кедровая – *Pinus sibirica* Du Tour., лиственница сибирская – *Larix sibirica* Ledeb., брусника обыкновенная – *Vaccinium vitis-idaea* L., берёза повислая – *Betula pendula* Roth.

Для исследований использовали хвою второго года голосеменных, листья брусники, среднюю часть вайи папоротника, филлоиды мха, феллодерму березы и ли-

ственницы, собранные с сентября 2010 по апрель 2012 г. с периодичностью в две недели.

При изучении перехода растений в состояние покоя и выхода из него хорошо зарекомендовал себя метод регистрации кривых термоиндуцированных изменений нулевого уровня флуоресценции (ТИНУФ) [Гаевский и др., 1987, с. 15]. Данные ТИНУФ регистрировались на флуориметре «Фотон-11» при нагреве со скоростью 8 градусов в минуту. В качестве показателя глубины покоя использовалось отношение быстрой флуоресценции F_0 при 50 и 70°C (коэффициент R). Значения коэффициента R ниже единицы свидетельствуют о том, что растения находятся в состоянии зимнего покоя, а выше единицы – активно вегетируют.

Ранее в наших исследованиях были обнаружены характерные изменения термоиндуцированного ответа флуоресценции хлорофилла в периоды перехода феллодермы и хвои в состояние вынужденного зимнего покоя и выхода из него [Гаевский, Моргун, 1993, с. 589; Пахарькова и др., 2010, с. 231]. При этом время перехода в состояние покоя осенью, глубина зимнего покоя и скорость выхода из него при повышении температуры (в лабораторных и естественных условиях) являлись информативными показателями для ранней диагностики состояния растений. Различные виды хвойных имели разную динамику формирования стадии органического покоя и перехода его в фазу вынужденного покоя. Особенностью ели сибирской и пихты сибирской был более ранний выход из состояния зимнего покоя по сравнению с сосной обыкновенной и сосной сибирской, что, возможно, обусловлено их видовыми особенностями [Пахарькова и др., 2010, с. 234; Третьякова и др., 2008, с. 237].

Также была прослежена динамика содержания фотосинтетических пигментов. Количество хлорофилла a , b и суммарное содержание каротиноидов были измерены на спектрофотометре SPEKOL 1300 Analytik Jenna AG (в 85 % ацетоне в пересчете на сухой вес) [Гавриленко, 2003, с. 140].

Измерения ТИНУФ, проведенные непосредственно после сбора образцов, показали, что в первой половине осени при положительных среднесуточных температурах все исследуемые растения находились в состоянии вегетации, о чем свидетельствуют высокие значения коэффициента R (рис 2). Затем по мере снижения температуры воздуха и уменьшения длины светового дня у ряда растений произошел переход в состояние покоя.

Среди голосеменных наиболее ранние сроки перехода в состояние покоя, большая глубина покоя и более поздний выход из этого состояния отмечены у сосны обыкновенной. Для пихты сибирской, наоборот, характерны наиболее короткие сроки зимнего покоя и наименьшая глубина, в значительной степени зависящая от температуры воздуха. У ели сибирской и сосны сибирской зарегистрированы промежуточные значения.

Рассматривая травянистые растения и кустарнички, зимующие под снегом, нужно отметить, что только у брусники обыкновенной отмечены значения коэффициента R немного ниже единицы. Для многоножки обыкновенной и ритидия морщинистого вообще не характерно состояние зимнего покоя, но, если сравнивать эти два вида между собой, то у папоротника нужно отметить в целом более низкие значения коэффициента R в зимние месяцы и более высокие при положительных температурах. Для мха характерна более сглаженная кривая, в значительной степени совпадающая с температурной кривой.

Многие деревья умеренного пояса сбрасывают листву на период отрицательных температур, поэтому сравнение зимнего покоя для древесных представителей покрытосеменных с голосеменными (в данном случае лиственницей) проводили по па-

раметрам ТИНУФ хлорофилла феллодермы. Динамика коэффициента R у лиственницы сибирской свидетельствует о значительно меньшей глубине покоя по сравнению с березой повислой.

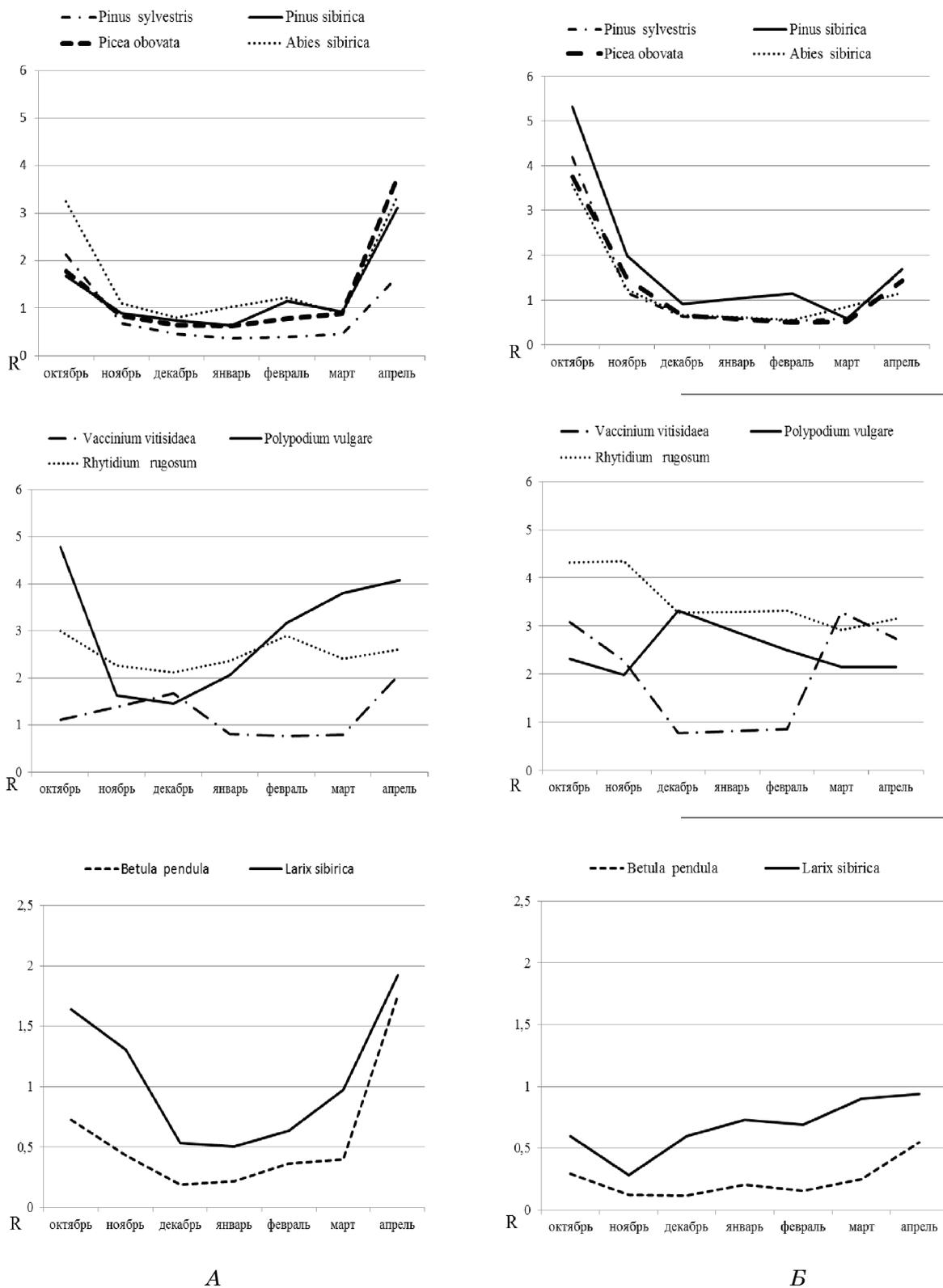


Рис. 2. Динамика коэффициента R (А – 2010–2011 гг., Б – 2011–2012 гг.)

Кроме того, в осенне-зимний период прослеживается явная связь с изменениями температуры, и лиственница переходит в состояние глубокого покоя только после наступления морозов (-25°C). У березы повислой низкие значения коэффициента R зарегистрированы уже в начале октября. Несмотря на некоторые колебания этого параметра в переходный осенний период, в состоянии покоя береза остается до середины апреля, когда наступают устойчивые положительные температуры.

Для получения дополнительной информации о глубине зимнего покоя объекты исследования в зимний период (февраль) были помещены в лабораторные условия для искусственного выведения из состояния покоя (рис. 3).

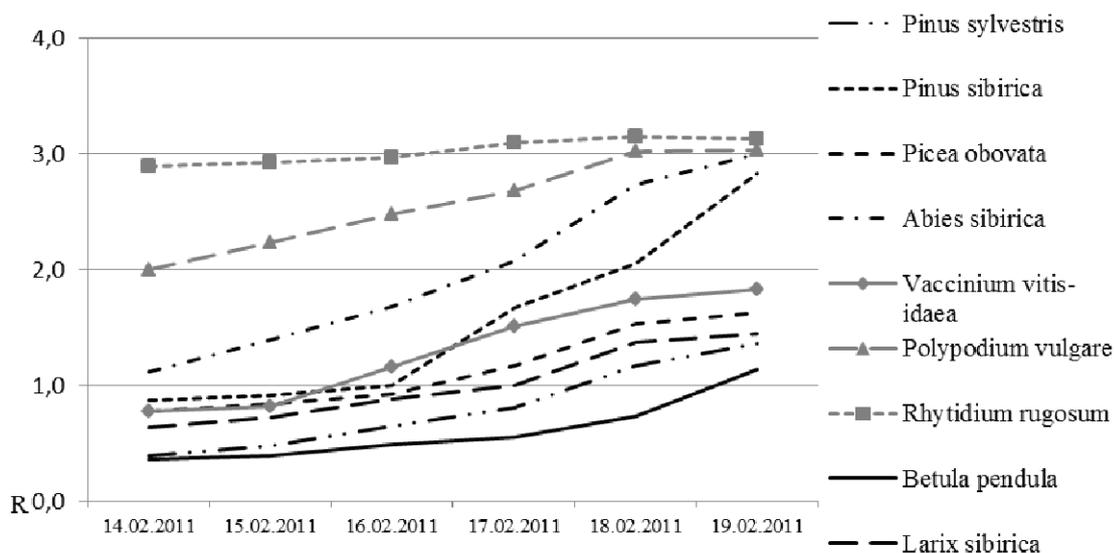


Рис. 3. Динамика коэффициента R при искусственном выведении растений из состояния зимнего покоя в лабораторных условиях

Исследуемые растения (древесные растения в виде побегов, травянистые растения — полностью) в течение пяти суток находились при температуре $+25^{\circ}\text{C}$ и искусственном 24-часовом освещении лампами дневного света.

Наименьшая скорость выхода из состояния покоя зафиксирована у березы повислой, это подтверждает предположение, что из исследуемых видов она имеет наибольшую глубину покоя. Среди голосеменных наибольшую глубину покоя имела хвоя сосны обыкновенной, а наименьшую — пихты сибирской. Брусника обыкновенная выходила из состояния покоя на вторые сутки, что также говорит о незначительной глубине зимнего покоя. Папоротниковидные и моховидные изначально имели значения коэффициента R больше 1, но кривая у многоножки обыкновенной имеет восходящий вид, тогда как у ритидия морщинистого величина коэффициента R остается практически неизменной.

Изменение содержания и соотношения фотосинтетических пигментов в ассимилирующих органах позволяет оценить состояние растения (рис. 4).

В среднем осенние месяцы характеризуются более высоким содержанием фотосинтетических пигментов, в то время как в зимний период наблюдается снижение этого показателя. Данные, полученные в весенние периоды, показали, что содержание суммы хлорофиллов a и b увеличивается незначительно по отношению к зимнему, что связано с началом подготовки к вегетационному периоду.

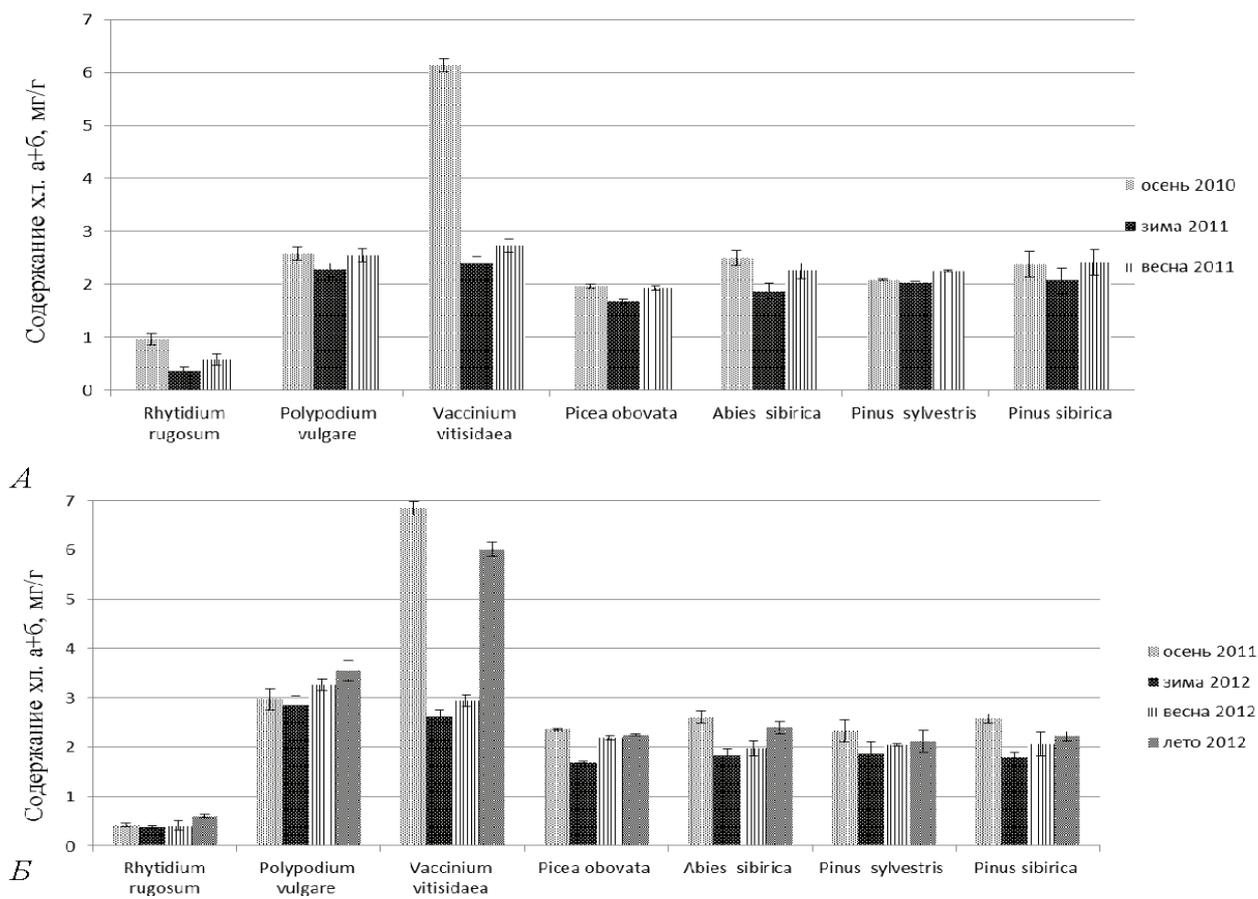


Рис. 4. Суммарное содержание хлорофиллов *a* и *b* в хвое и листьях исследуемых растений (А – 2010–2011 гг.; Б – 2011–2012 гг.)

Максимальное содержание хлорофиллов отмечено у представителя отдела покрытосеменных – брусники обыкновенной. В зимнее время наблюдается уменьшение этого показателя примерно в два раза за оба периода исследования. Это связано с тем, что в зимний период брусника находится под снежным покровом и образование хлорофилла снижается. Аналогичным образом уменьшение количества хлорофиллов происходит у ритидия морщинистого и многоножки обыкновенной. Как видно из рисунка 4 Б, к летнему периоду содержание хлорофиллов у представителей всех отрядов растений вновь увеличивается.

Содержание каротиноидов в разное время года также изменяется. У растений, зимующих под снегом, с наступлением зимнего периода содержание каротиноидов снижается. У хвойных, наоборот, наблюдается повышение содержания каротиноидов, выполняющих функцию защиты фотосинтетического аппарата от избытка света.

По полученным данным в течение двухлетнего периода исследования, можно отметить, что в целом количественное содержание фотосинтетических пигментов выше в период 2011–2012 гг., что связано с более благоприятными температурными условиями.

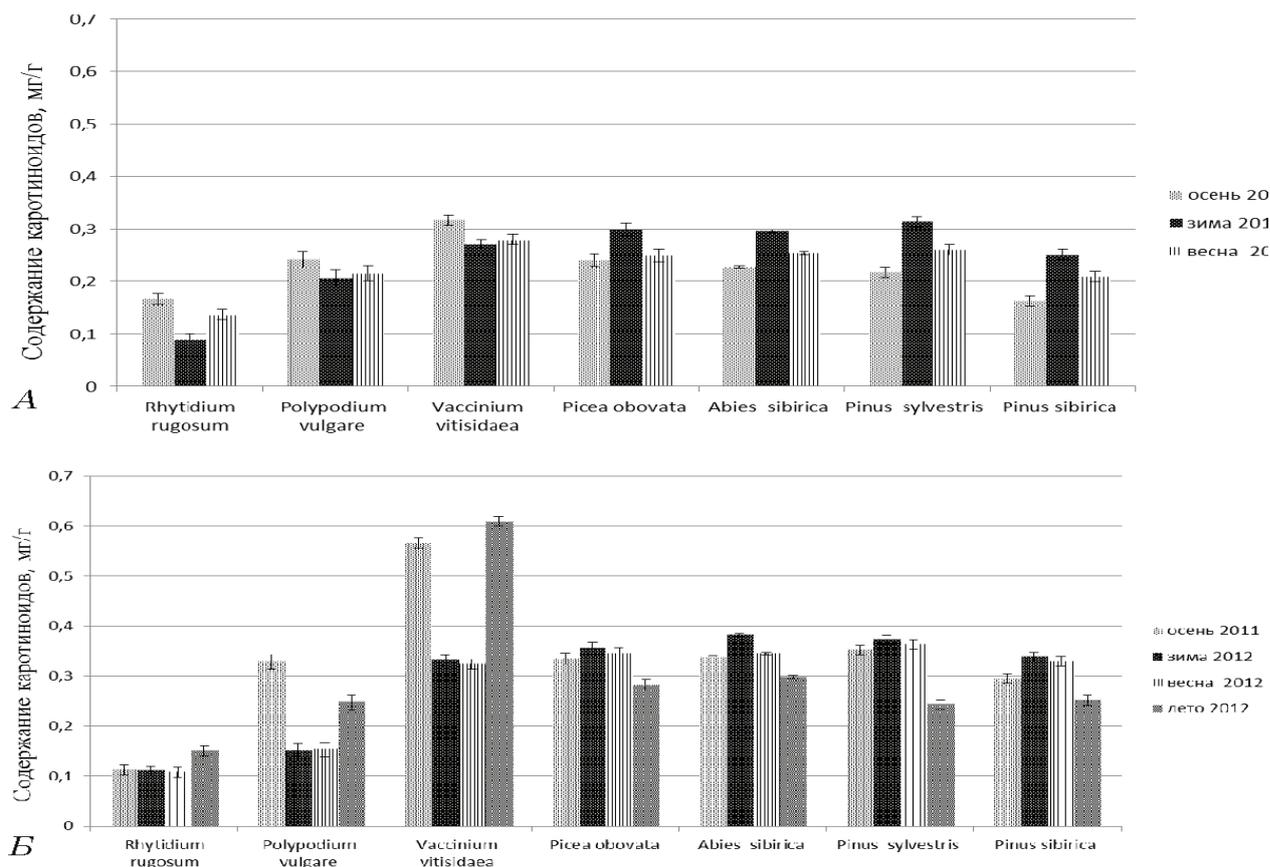


Рис. 5. Суммарное содержание каротиноидов в хвое и листьях исследуемых растений (А – 2010–2011 гг., Б – 2011–2012 гг.)

Таким образом, на основании проведенных исследований можно заключить, что растения разных систематических групп имеют разную глубину зимнего покоя, а также различные сроки перехода в это состояние и выхода из него. В процессе эволюции механизмы устойчивости к низким температурам формировались постепенно, у моховидных имеются адаптации, позволяющие перенести неблагоприятные температурные условия только в фазе вынужденного покоя, у папоротниковидных наблюдается слабоизученная переходная форма, которая, по-видимому, также является разновидностью вынужденного покоя. У голосеменных и покрытосеменных присутствует фаза глубокого (органического) покоя, причем глубина покоя у древесных покрытосеменных больше, чем у голосеменных. Брусника, зимующая под снегом, тем не менее также переходит в состояние покоя, хотя его глубина меньше, чем у открыто зимующих древесных растений.

Библиографический список

1. Гавриленко В.Ф., Жигалова Т.В. Большой практикум по фотосинтезу: учебник. М.: Академия, 2003. 256 с.
2. Гаевский Н.А., Моргун В.Н. Использование переменной и замедленной флуоресценции хлорофилла для изучения фотосинтеза растений // Физиология растений. 1993. Т. 40, № 4. С. 589–595.

3. Гаевский Н.А., Сорокина Г.А., Гехман А.В., Фомин С.А., Гольд В.М. Способ определения степени глубины покоя древесных растений / Авторское свидетельство № 1358843 от 15 августа 1987 г.
4. Пахарькова Н.В. и др. Различия в акклимационных стратегиях сосны обыкновенной и ели сибирской на загрязнение воздушной среды / Н.В. Пахарькова, О.П. Калякина, А.А. Шубин, Ю.С. Григорьев, С.В. Пахарьков, Г.А. Сорокина // Хвойные бореальной зоны. 2010. № 3. С. 231–236.
5. Третьякова И.Н. и др. Состояние пихтово-кедровых лесов природного парка «Ергаки» и их флуоресцентная диагностика / И.Н. Третьякова, Е.В. Бажина, Н.В. Пахарькова, В.Н. Сторожев // Хвойные бореальной зоны. 2008. № 3–4. С. 237–243.
6. Чиркова Т.В. Физиологические основы устойчивости растений: учеб. пособие для вузов. СПб.: СПбГУ, 2002. 244 с.
7. Begum S. et al. Changes in the Localization and Levels of Starch and Lipids in Cambium and Phloem During Cambial Reactivation by Artificial Heating of Main Stems of *Cryptomeria Japonica* Trees / Begum S., Nakaba S., Kubo T., Funada R., Oribe Y. // *Annals of Botany*. 2010. T. 106, № 6. P. 885–895.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Адольф
Владимир Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-916-88-06; e-mail: adolf@kspu.ru
- Аликин
Игорь Анатольевич** – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-987-60-73; e-mail: alikinia@mail.ru
- Ананьев
Сергей Анатольевич** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-927-28-43, e-mail: sananiev@mail.ru
- Ананьева
Татьяна Алексеевна** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-927-73-76; e-mail: tananeva@mail.ru
- Ахнашева
Инна Борисовна** – аспирант кафедры информатики и ВТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель дисциплин информационного цикла, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-214-17-46; e-mail: iahpasheva@mail.ru
- Бедерева
Наталья Сергеевна** – аспирант кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-95-15; e-mail: styugina07@mail.ru
- Бондина
Светлана Сергеевна** – аспирант кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-837-14-86; e-mail: svetlana.bondina@gmail.com
- Брехова
Татьяна Викторовна** – аспирант кафедры зарубежной литературы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-270-55-22; e-mail: Brekhova@list.ru
- Будагаев
Дмитрий Сергеевич** – аспирант факультета физической культуры и спорта, Национально-исследовательский Иркутский государственный технический университет; т. 8-950-141-95-86; e-mail: budagaevd@mail.ru

**Буланкова
Светлана Витальевна**

– редактор научно-методического отдела, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; т. 8-903-923-50-55; e-mail: sbulankova@mail.ru

**Васильев
Александр Дмитриевич**

– доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-830-74-71; e-mail: vasileva@kspu.ru

**Вебер
Светлана Андреевна**

– аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; педагог-психолог МБОУ СОШ № 18; т. 8-913-592-77-70; e-mail: abazzaba@ya.ru

**Викулова
Лариса Георгиевна**

– доктор филологических наук, профессор, зам. директора по научной работе и международной деятельности, профессор кафедры романской филологии института иностранных языков, МГПУ; e-mail: vikulovalg@mail.ru

**Ганушко
Олеся Викторовна**

– кандидат педагогических наук, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-924-98-27; e-mail: teslenko@imfi.kspu.ru

**Гетте
Ирина Геннадьевна**

– магистр по направлению «Экология и природопользование», Сибирский федеральный университет; т. 8-902-958-96-00; e-mail: getteirina@yandex.ru

**Глухова
Татьяна Павловна**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и педагогических технологий; докторант кафедры управления образованием и прикладной психологии, Алтайская государственная педагогическая академия; т. 8-913-273-53-32; e-mail: tpg7777@gmail.com

**Горбаткова
Ольга Ивановна**

– аспирант кафедры социокультурного развития личности, Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова; т. 8-928-176-47-84; e-mail: 8gorbatkova.olga@yandex.ru

**Доржу
Долаана Викторовна**

– аспирант кафедры экономики предприятий и предпринимательства, РУДН (Москва); т. 8-926-379-60-50; e-mail: Ddorzh@mail.ru

**Доржу
Зоя Юрьевна**

– доктор исторических наук, профессор зав. кафедрой отечественной истории, Тувинский государственный университет (Кызыл); т. 8-923-383-22-51; e-mail: zoyadorzh@mail.ru

**Задисенский
Юрий Александрович**

– директор Музея геологии Центральной Сибири (Красноярск); т. 8-902-927-28-45; e-mail: zua@mgcs.ru

- Золотарев
Вячеслав Владимирович** – кандидат технических наук, доцент, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва;
т. 8 (391)291-91-03; e-mail: amida@land.ru
- Зорина
Виктория Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева;
т. 8 (391) 211-33-23; e-mail: zorina@kspu.ru
- Зорков Иван Александрович** – аспирант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им В.П. Астафьева; учитель биологии МБОУ ЦО № 1 г. Красноярск; т. 8-923-395-32-25;
e-mail: ivanatotnet@mail.ru
- Зыкова
Татьяна Викторовна** – старший преподаватель кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-908-206-85-11; e-mail: zykovatv@mail.ru
- Игнатова
Валентина Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8(391) 227-77-95;
e-mail: valyaig7@yandex.ru
- Карлов
Иван Александрович** – кандидат технических наук, заместитель руководителя информационно-телекоммуникационного комплекса, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-538-75-44;
e-mail: IAKarlov@sfu-kras.ru
- Ковязина
Наталья Валерьевна** – т. 8-908-018-15-64; e-mail: nkovyazina@bk.ru
- Кожевников
Вадим Николаевич** – доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-95-15;
e-mail: styugina07@mail.ru
- Кожуховская
Алена Сергеевна** – аспирант кафедры психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-416-66-07;
e-mail: alyona_log@mail.ru
- Козулина
Юлия Геннадьевна** – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева;
т. 8-967-608-22-31; e-mail: kozulina07@mail.ru
- Кособукова
Олеся Викторовна** – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-224-06-02;
e-mail: kosobukova@yandex.ru

**Кострова
Ольга Николаевна**

– аспирант кафедры алгебры, геометрии и теории обучения математике, Вологодский государственный педагогический университет; преподаватель, Вологодский педагогический колледж; т. 8-921-531-92-36; e-mail: o.n.kostrova@mail.ru

**Кошур
Владимир Дмитриевич**

– доктор физико-математических наук, профессор кафедры вычислительной техники института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-830-80-96; e-mail: VKoshur@sfu-kras.ru

**Кузнецова
Марина Федоровна**

– кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-579-07-41; e-mail: mfkuznecova@mail.ru

**Куликов
Филипп Владимирович**

– аспирант кафедры английского языка; ассистент кафедры английского языка, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева; т. 8-917-692-69-21; e-mail: kulikovfilipp@mail.ru

**Кытманов
Алексей Александрович**

– доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский государственный университет; т. 8-913-593-53-92; e-mail: aakytm@gmail.com

**Ланина
Лариса Викторовна**

– старший преподаватель кафедры информатики, физики и математики, Астраханская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации; т. 8-927-555-34-77; e-mail: lanina_larisa@mail.ru

**Латыпова
Эльвира Рашитовна**

– ассистент кафедры иностранных языков, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета; т. 8-965-658-83-43; e-mail: lat-elvira@yandex.ru

**Лебединский
Владислав Юрьевич**

– доктор медицинских наук, профессор факультета физической культуры и спорта, Национально-исследовательский Иркутский государственный технический университет; т. 8-914-873-88-69; e-mail: lebedinskiy@istu.edu.ru

**Левшунова
Жанна Амирановна**

– аспирант кафедры психологии управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель кафедры психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; т. 8-908-011-71-90; e-mail: zh.levshunova@mail.ru

- Лепилина
Татьяна Викторовна** – старший преподаватель кафедры физической культуры, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8-913-516-09-55; e-mail: lepilinatat@mail.ru
- Лукьянченко
Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, докторант, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-963-955-68-05, 8 (391) 255-19-77 (д.); 8 (391) 227-26-13; e-mail: Luk.nv@mail.ru
- Лютых
Олег Юрьевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-981-69-08; e-mail: oleg.lyutykh@yandex.ru
- Майер
Валерий Робертович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-942-22-19; e-mail: mavr49@mail.ru
- Меметова
Кристина Серверовна** – аспирант, Институт мозга человека им. Н.П. Бехтерева РАН (Санкт-Петербург); т. 8-911-024-08-25; e-mail: k_metka@mail.ru
- Михайлова
Татьяна Витальевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-950-988-79-11; e-mail: ta.rada@mail.ru
- Михайлюкова
Наталья Владимировна** – аспирант кафедры русского языка как иностранного Школы региональных и международных исследований; старший преподаватель дисциплин филологического цикла кафедры русского языка как иностранного, Дальневосточный федеральный университет; т. 8-902-489-94-65; e-mail: belon_63@mail.ru
- Москвина
Маргарита Витальевна** – соискатель по специальности «Коррекционная психология» института специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга; доцент кафедры дополнительного профессионального образования НФ ККИПК ППРО (Норильск); т. 8-913-167-16-85; e-mail: moskvina91@yandex.ru
- Носакова
Татьяна Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, зав. кафедрой социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-912-672-82-21; e-mail: nosakovatv@mail.ru

- Одинцова
Оксана Петровна** – кандидат педагогических наук, Associate Teaching Professor, Drexel University, USA; т. 1-215-895-62-41; e-mail: oodintsova@mail.ru
- Осипов
Александр Юрьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-043-78-82; e-mail: ale44132272@ya.ru
- Очур
Надежда Михайловна** – аспирант кафедры отечественной истории; старший преподаватель кафедры отечественной истории; Тувинский государственный университет (Кызыл); т. 8-923-381-00-96; e-mail: n. ochur@mail.ru
- Панасенко
Анна Николаевна** – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; инженер отдела компьютерной техники ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-916-0847; e-mail: annaPA19@yandex.ru
- Пахарькова
Нина Викторовна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры экологии и природопользования, Сибирский федеральный университет; e-mail: nina.pakharkova@yandex.ru
- Пономарева
Дарья Васильевна** – магистр филологии, аспирант кафедры отечественной литературы факультета филологии и журналистики, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону); т. 8 (863) 8-909-40-60-650; e-mail: ponomarewa.dar@yandex.ru
- Проглядова
Галина Александровна** – аспирант кафедры коррекционной педагогики; старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики ИСП, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед Краевого центра психолого-медико-социального сопровождения; т. 8-913-553-38-93; e-mail: 26pga@mail.ru
- Раковецкий
Александр Иванович** – преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-278-82-20; e-mail: Korobkin-89@mail.ru
- Расторгуева
Вера Сергеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, Липецкий государственный педагогический университет; т. 8-903-643-12-62; e-mail: rastrgueva-vera@rambler.ru

- Ростова
Марина Леонидовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков; руководитель педагогической практики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; т. 8-904-891-22-114; e-mail: rostovaml@rambler.ru
- Савченко
Роман Евгеньевич** – аспирант кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-83160-22-31; e-mail: roma-sova@yandex.ru
- Садовская
Ирина Львовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естествознания, математики и частных методик, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-163-03-57; e-mail: i.sadovskaja@gmail.com
- Садырина
Татьяна Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-535-05-43; e-mail: tsadyrina@list.ru
- Салищева
Яна Витальевна** – студент VI курса факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-022-28-33; e-mail: yatenkou-star@mail.ru
- Сафонов
Константин Владимирович** – доктор физико-математических наук, профессор, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8 (391)291-91-42; e-mail: safonovkv@rambler.ru
- Селезнева
Светлана Николаевна** – зав. кабинетом Регионального лингвистического центра Приенисейской Сибири, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-95-97(р.); 8 (391) 201-30-51(д.); e-mail: svit1017@mail.ru
- Семенов
Владимир Иванович** – профессор кафедры современного естествознания, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; т. 8-904-893-51-04; e-mail: semyonovi@mail.ru
- Семёнова
Елена Владиленовна** – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иностранных языков, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; т. 8-904-897-19-57; e-mail: elenacs@mail.ru
- Сёмина
Екатерина Андреевна** – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, старший преподаватель кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-929-39-61; e-mail: easemina@rambler.ru

- Сентябова
Татьяна Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естествознания, математики и частных методик, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-923-81-37; e-mail: sentybowa.49@yandex.ru
- Сенькина
Елена Викторовна** – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-913-68-87; e-mail: ev_kspu@mail.ru
- Сидорова
Татьяна Валерьевна** – доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-532-04-27, e-mail: stanyu6@yandex.ru
- Симонов
Дмитрий Николаевич** – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-922-111-71-73; e-mail: st yago@e1.ru
- Степанова
Инга Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационных технологий образования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-928-31-54; e-mail: stepanova-inga@mail.ru
- Степанова
Варвара Сергеевна** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; юрист ООО ЦСП «Бизнес-Коллегия»; т. 8-913-572-16-88; e-mail: tavanana@mail.ru
- Стоянов
Иван Александрович** – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: john777@mail333.com
- Стюгина
Анастасия Андреевна** – магистрант кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-435-03-09; e-mail: styugina07@mail.ru
- Тарасенко
Татьяна Васильевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8-902-927-62-00; e-mail: tvt. tarasenko@yandex.ru
- Тесленко
Валентина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-924-98-27; e-mail: teslenko@imfi. kspu.ru
- Тимофеева
Наталья Борисовна** – старший преподаватель кафедры естествознания, математики и частных методик, КГПУ

- Трофименко
Галина Сергеевна** – аспирант кафедры педагогики и методики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-533-25-22; e-mail: trofi08.87@mail.ru
- Тюрина
Олеся Николаевна** – магистрант, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. Ф.М. Решетнёва; т. (391) 291-91-03; e-mail: studentka_olesya@mail.ru
- Усаков
Валерий Иосифович** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-145-77-89, 8 (391) 249-57-78 (д.); e-mail: best-usakov@mail.ru
- Фалалеев
Альберт Николаевич** – доктор экономических наук, профессор, членкор. РАО, зав. кафедрой экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-61; e-mail: falaleev@kspu.ru
- Федорова
Вера Ивановна** – доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-947-94-44; e-mail: vi-fedorova@yandex.ru
- Хоменко
Денис Юрьевич** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-271-57-49; e-mail: khomenko_denis@mail.ru
- Шашкина
Мария Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-922-77-77; e-mail: shashkina_m@inbox.ru
- Шерхонова
Евгения Станиславовна** – аспирант кафедры французского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель английского языка, Красноярский государственный аграрный университет; т. 8-913-198-91-92; e-mail: Anatafe@mail.ru
- Шершнева
Виктория Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-592-50-03; e-mail: vshershneva@yandex.ru
- Шимко
Елена Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент, Мичуринский государственный аграрный университет; т. 8-910-652-04-70; e-mail: Shimko_Elena@inbox.ru

- Шишкова
Марина Георгиевна** – аспирант кафедры психологии и педагогики, старший преподаватель кафедры информационных и технических систем, Лесосибирский филиал Сибирского государственного технологического университета; т. 8(39145) 2-28-03; e-mail: arinna3@mail.ru
- Шилов
Сергей Николаевич** – доктор медицинских наук, профессор, кафедра специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-95-15; e-mail: styugina07@mail.ru
- Шилова
Мария Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор; членкор. РАО, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 202-00-91; e-mail: abazzaba@ya.ru
- Шкерина
Людмила Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-924-78-39; e-mail: shkerina@mail.ru
- Шубин
Дмитрий Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-307-04-89; e-mail: ale44132272@ya.ru
- Юрьева
Елена Александровна** – аспирант кафедры иностранных языков, ассистент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 242-73-43; e-mail: seryodkinaelena@mail.ru
- Ямских
Татьяна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков торгово-экономического института, Сибирский федеральный университет; т. 8-908-209-24-12; e-mail: ytanya.08@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» 2013 г. Журнал выпускается четыре раза в год: март, июнь, октябрь, декабрь.

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ вуза, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. Журнал прошел ряд необходимых регистраций: номер международной регистрации ISSN 1995–0861; свидетельство о регистрации СМИ (ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.); зарегистрирован как подписное издание в каталоге НТИ Агентства «Роспечать» № 66001. С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ВАК. Предупреждаем авторов, что полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Все статьи рецензируются. Статьи аспирантов сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно. Для остальных авторов стоимость 1 страницы составляет 500 руб. Оплата осуществляется по договору. Форма договора заполняется в двух экземплярах и высылается на почтовый адрес вуза: 660060, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89, Вестник КГПУ.

Авторам для получения номера журнала по почте необходимо оформить подписку в указанном каталоге Агентства «Роспечать».

Электронный вариант статьи просим направлять по e-mail: verfel@kspu.ru. Статьи принимаются в течение года по мере формирования выпусков.

Справки можно получить по e-mail: verfel@kspu.ru у технического редактора журнала Верфель Яны Евгеньевны.

Требования к оформлению статей

Объем не более 10 страниц. Формат MS Word (doc); интервал 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 пт; список литературы по алфавиту. В соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. Приложение оформляется отдельным файлом: 1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, тел., эл. адрес). 2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (6–8 строк на русском и английском языках), ключевые слова на русском и английском языках (не более 10 слов; 12 пт).

Проьба в названии файлов указывать свою фамилию (Иванов статья; Иванов приложение). Таблицы и рисунки оформляются в тексте статьи и отдельным файлом.

Образец оформления статьи

О.А. Ревенко

ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова на русском языке (не более 10).

С наступлением XXI века проблема толерантности приобретает особую актуальность в связи с процессом глобализации и одновременным ростом этнического самосознания различных народов. В определенной мере сбывается печальный прогноз С. Хантингтона о перспективе масштабных конфликтов «не между социальными классами... а между народами различной культурной идентификации» [Хантингтон, 2003, с. 24]...

Библиографический список (по алфавиту)

1. Паина Л.И. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник ОГУ. 2001. № 2. С. 41–49.
2. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И.П. Голуб. 3-е изд., испр. М.: Ральф, 2001. 368 с.
3. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.
4. Хахимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются.

Образец оформления приложения

Сведения об авторе: Сазонова Вера Александровна – аспирант кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске, т. 8-908-219-98-27; e-mail: mig225@rambler.ru

В.А. Сазонова

Антитеза как стилистический прием в прозе А.П.Чехова 1890-х гг.

Ключевые слова: писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу антитезы как стилистического приема, выявлению ее функциональных возможностей в художественных произведениях А.П. Чехова 1890-х гг. Выявлено, что противопоставление строится на базе системных антонимов, грамматически однородных, которые употребляются для контрастной характеристики внешности героев, их внутреннего мира, душевного состояния, привычек, для выражения возрастного контраста, для реализации хронотопа произведения, для построения заглавий.

То же на английском языке.

ВЕСТНИК
Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева

2012 № 4 (22)

Редактор М. А. Исакова
Технический редактор Я. Е. Верфель
Корректор Ж. В. Козупица
Верстка М. Л. Гукайло

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-82

Подписано в печать 15.12.12. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 57,0. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 597

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 263-95-59

Для заметок