

Главный редактор:

О.А. Карлова, доктор философских наук, профессор

Редакционная коллегия:

В.А. Ковалевский, доктор медицинских наук, профессор
(заместитель главного редактора)

Л.Э. Мезит, кандидат исторических наук, доцент
(заместитель главного редактора)

Л.В. Шкерина, доктор педагогических наук, профессор
(ответственный секретарь)

Н. Бабич, доктор педагогических наук, профессор (Хорватия)

А.А. Баранов, доктор биологических наук, профессор

Е.Ы. Бибайбеков, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

С.П. Васильева, доктор филологических наук, профессор

А.М. Гендин, доктор философских наук, профессор, чл.-кор. РАО

А.С. Дубовик (редактор английского текста)

А.Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук,
профессор, чл.-кор. РАО

А.И. Завьялов, доктор педагогических наук, профессор

Т.Г. Игнатьева, доктор филологических наук, профессор

М.П. Лапчик, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО

В.Р. Майер, доктор педагогических наук, профессор

В.В. Минеев, доктор философских наук, профессор

Н.И. Пак, доктор педагогических наук, профессор

Л.Г. Самотик, кандидат филологических наук, доцент

Н.Т. Селезнева, доктор психологических наук, профессор

Л.Н. Славина, доктор исторических наук, профессор

А.Н. Фалалеев, доктор экономических наук, профессор,
чл.-кор. РАО

Т.В. Фуряева, доктор педагогических наук, профессор

В.П. Чеха, доктор географических наук, профессор

М.И. Шилова, доктор педагогических наук, профессор,
чл.-кор. РАО

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.

Редактор:

М.А. Исакова

Технический редактор:

А.Н. Панасенко

Корректор:

Ж.В. Козупица

Верстка:

Н.С. Хасаншина

Дизайн:

В.Е. Чанчиков

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-82

Подписано в печать 06.03.14. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 36,25. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт», т. 295-03-40

СОДЕРЖАНИЕ
TABLE OF CONTENTS

**«НОВЫЙ ГУМАНИЗМ» СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ:
КРИЗИС КУЛЬТУРЫ
ИЛИ ПРОГРЕСС ЦИВИЛИЗАЦИЙ?**

«NEW HUMANISM» OF MODERN EUROPE: CRISIS
OF CULTURE OR PROGRESS OF CIVILIZATIONS?

М.В. Кларин

ПАРАДОКСЫ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ:
ВЫЗОВЫ И ВЫВОДЫ ДЛЯ ТЕОРИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

M.V. Klarin

PARADOXES OF INNOVATIVE EDUCATION:
CHALLENGES AND LESSONS FOR CONTINUOUS EDUCATION THEORY

[6]

В ТРЕНДЕ ВРЕМЕНИ
ON CURRENT TREND

Т.Г. Игнатьева

ПСИХОСИСТЕМАТИКА КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ЯЗЫКОЗНАНИИ

T.G. Ignatieva

PSYCHOSYSTEMATICS AS NEW DIRECTION IN LINGUISTICS

[20]

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
SCIENCE TOPICAL ISSUES

КОНЦЕПЦИИ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
CONCEPT OF POSTNONCLASSICAL PEDAGOGICS

О.В. Евтихов, В.А. Адольф

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФЕНОМЕНЕ

O.V. Evtikhov, V.A. Adolf

MODERN CONCEPTS OF UNIVERSITY EDUCATIONAL
ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

[30]

П.С. Ломаско, Е.Г. Потупчик, А.Л. Симонова

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ
ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЫ

P.S. Lomasko, E.G. Potupchik, A.L. Simonova

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESIGN
OF PRACTICE VIRTUAL INNOVATIVE ENVIRONMENT IN CONDITIONS
OF TEACHER INTERNSHIP IMPLEMENTATION

[35]

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MODERNIZATION

**Е.Д. Агафонов, О.Н. Тюрина, К.В. Мушовец,
А.А. Калинин, Е.Ю. Золотарева**

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
АЭРОКОСМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**E.D. Agafonov, O.N. Tyurina, K.V. Mushovets,
A.A. Kalinin, E.Yu. Zolotareva**

EFFECTIVENESS EVALUATION MODELING
OF AEROSPACE UNIVERSITY STUDENTS' SCIENTIFIC WORK

[41]

- Д.Н. Буторин**
ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ
D.N. Butorin
EXPERIENCE AND PROSPECTS OF INTRODUCTION OF OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY [47]
- Е.П. Валюх, В.Н. Валюх, И.В. Василькевич, Г.Ю. Ионычев**
ПЕРЕЧЕНЬ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
E.P. Valyukh, V.N. Valyukh, I.V. Vasilkevich, G.Yu. Ionychev
LIST OF COMMON CULTURAL COMPETENCES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY GRADUATE [52]
- Г.Д. Гефан, О.В. Кузьмин**
АКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
G.D. Gefan, O.V. Kuzmin
ACTIVE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN TEACHING PROBABILITY AND STATISTICAL DISCIPLINES IN TECHNICAL UNIVERSITY [57]
- И.С. Егорова, Е.А. Михалкина**
ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ»
I.S. Egorova, E.A. Mikhalkina
FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF BACHELORS MAJORING IN "TEACHER EDUCATION" WHILE STUDYING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF MATHEMATICAL PROCESSING OF INFORMATION" [62]
- И.Е. Емельянова**
ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ Тьюторского Сопровождения НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
I.E. Emelyanova
FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS DURING TUTOR SUPPORT AT THE COURSES OF ADVANCED TRAINING [67]
- Н.А. Журавлева**
ВЕБ-КВЕСТ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
N.A. Zhuravleva
WEBQUEST IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL PREPARATION AS CONDITION OF DEVELOPMENT OF COMMON CULTURAL COMPETENCES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS [72]
- А.А. Завьялов, А.О. Ширякова**
К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ В СФЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ
A.A. Zavyalov, A.O. Shiryakova
ABOUT CREATION OF CONDITIONS FOR PREPARATION OF PROFESSIONAL STAFF IN THE SPHERE OF ORGANIZATION OF WORK WITH YOUTH IN THE KRASNOYARSK TERRITORY [75]
- В.В. Зорина, Г.И. Чижакова**
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ
V.V. Zorina, G.I. Chizhakova
ON FORMATION OF PROFESSIONAL-ETHICAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS-TEACHERS [80]
- А.В. Кандаурова, С.В. Курашева**
ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
A.V. Kandaurova, S.V. Kurasheva
PREPARATION OF BACHELORS OF PEDAGOGICS FOR SOCIAL INTERACTION DURING STUDENT TEACHING [83]
- Д.Н. Магафурова, В.И. Тесленко**
АНАЛИЗ ОБЩИХ МЕТОДОВ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
D.N. Magafurova, V.I. Teslenko
ANALYSIS OF COMMON METHODS FOR GIFTED CHILDREN IDENTIFICATION [88]
- В.Р. Майер, Е.В. Крум**
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОЕКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
V.R. Mayer, E.V. Krum
INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING PROJECTIVE GEOMETRY TO FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS [92]
- Л.А. Одинцова**
ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ
L.A. Odintsova
DIDACTIC MAINTENANCE OF EDUCATIONAL PROCESS IN TERMS OF IMPLEMENTATION OF STANDARDS OF NEW GENERATION [96]
- А.Ю. Осипов**
АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ДЗЮДОИСТОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ БОРЬБЕ ПО НОВЫМ ПРАВИЛАМ СОРЕВНОВАНИЙ
A.Yu. Osipov
ANALYSIS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY'S JUDO WRESTLERS' PREPAREDNESS FOR COMPETITIVE WRESTLING ACCORDING TO NEW RULES OF COMPETITIONS [100]
- Т.И. Петрова, Н.В. Пилипчевская, Е.П. Валюх**
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
T.I. Petrova, N.V. Pilipchevskaya, E.P. Valyukh
INTERACTION OF SUBJECTS OF UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE AS CONDITION OF A FUTURE TEACHER'S PERSONALITY DEVELOPMENT [104]
- Н.Т. Селезнева, А.А. Измалкина**
КОНСТРУИРОВАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
N.T. Selezneva, A.A. Izmalkina
DESIGNING OF SOCIO-PEDAGOGICAL INTERACTION BY A MANAGER [109]
- Л.К. Сидоров, Ли Ин Хван**
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ФИЗИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)
L.K. Sidorov, Lee In Hwan
INTEGRATIVE PROCESSES IN HIGHER SPORTS EDUCATION (BY THE EXAMPLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF KOREA AND THE RUSSIAN FEDERATION) [113]
- Н.З. Смирнова, О.В. Бережная**
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ
N.Z. Smirnova, O.V. Berezhnaya
PECULIARITIES OF RESEARCH COMPETENCE FORMATION IN TEACHING BIOLOGY IN MODERN SCHOOL [115]
- Н.Г. Сучилин, Ю.В. Шевчук**
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИКО-БИОМЕХАНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТИПИЧНО АМЕРИКАНСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ТЕХНИКИ ИСПОЛНЕНИЯ СОСКОКА ДВОЙНОЕ САЛЬТО НАЗАД ПРОГНУВШИСЬ (ДВОЙНОЙ БЛАНЖ) С РАЗНОВЫСОКИХ БРУСЬЕВ
N.G. Suchilin, Yu.V. Shevchuk
COMPARATIVE PEDAGOGICAL AND BIOMECHANICAL ANALYSIS OF TYPICAL AMERICAN AND CHINESE TECHNIQUE OF EXECUTION OF ASYMMETRIC BARS DOUBLE BACKWARD FLY-AWAY DISMOUNT [119]
- В.И. Тесленко, В.В. Аёшин**
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНО-ЭВРИСТИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ
V.I. Teslenko, V.V. Ayoshin
FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE BASED ON MODULAR-HEURISTIC COMPLEXES [126]

- Л.М. Туранова, А.А. Стюгин**
 КОНЦЕПТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО
 ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ
 УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
L.M. Turanova, A.A. Styugin
 CONCEPT OF INFORMATION EDUCATIONAL SPACE ORGANIZATION
 IN SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY
 [131]
- О.А. Швабауэр**
 ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА:
 АКЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
O.A. Shvabauer
 EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY:
 AXIOLOGICAL ASPECTS
 [136]
- Ю.В. Шевчук, Н.Г. Сучилин**
 ИССЛЕДОВАНИЕ ДВИЖЕНИЯ ТЕЛА СПОРТСМЕНА
 В БЕЗОПОРНОМ ПЕРИОДЕ СПОРТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ
Yu.V. Shevchuk, N.G. Suchilin
 EXAMINATION OF ATHLETE'S BODY MOTION IN UNSUPPORTED
 PERIOD OF SPORT EXERCISES
 [140]
- ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**
 HISTORY OF EDUCATION
- З.У. Колокольникова**
 ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
 В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 20-е ГОДЫ XX ВЕКА
Z.U. Kolokolnikova
 PREPARATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHERS
 OF YENISEI SIBERIA IN THE 20-ies OF THE XX CENTURY
 [146]
- С.Н. Ценюга**
 ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ
 СИБИРСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В РЕКОНСТРУКТИВНЫЙ
 ПЕРИОД 1917–1930-х гг.
S.N. Tsenyuga
 ORGANIZATIONAL AND LEGAL MAINTENANCE OF FORMATION
 OF SIBERIAN TEACHERS DURING RECONSTRUCTION PERIOD
 IN 1917–1930-ies
 [151]
- ПСИХОЛОГИЯ**
 PSYCHOLOGY
- Н.С. Бедерева, С.Н. Шилов, И.А. Игнатова, Л.И. Покидышева**
 ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ И РЕАДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНЫМ НАГРУЗКАМ.
 РОЛЬ НЕЙРОМЕТАБОЛИЗМА, АКТИВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ
 ГОЛОВНОГО МОЗГА И ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
N.S. Bedereva, S.N. Shilov, I.A. Ignatova, L.I. Pokidyшева
 PROBLEM OF ADAPTATION AND READAPTATION TO SCHOOL LOADS.
 ROLE OF NEUROMETABOLISM, ACTIVATION PROCESSES OF BRAIN
 AND TEMPERAMENTAL CHARACTERISTICS
 [155]
- Е.Ю. Каханова**
 ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА
 ЛИЧНОСТЬЮ КАК МЕТОД ОБРАБОТКИ ЭМПИРИЧЕСКИХ
 ДАННЫХ В ЛОНЛИНОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ
E.Yu. Kakhanova
 INTEGRAL CAPACITY OF EXPERIENCNA OF LONELINESS BY PERSONALITY
 AS A METHOD OF PROCESSING EMPIRICAL DATA IN LONELINESS STUDY
 [160]
- И.Г. Маланчук**
 СИСТЕМЫ РЕЧИ И ЯЗЫКА В КОММУНИКАТИВНОМ СОЗНАНИИ
 ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ
I.G. Malanchuk
 SYSTEMS OF SPEECH AND LANGUAGE IN COMMUNICATIVE
 CONSCIOUSNESS WHILE PRODUCING AN ORAL STATEMENT
 [165]
- И.Е. Марина**
 ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОВЕДЕНИЮ СЕАНСОВ РЕЛАКСАЦИИ
 В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
 КОМПЕТЕНЦИЙ ПСИХОЛОГА
I.E. Marina
 TECHNOLOGY FOR TRAINING TO CONDUCT RELAXATION SESSIONS
 IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES
 OF PSYCHOLOGISTS
 [171]
- С.В. Шик**
 ДЕФИЦИТЫ САМОПОНИМАНИЯ КАК ФАКТОРЫ РИСКА
 АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
S.V. Shik
 DEFICITS OF SELF-UNDERSTANDING AS RISK FACTORS
 FOR ADDICTIVE BEHAVIOR OF OLDER ADOLESCENTS
 [175]
- ИСТОРИЯ**
 HISTORY
- Е.В. Выдрин**
 ТУРУХАНСКАЯ ПОХОДНАЯ ЦЕРКОВЬ В СИСТЕМЕ ПОДОБНЫХ
 УЧРЕЖДЕНИЙ СЕВЕРА СИБИРИ
E.V. Vydrin
 TURUKHANSK AMBULATORY CHURCH IN THE SYSTEM
 OF SIMILAR INSTITUTIONS OF NORTHERN SIBERIA
 [180]
- А.Л. Заика, А.А. Дорохина, Е.И. Кочкина, Т.А. Пахомова, Е.И. Ануфриева**
 ШАЛАБОЛИНСКАЯ ПИСАНИЦА (ВОПРОСЫ МУЗЕЕФИКАЦИИ)
A.L. Zaika, A.A. Dorokhina, E.I. Kochkina, T.A. Pakhomova, E.I. Anufrieva
 SHALABOLINO PETROGLYPHS (PROBLEMS OF MUSEUMIFICATION)
 [184]
- ФИЛОЛОГИЯ**
 PHILOLOGY
- Т.Г. Игнатьева, Е.С. Шерхонова**
 ЦВЕТОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖНОГО ПОРТРЕТА
 В ДИАХРОНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ
T.G. Ignateva, E.S. Sherhonova
 COLOUR FEATURES OF CHARACTER PORTRAIT IN DIACHRONIC TEXT
 [188]
- Ж.В. Леонова**
 О КОМПРОМИССЕ ПРИНЦИПОВ (ВОПРОС О ВЕДУЩЕМ ПРИНЦИПЕ
 РУССКОЙ ПРАВОПИСНОЙ СИСТЕМЫ
 В РАБОТАХ ЛИНГВИСТОВ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ)
Zh.V. Leonova
 ON COMPROMISE OF PRINCIPLES (ABOUT THE LEADING PRINCIPLE
 OF THE RUSSIAN ORTHOGRAPHIC SYSTEM IN LINGUISTICS
 OF THE EARLY 20TH CENTURY)
 [192]
- Н.О. Лефлер**
 ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МИНИМАЛЬНОЙ ПРОСОДЕМЫ
 В ПРОСТРАНСТВАХ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО
 ЯЗЫКА КАК В САМООРГАНИЗУЮЩИХСЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ СИСТЕ-
 МАХ
N.O. Lefler
 FUNCTIONONG OF MINIMAL PROSODEME IN LANGUAUE SPACES
 OF AMERICAN VARIANT OF THE ENGLISH LANGUAGE AS
 IN SELF-ORGANIZING SYNERGETIC SYSTEMS
 [195]
- С.З. Садыкова**
 ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СУБСТАНТИВНЫХ
 ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ
 ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ
S.Z. Sadykova
 FEATURES OF STRUCTURAL ORGANIZATION OF SUBSTANTIVE
 PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLOUR NAMING COMPONENT
 IN THE MODERN KUMYK LANGUAGE
 [199]

ФИЛОСОФИЯ

PHILOSOPHY

Н.И. Глухих

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АВТОПОРТРЕТ МАГИСТРАНТА

N.I. Glukhikh

PHENOMENOLOGICAL SELF-PORTRAIT OF MASTER'S DEGREE STUDENT

[203]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

А.В. Бардаков

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕРКОВНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

A.V. Bardakov

INFLUENCE OF SOCIO-POLITICAL FACTORS ON FORMATION
OF ECCLESIASTICAL AND SOCIAL ACTIVITIES
(BY THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY)

[208]

Д.А. Бакшт

СЕКРЕТНЫЙ СОТРУДНИК ЖАНДАРМСКОГО УПРАВЛЕНИЯ
МЕЖДУ ДВУМЯ РЕВОЛЮЦИЯМИ (НА МАТЕРИАЛАХ ЕНИСЕЙСКОЙ
ГУБЕРНИИ, 1907–1917)

D.A. Baksht

SECRET AGENT OF GENDARMERY DEPARTMENT BETWEEN
THE TWO REVOLUTIONS (ON THE MATERIAL
OF THE YENISEI PROVINCE, 1907-1917)

[213]

Н.В. Гаранина

ИГРОВОЙ ДИСКУРС ПОДВИЖНЫХ ИГР АНГЛИЙСКОГО ПОДРОСТКА

N.V. Garanina

GAME DISCOURSE OF OUTDOOR GAMES OF ENGLISH TEENAGER

[218]

М.В. Горнякова

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ЗАПРОСОМ
ВЗРОСЛЫХ В РАМКАХ ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ (СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

M.V. Gornyakova

SPECIFICITY OF WORK WITH EDUCATIONAL INQUIRY
OF ADULTS WITHIN THE FRAMEWORK
OF COUNSELING (SUBSTANTIVE ASPECT)

[224]

М.Ф. Данилова

ПОСЛУЖНОЙ СПИСОК КАК ЖАНР ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ
ПРИ ЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVII В.

M.F. Danilova

SERVICE RECORD AS A GENRE OF BUSINESS WRITING
OF YENISEI SIBERIA IN THE FIRST HALF OF XVII CENTURY

[230]

Е.С. Кононова

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД КАК ЧАСТЬ МЕТОДОЛОГИИ
ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОГО
РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

E.S. Kononova

TARGET-ORIENTED APPROACH AS PART OF STATE REGULATION
METHODOLOGY OF SUSTAINABLE REGIONAL DEVELOPMENT

[235]

А.Ю. Коробов

КАЗУС БАХТИНА

A.Yu. Korobov

CASUS OF BAKHTIN

[239]

Е.В. Кривоносова

ПСИХОЛОГО-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА,
ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

E.V. Krivonosova

PSYCHOLOGICAL AND CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL
CHILDREN AND JUNIOR SCHOOL CHILDREN WHO HAVE PROBLEMS
IN EMOTIONAL SPHERE

[244]

М.К. Мосиенко

«ОБЫДЕННОЕ СОЗНАНИЕ» И СМЕЖНЫЕ ТЕРМИНЫ

M.K. Mosienko

«COMMON MIND» AND RELATED NOTIONS

[249]

А.Н. Панасенко

ПОЛИКОНТЕКСТНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

A.N. Panasenko

POLYCONTEXTUAL TASK AS A MEANS OF MATHEMATICAL
COMPETENCE FORMATION OF UNIVERSITY TEACHER

[253]

Е.В. Сенькина

ВИДОВОЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ФОРМ И МЕТОДОВ НАУЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ

E.V. Senkina

SPECIES APPROACH TO THE CHOICE OF FORMS AND METHODS OF RESEARCH
ACTIVITY OF STUDENTS AT DIFFERENT STAGES OF ITS IMPLEMENTATION

[257]

Ю.Е. Ситников

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ
КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА СМЕЖНУЮ
СПЕЦИАЛЬНОСТЬ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Yu.E. Sitnikov

EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF HUMANITIES INSTITUTES
AS PROFESSIONALLY-ORIENTED TO RELATED MAJOR ON EMERGENCY
MANAGEMENT

[260]

Ю.Н. Степанова

ГОТОВНОСТЬ К ПРОДОЛЖЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ И ГОТОВНОСТЬ
К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Yu.N. Stepanova

READINESS TO CONTINUE EDUCATION AND READINESS
FOR SELF-EDUCATION AS FOUNDATIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

[265]

Е.Г. Сурайкина

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

E.G. Suraikina

FORMATION OF ENVIRONMENTAL-GEOGRAPHICAL CULTURE OF PUPILS

[269]

И.А. Шевченко

ВЕЛИКОРУССКОЕ КРЕСТЬЯНСТВО В БОРЬБЕ ЗА ТРЕЗВОСТЬ
НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.

I.A. Shevchenko

RUSSIAN PEASANTRY IN STRUGGLE FOR SOBRIETY AT THE TURN
OF XIX–XX CENTURIES

[273]

Н.В. Шкуратова

РОЛЬ ПИСЕМ В РОМАНЕ ДЖЕЙН АУСТЕН «НОРТЕНГЕРСКОЕ АББАТСТВО»

N.V. Shkuratova

ROLE OF LETTERS IN THE NOVEL "NORTHANGER ABBEY" BY JANE AUSTEN

[278]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

CREDITS

[283]

**«НОВЫЙ ГУМАНИЗМ»
СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ:
КРИЗИС КУЛЬТУРЫ
ИЛИ ПРОГРЕСС
ЦИВИЛИЗАЦИЙ?**

**«NEW HUMANITY»
OF MODERN EUROPE:
CRISIS OF CULTURE
OR PROGRESS
OF CIVILIZATIONS?**

ВЕЩЕНК

ПАРАДОКСЫ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: ВЫЗОВЫ И ВЫВОДЫ ДЛЯ ТЕОРИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PARADOXES OF INNOVATIVE EDUCATION: CHALLENGES AND LESSONS FOR CONTINUOUS EDUCATION THEORY

М.В. Кларин

M.V. Klarin

Иновационное образование, непрерывное образование, образование взрослых, последипломное профессиональное образование, организационные изменения, развитие лидерства, коучинг, парадокс, концептуальные вызовы, дидактика, целостный опыт.

В статье выявлены инновационные феномены практики непрерывного образования, возникающие в них концептуальные парадоксы-вызовы, которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой. Предложено понимание инновационного образования как порождения и освоения объективно нового культурного опыта. Иновационное образование рассматривается как средство прохождения кризисных ситуаций индивидуального и / или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса). В социальном плане инновационное образование может обеспечивать позитивный, ненасильственный путь социальной трансформации, развития современного общества.

Innovative education, continuous education, adult education, post-graduate vocational education, organizational changes, leadership development, coaching, paradox, conceptual challenges, didactics, holistic experience.

The article presents the innovative phenomena of continuous education, the conceptual paradoxes-challenges arising in them, which raise new questions to modern didactics. The understanding of innovative education as generation and development of objectively new cultural experience is suggested. Innovative education is seen as a means of passing crises by an individual subject and/or a collective subject (situations of life, professional, industrial, institutional crises). In social terms, innovative education can provide a positive, non-violent path of social transformation, the development of modern society.

Статья подготовлена на основе анализа опыта образовательной / развивающей практики взрослых в сфере дополнительного последипломного образования. Материал для анализа: корпоративное образование, неинституциональные образовательные программы, переподготовка педагогов, обучающий консалтинг, программы коучингового сопровождения кадрового резерва, программы развития управленческих навыков, подготовки в области социальных проектов, стратегическое планирование, комплексные проекты развития организаций, развития лидерского потенциала руководителей, производственных коллективов и управленческих команд. Эти виды практики характерны для современного непрерывного образования в России [Тенденции обучения и развития персонала, 2011; Кларин, 2013, с. 53–107] и мире [Corporate Learning Priorities..., 2011; Кларин, 1997]. Учтён опыт практик генерации и освоения нового опыта (форсайт-сессии, Открытое про-

The article is based on the analysis of educational / developing practice of adults in additional post-graduate education. The material for the analysis: corporate education, non-institutional educational programs, retraining of teachers, training consulting, programs of coaching support for candidate pool, programs of development of management skills, training in the sphere of social projects, strategic planning, complex projects of organizational development, development of leadership potential in managers, industrial collectives and management teams. These practices are characteristic of modern continuous education in Russia [Trends of training and development of personnel, 2011; Klarin, 2013, p. 53–107] and the world [Corporate Learning Priorities, 2011; Klarin, 1997]. The experience of practices of generation and development of a new experience (foresight sessions, Open Space, World Café, knowledge re-

странство, World Café, знаниевый реактор и др.), опыт нетрадиционных развивающих практик (социально-психологические тренинги, практики личностного роста, обучение психотерапии, коучингу, телесно-ориентированным практикам, опыт освоения боевых искусств). Многие виды образовательной практики ещё не являются предметами педагогического анализа, выступают как своего рода «неопознанные педагогические объекты»¹. Текст написан от первого лица, поскольку носит дискуссионный характер.

ИННОВАЦИОННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Предлагаю разделять

инновационность *в образовании* (то есть принципиально новые черты в сфере образования);

инновационность *образования* (принципиально новые черты характера содержания образования и образовательного процесса).

В данной статье в фокусе внимания – инновационность самого образования. Инновационность образования рассматриваю в двух ракурсах.

(1) Предмет инновационности – преобразование процесса образовательной деятельности². Изменения часто начинаются с элементов, наблюдаемое может расходиться с сущностным. Например, меняется форма обучения – за этим не обязательно стоит изменение целей, ожидаемых образовательных результатов.

(2) Предмет инновационности – развитие собственной деятельности субъекта и создание новых образцов деятельности как образовательный результат. В процессе их создания происходят:

целенаправленное (специально организованное) освоение нового опыта;

целенаправленное развитие способности субъекта деятельности (производственной, жизнедеятельности) к преобразованию своей деятельности, своей жизни.

Инновационность образовательной практики в этом случае проявляется как направленность:

1) на *структурное преобразование опыта*;

2) на создание не только субъективно, но и *объективно нового опыта*.

Предлагаемые основные варианты инновацио-

actor, etc.), and the experience in unconventional developing practices (social and psychological training, practice of personal growth, teaching psychotherapy, coaching, body-oriented practices and experience in development of martial arts) are taken into account. Many types of educational practices are not the subjects of pedagogical analysis yet, they act as a kind of «unidentified pedagogical objects»¹. The text is written in the first person, as it is debatable.

INNOVATIVENESS OF EDUCATION

I offer to differentiate

innovativeness *in* education (ie, fundamentally new features in the field of education);

innovativeness *of* education (fundamentally new features of the nature of educational content and educational process).

In this article, the focus is on the innovativeness of education itself. We consider the innovativeness of education from two perspectives.

(1) Subject of innovativeness – transformation of the process of educational activity². Changes often begin with elements, the observed may diverge with the essential. For example, the form of training is changing – this is not necessarily based on changing objectives, expected learning outcomes.

(2) Subject of innovativeness – development of a subject's own activity and creation of new types of activity as an educational outcome. In the process of their creation the following things occur:

Targeted (specially organized) development of a new experience,

Targeted development of the ability of a subject of activity (production, living) to transform their activity, their lives.

The innovativeness of educational practice in this case is shown as the focus on:

1) *the structural transformation of experience*;

2) the creation of both subjectively and *objectively new experiences*.

¹ Термин А.М. Цирульников.

² Намеренно не рассматриваю упрощённое понимание инновационности как новаций, новизны отдельных элементов – приёмов, технических средств обучения и т. д.

¹ The term by A.M. Tsirulnikov.

² I do not consider a simplified understanding of innovativeness as innovations, the novelty of individual elements – techniques, technical means of training, etc.

ности (рис.): 1) известный образовательный процесс – известный образовательный результат; 2) новый образовательный процесс – известный образовательный результат (пример: система Шаталова в школьном обучении); 3) известный образовательный процесс – новый образовательный результат (пример: ТРИЗ-педагогика, частично-поисковый метод обучения); 4) новый образовательный процесс – новый образовательный результат (пример: групповая рефлексия проектной команды, индивидуальные коучинговые сессии применительно к кризисным жизненным / профессиональным / социальным ситуациям и др.).

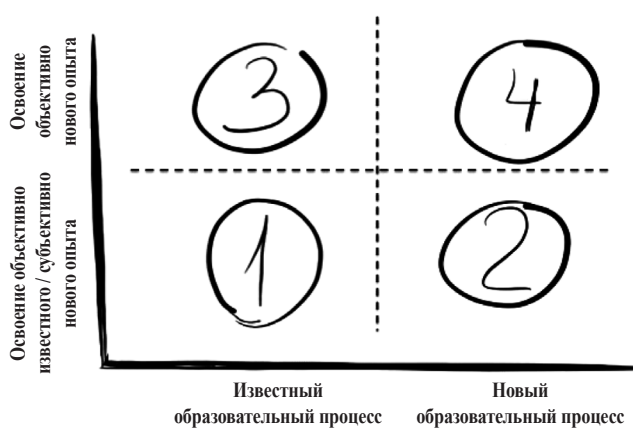


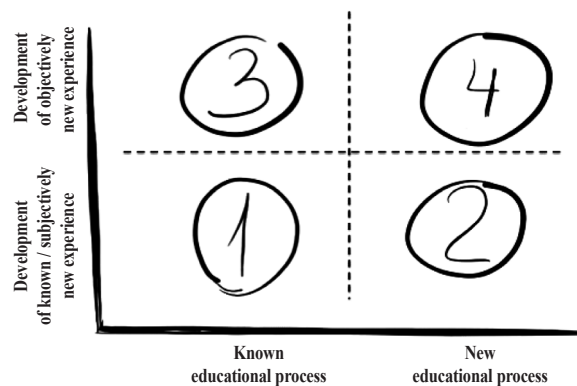
Рис. Варианты инновационности образовательного процесса

Распространённое понимание инновационности сосредоточено на варианте 2 (новый образовательный процесс – освоение объективно известного опыта³). Я считаю принципиально инновационными варианты 3 и особенно 4 и предлагаю сфокусироваться именно на них, так как в них есть новизна образовательных результатов как освоенного объективно нового опыта.

Об освоении объективно нового опыта свидетельствует его «проживание», реализация в жизненной (профессиональной) практике. Другими словами, нельзя говорить об освоении нового опыта, если человек только обнаружил очередную проблему или изобрел новый способ ее решения; обучение как освоение нового опыта имеет место там, где найденное решение *воплощается в жизнь* (К. Арджирис) [Кларин, 2013]. Методологической приметой инновационности образования выступает зафиксированное П.Г. Ще-

³ В рамках данного рассмотрения считаю опыт объективно известным, когда он известен инициаторам / организаторам образовательного процесса. В этом случае его новизна для субъектов образовательной деятельности носит искусственный, «обучающий» характер.

The proposed basic options of innovativeness are (see Fig.): 1) known educational process – known educational outcome 2) new educational process – known educational outcome (example: Shatalov’s system in schooling) 3) known educational process – new educational outcome (example: TIPS pedagogy, partially exploratory teaching method) 4) new educational process – new educational outcome (example: group reflection of a project team, individual coaching sessions in relation to crisis life / professional / social situations, etc.).



Options of innovativeness of educational process

The common understanding of innovativeness is focused on option 2 (new educational process – the development of objectively known experience³). I believe options 3 and 4 in particular are fundamentally innovative, and propose to focus exactly on them, since they have the novelty of educational outcomes as developed objectively new experience.

The development of objectively new experience is evidenced by its “acquisition”, implementation in life (professional) practice. In other words, one can not speak about the development of a new experience, if a person just discovered another problem or invented a new way to solve it; training as the development of a new experience takes place where the obtained solution is put into practice (Chris Argyris) [Klarin, 2013]. The refocusing of education from training of activities on development of activities in-

³ As part of this review, I think the experience is objectively known, when it is known for promoters / organizers of the educational process. In this case, its novelty for the subjects of educational activity is artificial, “training” in nature.

дровицким изменение направленности образования с подготовки деятельности на развитие деятельности [Щедровицкий, 2011].

ИЗМЕНЕНИЯ СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ

В современной инновационной образовательной практике происходят изменения субъекта образовательного процесса – субъекта учения, которые особенно ярко проявляются в практике социальных и профессиональных сообществ, последипломном образовании взрослых, неинституциональной профессиональной подготовке [Кларин, 2011, с. 55–64].

(1) Субъекты непрерывного образования часто действуют в условиях, когда не срабатывает классическое представление о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте, подлежащем трансляции. Вопрос о педагогической адаптации социального опыта в непрерывном образовании не решается традиционно дидактическим путём.

(2) В рамках традиционного образования субъект рассматривается как обладатель относительно малого объёма опыта. Опыт субъекта учения в явном виде не учитывается в моделировании обучения; неявно предполагается, что опыт «пренебрежимо мал», его необходимо дополнить или восполнить новыми знаниями, умениями, навыками и отношениями. Вместе с тем взрослый как субъект учения обладает *значительным объёмом опыта*, который невозможно считать «пренебрежимо малым». Отсутствие «поправки на опыт» может вести к возврату обучаемого к неадекватным, но привычным действиям⁴. Во многих случаях опыт нужно формировать «поверх» имеющегося опыта. Существенная черта опыта взрослого: включение своего жизненного и личностного контекста в процесс освоения профессионального / социального опыта.

(3) Традиционное образование обеспечивает образовательные потребности; однако взрослые обладают *практическими потребностями* в решении практических, жизненных, в частности профессиональных задач. Современное обучение профессионалов и управленцев предполагает позицию не ученика, которого учат, а участника – как процесса обуче-

⁴ Особые сложности возникают в практике переподготовки педагогов – в их восприятии новизна часто смещается в область содержания транслируемого опыта, возникают затруднения в освоении новой методологии работы с субъектами-учащимися.

scribed by P.G. Schedrovitsky is a methodological mark of innovativeness of education [Shchedrovitsky, 2011].

CHANGE OF SUBJECT OF TRAINING

The changes of the subject of educational process - the subject of training, which are especially pronounced in the practice of social and professional communities, post-graduate adult education and non-institutional vocational training, are happening in modern innovative educational practices [Klarin, 2011, p. 55–64].

(1) Subjects of continuous education often operate in the environment where the traditional understanding of the content of education as *social experience that is pedagogically adapted* and is subject to transmission does not work. The issue of pedagogical adaptation of social experience in continuous education can not be solved in a traditionally didactic way.

(2) Within the traditional education a subject is considered as the owner of a relatively small amount of experience. The experience of the subject of teaching is not explicitly taken into account in the simulation of training; it is implicitly assumed that the experience is “negligible”, it should be supplemented or completed with new knowledge, skills and relations. However, an adult as the subject of teaching has a *significant amount of experience* that can not be considered “negligible”. The lack of “the allowance for experience” may lead to the return of a student to inadequate but habitual actions⁴. In many cases experience should be formed “over” the present experience. An essential feature of an adult’s experience is the inclusion of one’s life and personal context in the process of the development of professional / social experience.

(3) Traditional education provides educational needs, but adults have *practical needs* in dealing with practical, life, in particular, professional tasks. The modern training of professionals and managers assumes a position of not a student who is taught but a participant in both a teach-

⁴ Particular difficulties arise in the practice of retraining of teachers – in their perception the novelty often shifts to the field of the content of transmitted experience, there are some difficulties in the development of a new methodology to work with subjects-students.

ния, так и одновременно профессиональной деятельности, а также организационно-профессиональной общности (например, проектной группы, управленческой команды, профессионального сообщества, сообщества учителей, детей и родителей и др.).

ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Значительный образовательный, жизненный и профессиональный опыт.

Потребность в смысле: авторство своих решений, авторство собственной жизни.

Назревшая необходимость: потребность комплексно связывать и преобразовывать реальный опыт [Вершловский, 2007, с. 114; Вербицкий, 1991], практическая направленность образовательной деятельности.

Считаю, что и теоретически, и прагматически удержание позиции учащегося-участника как субъекта образовательной деятельности в жизненном и профессиональном контексте принципиально важно для теории и практики непрерывного образования.

(4) В практике организаций во многих случаях на место индивидуального субъекта учения приходят *коллективные субъекты*: группы и команды (производственные, управленческие), социальные и профессиональные сообщества, которые осваивают коллективные действия в меняющихся жизненных, организационных, производственных условиях.

(5) Коллективным субъектом учения становится и «обучающаяся организация», т. е. организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт [Corporate Learning Priorities..., 2011; Сенге, 1999; Garvin, 2000]. Рабочий коллектив (например, проектная группа) как субъект выстраивает освоение нового уклада собственной работы (в отечественной философии ситуация описана Г.П. Щедровицким как «ситуация рельсоукладчика» [Щедровицкий, 2014]). Особый вариант коллективного субъекта – «практические сообщества», объединённые совместными социально-практическими задачами (профессиональные сообщества, локальные общности и др.). Коллективные субъекты: рабочие / проектные команды, виртуальные команды, управленческие команды, коллективы в процессе организационных изменений, обучающаяся организация, Communities of Practice, педагогические сообще-

ing process and professional activity, as well as in organizational and professional community (for example, project team, management team, professional community, community of teachers, children and parents, etc.).

FEATURES OF ADULTS AS SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

Significant educational, professional and life experience.

Need in the sense: authorship of one's decisions, authorship of one's own life.

Urgent need: the need to communicate in a complex way and convert the real experience [Vershlovsky, 2007, p.114; Verbitsky, 1991], the practical direction of educational activity.

We think that both theoretically and pragmatically holding the position of student-participant as the subject of *educational activity in life and professional context* is crucial to the theory and practice of continuous education.

(4) In practice of organizations in many cases the individual subject of teaching is replaced by *collective subjects*: groups and teams (production and management), social and professional communities which master collective actions in changing life, institutional and industrial environments.

(5) "Learning organization", ie the organization that purposefully creates, acquires, transmits and preserves knowledge and experience, becomes a collective subject of teaching [Corporate Learning Priorities Survey, 2011; Senge, 1999; Garvin, 2000]. A staff (ie, a project team) as a subject forms the development of a new way of their own work (in Russian philosophy G.P. Shchedrovitsky describes this situation as "a situation of tracklayer" [Shchedrovitsky, 2014]). A particular embodiment of the collective subject is "communities of practice" combined by joint social and practical problems (professional communities, local communities, etc.). Collective subjects can be work / project teams, virtual teams, management teams, teams in the process of organizational changes, learning organization, Communities of Practice, educational communities (teachers of training systems, workers of education authorities and school teachers), etc.

ства (преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием и школьных учителей) и др.

ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образовательный процесс имеет рабочий (производственный) характер.

Образование выступает как средство, инструмент позитивного прохождения кризисных ситуаций индивидуального и / или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса).

КОНТЕКСТ И ИСТОЧНИКИ ОБУЧЕНИЯ

Приоритет среди источников обучения имеет не искусственно создаваемый «учебный», а реальный, жизненный и профессиональный контекст. В традиционной практике преобладает такое построение образовательных программ, в котором основную часть (по распространённым оценкам, около 70 %) составляет обучение на основе готовых материалов учебных программ / курсов и чтения, заметно меньшую долю (20 %) составляет обучение в развивающем общении с окружающими, и наименьшая доля (10 %) приходится на специально организованное обучение в процессе реальной рабочей деятельности. В то же время, по данным исследований, в реальности приоритеты значимых источников развивающего опыта распределяются в обратном порядке: 70 % занимает реальный рабочий опыт, 20 % – обучение в развивающем общении, 10 % – готовые материалы и чтение. Отсюда правило 70–20–10 как ориентир для рекомендуемого соотношения источников обучения и конструирования процесса обучения, построения учебных / рабочих материалов [Lombardo, Eichinger, 2010].

В качестве источника обучения принципиально преобладающим становится реальный, заранее не препарированный опыт. Это вызывает необходимость заново осмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ОСВОЕНИЯ И ОСВОЕНИЕ ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ

С моей точки зрения, в инновационном образовании мы имеем дело с особым характером образовательного процесса: освоение нового опыта в про-

FEATURES OF INNOVATIVE EDUCATION

Educational process possesses working (production) nature.

Education is a means, a tool of positive experiencing of crises by an individual and / or a collective subject (situations of living, professional, industrial, institutional crisis).

CONTEXT AND SOURCES OF TRAINING

A priority among the sources of training belongs not to artificially created “training” but real, life and professional context. In traditional practice the construction of educational programs, in which the main part (according to common evaluation – about 70 %) is the training based on completed materials of curricula / courses and reading, a much smaller proportion (20 %) is the training in developing communication with others, and the lowest proportion (10 %) is a specially organized training in the process of real work activity, prevails. At the same time, according to the researches’ data, in reality the priorities of significant sources of developing experience are distributed in a reverse order: 70 % is real work experience, 20 % is training in developing communication, 10 % is completed materials and reading. Hence there is a rule of 70–20–10 as a guideline for the recommended ratio of the sources of training and the design of the process of training, the formation of training / working materials [Lombardo, Eichinger, 2010].

A real experience, not prepared beforehand, becomes essentially dominant as a source of training. This makes it necessary to reconsider the principle of pedagogical adaptation of cultural experience.

TRANSFORMATION OF EXPERIENCE IN THE PROCESS OF ITS DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT OF EXPERIENCE IN THE PROCESS OF ITS TRANSFORMATION

From my point of view, in innovative education we deal with a special nature of the educational process: development of a new experience in the process of its creation, generation. The process of the development of experience in organizational practice (collective subject) is

цессе его создания, генерации. Процесс освоения опыта в организационной практике (коллективный субъект) описывается циклом преобразования Деминга П–Д–П–Д (планируем – делаем – проверяем результаты – действуем в более крупном масштабе). Инновационное, преобразующее обучение специально, преднамеренно выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования. В ситуации коллективного субъекта возникает особая задача обучения – не только поддержать коллективный переход к смене уклада деятельности, но и одновременно выращивать этот новый уклад. Смена уклада обычно не является применением известных образцов, новый опыт производства и управления им необходимо вырастить и одновременно транслировать в процессе выращивания. Когда такой феномен становится распространённым, возникает особо актуальная необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации опыта как материала для образовательной трансляции.

ПРЕДМЕТНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ

Предметность обучения в корпоративных ситуациях определяется сочетанием решения реальных жизненных задач, профессиональной и образовательной деятельности. Примеры: (1) реальные производственные проекты (не специально сконструированные учебно-проектные задачи); (2) преобразование коллективного опыта организации или её подразделений для осуществления новых видов деятельности [Кларин, 2013]. Важная черта предметности в инновационном дополнительном профессиональном образовании: сочетание конкретного профессионального (предметного, так называемого «технического») и организационно-управленческого содержания.

Изменение предметности опосредованно отражается и в характере оценки результативности обучения. В современной практике распространена четырех- или пятиуровневая оценка. Уровень 1 характеризует реакцию участников на программу обучения; уровень 2 – оценку полученных участниками знаний и опыта; уровень 3 – оценку поведения на рабочем месте; уровень 4 – влияние обучения на показатели производительности; уровень 5 – воздействие обучения сотрудников на результаты работы организации в целом, включая финансовые итоги. Одно из проявлений изменения предметности – практика оценки результатов корпоративного обучения на 3–4–5-м

described by the conversion cycle of Deming P–D–C–A (plan – do – control the results – act on a larger scale). Innovative, transformative training specifically, intentionally forms the development of a new professional experience in the process of its transformation. In a situation of a collective subject, there is a particular problem of training that is not only to support the collective shift to the change of the way of activity, but at the same time to cultivate this new way. The change of the way is not usually the use of the known samples, the new experience of production and its management needs to be grown and simultaneously transmitted in the course of cultivation. When such a phenomenon becomes widespread, there is a particularly urgent need to rethink the principle of pedagogical adaptation of experience as the material for educational transmission.

SUBJECTIVITY IN TRAINING

Subjectivity of training in corporate situations is determined by the combination of real-life problems' solution, professional and educational activities. Examples: (1) real production projects (not specially formed educational and design tasks), (2) transformation of the collective experience of the organization or its subsidiaries to engage in new activities [Klarin, 2013]. An important feature of subjectivity in innovative additional vocational education is the combination of specific vocational (subject, so-called "technical") and organizational-management content.

The change of subjectivity is indirectly reflected in the nature of the rating of training effectiveness. In current practice 4-level or 5-level ratings are common. Level 1 describes the participants' reaction to the training program; level 2 describes the assessment of received knowledge and experience by the participants; level 3 characterizes the behavioral assessment in the workplace; level 4 characterizes the impact of training on productivity; level 5 describes the impact of employee training on the organization work's results as a whole, including financial results. One of the manifestations of subjectivity change is the practice of the assessment of corporate training's results at levels 3, 4 or 5 [Kirk-

уровнях [Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D., 2006; Кларин, 2002]. С изменением предметности связано изменение представления о том, какого рода экспертом является педагог, в чём состоит его экспертиза.

ХАРАКТЕР ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ: ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Обучение строится как освоение нового опыта в процессе его проживания. Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний / умений, но и новых смыслов. Соответствующий тип обучения – интерактивное обучение – строится на основе проживания и осмысления опыта и представляет собой «естественный» цикл, включающий проживание опыта, его наблюдение, осмысление, концептуализацию и приложение к жизненной / профессиональной практике [Кларин, 2000; Кларин, 2002]. Такое обучение обладает огромной силой воздействия на уровне убеждений и поведения. При этом роли педагога и учащихся, их взаимодействие принципиально меняются.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В инновационной практике обучения мы можем выявить ряд парадоксов, которые, с моей точки зрения, имеют значение *концептуальных вызовов* для осмысления современной образовательной практики. Парадоксы рассматриваю, по Э.В. Ильенкову, как противоречия, представляющие «сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования («осмысливания») предмета, в выражении которого это противоречие возникло» [Ильенков, 1977].

Для теоретического мышления в педагогике парадоксы образовательной практики выступают как вызовы, которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой.

Парадокс неучебной направленности обучения. Связанные с ним ***парадоксы неучебных учебных целей и неучебной оценки учебных результатов.***

В корпоративной практике обучение становится составной частью управления человеческими ресурсами. Как следствие, возникает противоречие между «учебным» характером постановки целей обучения (например, в терминах знаний, умений и навыков) и *управленческим* характером ожидаемых результатов обучения (изменения целостных компе-

patrick D.L., Kirkpatrick J.D., 2006; Klarin, 2002]. The change of the idea about what kind of expert a teacher is, what their expertise is, is associated with the change of subjectivity.

NATURE OF TRAINING PROCESS: INTERACTIVE TRAINING

Education is designed as the development of new experience in the process of its acquirement. Experience acts as a source and as a subject of the application of not only new knowledge/skills, but new meanings as well. The appropriate type of training – interactive training – is based on the acquirement and re-evaluation of experience and presents a “natural” cycle including experience’s acquirement, its observation, reflection, conceptualization and application to life / professional practice [Klarin, 2000; Klarin, 2002]. Such a training has an enormous impact at the level of beliefs and behavior. However, the roles of teacher and students and their interaction fundamentally change.

CONCEPTUAL CHALLENGES OF INNOVATIVE TRAINING

In the innovative practice of training, we can identify a number of paradoxes that, from my perspective, are important as the *conceptual challenges* for the understanding of the modern educational practice. We consider paradoxes after E.V. Ilyenkov as contradictions representing “a signal to activate thinking in the proper sense of the word as an independent study (“comprehension”) of the subject in the expression of which this contradiction arose” [Ilyenkov, 1977].

For theoretical thinking in pedagogy the paradoxes of educational practice appear as the challenges that raise new questions to modern didactics.

Paradox of nonacademic direction of training. Related ***paradoxes of non-academic training purposes and nonacademic assessment of training outcomes.***

In corporate practice training becomes an integral part of human resource management. As a consequence, there is a contradiction between the “educational” nature of setting training goals (eg, in terms of knowledge and skills) and the *managerial* nature of the expected train-

тенций, изменения уклада рабочих действий, улучшение производственных показателей, достижение новых результатов подразделениями организации или даже организации в целом). Этот парадокс бросает вызов традиционному педагогическому мышлению. Возможный отклик на этот вызов я вижу в концептуальном преобразовании педагогического мышления, когда образовательная цель состоит не только в трансляции, но и в *генерации, фиксации и освоении нового культурного опыта*.

Парадокс субъекта. В практике возникает два вида «разрывов» субъекта. (1) «Разрыв» между «заказчиком» и «потребителем» обучения. В рамках интерактивного обучения со свойственной ему инициативной позицией субъекта возникает *парадокс субъекта*: целеполагание в обучении исходит от руководства организации, в то время как активно действующим субъектом является участник (индивидуальный или коллективный). (2) Внутриличностный «разрыв», связанный с сопротивлением человека тем изменениям рабочего или жизненного уклада, которые связаны с результатами обучения.

Эти парадоксы бросают вызовы традиционному представлению о роли субъекта-«учащегося» в образовательном процессе. Возможный отклик на эти вызовы в развивающей практике организаций я вижу в концептуальной перестройке педагогического мышления:

1) в специальном выстраивании «неучебного» взаимодействия субъектов в рамках образовательных циклов;

2) в учёте внутриличностных разрывов в самом конструировании образовательного процесса.

Парадокс перевоспитывающего обучения. Общая черта индивидуальных и коллективных субъектов обучения: они обладают значительным объёмом уже сложившегося структурированного опыта. Если использовать традиционные понятия, преобразование сложившихся способов действия, перестройку поведенческих паттернов можно описать скорее не как обучение, а как переобучение и даже «перевоспитание». Этот парадокс бросает вызов традиционной картине процесса обучения, разграничению понятий «обучение» и «воспитание». Возможный отклик на этот вызов – пересмотр концептуальной рамки обучения, анализ научения как освоения опыта, снимающий разграничение обучения и воспитания.

ing outcomes (change of holistic competencies, change of the way of work activities, improvement of performance indicators, achievement of new results by departments of an organization or even by an organization as a whole). This paradox challenges traditional pedagogical thinking. We see a possible response to this challenge in the conceptual transformation of pedagogical thinking, where the educational goal is not only transmission, but also *generation, fixation and development of a new cultural experience*.

The paradox of the subject. There are two types of “discontinuity” of the subject in practice. (1) “Discontinuity” between “customer” and “consumer” of training. In interactive training with its typical proactive subject position a *subject paradox* arises: targeting in training comes from the organization’s management, while an actively working subject is a participant (individual or collective). (2) Intrapersonal “discontinuity” that is associated with human resistance to the changes of work or lifestyle, which are linked to training outcomes.

These paradoxes challenge the traditional concept of the role of the subject- “student” in the educational process. I think a possible response to these challenges in the developing practice of organizations consists in the conceptual restructuring of pedagogical thinking:

(1) in a special design of “non-academic” interaction of subjects within educational cycles;

(2) in taking into account intrapersonal gaps in the design of educational process.

Paradox of re-educating training. A common feature of individual and collective subjects of training is that they already have a significant amount of developed structured experience. If we use the traditional concepts, the transformation of the existing modes of action, the restructuring of behavioral patterns can be described as retraining and even “re-education” rather than training. This paradox challenges the traditional picture of the training process, the differentiation of the concepts of training and education. A possible response to this challenge is the revision of the conceptual framework of training, the analysis of teaching as getting experience removing the differentiation between training and education.

Парадокс неэкспертности эксперта-педагога.

В корпоративном обучении распространены ситуации, когда ведущий (педагог) занимает позицию фасилитатора, направляющего процесс генерации субъективно и объективно нового опыта. Возникает *парадокс экспертности*: ведущий не имеет преимуществ перед участниками в знании предмета, его задача – организовать продуктивное обсуждение, генерацию нового опыта. Этот парадокс бросает вызов педагогическому мышлению, которое ставит педагога в позицию либо носителя экспертности, либо путеводителя по предметной области. Возможный отклик на этот вызов – пересмотр представлений о характере и сущности экспертной позиции педагога.

ЧЕРТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Изменение целеполагания: от учебного к преобразующему, контекстному (в том числе профессионально-контекстному), управленческому.

Изменение субъекта учения: от субъекта, впервые осваивающего новые области опыта, к субъекту, чей опыт существенно накладывается на освоение нового; от субъекта познающего к субъекту действующему / преобразующему; от индивидуального субъекта к коллективному.

Изменение направленности обучения: от учебно-познавательной к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов.

Изменение характера обучения: от традиционного к интерактивному обучению, основанному на непосредственном опыте.

Изменение источников обучения: от информации к реальному опыту участников.

Изменение характера оценки результатов обучения: от оценки учебных результатов к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления (в профессиональном контексте – компетенции), а также на производственную практику обучаемых и организации, вплоть до оценки производственной и финансовой эффективности обучения.

Изменение роли обучения в организационной среде: от поддерживающей к инновационной / преобразующей роли.

Инновационные преобразования опыта соответствуют переломным моментам, кризисным ситуациям как индивидуального жизненного / про-

Paradox of incompetence of expert-teacher.

In corporate training the situations where a leader (teacher) takes the position of a facilitator, guiding the process of the generation of subjectively and objectively new experience are rather widespread. There is a *paradox of competence*: the leader has no advantage over participants in the knowledge of the subject, their task is to organize productive discussion, generation of new experience. This paradox challenges pedagogical thinking that puts the teacher in the position of either a bearer of competence or a guide to the subject area. A possible response to this challenge is the revision of the ideas about the nature and essence of the expert position of the teacher.

FEATURES OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICE

Changing of targeting: from academic – to transformative, context (including professional-context), management.

Changing of the subject of training: from the subject for the first time mastering new areas of experience to the subject whose experience substantially superimposes on the development of the new, from the knowing subject to the current / transformative subject, from the individual subject to the collective one.

Changing of the direction of training: from learning and cognitive – to cognitive and practical, cognitive and transformative direction and practical nature of educational outcomes.

Changing of the nature of training: from traditional to interactive training based on direct experience.

Changing of the sources of training: from information – to the real experience of participants.

Changing of the assessment nature of training outcomes: from the assessment of training outcomes to the assessment of training impact on behavioral manifestations (in a professional context – competence), as well as on the industrial practice of students and organizations up to the assessment of productive and financial effectiveness of the training.

Changing of the role of training in organizational environment: from supportive to innovative / transformative role.

фессионального пути, так и развития коллективного субъекта.

Преобразования коллективного опыта в пределах по масштабу вариантах могут охватывать опыт сообществ, выступающих субъектами преобразований социального или социально-экономического уклада. Инновационное образование может обеспечивать мирные революционные изменения, обеспечивать позитивный, нетравматичный путь реализации «разрывов в непрерывности», которые отмечаются в социально-экономическом анализе развития современного общества [Mau, 2012, с. 172–188]).

Определяющими чертами соответствующей перестройки опыта я считаю его *субъектный характер*, направленность на *преобразование смысловых ориентиров субъекта* (индивидуального или коллективного). Соответствующая образовательная практика стимулирует инновационные изменения опыта (индивидуального и / или коллективного).

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В целях новой дидактической концептуализации я предлагаю рассматривать перестройку опыта как *преобразование целостного опыта*. Разумеется, в образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном образовании преобладающий характер изменения опыта – его первоначальное формирование. В инновационном образовании преобладающий характер изменения опыта – его структурное преобразование. Считаю, что именно преобразование опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик (интерактивное обучение [Кларин, 2000], «обучение действием» [Garvin, 2000; Кларин, 2002], тьюторство [Ковалева и др., 2012; Щедровицкий, 2014], коучинг [Кларин, 2013]).

Выявленные парадоксы выступают как концептуальные вызовы для дидактической теории, указывают на ее точки развития.

Чтобы не только описывать, но и выстраивать инновационную образовательную практику, считаю продуктивным разрабатывать концептуальный инструментарий образовательного процесса как *трансформации целостного опыта*, который бы достраивал традиционный подход к образовательному процессу по «принципу дополнительности» (Нильс Бор). Такая разработка продолжит и дополнит линию ана-

Innovative transformations of experience correspond to turning points, crises of both individual life / career path and the development of the collective subject.

Transformations of collective experience in the scale-limit options may cover the experience of communities, acting as the subjects of transformations of social or socio-economic structure. Innovative education can provide peaceful revolutionary changes, ensure a positive, non-traumatic way to implement “discontinuity”, which is noted in the socio-economic analysis of the development of modern society [Mau, 2012, p. 172–188]).

We consider the *subjective nature* of experience, aim at the *transformation of semantic references of the subject* (individual or collective) to be defining features of the relevant restructuring of experience. The appropriate educational practice stimulates innovative changes of experience (individual and / or collective).

CONCEPTUALIZATION OF INNOVATIVE EDUCATION

For the purposes of new didactic conceptualization, we propose to consider the restructuring of experience as *the transformation of holistic experience*. Of course, the change of experience always happens in educational practice. However, in traditional education a predominant character of experience change is its initial formation. In innovative education a predominant character of experience change is its structural transformation. We believe that the transformation of experience is what causes the spreading of reflexive educational practices (interactive training [Klarin, 2000], “training by action” [Garvin, 2000; Klarin, 2002], tutoring [Kovaleva et al., 2012; Shchedrovitsky, 2014] coaching [Klarin, 2013]).

Identified paradoxes emerge as conceptual challenges to the didactic theory, indicate the points of its development.

In order not only to describe, but also to form innovative educational practice, we think it can be productive to develop the conceptual tools of the educational process as the *transformation of holistic experience* that could complete the traditional approach to the educational process on “the principle of subsidiarity” (Niels Bohr). This development

лиза опыта, реализованную в отечественной дидактике в теории содержания общего среднего образования и процесса обучения (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.) [Современная дидактика, 1994]. Основные теоретические задачи: концептуализировать феномены инновационной образовательной практики, развить теорию непрерывного образовательного процесса с его меняющимися субъектами как «освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта» [Кларин, 1999, с. 42], принципиально расширить концептуальный научно-педагогический инструментарий.

Инновационная образовательная практика возникает как отклик на новые жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи порождения и освоения нового опыта. Она воздействует на профессиональное мышление в образовательном сообществе, имеет высокий потенциал влияния на практику как формального, так и неформального образования. Считаю, что это влияние будет сказываться на всех ступенях образовательной лестницы, определит перспективу развития практики непрерывного образования.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1991.
2. Вершловский С.Г. Непрерывное образование (историко-теоретич. анализ феномена). СПб., 2007.
3. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду. М.: Знание, 1977. Цит. по: URL: <http://www.tovievich.ru/book/19/140/4.htm> (дата обращения: 27.01.2014).
4. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. М.: Наука, 1997.
5. Кларин М.В. Инновационные образовательные феномены: анализ дидактических впечатлений. – Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сб. статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 19–21 января 2011 г. / под ред. П.А. Сергоманова. Красноярск: КК ИПК, 2011.
6. Кларин М.В. Инновационные тенденции развития корпоративного образования // В.А. Ермоленко, С.В. Иванова, М.В. Кларин, С.Ю. Черноглазкин. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / под науч. ред. В.А. Ермо-

will continue and complement the line of the experience analysis, implemented in the domestic didactics in the theory of the content of general secondary education and training process (I.Ya. Lerner, V.V. Kraevsky, M.N. Skatkin etc.) [Modern didactics, 1994]. The main theoretical tasks are to conceptualize the phenomena of innovative educational practice, to develop the theory of continuous educational process with its changing subjects as “human exploration of new life, social and professional experience” [Klarin, 1999, p. 42], to expand the conceptual research and teaching tools fundamentally.

Innovative educational practice occurs as a response to new life, professional and social challenges, the objectives of generation and development of new experience. It affects professional thinking in the educational community, has a high potential of impact on the practice of both formal and informal education. I believe that this impact will affect all levels of the educational ladder and determine the future development of continuous education practices.

References

1. Verbitsky A.A. Active Training in Higher Education: Contextual approach. Moscow, 1991.
2. Vershlovsky S.G. Continuous Education (historic-theoretical analysis of the phenomenon). Saint-Petersburg, 2007.
3. Ilyenkov E.V. Learn to think from an early age. Moscow: Znaniye, 1977. URL: <http://www.tovievich.ru/book/19/140/4.htm> (Access: 01.27.2014.)
4. Klarin M.V. Interactive training – a tool of new experience development // Pedagogy. 2000. № 7.
5. Klarin M.V. Innovative educational phenomena: an analysis of didactic impressions. Modern didactics and quality of education: providing new standards: a collection of articles and transcripts of III All-Russian Scientific and Technical Conference, Krasnoyarsk, January 19–21, 2011 / ed. by P.A. Sergomanova. Krasnoyarsk, 2011.
6. Klarin M.V. Innovative trends in the development of corporate education – In the book: V.A. Ermolenko, S.V. Ivanova, M.V. Klarin, S.Yu. Chernoglazkin. Innovative development of educational programs of continuous education: Methodology and Practice / Under sci-

- ленко. М.: Институт теории и истории педагогики РАО, 2013.
7. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. 2000. № 7.
 8. Кларин М.В. Корпоративный тренинг: от А до Я. 2-е изд., испр. и доп. М.: Дело, 2002.
 9. Кларин М.В. Коучинг: создание новой профессии. Ценности и смыслы. 2013. URL: www.slideshare.net/klarin/ss-29012977 (дата обращения: 28.01.2014).
 10. Кларин М.В. Непрерывное образование // Российская пед. энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т 2.
 11. Ковалёва Т. М. и др. Профессия «тьютор». М.; Тверь: СФК-офис, 2012.
 12. Мау В. Разрыв непрерывности // Логос. 2012. № 4 (88).
 13. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М., 1999.
 14. Современная дидактика: теория практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994.
 15. Тенденции обучения и развития персонала: обзор Центра исследований и аналитики. Amplus Insights, 2011. Цит. по: URL: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=13548> (дата обращения: 27.01.2014).
 16. Щедровицкий Г.П. Из лекций по психологии. URL: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=383> (дата обращения: 25.01.2014).
 17. Щедровицкий П.Г. Феномен тьюторства в контексте становления новой институциональной матрицы сферы образования. URL: <http://www.gosbook.ru/node/64814> (дата обращения: 27.01.2014).
 18. Corporate Learning Priorities Survey, 2011. Цит. по: URL: http://www.henley.reading.ac.uk/web/FILES/corporate/cl-Henley_Corporate_Learning_Priorities_Survey_2011.pdf (дата обращения: 25.01.2014).
 19. Garvin D.A. Learning In Action: A Guide To Putting The Learning Organization To Work. Boston: Harvard Business School Press, 2000.
 20. Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D. Evaluating Training Programs (3rd ed.). San Francisco, 2006.
 21. Lombardo M.M., Eichinger R.W. Career Architect Development Planner. 5th ed. Lominger, 2010.
 - entific ed. by V.A. Ermolenko. Moscow: Institute of Theory and History of Pedagogy, 2013.
 7. Klarin M.V. Innovations in teaching: metaphors and models. Moscow: Nauka, 1997.
 8. Klarin M.V. Corporate training: from A to Z. 2nd ed., Rev. and add. Moscow: Delo, 2002.
 9. Klarin M.V. Coaching: creation of a new profession. Values and meanings. 2013. URL: www.slideshare.net/klarin/ss-29012977 (Access: 28.01.2014.)
 10. Klarin M.V. Continuous education. In the book: Russian ped. encyclopedia in two volumes / Ch. Ed. V.V. Davydov. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 1999. Vol. 2.
 11. Kovaleva T.M., et al. The Profession of tutor. Moscow-Tver: SFC-Office, 2012.
 12. Mau V. Discontinuity // Logos. 2012. № 4 (88).
 13. Senge P. The Fifth Discipline. The Art and Practice of Self-Learning Organization. Moscow, 1999.
 14. Modern didactics: theory and practice / ed. by I.Ya. Lerner, I.K. Zhuravleva. Moscow, 1994.
 15. Trends in staff training and development: a review of the Centre for Research and Analytics. Amplus Insights, 2011. URL: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=13548> (Access: 27/01/2014).
 16. Shchedrovitsky G.P. From lectures on psychology [Electronic resource]. URL: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=383> (Access: 25.01.2014).
 17. Shchedrovitsky P.G. Tutoring phenomenon in the context of formation of a new institutional matrix of education. URL: <http://www.gosbook.ru/node/64814> (Access: 27.01.2014).
 18. Corporate Learning Priorities Survey, 2011. URL: http://www.henley.reading.ac.uk/web/FILES/corporate/cl-Henley_Corporate_Learning_Priorities_Survey_2011.pdf (Access: 25.01.2014).
 19. Garvin D.A. Learning In Action: A Guide To Putting The Learning Organization To Work. Boston, Harvard Business School Press, 2000.
 20. Kirkpatrick, D.L., Kirkpatrick J.D. Evaluating Training Programs (3rd ed.). San Francisco, 2006.
 21. Lombardo M.M., Eichinger R.W. Career Architect Development Planner. 5th ed. Lominger, 2010.

В ТРЕНДЕ ВРЕМЕНИ

ON CURRENT TREND

ВЕСТИНИК

ПСИХОСИСТЕМАТИКА КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ЯЗЫКОЗНАНИИ

PSYCHOSYSTEMATICS AS A NEW TREND IN LINGUISTICS

Т.Г. Игнатьева

T.G. Ignatieva

Психосистематика, оперативное время, глоссогенез, праксеогенез, хроногенез, градуальная декомпозиция, квантование информации.

Статья посвящена новому направлению в языкознании, известному под названием «Психосистематика». Рассматриваются французская и российская школы этого направления. Предлагается психосистематическая интерпретация ментального структурирования художественного текста в системе автора. Данная интерпретация может быть использована как в синхронии, так и в диахронии.

Psychosystematics, operative time, glossogenesis, praxeogenesis, chronogenesis, gradual decomposition, quantization of information.

This article concerns a specific trend of linguistics known as psychosystematics. The French and Russian schools working in this direction are described. Psychosystematic interpretation of mental structuring of literary text in the author's system is offered. This interpretation can be used both in synchrony and diachrony.

Психосистематика как новое направление в языкознании восходит к имени выдающегося французского учёного Гюстава Гийома (1883–1960). Новым это направление можно назвать лишь условно, так как первая работа Г. Гийома «Проблема артикля во французском языке» появилась в 1916 году. В течение, уже можно говорить, столетнего периода существования идей учёного его теория психосистематики языка, в других терминах: психомеханика, психосемиология, векторная лингвистика, позиционная лингвистика, операциональная лингвистика – прошла путь от полного отрицания до всеобщего признания и в настоящее время оформилась в оригинальное, отдельное направление в языкознании, органично вписывающееся в новейшие течения антропологической лингвистики, такие как когнитивистика и концептология.

Мы оставили тем не менее в заглавии статьи словосочетание «новое направление», учитывая тот факт, что психосистематика в России наиболее известна кругу учёных, занимающихся французским языком. На материале других языков данная теория применяется довольно редко, неизвестна специалистам, в частности, из-за своеобразия терминологии. Таким образом, в задачи статьи входят популяризация указанной теории, её развитие на современном этапе и попытка примене-

Psychosystematics as a new trend in linguistics dates back to the name of a prominent French scientist Gustave Guillaume (1883–1960). This trend can be called new only conditionally, as the first work of G. Guillaume «The Problem of the Article of the French language» appeared in 1916. Today we can say that throughout a century of the existence of the scientist's ideas, his theory of language psychosystematics, in other terms psychomechanics, psychosemiology, vector linguistics, positional linguistics, operational linguistics, has gone a way from a complete denial to the universal recognition and has turned into the original, separate field in linguistics, organically fitting into the latest trends of anthropological linguistics, such as cognitive science and conceptology.

However, we left the phrase «new trend» in the title of the article, taking into account the fact that in Russia psychosystematics is best known for the circle of scientists involved in French. This theory is rarely used in other languages; it is unknown in the art, in particular, because of the identity of its terminology. Thus, the tasks of the article include popularization of the theory, its development at present and an attempt to apply its provisions at the level of text linguistics in our interpretation.

ния её положений на уровне лингвистики текста в нашей интерпретации.

В отечественной романистике теория психосистематики получила широкое освещение и распространение благодаря исследованиям в научной школе, созданию и функционированию которой посвятила свою жизнь замечательный учёный, доктор филологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Луиза Михайловна Скрелина (1930–2004), воспитавшая 15 докторов и 56 кандидатов наук, которые работают во всех регионах России и за рубежом, развивая идеи своего учителя. Автор этих строк, проработав более четверти века с Луизой Михайловной и защитив две диссертации под её руководством, также имеет честь принадлежать к российской школе психосистематики.

Весь объём информации, касающийся направления, о котором идёт речь, можно получить в научных трудах Луизы Михайловны, и особенно в последней публикации «Школа Гийома: психосистематика», вышедшей уже после ее смерти в издательстве «Высшая школа» в 2009 году. Здесь пыливый читатель найдёт основные положения психосистематики, описание методов исследования (гипотетико-дедуктивный метод и метод векторного анализа), прочтет Гийомовскую интерпретацию происхождения языка (теория глоттогенеза), оригинальную трактовку теории частей речи в целом и детальную разработку двух главных из них: глагола (категории времени и вида, включая архитектонику времени в германских и русском языках), а также имени существительного (категория определенности / неопределенности и способы её выражения как в романских и германских, так и в русском языке). Помимо этого, в книге дана библиография трудов Г. Гийома, значителен перечень работ самой Луизы Михайловны в списке литературы на русском языке. Полный список трудов профессора Л.М. Скрелиной опубликован в книге: *Romanica Petropolitana II* / отв. ред. А.Б. Черняк. СПб.: Нестор – История, 2012. С. 8–34. Отсылаем читателя также к единственному переводу трудов Г. Гийома на русском языке «Принципы теоретической лингвистики», опубликованному под общей редакцией Луизы Михайловны в 1992

In domestic Romanist the theory of psychosystematics received a widespread coverage and semination through the researches in the scientific school, whose establishment and operation a remarkable scientist, Doctor of Philology, Professor of Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen Luisa M. Skrelina (1930–2004) devoted her life to; she raised 15 doctors and 56 candidates of sciences, who work in all the regions of Russia and abroad, developing the ideas of their teacher. The author of these lines, having worked for more than quarter of a century with Luisa Skrelina and having defended two theses under her tutelage, also has the honor to belong to the Russian school of psychosystematics.

All the information concerning the trend in question can be obtained in the scientific works of Luisa Skrelina, and especially in her last posthumous publication “School of Guillaume: psychosystematics”, published in the publishing house “High School” in 2009. Here an inquisitive reader can find basic provisions of psychosystematics, the description of research methods (hypothetical-deductive method and method of vector analysis), read Guillaume’s interpretation of the origin of the language (the theory of glottogenesis), an original interpretation of the theory of parts of speech in general and detailed design of the two main ones: the verb (categories of time and type, including the architectonics of time in German and Russian), and the noun (category of certainty / uncertainty and ways of its expression both in the Romance and Germanic languages and in Russian). In addition, the book provides a bibliography of G. Guillaume’s works and a significant list of works of Luisa Skrelina in the list of reference. A full list of works of Professor L.M. Skrelina is published in the book “*Romanica Petropolitana II*” / Ed. A.B. Chernyak. St. Petersburg: Nestor – History, 2012. Pp. 8 – 34. The reader is also referred to the only translation of G. Guillaume’s work in Russian “Principles of theoretical linguistics”, published under the general editorship of Luisa Skrelina in 1992 [Guillaume, 1992]. Especially we highlight the latest work of our teacher in

году [Гийом, 1992]. Особо выделяем последнюю работу нашего учителя в соавторстве с Л.А. Становой «Теоретическая грамматика французского языка» [Скрелина, Становая, 2012], предназначенную для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям бакалавров и магистров Лингвистика, Педагогическое / Филологическое образование, специалистов Лингвистика, Иностранный язык. Данную работу можно использовать не только при обучении французскому языку, но и в курсах теоретических дисциплин на материале других языков: теоретической грамматики, общего языкознания, введения в языкознание, культурологии, курсах по выбору и др. По широте охвата теоретического описания, а это четыре базовые концепции второй половины XX века, укоренившиеся в языкознании: традиционная грамматика, функциональная грамматика, дескриптивная грамматика, психосистематика, по простоте и ясности дефиниций и толкования терминов, что всегда представляет большую трудность, особенно для начинающих исследователей, данная работа представляет собой целостную, системно изложенную картину диалектической природы языка на уровне морфологии.

Постулаты психосистематики, которые мы используем в своих исследованиях в области лингвистики текста, предлагая концептуальную модель структурирования художественного текста в системе автора, состоят в следующем.

Идея оперативного времени. Категория времени осмысливается как многомерное пространственное протяжение, в котором происходят ментальные (психические) операции порождения языковых единиц. Многомерность заключается в том, что каждое последующее время входит составной частью в предыдущее и каждое предыдущее время включает в себя последующее. Так, космическое время, которое не имеет ни начала, ни конца, включает в себя глоссогенетическое время – это время, которое в психосистематике детерминируется как время конструирования языка как потенциальной системы. Мы его понимаем как историческое время становления и развития человеческого естественного языка в ходе глоттогенеза. Интересно пояснение о том, что в терминах на -лог (глоссологический, морфологический, лексикологический и др.) содержится идея логи-

collaboration with L.A. Stanovaya “Theoretical grammar of the French language” [Skreliina, Stanovaya, 2012], designed for university students studying in bachelor’s, master’s and specialist’s programs “Linguistics”, “Teacher / Philological education”, “Foreign Language”. This work can be used not only in teaching the French language, but also in the courses of theoretical disciplines on the material of other languages: theoretical grammar, general linguistics, introduction to linguistics, culturalology, elective courses, etc. Due to the breadth of the theoretical description (this is four basic concepts of the second half of the twentieth century, rooted in linguistics, such as traditional grammar, functional grammar, descriptive grammar, psychosystematics), this work represents a holistic, systematically outlined picture of the dialectical nature of the language at the level of morphology according to the simplicity and clarity of definitions and interpretations of terms, which always presents a great difficulty, especially for novice researchers.

Psychosystematics’ postulates that we use in our studies in the field of text linguistics, offering a conceptual model for structuring of literary text in the author’s system, are as follows.

The idea of operative time. The category of time is interpreted as a multidimensional spatial extent where there are mental operations of the generation of linguistic units. Multidimensionality is in the fact that each subsequent time is a part of the previous one and each previous time includes the subsequent one. Thus, cosmic time, which has neither beginning nor end, includes glossogenetic time – the time that is determined as the time of the language design as a potential system in psychosystematics. We understand it as a historic moment of formation and development of the human natural language during glottogenesis. There is an interesting explanation of the fact that the terms with *-log* (glossological, morphological, lexicological, etc.) contain the idea of a logical thought, generating the classification, the terms with *-gen* contain the idea of a spontaneous thought, this is an ontological (or ontoge-

ческой работы мысли, производящей классификацию; в терминах на -ген – идея спонтанной работы мысли, это онтологический (или онтогенетический) признак языка [Скрелина, 2009]. Глоссогенетическое время включает в себя праксеогенетическое – время производства устной или письменной речи, т. е. дискурсивное время, и оно измеримо. Г. Гийом ввёл понятие оперативного времени как неизмеримого, составляющего материальный субстрат взаимодействия языка и речи в речевой деятельности, на пространстве которого развёртываются ментальные психические операции рождения слова. Это глубинное время создания в нашем сознании слова, и оно неизмеримо. Это разделяющая система языка как потенциальной системы (парадигматика), и речи как системы актуализации фразы (синтагматика). Оперативное время, таким образом, включено одновременно в праксеогенетическое, глоссогенетическое и космическое время. Г. Гийом использует идею интеграла как суммы неизмеримо малых величин, существующих тем не менее материально и несущих с собой представление о речемыслительных операциях порождения каждой языковой единицы, а также построения речи. Для нас принципиально важно отметить, что художественный текст является речевым образованием, одной из форм высказывания, средством передачи информации от источника информации к получателю и конструируется в ходе речемыслительной деятельности человека в дискурсивном времени, т. е. на уровне праксеогенеза.

Рассматривая язык как динамическое образование, психосистематика постулирует тезис об учёте внутреннего кинетизма языковых единиц. Мы осмысливаем это положение в соответствии с понятием кинетической энергии, носителем которой является созидаящая мысль человека. При диалектическом подходе можно говорить о том, что любая языковая единица обладает внутренней кинетической энергией, которая свойственна ей как на уровне системы в потенции, т. е. в свёрнутом, квантовом виде, это своего рода «дремлющий кинетизм», так и в развёрнутом, реализованном виде в речи – «действующий кинетизм». Внутренний кинетизм языковых единиц «получает жизнь» в процессе хроногенеза – операции мысли, которая состоит в разделении мыслен-

netic) sign of the language [Skrelina, 2009]. Glossogenetic time includes praxeogenetic time – the time of the production of the oral or written language, ie discursive time which is measurable. G. Guillaume introduced the concept of operative time as immeasurable constituting the material substrate of the interaction of the language and speech in speech activity, whose space is where mental operations of a word's generation happen. This is a deep time of words' creation in our minds and it is immeasurable. This is a separating system of the language as a potential system (paradigmatics), and the speech as a system of phrases' update (syntagmatics). In this way, operative time is simultaneously included in praxeogenetic, glossogenetic and cosmic time. G. Guillaume uses the idea of the integral as a sum of infinitely small quantities, however, existing materially and presenting verbal and cogitative operations of each unit's generation, as well as the formation of speech. In our opinion, it is crucial to note that literary text is a speech form, a form of expression, a means of transmitting information from source to destination and it is constructed during verbal and cogitative human activity in discursive time, ie at the level of praxeogenesis.

Considering the language as a dynamic formation, psychosystematics postulates the thesis about the accounting of internal kinetism of linguistic units. We make sense of this provision in accordance with the concept of kinetic energy; a creating human thought is its bearer. In the case of a dialectical approach we can say that any linguistic unit has internal kinetic energy, which is peculiar to it both at the level of the system in potency, ie in a collapsed, quantum form, this is a kind of “dormant kinetism”, and in a deployed, implemented form in speech – this is “acting kinetism”. Internal kinetism of linguistic units “gets life” during chronogenesis – the operation of thought which is the division of mental temporary space into segments called chronotheses. Here it should be noted that “time can not be represented by itself, it borrows its representation from space (that is how time spacialisation occurs)” [Guillaume,

ного временного пространства на отрезки, называемые хронотезами. Здесь нужно заметить, что «время не может быть представлено самим собой, оно заимствует своё представление у пространства (получается опространствливание времени, его спациализация – spacialisation)» [Гийом, 1992, с. 9–10; Скрелина, 2009, с. 210]. По аналогии с хроногенезом как необходимой операцией формирования глагола как части речи мы используем данное понятие как ряд мыслительных операций во временной протяженности при формировании семантической структуры художественного текста. Хроногенез разворачивается в рамках слова как текстовая операция.

Поясним ещё одно понятие, которое мы использовали при структурировании семантической сферы репрезентации текста. Речь идёт о понятии градуальной декомпозиции [Скрелина, 1987, с. 36]. Слово «декомпозиция» означает «расщепление, разделение, поэтапность». Представление о поэтапности, многоуровневости лежит в основе практически всех существующих в настоящее время моделей порождения текста, которые различаются между собой количеством выделения уровней, степенью их дробности, различной интерпретацией этапов. Так, известна модель порождения предложения С.Д. Кацнельсона, где выделяются три ступени процесса: речемыслительная (семантическая), лексико-морфологическая и фонологическая [Кацнельсон, 1972, с. 106–123].

В психосистематике процесс порождения языковых единиц репрезентируется также в три этапа: *inposse* (в потенциальной возможности действительности), *infieri* (в реальной возможности действительности), *inesse* (в реальности действительности). Рассмотрим архитектуру художественного текста, понимая под таковой мысленный конструкт представления времени создания текста в системе автора.

При градуированном представлении процесс порождения текста, имеется в виду система автора, предстаёт как развёртывание интенции автора на участках *inposse* через промежуточный этап *infieri* к заключительному этапу *inesse*. Структурирование идёт в направлении от виртуального к реализованному. Этапы *inposse* и *infieri* представляют собой довербальный уровень, *inesse* – вербальный.

1992, p. 9–10; Skrelina, 2009, p. 210]. By the analogy with chronogenesis as a necessary verb forming operation as a part of speech, we use this concept as a series of mental operations in time space during the formation of a semantic structure of literary text. Chronogenesis unfolds within a word as a text operation.

We will explain another concept, which we used in the structuring of the semantic sphere of text representation. Here we mean the concept of gradual decomposition [Skrelina, 1987, p. 36]. The word “decomposition” means “splitting, separation, gradualism”. The idea of gradualism, multilevel system underlies almost in all currently existing models of text generation, which differ in the number of levels’ isolation, the degree of their granularity, different interpretations of stages. Thus, there is a model of sentence generation by S.D. Katsnelson where three stages of the process are identified: verbal and cogitative (semantic), lexical-morphological and phonological [Katsnelson, 1972, p. 106–123].

In psychosystematics the generation process of linguistic units is also represented in three stages: *inposse* (in potential possibility of reality), *infieri* (in practical possibility of reality), *inesse* (in practical reality). Let us consider the architectonics of literary text, understanding it as a mental construct of representation of text creation’s time in the author’s system.

Basing on the author’s system, when there is a graded representation, the process of text generation appears as the deployment of the author’s intention in the areas of *inposse* through the intermediate stage of *infieri* to the final stage of *inesse*. Structuring goes in the direction from the virtual to the realized. The stages of *inposse* and *infieri* represent a preverbal level, *inesse* – a verbal one.

At the first stage – *inposse* – depending on the author’s communicative goal setting the formation of the most general, undifferentiated notion of textual situation in its spatial and temporal nature happens. This holistic notion of text situation finds its expression in the form of the author’s intention.

Intention defines the subject of speech and

На первом этапе – *inposse* – в зависимости от коммуникативной целеустановки автора происходит образование самого общего, нерасчлененного представления о текстовой ситуации в её пространственной и временной сути. Это целостное представление ситуации текста находит выражение в форме авторского замысла.

Замысел определяет предмет речи и его границы, он есть образное представление будущего текста. Это синтезированный образ, представляющий собой свёрнутое содержание – сквозную тему, имеющую иерархическое строение. Элементы этого содержания, выступающие в роли подтем, задают основные линии развития текста и тем самым ограничивают тему по широте. В свою очередь, подтема также является свёрткой, содержащей микротемы, подтемы и т. д. Можно сравнить семантику художественного текста с образом дерева, где ствол представляет собой тему, скелетные ветви – подтему, отростки от них – микротемы, и так до листочков, отождествляемых со стилистическими приёмами автора, и вся совокупность этого созидания передаёт авторскую реальную картину мира той эпохи, в которой он живёт, или фикционную картину мира прошлых эпох, либо будущих. На этом этапе в результате ряда системных операций от общего к частному в когнитивном Универсуме автора вычленяется материальный субстрат текста, его логическое лицо, опора текста как виртуальное понятие о персонаже. Мы полагаем, что, наряду с такими категориями, как художественное время и художественное пространство [Папина, 2002, с. 158–265; Лукин, 2005, с. 188–234], в художественном тексте существует категория, которую мы обозначаем как категорию художественного лица, и данная категория реализуется в системе персонажа, являясь при этом фокусом антропометрической структуры текста [Игнатъева, 2013, с. 180–185], причиной и целью художественной коммуникации, т. е. коммуникации между автором и читателем посредством текста.

На втором этапе – *iniferi* – сознание производит анализ текстовой ситуации, её расчленение в соответствии с коммуникативными целями автора. Расчленение содержания, являющегося мыслительным образованием, происходит методом квантования элементов сознания. Представляется, что в ходе хроногенеза имеют место остановки

its boundaries, it is a figurative representation of a future text. This is a synthesized image, which appears as minimized content – a cross-cutting theme, having a hierarchical structure. The elements of this content, which act as sub-themes, set the main lines of development of the text and thereby limit the breadth of the theme. In turn, the subtheme is also a convolution containing microthemes, subthemes, etc. Semantics of literary text can be compared with the image of the tree where the trunk is a theme, boughs are a subtheme, their processes are microthemes, and so on up to the leaves, which are identified with the stylistic techniques of the author, and the totality of this creation conveys the author's realistic world-image of the epoch when they live, or the fictional world-image of the past epochs or future ones. At this stage, the text material substrate, its logical person, the text support as a virtual concept of the character is singled out as a result of a series of system operations from the general to the specific in the author's cognitive Universum. We believe that along with such categories as literary time and literary space [Papina, 2002, p.158 – 265; Lukin, 2005, p.188– 234], there is a category in literary text, which we denote as a category of literary person, and this category is implemented in the system of character, being a focus of the text anthropometric structure [Ignatieva, 2013, p.180–185], the reason and purpose of literary communication, ie the communication between the author and the reader through the text.

At the second stage – *iniferi* – consciousness produces the analysis of a textual situation, its dismemberment in accordance with the communicative goals of the author. Dismemberment of content, which is a formation of thought, happens by means of the method of quantization of the elements of consciousness. It seems that in the course of chronogenesis there are the stops of creative, constructing thought, which are understood as interceptions of itself (*saisies*) and can be correlated with the moments of information quantization, as “identification of selective discrete units in continuum, which allow restoring a complete block

созидающей, конструирующей мысли, которые понимаются как перехваты самой себя (*saisies*), и их можно соотнести с моментами квантования информации, поскольку «выделение в континууме выборочных дискретных единиц, которые позволяют восстановить целостный участок действительности, называется квантованием. Перерабатывая информацию, писатель её сначала квантует, а потом кодирует» [Арнольд, 1981, с. 31]. Созидающая мысль не может двигаться безостановочно. Остановки необходимы, чтобы человек мог осознать то, о чём он думает. Г. Гийом пишет о том, что оперативный характер мысли противопоставляется результативному по признаку бессознательное – сознательное начало в размышлениях [Гийом, 1992, с. 206]. На этапе *infieri* созидающая мысль автора намечает «смысловые вехи» текста, кванты, сгущенные частички мышления, языка, которые в соответствии с закономерностями его линейной структуры образуют некоторую схему, отражающую порядок следования элементов содержания. Такая схема составляет композицию текста, и она имеет, по нашему мнению, модульную природу. Каждый элемент композиционной структуры (завязка, конфликт, кульминация, развязка и др.) представляет из себя текстовой модуль, т. е. частицу сложного целого, гомогенную в когнитивном и модалном аспектах. На данном этапе оформляются ментально-лингвистические заготовки текста, другими словами, оформляется модульная, или когниотипичная, структура текста, именуемая в традиционном литературоведении композиционной структурой. Можно сказать, что это когниотипичная модель текста, где каждый элемент является одновременно модулем и когниотипом. Как модуль он есть частичка текста, которая может «выниматься» из общей композиционной структуры, заменяться на другую, если, например, изменился замысел автора. Как когниотип он есть фрейм, инвариант, строящийся по достаточно жёсткой схеме.

Модульная структура текста превращается в «реальную текстовую ткань» на этапе *«inesse»*, где происходит экспликация мыслительного содержания путём воплощения в материальные знаки языка. Это этап актуализации речевого наполнения текста. Он имеет две стадии: первая – стадия перехода языковых единиц (частей речи)

of reality, is called quantization. Processing the information, at first the writer quantizes it, and then encodes it” [Arnold, 1981, p. 31]. A creating thought can not move without stopping. Stops are required so that a person could realize what he was thinking about. G. Guillaume writes that the operational nature of thought is opposed to the effective one on grounds of unconscious / conscious origin in reflections [Guillaume, 1992, p. 206]. At the stage – *infieri* – the author’s creating thought outlines text “meaningful milestones”, quanta, concentrated particles of thinking, language, which, in accordance with the laws of its linear structure, form some chart showing the order of content elements. This scheme is the text’s composition and, in our opinion, it is modular in nature. Each element of the composition structure (plot, conflict, culmination, denouement, etc.) is a text module, ie a particle of the complex entire, which is homogeneous in cognitive and modal aspects. At this stage mental-linguistic text plots are formed; in other words, a modular or cognitive text structure, called a composition structure in traditional literary studies, is formed. We can say that this is a cognotypical text model, where each element is both a module and a cognotype. As a module it is a particle of text that can be “taken out” of the overall composition structure, replaced by another if the original author’s plot has changed, for example. As a cognotype it is a frame, an invariant, which is formed under a rather tough scheme.

The modular structure of the text is converted into “real textual fabric” at the stage of “*inesse*”, where the explication of mental content through the embodiment in tangible signs of the language occurs. This is the stage of update of speech filling of the text. It has two stages: the first is the stage of the transition of linguistic units (parts of speech) from the language as a system to speech. Linguistic units receive the semantic volume that corresponds to the content of the transmitted thought. The indication of the number of transmitted concepts is implemented using name actualizers, the main of which is article in the French lan-

из языка как системы в речь. Языковые единицы получают тот семантический объём, который соответствует содержанию передаваемой мысли. Указание на объём передаваемых понятий осуществляется при помощи актуализаторов имени, основным из которых во французском языке является артикль. На второй стадии осуществляется функционирование лексически значимых, определившихся по грамматической форме актуализованных языковых единиц, которые занимают синтаксические позиции в структуре предложения в ходе линейного развертывания текста в форме внешней речи. Порождение текста в системе автора имеет конечным результатом факт внешней речи – текст, произнесенный или записанный на бумаге. Принимая во внимание поэтапность рождения текста-высказывания, отметим, что иерархия этапов носит условный характер и является лишь способом рассуждения. Вопрос о том, что первично – семантические процессы или языковые, или, другими словами, довербальные либо вербальные, в науке однозначного ответа не нашёл. В психосистематике принято положение о том, что операции построения мысли и языка идут вместе. Операцией, фундаментальной для построения, является перехват мышлением самого себя, остановка. Без такой остановки, без самослежения мышление не существует относительно самого себя, соответственно, не может строиться язык. Это же условие остаётся в силе и для построения речи [Скрелина, 1992, с. 80]. Этапы *inposse*, *inferi*, *in esse* в процессе порождения текста в системе автора являются такими остановками, перехватами создающей мысли самой себя, во время которых происходит конструирование конститутивных семантических узлов текста.

Психосистематическая интерпретация текста в системе автора вскрывает его динамическую природу, находящую выражение в процессе конструирования, порождения ряда элементов, которые с различной вероятностью следуют друг за другом. При данном подходе создание текста представляет собой процесс речемыслительной деятельности человека познающего. Постановка в центр текстовой деятельности «человека познающего» вместо «человека говорящего» отражает смену лингвистической парадигмы на современном этапе и находится в русле экспликативного

guage. At the second stage, the operation of lexically significant, actualized linguistic units that have a specific grammatical form and occupy syntactic positions in the sentence structure in the course of text linear unfolding in the form of external speech occurs. Text generation in the author's system has the fact of external speech as the final result that can be a spoken text or the one that is written down on paper. Taking into account the gradualism of the generation of a text statement, we shall note that the hierarchy of stages is conditional and is just a way of reasoning. The question of what comes first – semantic or linguistic processes, or in other words, preverbal or verbal ones – has not found a clear answer in science. There is a provision in psychosystematics that the operations of thought and language formation go together. The operation that is fundamental for the formation is the interception of thinking by itself, a stop. Without this stop, without self-control thinking does not exist in relation to itself, therefore, the language can not be formed. The same condition is true for the formation of speech [Skreliina, 1992, p. 80]. The stages of *inposse*, *inferi*, *in esse* in the process of text generation in the author's system are those stops, a creative thought's interceptions of itself, during which the construction of constitutive semantic text nodes occurs.

Psychosystematic interpretation of the text in the author's system reveals its dynamic nature that finds expression in the process of formation, generation of a number of elements, which follow each other with different probability. In this approach, the creation of the text is a process of a knowing person's verbal and cogitative activity. Putting textual activity of "a knowing person" instead of "a speaking person" into the center reflects the shift of linguistic paradigm at present and keeps with explicative linguistics designed to answer such eternal questions as "how?" and "why?".

References

1. Arnold I.V. Stylistics of the modern English language: Textbooks. Leningrad: Prosveshcheniye, 1981. P. 294 p.

языкознания, призванного ответить на вечные вопросы: «как?» и «почему?».

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: учеб. пособие. Л.: Просвещение, 1981. 294 с.
2. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики: пер. с фр. М.: Прогресс – Культура, 1992. 218 с.
3. Игнатъева Т.Г. Антропометрическая парадигма диахронического художественного текста: материалы юбилейной XVI Международной конференции научной Школы-семинара имени Л.М. Скрелиной. Санкт-Петербург, 25–27 сентября 2013 г. СПб.: Скифия. 2013. С. 180–185.
4. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. 215 с.
5. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Ось-89, 2005. 560 с.
6. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории: учебник для студентов-журналистов и филологов. М.: Едиториал УРСС, 2002. 368 с.
7. Скрелина Л.М. Грамматическая синонимия: учеб. пособие к спецкурсу. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1987. 84 с.
8. Скрелина Л.М. Двадцатый век: открытия и признания. Лингвистические проблемы искусственного интеллекта: материалы 7 симпозиума, 27 октября 1992 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1992. С.75–92.
9. Скрелина Л.М., Становая Л.А. Теоретическая грамматика французского языка: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 386 с.
10. Скрелина Л.М. Школа Гийома: психосистематика: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2009. 367 с. (Лингвистика XX века).
11. Douay C., Roulland D. Ces mots de Gustave Guillaume. Vocabulaire technique de la psychomécanique du langage. Rennes: Presses Universitaires de Rennes-2, 1990. 217 p.
2. Guillaume G. Principles of theoretical linguistics: Transl. from French. Moscow: Publishing group Progress – Culture, 1992. 218 p.
3. Ignatieva T.G. Anthropometric paradigm of diachronic literary text // Proceedings of the XVI International Conference of Scientific School-Seminar named after L.M. Skrelina. St. Petersburg, 25–27 September 2013. St. Petersburg: Scythia, 2013. P. 180–185.
4. Katsnelson S.D. Typology of language and verbal thinking. Leningrad: Nauka, 1972. 215 p.
5. Lukin V.A. Literary Text: Fundamentals of linguistic theory. The analytical min. 2nd ed. rev. and add. Moscow: Os-89, 2005. P. 560 p.
6. Papina A.F. Text: its units and global categories / tutorial for students-journalists and philologists. Moscow: Editorial URSS, 2002. 368 p.
7. Skrelina L.M. Grammatical synonymy: Textbooks for the course. Leningrad: Publishing House of LSPI named after A.I. Herzen, 1987. 84 p.
8. Skrelina L.M. Twentieth Century: discoveries and recognition. Linguistic problems of artificial intelligence // Proceedings of the 7th Symposium on October 27, 1992. St. Petersburg: Publishing House of RSPU named after A.I. Herzen, 1992. P.75 – 92.
9. Skrelina L.M., Stanovaya L.A. Theoretical Grammar of the French language / Tutorial. St. Petersburg: Publishing House of RSPU named after A.I. Herzen, 2012. 386 p.
10. Skrelina L.M. School of Guillaume: psychosystematics: Textbooks. Moscow: Higher school, 2009. 367 p. (Linguistics of the twentieth century).
11. Douay C., Roulland D. Ces mots de Gustave Guillaume. Vocabulaire technique de la psychomécanique du langage. Rennes: Presses Universitaires de Rennes-2, 1990. 217 p.

**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ НАУКИ**

**SCIENCE TOPICAL
ISSUES**

ВЕСТНИК

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФЕНОМЕНЕ

MODERN CONCEPTS OF UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

О.В. Евтихов, В.А. Адольф

O.V. Evtikhov, V.A. Adolf

Образование, образовательная среда, профессиональная подготовка, компетенции.

В предлагаемой статье рассматриваются различные представления об образовательной среде применительно к системе высшего профессионального образования, предложено обобщенное определение понятия «образовательная среда вуза» и выделены наиболее значимые компоненты образовательной среды высших образовательных организаций.

Education, educational environment, training, competences.

The article considers different concepts of the educational environment with reference to the system of higher education, offers a generalized concept of “university educational environment” and identifies the most important components of the educational environment of universities.

Развитие общества диктует все возрастающие требования к подготовке специалиста, владеющего соответствующими профессиональными компетенциями, обеспечивающими успешность применения полученных знаний в непосредственной профессиональной деятельности. При этом в последнее время все больше исследователей сходятся во мнении о том, что становление профессионала возможно лишь в результате единства профессионального и личностного развития. Как отмечал А.С. Макаренко, человек не воспитывается по частям, он создается всей суммой влияний, которым он подвергается. Соответственно, для проектирования управляемого процесса формирования компетенций обучаемого в вузе необходимо рассматривать образовательную среду вуза с позиции всех социальных связей и событий, происходящих в социуме [Янова, Адольф, 2012, с. 184].

Комплексное влияние образовательной среды особенно выражено в вузах силовых структур. Особенность подобных вузов состоит в том, что они являются закрытыми образовательными учреждениями, курсанты проживают на территории вузов по армейскому (казарменному) типу с ограничением свободы выхода за пределы института. Поэтому значительная часть социально-

го взаимодействия во время учебной и служебной деятельности происходит в пространстве образовательного учреждения. Это создает необходимость более тщательного анализа и выстраивания всех компонентов образовательной среды вуза в целостную социально устойчивую систему, обеспечивающую формирование профессиональных компетенций в процессе обучения.

Однако, несмотря на большое количество научных работ в этой области, до настоящего времени нет общего представления о том, что следует понимать под термином «образовательная среда». Данная статья является частью исследования, которое посвящено разработке теоретико-методологической концепции формирования профессиональных компетенций в образовательной среде вуза. В ней проведен краткий анализ различных подходов к понятию образовательной среды, предложено обобщенное определение понятия «образовательная среда вуза» и выделены наиболее значимые компоненты образовательной среды высших образовательных организаций.

В отечественной педагогике термин «среда» начал активно использоваться еще в 20-е годы XX века. Так, С.Т. Шацкий разрабатывал «Педагогику среды», П.П. Блонский описывал «общественную

среду ребенка», А.С. Макаренко часто использовал термин «окружающая среда». Данные авторы в своих трудах утверждали, что воздействие педагога на ребенка должно производиться как через внешние условия его существования (в совокупности предметов, людей, отношений, деятельности и др.), так и через внутренние условия обучаемого (его эмоциональное состояние, отношение к себе и к людям, жизненный опыт, ценностные установки и др.). В более поздних работах Л.И. Божович определяет среду как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования. Автор отмечает, что в процессе воспитания очень важно понять характер переживания личности, включенной в среду, отношения к среде.

Однако и в настоящее время термин «среда» не имеет четкого и однозначного определения в социальной науке. В самом общем смысле термин «среда» применительно к находящемуся в ней человеку понимается как окружение этого человека. В электронной энциклопедии «Википедия» окружающая среда рассматривается как часть среды, непосредственно окружающей (отсюда и название) некоторую живую систему (человека, животного и т. д.) и состоящей из объектов живой и неживой природы.

Можно утверждать, что «окружающая среда человека» охватывает комплекс как природных (физических, химических, биологических), так и социальных факторов, которые прямо или косвенно могут влиять на жизнедеятельность этого человека. При этом другие люди также выступают для человека как элементы «окружающей среды» в том виде, в каком они воспринимаются этим человеком в совокупности его отношений и особенностей взаимодействия с другими людьми.

Образовательная среда, в которой находится человек, также является частью его окружающей среды. При этом различные исследователи по-разному трактуют термин «образовательная среда». Так, Е.В. Деркачева, исходя из понятия «окружающая среда», определяет образовательную среду как совокупность условий и влияний формирования личности, а также возможностей для ее развития и самореализации. При этом автор отмечает, что окружающая среда человека –

это более широкое понятие, чем образовательная среда, и включает в себя не только совокупность условий и факторов (природных и социальных), оказывающих влияние на развитие, воспитание и обучение, саморазвитие, но также подразумевает активное взаимодействие с ней человека и в соответствии с этим возможности ее преобразования и изменения [Деркачева, 2007, с. 30]. О.А. Ильчинко под образовательной средой понимает «системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса» [Ильченко, 2006, с. 42]. С.Д. Деряба считает, что «образовательная среда представляет собой совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных» [Деряба, 2007, с. 39]. В.П. Якимевич представляет образовательную среду применительно к вузу как совокупность специально созданных условий, погруженных в специфическую социокультурную атмосферу, и направленных на личностно-профессиональное развитие [Якимевич, 2011, с. 14].

Для того чтобы конкретизировать понятие «образовательная среда», обратимся к пониманию самого термина «образование». В законе Российской Федерации «Об образовании» (от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ) под образованием понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Э.Н. Гусинский, анализируя использование термина «образование», говорит о таких общеупотребительных значениях этого слова:

– образование как достояние личности, система представлений и понятий, располагающаяся в субъективном пространстве психики человека и направляющая его поведение;

– образование как процесс приобщения личности к культуре, становление и развитие образования как достояния личности, с одной стороны, и всего культурного окружения – с другой;

– образование как специальный социальный институт (система образования), одна из составляющих культурного окружения личности, разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих образование как процесс приобщения личности к культуре.

В.А. Ясвин рассматривает прилагательное «образовательная» в словосочетании «образовательная среда», придерживаясь его значения, связанного с процессом специально организованного целенаправленного формирования личности по определенному образцу. В его работах образовательная среда представляется как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Он отмечает, что применительно к образовательной среде вуза под «образцом» следует понимать не элементы образовательного процесса, а скорее социально обусловленный «образец» личности профессионала, обладающий желаемыми компетенциями. Точно также и в основании национальной идеи «воспитания» у каждого народа лежит своя особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям этого народа, соответственно, и от воспитания требуется воспроизведение этого идеала в отдельных личностях [Ясвин, 2001, с.14].

Е.Ю. Васильева предлагает рассматривать образовательную среду вуза как упорядоченную целостную совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у образовательной организации выраженной способности создавать условия и возможности для целенаправленного и эффективного использования педагогического потенциала среды в интересах развития личности всех ее субъектов. В качестве общей цели образовательной среды автор определяет обеспечение условий и возможностей для профессионально-личностного развития субъектов данной среды, улучшения качества профессиональной деятель-

ности преподавателей, учебно-вспомогательного персонала и качества обучения студентов с учетом их индивидуальных особенностей [Васильева, 2011, с. 76].

А.И. Артюхина на основе изучения подходов к исследованию функции среды в развитии личности в философской и научно-педагогической литературе, обобщив представления о данном явлении, предложила следующее определение образовательной среды как педагогического феномена: «Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен представляет собой развивающийся континуум пространственно-временных, социально-культурных, деятельностных, коммуникативных, информационных и др. факторов, которые предстают как целенаправленно создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия развивающейся личности и объективного мира высшей школы» [Артюхина, 2007, с. 47].

На практике часто используется термин «информационно-образовательная среда». Во многом это связано с активным развитием мультимедийных (компьютерных, сетевых) образовательных технологий, позволяющих накапливать, систематизировать и распространять обучающую информацию, в том числе при дистанционном обучении. В самом общем виде информационно-образовательная среда вуза представляется как педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой социально значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний и компетенций. В качестве компонентов информационно-образовательной среды выделяются: информационные ресурсы (библиотечные фонды вуза; интернет-классы; кафедральные фонды и др.); компьютерные средства обучения (компьютерная техника и ее программное обеспечение; автоматизированная система контроля знаний); система управления образовательным процессом (учебно-методические комплексы; модульный принцип построения курсов дисциплин; органи-

зация научно-исследовательской работы студентов и др.) [Остроумова, 2011, с. 37].

Таким образом, применительно к вузу объем понятия «информационно-образовательная среда» представляется уже как понятие «образовательная среда». Это особенно заметно при рассмотрении образовательной среды закрытых ведомственных вузов силовых структур (МВД, МЧС, МО), в которых процесс обучения строится на совмещении учебной и служебной деятельности обучаемых. В последнем случае к информационно-образовательной среде сложно отнести пространство опыта, формируемого при непосредственном включении обучаемого в профессиональную деятельность, точно так же, как нельзя провести тождественное равенство между знаниями о чем-либо и непосредственным опытом [Невишко, Евтихов, 2012, с. 9].

Обобщая рассмотренные выше представления различных авторов, хотим отметить, что на наш взгляд, удачным является подход, представляющий образовательную среду с позиции влияния и условий формирования личности. Исходя из этого, образовательную среду вуза целесообразно рассматривать как «систему влияний и условий, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении образовательной организации, обеспечивающих формирование социально-профессиональных компетенций у обучаемого в процессе обучения».

На наш взгляд, при комплексном анализе образовательной среды высших образовательных организаций необходимо учитывать следующие компоненты:

1) информационно-образовательный компонент – предметная специфика, учебно-методические комплексы, образовательные средства обучения, форма проведения учебных занятий, педагогические приемы и методы, используемые в образовательном процессе, и др.;

2) профессиональный компонент – представленность в образовательной среде компонентов профессиональной деятельности;

3) социальный компонент – особенности межличностных взаимодействий и отношений в вузе; морально-психологическая атмосфера в учебных и трудовых коллективах; представления обучаемых о требованиях профессиональ-

ной деятельности; удовлетворенность обучаемых организацией учебной деятельности и т. п.);

4) организационно-корпоративный компонент – характеристики организационно-корпоративной культуры: предметно-пространственное наполнение образовательной среды, в том числе наглядная агитация, структурирование помещений; особенности профессионально-управленческого взаимодействия; ценностные установки, профессиональные традиции и ритуалы и т. п.;

В завершение можно еще раз отметить, что для совершенствования образовательного процесса вуза необходимо изучение не только процесса педагогического взаимодействия преподавателя и обучаемого, а образовательной среды в целом, в которой находится тот и другой. Образовательную среду вуза необходимо рассматривать в совокупности как внешних условий (носителей среды) существования обучаемого (предметов, людей, межличностных отношений, деятельности, организационной культуры и др.), так и внутренних (эмоциональных переживаний обучаемого, его отношения к самому себе, другим, к обучению и т. д.). При этом нужно учитывать, что образовательные возможности среды раскрываются для каждого конкретного человека горизонтами профессиональной деятельности, а также границами, в которых эта среда представлена в восприятии (картине мира) данного человека.

Также отметим, что эффективность процесса обучения во многом зависит от возможности целенаправленного управляемого моделирования образовательной среды, обеспечивающей формирование соответствующих компетенций обучаемого, развития его профессионально важных качеств и личности в целом. Реализация проектируемых образцов профессиональной деятельности и профессиональных отношений обеспечивает социально-профессиональную устойчивость сформированных профессиональных компетенций обучаемого в образовательной среде вуза [Адольф и др., 2011, с.77].

Это может достигаться как включением обучаемого непосредственно в профессиональную деятельность, так и посредством моделирования элементов профессиональной деятельности.

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. 2011. № 4. С. 77–87.
2. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: дис. д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. С. 47–49.
3. Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское управление. 2011. № 4. С. 76–82.
4. Деркачева Е.В. Формирование образовательной среды в поликультурном пространстве // Вестник КАСУ. 2007. №1. С. 30–34.
5. Дерябо С.Д. Формирование ценностей ориентации воспитанников образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 39–43.
6. Ильченко О.А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 42–47.
7. Невирко Д.Д., Евтихов О.В. Организация и методики социопсихологического обеспечения учебной и служебной деятельности образовательного учреждения правоохранительных органов: учеб.-метод. пособие. Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2012. 232 с.
8. Остроумова Е.Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // Фундаментальные исследования. 2011. № 4 С. 37–40.
9. Якимевич В.П. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 5 (75). С. 140–143.
10. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С.182–188.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЫ

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESIGN OF PRACTICE VIRTUAL INNOVATIVE ENVIRONMENT IN CONDITIONS OF TEACHER INTERNSHIP IMPLEMENTATION

П.С. Ломаско, Е.Г. Потупчик, А.Л. Симонова

P.S. Lomasko, E.G. Potupchik, A.L. Simonova

Педагогическая интернатура, информационная предметно-деятельностная среда, индивидуальная программа педагогической практики, новая модель подготовки педагогических кадров.

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы организации педагогической практики в системе подготовки педагогических кадров в России в контексте современных требований социального заказа, выраженных в новом законе «Об образовании в РФ», новом поколении образовательных стандартов. Рассматриваются одна из моделей педагогической интернатуры и вариант ее реализации при помощи индивидуальной программы практики и информационной предметно-деятельностной среды.

Teacher internship, informational subject and activity environment, individual program of student teaching, new model of teachers' training system.

The article considers some aspects of the problem of teacher training's organization in the system of teachers' training in Russia in the context of modern requirements of the social order expressed in the new law "On Education in the Russian Federation", a new generation of educational standards. One of the models of teacher internship and the option of its realization by means of the individual program of practice and information subject and activity environment is described in details.

Повышение качества профессионального педагогического образования является одной из актуальных задач для современной России. В связи с этим необходимость в своевременном разрешении целого ряда научно-педагогических проблем обусловлена процессом модернизации образования, прежде всего, с позиций переосмысления его целей и результатов, содержания, а также оптимизацией форм, способов и технологий организации образовательного процесса.

Сегодня российское педагогическое образование вступает в новую эпоху, характеризующуюся, с одной стороны, требованиями постиндустриального общества (общества знаний и высоких технологий), с другой – включенностью в мировое образовательное пространство в целом и Европы в частности (Болонский процесс), а также неизбежными изменениями самих образовательных учреждений, функционирующих и развивающихся

в совершенно иных социально-экономических реалиях.

В таких условиях существующие модели организации практической подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности показывают недостаточную эффективность. Опираясь на личный опыт и результаты анализа программ практик различных российских и зарубежных педагогических университетов, научных публикаций [Бочарова, 2012, с. 76; Тимофеева и др., 2012, с. 42], приведем базовые дефициты сложившейся системы организации практик.

В процессе обучения в вузе научно-исследовательская и проектная деятельность студентов часто не отражает реальных запросов работодателей, решения существующих проблем в образовательных учреждениях. Задания, выполняемые в рамках практики, носят дискретный характер с позиций предметного содержания. Студенту предъявляются отдельные требования

по психологии, педагогике, методике преподавания дисциплины, что, с одной стороны, повышает трудовые затраты как практикантов, так и методистов, с другой – приводит к бессистемности практической подготовки. Студенты направляются в различные образовательные учреждения, географически удаленные друг от друга. Данная ситуация исключает возможность очного профессионального взаимодействия между всеми практикантами и снижает вероятность формирования сообществ и проектных групп для решения сходных задач. Диагностика и контроль профессионального развития студентов – будущих учителей во время прохождения педагогической практики осуществляются в большинстве случаев только на итоговом этапе при изучении или представлении студентами отчетной документации (письменных заданий, дневника и пр.) экспертам (методистам, руководителям, наставникам), что исключает возможность своевременных корректирующих воздействий и вероятного повышения эффективности практики. При этом не всегда имеется возможность отследить самостоятельность выполнения заданий.

Данные факты обуславливают необходимость системных изменений в подходах к организации практической подготовки студентов педагогических вузов, а также к оценке их образовательных результатов в период педагогической практики. Сложившаяся система организации практик в изменившихся условиях социального заказа на педагогические кадры и требования новых образовательных стандартов оказывается не вполне эффективной и способной обеспечить высокое качество подготовки выпускников.

В настоящий момент целью нашей исследовательской работы является поиск ответа на вопрос о том, какой должна быть организация деятельности студентов и оперативной диагностики ее результатов во время педагогической практики, позволяющая системно, непрерывно, унифицированно и дистанционно проводить измерения с возможностью полной или частичной автоматизации реализуемых подходов и лонгитюдным хранением получаемых результатов для дальнейшего динамического анализа. Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки будущих учителей во время педаго-

гической практики, предметом – концептуально-методологические условия ее организации.

Для устранения указанных выше дефицитов и противоречий была разработана инновационная модель организации педагогической практики, интегрируемая с педагогической интернатурой. Педагогическая интернатūra предусматривает создание условий для освоения студентами теоретических знаний непосредственно на местах решения проблем образовательной практики (образовательные учреждения, детские организации и т. п.) в соответствии с направлениями профессионально-исследовательской деятельности, реализуемыми образовательным учреждением. Ожидаемым результатом организации педагогической интернатуры являются подготовка педагогических кадров, способных и готовых к преобразовательной деятельности в новых социально-экономических условиях, их закрепление на местах образовательной практики, а также подготовка проектных групп (команд) для решения задач преобразовательной деятельности [Фуряева, Фуряев, 2013, с. 75; Мосина, Софронова, 2013, с. 100].

Модель (рис. 1) отражает схему взаимодействия вуза и базы практики (ОУ) в процессе прикрепления интернов к базам интернатуры с целью максимальной его оптимизации. Принцип оптимизации в данном случае заключается в том, чтобы в конкретное образовательное учреждение попал тот студент-интерн, который заинтересован и способен включиться в основные направления профессионально-исследовательской его деятельности, а также обладающий определённым потенциалом к обогащению данных видов деятельности. При этом также необходимо выдерживать некоторые обязательные виды деятельности студента-практиканта, предусматривающие формирование и развитие профессиональных компетенций, регламентируемых ФГОС ВПО. Поэтому в структуре индивидуальной программы практики выделяются инвариантный и вариативный компоненты. **Инвариант:** обязательные виды деятельности студента-практиканта, например: изучение опыта работы учителя-предметника; проектирование и проведение уроков по предмету (в соответствии с требованиями программы практики указывается минимальное количество); вы-

полнение основных функций классного руководителя. **Вариатив:** возможные виды деятельности студента-практиканта согласно сформулированному запросу образовательного учреждения, который в дальнейшем может быть оформлен в виде технического задания.

Одним из способов организации деятельности студентов-интернов, методистов, руководителей и наставников может являться подход, основанный на концепции информационной предметно-деятельностной среды, изложенной в [Ломаско, 2009, с. 98; Ломаско, 2012, с. 79].

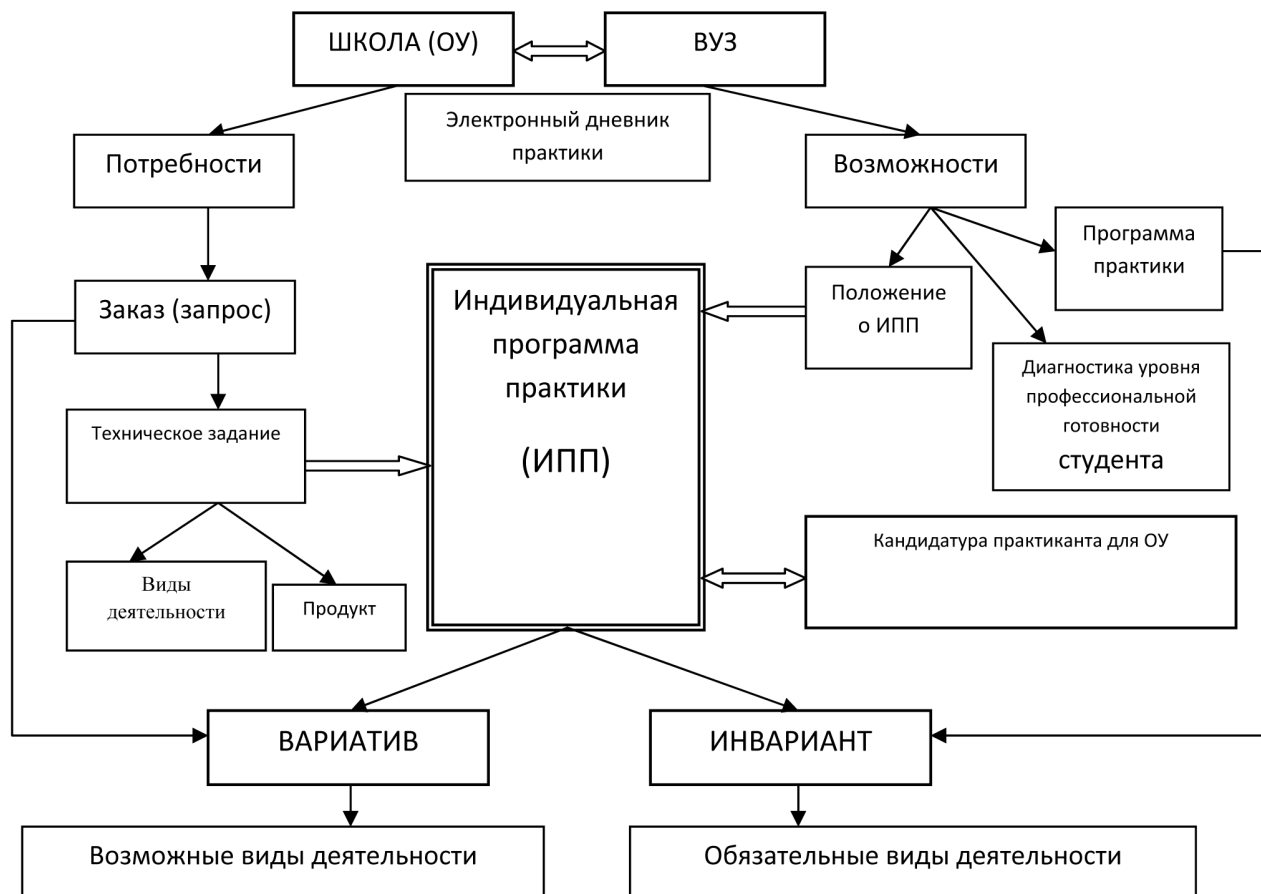


Рис.1. Модель построения индивидуальной программы практики

Информационная предметно-деятельностная среда (ИПДС) в системе педагогической практики студентов – это, по сути, информационно-образовательная среда (ИОС), имеющая четкую предметную направленность на педагогическую деятельность и функционирующая за счет активности ее субъектов. В то же время ИПДС обеспечивает условия для эффективной организации такой деятельности и выступает в роли консолидирующего пространства. Сегодня термин «информационно-образовательная среда» понимается, обычно, как совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации дидактической деятельности [Кревский, 2005]. В состав таких средств входят аппаратные, программные и информацион-

ные компоненты (информационные ресурсы), способы использования которых регламентируются в методическом обеспечении образовательного процесса.

Ключевыми задачами ИПДС в системе практической подготовки педагогических кадров являются:

- накопление информационных и образовательных ресурсов, которые позволяют поддерживать методическую базу педагогической практики в актуальном состоянии;
- предоставление открытого доступа к данным ресурсам для публичного обсуждения и возможной корректировки во избежание ситуации дублирования материалов разрабатываемых научных направлений (с одной стороны, коллегами-

исследователями, занимающимися методологическими вопросами практик; с другой – студентами, ведущими исследования по различным аспектам профессиональной деятельности сотрудников образовательных учреждений – методическим, психологическим, педагогическим, управленческим, инновационным и пр.);

- обеспечение открытости системы подготовки для всех участников образовательного процесса;

- создание условий для коллективной исследовательской деятельности в условиях разделенного времени и пространства;

- создание дополнительных (сетевых) условий образовательного взаимодействия (обмена опытом профессиональной деятельности, выявления трудностей, оперативного решения возникающих проблем, консультаций с методистами и руководителями практик и пр.);

- создание условий для осознанного развития самостоятельности и активности обучающихся и среды для демонстрации их проявлений;

- обеспечение непрерывной и динамичной профессиональной подготовки студентов, соответствующей изменяющимся требованиям общества до и после активного этапа практики (формирование представлений о том, что их ждет на каждом этапе, об актуальном состоянии системы практик и пр.).

В качестве базовых компонентов такой среды предполагается использовать: электронный учебно-методический комплекс практики, электронный дневник педагогической практики и открытую систему управления обучением. В основе ИПДС лежит ее базовый элемент – концепция, которая регламентирует актуальное состояние всех ее компонентов на концептуально-методологическом уровне: каким образом организуется деятельность всех субъектов практики и их взаимодействие между собой, на какой технической платформе она реализована, каков состав и назначение конкретных блоков среды. Предполагается, что ИПДС в базовом варианте содержит четыре блока (рис. 2).

Административный блок содержит в себе оперативную документацию по практике: распределение студентов и методистов по базовым площадкам с указанием их координат (адресов, телефонов руководителей школ, детских садов и дру-

гих образовательных учреждений), сканы договоров и соглашений с площадками, контакты руководителей практики и методистов, сведения о закреплении студентов за учителями и пр.

Дидактический блок содержит ресурсы, обеспечивающие теоретическое и практическое сопровождение деятельности студентов во время практики.

Диагностический блок представляет собой структуру, основной задачей которой является непрерывное отслеживание уровней формируемых и развиваемых способностей студентов, заявленных как образовательные результаты педагогической практики. Он содержит в себе различные контрольно-измерительные материалы (тесты, анкеты, опросники, ситуационные задания и пр.).

Коммуникативный блок предназначен для организации взаимодействия участников образовательного процесса в режиме разделения пространства и / или времени. Основными формами такого взаимодействия могут являться консультации с руководителем практики и методистами, специализированные онлайн-семинары, общение всех членов на профессиональные темы, представление инновационного опыта либо обмен практическими рекомендациями. В качестве средств блока могут выступать: чат, форум, система внутренних сообщений, модуль вебинаров. Все элементы среды связаны между собой системой ссылок и взаимно дополняют друг друга.

Электронный дневник педагогической практики (ЭДПП) формируется средствами системы управления обучением (СУО, от англ. «LMS – learning management system») в соответствии с ЭУМКП и включает в себя структурные компоненты, позволяющие полностью или частично автоматизировать процесс мониторинга личностного и профессионального роста студента в период практики. В качестве таких компонентов могут выступать формы текущей и итоговой отчетности, анкеты-опросники для работодателя, листы наблюдений за деятельностью практиканта; формы самооценивания; диагностические тесты и др.

Важным аспектом подхода к организации педагогической практики в условиях реализации педагогической интернатуры на основании концепции информационной предметно-деятельностной среды является возможность сделать деятель-

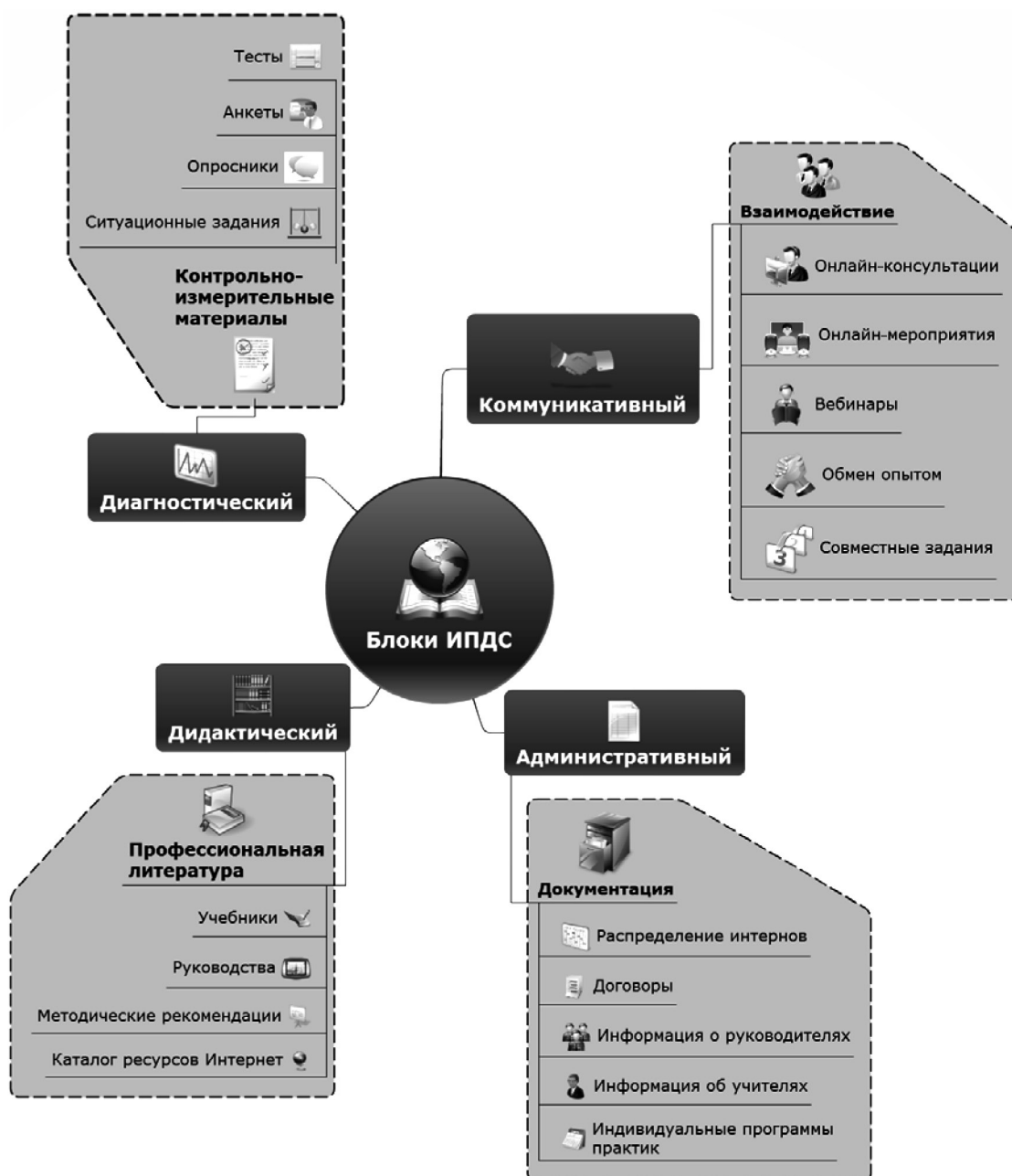


Рис. 2. Блоки информационной предметно-деятельностной среды

ность студентов, методистов и руководителей максимально прозрачной на всех этапах практики, что обеспечит непрерывный мониторинг ее результатов и оперативное управление данной формой учебной деятельности как процессом.

Резюмируя вышеизложенное, сделаем следующие выводы.

1. Системные изменения в сфере образования России направлены на формирование новых результатов подготовки выпускников, и система практик в структуре высшего педагогического образования является важной и неотъемлемой ее частью, о чем свидетельствуют принятые ФГОС.

2. Достижение требуемых результатов невозможно без изменения подходов, с одной стороны, к организации практик (в частности, педагогической, интегрируемой с педагогической интернатурой) и управлению ими как процессами, с другой – к диагностике ее образовательных результатов, удовлетворяющих новым требованиям, что подтверждается выявленными противоречиями в теории и фактами проблемных ситуаций в практике педагогического процесса.

3. Одним из вариантов разрешения указанных противоречий и устранения проблемных ситуаций в практике, реализуемой в условиях педа-

гогической интернатуры, как предполагается, является подход, основанный на концепции информационной предметно-деятельностной среды, созданной в русле идей электронного обучения и открытого образования.

4. Такая среда структурно состоит из трёх базовых элементов: электронного учебно-методического комплекса практики, электронного дневника практики и системы управления обучением. С точки зрения содержания и организации деятельности субъектов практики следует включить в среду четыре функциональных блока: административный, дидактический, диагностический, коммуникативный и связать их в единую структуру средствами интернет-технологий.

Библиографический список

1. Бочарова Ю.Ю. Профессиональное сознание, профессиональное поведение, профессиональная деятельность: о предмете практического обучения (сравнительный анализ зарубежных руководств по практике) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т. 3, № 4 (44). С. 75–79.
2. Кревский И.Г. Информационно-образовательная среда открытого образования и развитие дистанционного обучения // Электронный журнал «Информационные технологии в образовании». URL: <http://www.rusedu.info/Article559.html> (дата обращения: 01.10.2013).
3. Ломаско П.С. Методическая система подготовки учителя информатики в области информационной безопасности: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2009. 189 с.
4. Ломаско П.С. Модернизация курса «Информационная безопасность» в контексте перехода образовательных учреждений на свободное программное обеспечение // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 78–80.
5. Мосина Н.А., Софронова М.В. Педагогическая интернатура как условие формирования и развития профессиональной педагогической компетентности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 97–101.
6. Тимофеева Н.Б., Сентябова Т.А., Салищева Я.В. Формирование профессиональной компетентности студента-бакалавра в процессе педагогической практики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 40–45.
7. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Практико-ориентированное профессиональное социальное образование: сетевой дискурс // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 71–75.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ АЭРОКОСМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

EFFECTIVENESS EVALUATION MODELING OF AEROSPACE UNIVERSITY STUDENTS' SCIENTIFIC WORK

Е.Д. Агафонов, О.Н. Тюрина, К.В. Мушовец,
А.А. Калинин, Е.Ю. Золотарева

E.D. Agafonov, O.N. Tyurina, K.V. Mushovets,
A.A. Kalinin, E.Yu. Zolotareva

Регрессионные модели, динамические процессы, научная деятельность студентов, прогнозирование.

В статье изучаются основные тенденции развития показателей научной деятельности студентов на примере Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева. Определены факторы, влияющие на научные показатели студентов. На основе регрессионных моделей для динамических процессов разработаны алгоритмы и модели оценки эффективности показателей научной деятельности студентов. Решена актуальная задача эффективного планирования финансовой составляющей научной деятельности вуза.

Regression models, dynamic processes, students' scientific work, prediction.

In this paper we study the main trends in the development of indicators of students' scientific work on the example of Siberian State Aerospace University named after academician M.F. Reshetnev. The factors affecting the indicators of the scientific work of the students are defined. On basis of regression models for dynamic processes algorithms and models of effectiveness evaluation of the students' scientific work's indicators are developed. A topical problem of efficient planning of the financial component of the university's scientific work is solved.

Одна из приоритетных задач современного высшего образования – это развитие научной и инновационной деятельности. Наука в целом и студенческая наука в частности являются неотъемлемым компонентом деятельности вуза. Сейчас обучение в высшем учебном заведении – это не только получение академических знаний, но и участие студента в научно-исследовательской деятельности. Кроме того, при аккредитации и аттестации, от которых зависит будущее вуза, одним из важнейших показателей является научно-исследовательская деятельность студентов. Вместе с тем существует научная проблематика, связанная с эффективностью использования новых технологий, отсутствием методической и теоретической основы интеграции их в процесс обучения. В основе этой проблематики лежит развитие различных методов активного обучения [Кругликов, 2000, с. 123; Богданова, 2010, с. 210; Сливина, 2011, с.174–181, Шершнева, 2011, с. 15].

Развитие научной деятельности осуществляется за счет финансирования. Финансовые вло-

жения, как и всю деятельность вуза, необходимо планировать. Развитие технического университета, и Сибирского государственного аэрокосмического университета в частности, в том числе в области научной деятельности, осуществляется в соответствии с комплексными планами на длительный (обычно 3–5 лет) период, но для его составления в части планирования научной деятельности редко используются формальные подходы. Следовательно, существует необходимость разработки модели процесса планирования научных показателей, что и обуславливает актуальность выбранной темы.

Целью исследования выбрано совершенствование подходов к планированию научной деятельности студентов путем построения моделей для оценки эффективности научных показателей студентов и разработки реализующих их алгоритмов.

Студенческая наука отражается в научных показателях студентов и в их компетенциях в динамике их формирования [Шкерина, 2012, с. 5–16].

Научные показатели могут быть частными (мы выделили несколько пар частных показателей, отражающих деятельность студентов, пример приведен ниже), а также обобщенными (в этом случае целесообразно рассматривать общие подходы к моделированию). Рассмотрим анализ частных показателей на примере эксперимента по внедрению новых технологий в учебный процесс по направлению 090900 Информационная безопасность (подробнее см. [Сафонов и др., 2012, с. 160–165]).

В представленном исследовании оценивалась эффективность обучения информационной

безопасности и смежным областям, связанным с принятием решений в условиях повышенного риска. Некоторые направления такого обучения, как уже было отмечено, обладают количественными показателями, которые удобно использовать для управления и оценки эффективности научной деятельности студентов. Оценочная схема, как указано в [Zolotareva, 2013, с. 110–111], может базироваться на четырех этапах: процессе оценки, метриках (количественных показателях), выборе метода анализа и моделирования, а также процессе коррекции управленческих воздействий.

Таблица 1

Индикаторы

Контрольная точка	Индикатор 1	Индикатор 2	Оценка связи	Примечания (подробнее см. [Сафонов, 2012, с. 160–165])
01.12.09	6	1	Нет связи Индикатор 1 – 0/6 Индикатор 2 – 0/1	Начало эксперимента
01.12.10	11	4	Слабая связь Индикатор 1 – 3/11 Индикатор 2 – 2/4	Первые результаты эксперимента
01.12.11	12	8	Сильная связь Индикатор 1 – 8/12 Индикатор 2 – 7/8	Первое применение результатов для стартапов
01.12.12	19	6	Сильная связь Индикатор 1 – 8/19 Индикатор 2 – 6/6	Завершение текущей фазы эксперимента

Выбор показателей должен основываться на базовых требованиях к выполнению оценки. Показатели должны быть значимыми, объективными и измеряемыми. В описываемом проекте выбраны два показателя, позволяющие оценить связь между «взрослой» и студенческой наукой. Были выбраны два основных индикатора – количество публикаций на репрезентативной внутренней конференции («Решетневские чтения» за 2009–2012 гг., индикатор 1) и количество программ для ЭВМ, имеющих государственную регистрацию в Роспатенте (2009–2012 гг., индикатор 2). Дополнительно были проанализированы связи между индикаторами. Основной задачей было выявление связи между количеством программ и публикаций, выполненных в рамках проектов с участием студентов, и их отношением к общему количеству публикаций и программ, выпущенных в исследуемый период (табл. 1).

Видно, что использование таких показателей может дать общую оценку исследуемой области, но, с другой стороны, пары частных показателей не способны отразить общую картину, что нередко требуется для задач управления, в частности планирования и прогнозирования.

Для анализа общей ситуации мы, в свою очередь, выделили четыре основных показателя.

1. Количество участия студентов в научных мероприятиях.
2. Количество студентов, принявших участие в научных мероприятиях.
3. Количество публикаций.
4. Количество призовых мест.

Эти показатели выбраны не случайно, поскольку именно они используются для планирования и составления отчетов. Исходные данные для анализа представлены по семестрам за 2002–2012 гг. (табл. 2).

Таблица 2

Научные показатели студентов по семестрам

№ п/п	Учебный год	2002–2003	2002–2003	2003–2004	2003–2004	2004–2005	2004–2005	2005–2006	2005–2006	2006–2007	2006–2007
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	Количество участий студентов в мероприятиях	131	22	184	230	86	246	78	179	92	592
2	Количество студентов, принявших участие в мероприятиях	94	18	156	191	73	177	70	174	84	412
3	Количество публикаций	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Количество призовых мест	118	17	163	194	53	233	62	165	60	394
№ п/п	Учебный год	2006–2007	2007–2008	2007–2008	2008–2009	2008–2009	2009–2010	2009–2010	2010–2011	2010–2011	2011–2012
		2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
1	Количество участий студентов в мероприятиях	592	111	1153	277	1125	389	1349	394	1216	425
2	Количество студентов, принявших участие в мероприятиях	412	87	719	235	783	315	984	321	960	289
3	Количество публикаций	-	-	824	139	928	239	1051	302	1041	227
4	Количество призовых мест	394	81	385	45	326	63	321	38	1216	127

Процессы изменения показателей имеют осциллирующий характер, это обусловлено естественными различиями между осенними и весенними семестрами. Научные результаты для весенних семестров, как правило, значительно выше.

Данную тенденцию можно отследить на графике (рис. 1). По горизонтальной шкале указано количество рассмотренных семестров, по вертикальной – соответствующие семестрам численные значения научных показателей.

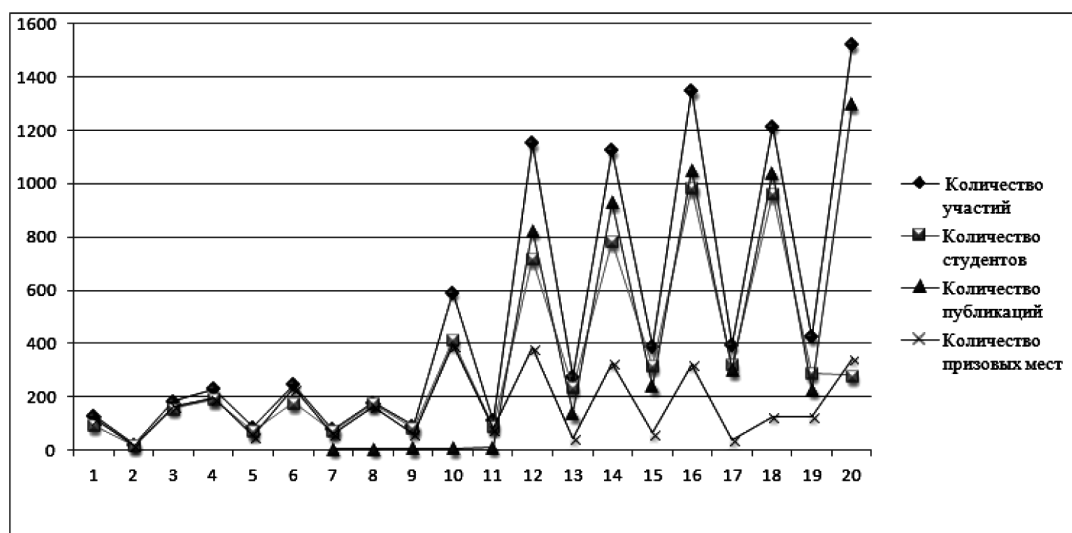


Рис. 1. График изменения научных показателей студентов

В весеннем семестре научные показатели намного выше, чем в осеннем. Весной, как правило, проводится больше научных мероприятий и студенты активнее принимают участие. Помимо различий между семестрами, существует также ряд факторов, влияющих на активизацию научно-

исследовательской работы студентов, следовательно, и на показатели, характеризующие студенческую науку. Среди этих показателей: финансирование, информированность, трудоустройство студентов, отсутствие четкой цели для занятия научной работой, научные контакты с российскими и зарубеж-

ными вузами, стажировки в российских и зарубежных вузах, возможность публикаций студенческих работ, поощрение студентов, занимающихся научной деятельностью, организованность и планирование свободного времени студентов, организация учебного процесса, квалификация научных руководителей, уровень и объем исследований.

Указанные факторы по большей части представляют собой качественные (категориальные) характеристики. В количественном выражении можно выразить немногие из них, доступны для анализа только данные по финансированию научной деятельности.

Финансирование – один из важнейших факторов, влияющих на научные показатели. На сегодняшний день выделяются денежные средства для развития науки, инноваций, разработок. Именно

финансирование способствует определенному росту научной деятельности в вузе.

Специфика задачи определяет выбор основного подхода к построению моделей. Для прогноза показателей научной деятельности будем использовать модели авторегрессионного типа. Для построения авторегрессионных моделей использовались параметрический подход (линейная модель Бокса – Дженкинса), непараметрический подход (нелинейная модель Надарая – Ватсона), модель в виде искусственной нейронной сети.

Результаты прогноза для всех научных показателей студентов в случае моделей Бокса – Дженкинса девятого порядка представлены на рис. 2, где модели построены в соответствии с выбранными научными показателями. Для настройки параметров модели используется метод наименьших квадратов.

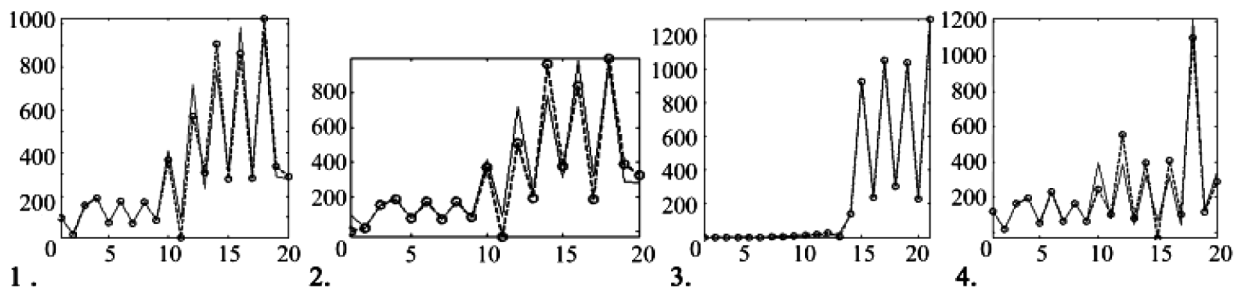


Рис. 2. Параметрические модели прогноза научных показателей студентов

Непараметрическая модель Надарая – Ватсона реализует подход к построению нелинейной авторегрессионной модели. Настройка модели осуществляется оптимизацией среднеквадратической ошибки с использованием генетического алгорит-

ма оптимизации. Порядок модели ограничен из-за трудностей в оптимизации модели по параметрам размытости. Результаты прогноза для показателей в случае модели второго порядка представлены на рис. 3.

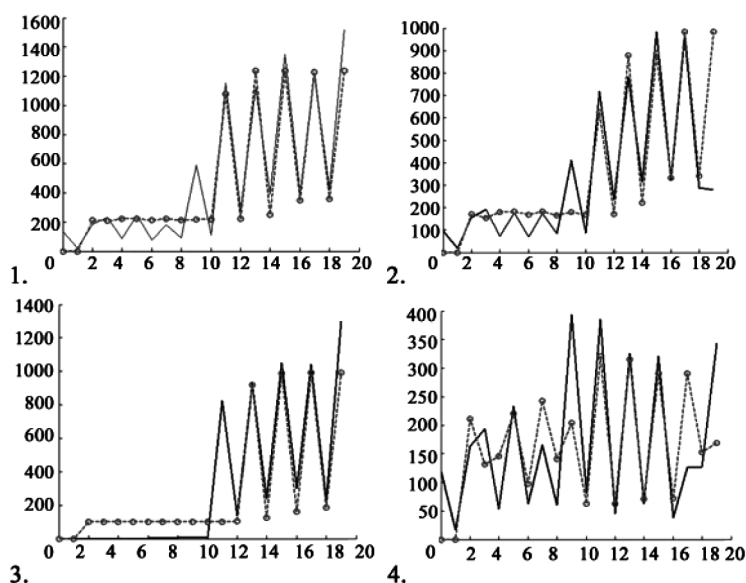


Рис. 3. Непараметрические модели прогноза научных показателей студентов

Нейросетевой подход относится к интеллектуальным методам анализа данных. Для построения модели применялась искусственная нейронная сеть с тремя слоями.

Настройка параметров сети осуществлялась методом обратного распространения ошибки (back propagation). Нейросетевые модели представлены на рис. 4.

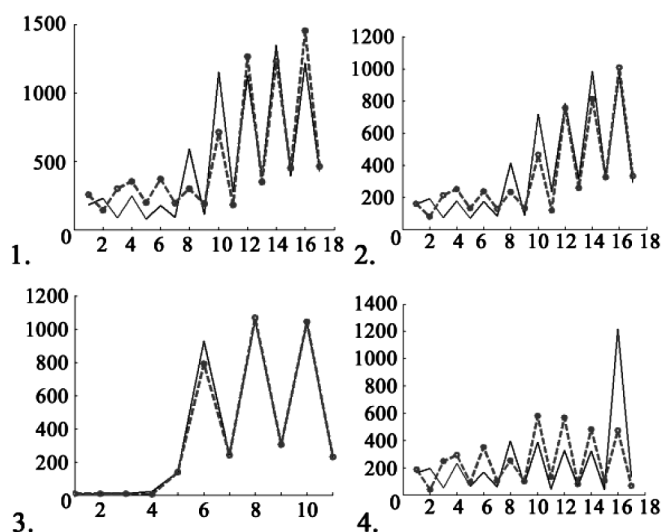


Рис. 4. Нейросетевая модель прогноза по научным показателям

Оценка качества моделей и сравнение моделей различного типа проводились с использованием критерия fit .

$$f_{it} = \left(1 - \frac{\sqrt{\sum_{i=1}^N (\hat{y}_i - y_i)^2}}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (\bar{y}_i - y_i)^2}} \right) \cdot 100,$$

где \bar{y}_i – вектор наблюдаемых значений (выход объ-

екта при заданном входе), \hat{y}_i – вектор моделируемых значений (прогнозируемые). Данный критерий изменяется от $-\infty$ до 100. При этом 100 считают наилучшим приближением.

В табл. 3 приведены условия построения моделей и соответствующие им значения критерия качества.

Таблица 3

Сравнительный анализ моделей и алгоритмов прогноза научной деятельности студентов

Научные показатели студентов	Тип авторегрессионной модели	Порядок модели	Наилучший критерий fit
1. Количество участия в научном мероприятии	Модель Бокса – Дженкинса	9	91,42
	Непараметрическая модель	2	72,73
	Нейросетевая модель	2	69,45
2. Количество студентов, принявших участие	Модель Бокса – Дженкинса	9	78,98
	Непараметрическая модель	2	65,98
	Нейросетевая модель	9	76,95
3. Количество публикаций студентов	Модель Бокса – Дженкинса	9	80,45
	Непараметрическая модель	2	51,03
	Нейросетевая модель	5	67,77
4. Количество призовых мест	Модель Бокса – Дженкинса	9	77,9
	Непараметрическая модель	2	51,03
	Нейросетевая модель	9	70,23

Как видно из таблицы, по всем научным показателям наилучшие результаты показала модель Бокса – Дженкинса. Однако, если сравнивать результаты для моделей малого порядка (два), преимущество у непараметрической модели.

Как было указано выше, научная деятельность студентов финансируется в том числе и за счет федерального бюджета, соответственно, данную деятельность необходимо правильно планировать. Полученные модели прогнозирования научных по-

казателей студентов могут использоваться в работе планирования научной деятельности студентов и ее финансирования в целом. Данный инструмент можно использовать для составления «Комплексного плана» в части планирования научной деятельности студентов. Такой подход к планированию сэкономит время специалистов при составлении Комплексного плана путем автоматизированного анализа данных научных показателей студентов.

В работе исследовались основные тенденции развития научных показателей студентов. Были изучены факторы, влияющие на них. Описаны регрессионные модели для динамических процессов. Разработаны алгоритмы и модели для оценки эффективности научных показателей студентов. Проведен сравнительный анализ моделей. Наилучший результат показали параметрическая модель Бокса – Дженкинса в случае авторегрессии высокого порядка и непараметрические авторегрессионные модели невысоких порядков. Полученные модели можно применить при планировании и финансировании научной деятельности.

Библиографический список

1. Богданова С.В. Комплексное использование методов активного обучения как условие эффективной педагогической подготовки студентов магистратуры: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2010. 210 с.
2. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект): дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. 424 с.
3. Сафонов К.В., Золотарев В.В., Тюрина О.Н. Исследование эффективности внедрения новых технологий защиты информации в учебный процесс // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4.
4. Сливина Т.А. Проектная деятельность как средство формирования конкурентоспособности будущего специалиста // Вестник БГУ. 2011. Вып. 1: Педагогика.
5. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2011. 46 с.
6. Шкерина Л.В. Моделирование компетенций студентов в динамике их формирования // Психология обучения. 2012. № 8.
7. Zolotareva E.Yu., Kalinin A. Selecting indicators to measure performance scientific activity of students: материалы междунар. науч. конф. «Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации». Красноярск, 2013.

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

EXPERIENCE AND PROSPECTS OF INTRODUCTION OF OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Д.Н. Буторин

D.N. Butorin

Открытая среда, научная образовательная среда, openSEE, платформа для организации исследований, краудсорсинг.

В статье рассматриваются особенности внедрения открытой научной образовательной среды openSEE в педагогическом вузе. Сформулированы направления и предложена технология внедрения. Обоснованы имеющиеся и потенциальные возможности среды openSEE как инструмента решения задач для обеспечения нового ФГОС.

Open environment, scientific-educational environment, openSEE, framework for organizing researches, crowdsourcing.

The article describes the features of the introduction of the open scientific educational environment openSEE in a pedagogical university. It defines the directions and technologies of the introduction, proves the available and potential features of openSEE as a tool to solve the tasks of the new Federal State Educational Standard.

В рамках нового федерального государственного образовательного стандарта предусматривается самостоятельный выбор вузом контрольно-оценочных средств для измерения профессиональных компетенций обучаемых. С учетом современных тенденций открытости и краудсорсинга в образовании существует необходимость использования и внедрения открытых образовательных сред для накопления, верификации и использования контрольно-оценочных и диагностических средств для проведения текущего контроля, а также для осуществления психолого-педагогических исследований.

В работах автора [Буторин, 2011, с. 284; Буторин, 2012, с. 71] указывалось, что инновационными и наиболее перспективными являются автоматизированные программные средства машинной реализации проблемно-ориентированных задач класса поиска условия и способа действия. Во многих точных и естественных науках, таких как математика, физика и информатика, большая часть учебных задач поддается необходимой формализации.

В настоящее время автором разрабатывается и активно внедряется открытая научная образова-

тельная среда openSEE (open scientific educational environment, свидетельство ОФРНИО №16723) [Буторин, 2011, с. 11] на базах Сибирского федерального университета, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, филиала КГПУ в г. Ачинске, а также Ачинского техникума нефти и газа.

Научная новизна состоит в том, что рассматриваются два подхода к оценке результатов работы в открытой научной образовательной среде, также представлено комплексное внедрение научной образовательной программной среды в учебный процесс и научную работу студентов вуза. Научная новизна проекта состоит в открытости, повторном использовании ресурсов и реализации мультисервисности на одной платформе. Других подобных систем (открытых и свободных) с таким же набором функций для высшего и среднего профессионального образования в области педагогики не существует на данный момент. Открытость как принцип создания ресурсов, сохранение результатов диагностик происходит в общедоступной базе данных, что позволяет решить проблему неравного доступа к информационным ресурсам. Повторное ис-

пользование ресурсов – создание новых курсов, учебных и контрольно-измерительных материалов в новой платформе происходит по модульному принципу, как в конструкторе Lego. Мультисервисность – объединение в одном сервисе функций накопления образовательных ресурсов, инструментов контроля знаний и навыков, а также инструментов проведения психолого-педагогических исследований. Это создает не только платформу для обучения, но и основу для сервиса организации и поддержки педагогических исследований. Проективная стратегия организации позволяет организовать взаимодействие пользователей в открытой среде, распределить обязанности, ввести взаимную ответственность, коллективное администрирование и использование.

Основными компонентами архитектуры открытой среды являются модули контроля уровней знаний (тесты на выбор ответа, на установление порядка и соответствия, а также на ввод данных), тренажеры компетенций, построенные на базе проблемно-ориентированных задач с генерируемыми исходными данными, а также конструкторы педагогических диагностик.

Поскольку все три направления актуальны при подготовке будущих учителей, представляется важным развить навыки сетевого взаимодействия в открытой среде на благо повышения продуктивности работы всего сетевого сообщества. При сетевом взаимодействии в открытой среде основными принципами являются:

- умение находить и верифицировать информацию;
- умение редактировать и создавать новые

образовательные ресурсы, исключая дублирование и рерайтинг;

- ответственное отношение к контрольно-оценочным и диагностическим средствам.

Для решения этих и других задач, также для включения студентов (будущих учителей) в работу над контрольно-оценочными и диагностическими средствами проводилась работа по внедрению открытой научной образовательной среды openSEE в филиале Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в г. Ачинске. Использовались следующие формы внедрения.

1. Применение среды openSEE для текущего контроля и проведения этапов зачетов и экзаменов с последующим совместным использованием результатов, дабы подчеркнуть открытость ресурса.

2. Обучение работе в среде openSEE для получения представления о принципах ее использования с последующим выполнением самостоятельной работы, развивающей и закрепляющей полученные навыки.

3. Использование среды openSEE как инструмента проведения психолого-педагогических исследований в рамках дипломных работ студентов.

Представление и получение практических навыков работы в программной среде происходили в рамках специального курса на протяжении 2010–2012 учебных годов. В обучении приняло участие 82 человека – студенты специальности информатика IV и V курсов очного отделения и III и IV курсов заочного отделения. Всего на ознакомление со средой openSEE выделялось по 16 часов. При этом использовался следующий план работы (табл.).

Тематический план обучения работе в открытой образовательной среде openSEE

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество аудиторных часов
1	Введение в открытую образовательную среду	2
2	Регистрация и вход. Принципы совместной работы и сетевого взаимодействия	2
3	Создание тестов контроля уровня знаний	4
3.1	Создание тестов уровня 1, 2, 3	2
3.2	Создание проблемно-ориентированных заданий	2
4	Создание анкет для психолого-педагогических исследований	2
5	Автоматизация психолого-педагогических диагностик	6
	Итого	16

Все задания организованы в смешанной форме для активной демонстрации и одновременной практической работы.

Большой упор сделан на следующие ключевые особенности:

- ресурсы создают одновременно множество пользователей;

- ресурсом в любое время может пользоваться множество пользователей;

- каждый ресурс должен быть атомарным.

В ходе занятий студенты познакомились с основными особенностями открытой программной среды openSEE и одновременно с преподавателем создавали тренировочные образовательные ресурсы в базе данных. Для развития и закрепления навыков предполагалось до 8 часов самостоятельной работы. В нее включались создание контрольно-оценочных средств и автоматизация психолого-педагогических диагностик. Выполнение подобной самостоятельной работы преследует несколько целей. Во-первых, развитие навыков работы в открытой среде для применения их при реализации будущих профессиональных обязанностей. Во-вторых, тренировки полноценной командной работы через сетевое средство, поскольку программная среда позволяет работать над одним сложным ресурсом группе лиц. В-третьих, наполнение коллекции образовательных ресурсов для последующего использования при прохождении практики, подготовки дипломной работы, а также в ходе будущей профессиональной практики.

Контроль выполнения практических заданий в среде возможен в двух вариантах:

- по встроенным параметрам открытой среды openSEE, таким как «коэффициент полезности обществу» (КПО);

- по количеству создаваемых ресурсов, их типам и разделам.

Каждый вид имеет свои достоинства и недостатки. В разные годы в разных учебных группах были применены оба вида. Контроль по параметру КПО достаточно объективный и конкретный. Описывает нормированную нагрузку на учащегося, поскольку разработан именно из расчета трудоемкости создания того или иного образовательного ресурса.

В среде openSEE участники создают все объ-

екты и ресурсы в одной из двух баз в Общей базе, где данные доступны для всех пользователей, или в Персональном окружении, где доступны лишь для себя. Два хранилища позволяют разносторонне мотивировать пользователей на создание ресурсов. Система поощряет автора к созданию ресурсов для совместного использования. Однако не все пользователи готовы безвозмездно давать доступ к своим разработкам. Поэтому необходимо иметь возможность подготовки объектов в среде для персонального использования. При подобной возможности все пользователи создавали бы ресурсы только в персональном хранилище, поэтому в openSEE введен показатель деятельности пользователей – коэффициент полезности Обществу (КПО). Он позволяет оценить, насколько много полезного делает пользователь для общества по сравнению с действиями в личных целях. Создавая объекты в Общей базе, пользователь повышает свой рейтинг по КПО, так как эти объекты будут доступны для повторного использования другими пользователями и, соответственно, принесут им пользу. Создавая объекты в Персональном окружении, пользователь уменьшает свой рейтинг по КПО, поскольку данные в этой базе не доступны остальным пользователям и при этом ресурсы системы используются только для личных целей. Таким образом, данный коэффициент является рычагом мотивации и самоорганизации пользователей.

Каждый тип объекта или ресурса имеет определенную ценность, будучи добавленным в одну из баз. Так, например, создание одного тестового задания с выбором ответов в Общей базе повышает КПО на 2 единицы, а создание такого же задания в Персональном окружении уменьшает КПО на 5 единиц. Список ценности каждого типа объектов отражен в «Прайс-листе полезных дел». Уровень ценности несет важную функцию в открытой научной образовательной среде, он является инструментом управления нагрузкой на сервис и мотивирует участников Сообщества на выполнение тех или иных полезных дел. Он также является рычагом регулирования насыщенностью Общей базы теми или иными ресурсами. Такой подход организации соответствует проективной стратегии при организации обучения [Пак, 2008, с. 36].

В качестве экспертов для анализа ресурсов, создаваемых в openSEE, привлекаются специалисты в предметной области. Они оценивают ресурсы, верифицируют их или отправляют на доработку. Любой пользователь может просмотреть состояние каждого объекта и на какой стадии верификации он находится (не верифицирован, создан доверенным пользователем, верифицирован или отправлен на доработку).

Устанавливая минимальную планку приращеня КПО за период самостоятельной работы, можно четко регулировать процесс выполнения самостоятельной работы. Такой подход назовем объемным. Вместе с тем каждый обучаемый выполнит приблизительно равный объем работ. Одной из отрицательных сторон данного подхода является то, что при таком формальном подходе из-за нерадивых студентов могут остаться незавершенные образовательные ресурсы. Например, создание психолого-педагогической диагностики включает в себя создание в базе данных таких объектов, как Параметр, Анкетный вопрос и собственно объект Диагностика. Если за каждый созданный объект типа Анкетный вопрос коэффициент КПО наращивается на 2 балла, а диагностика включает более ста вопросов, то студенту достаточно создать именно 100 вопросов, чтобы сдать самостоятельную работу. Однако в реальной практической ситуации студенты ответственно относились к данной работе и подобных случаев не было выявлено. Поддержание командного духа и следование цели «создания для своего блага валидных психолого-педагогических инструментов» сыграли в этом важную роль.

Второй тип контроля по создаваемым ресурсам назовем количественным. На первый взгляд он также является формальным. Например, подготовить для зачета 4 диагностики и 50 тестовых заданий. При этом итоговый коэффициент КПО у каждого может сильно отличаться. Кто-то может выбрать весьма небольшие и несложные в реализации программного кода диагностики и простые тесты 1-го и 2-го уровня. Более ответственные студенты, прежде всего, исходя из своей темы дипломной работы, могут выбрать трудоемкие и нетривиальные диагностики для автоматизации. Однако следует учитывать, что такая вариативность может быть и достоинством, особенно при

дифференцированном подходе и реализации самостоятельной работы, адаптированной под конкретного обучаемого.

Автоматизация психолого-педагогических диагностик и генерируемых контрольно-оценочных средств в открытой образовательной среде openSEE также требует от пользователей достаточного уровня подготовки в программировании. Частично эта проблема решалась в рамках дипломных работ по подготовке программных шаблонов для диагностик (Е. Борисов) и практики использования среды openSEE для решения математических задач (М. Бухвалов) и проведения анкетирования (Ф. Коленчук, А. Беллер).

Популяризация и внедрение сервиса происходят за счет представления его в различных педагогических сообществах (Семинар на годовом методическом объединении психологов в г. Ачинске, 2012), а также через мастер-классы различного уровня (Форум педагогических практик и технологий, г. Красноярск, 2012). Кроме того, данная программа апробирована на курсах повышения квалификации учителей по программе дополнительного образования «Педагогическое образование по направлению “Использование современных дистанционных средств обучения в педагогической практике”» в 2013 году. Дальнейшее внедрение будет проводиться с учетом полученного опыта.

В качестве выводов необходимо отметить, что внедрение открытых систем представляет собой сложную и комплексную задачу. Одной из ее важных составляющих является обучение работе потенциальных пользователей, а именно будущих учителей. Чтобы привлечение происходило как можно более эффективно, следует использовать инструмент самостоятельно также и педагогам. Внедрять его в учебный процесс для контроля знаний, проведения исследований в рамках студенческих научно-исследовательских проектов, включать студентов в работу по подготовке контрольно-оценочных средств и интерактивных тренажеров. Вместе с тем требуется специальным образом мотивировать студентов на использование подобных инструментов и подготовку ресурсов в них. Как показано в статье, на примере среды openSEE опробовано два подхода к оценке деятельности в среде – количественный (по резуль-

татам) и объемный (по рейтингу). У каждого существуют как достоинства, так и недостатки.

В настоящее время открытый сервис openSEE функционирует по адресу: <http://opensee.ru>. Реализованы функции организации и проведения тестирования знаний, создания и обработки анкет, подготовки и анализа вербальных психолого-педагогических диагностик. По каждому направлению подготовлены удобные инструменты формирования отдельных заданий и модулей, а также комбинирования их. Приглашаем всех заинтересованных лиц к использованию сервиса openSEE, а также к сотрудничеству.

Библиографический список

1. Буторин Д.Н. Открытая среда openSEE как инструмент решения задач непрерывного образования // Инновации в непрерывном образовании. 2012. № 4. С. 67–73.
2. Буторин Д.Н. Реализация компетентностного обучения на основе проблемного подхода в программной среде // Образовательные технологии и общество. 2011. № 4. С. 280–296.
3. Буторин Д.Н. Электронный информационный образовательный ресурс: <Открытая научная образовательная среда openSEE> // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов <Наука и образование>. 2011. № 2. URL: <http://ofernio.ru/portal/newspaper/ofernio/2011/2.doc> (дата обращения: 4.03.2011).
4. Пак Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 112 с.

ПЕРЕЧЕНЬ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

LIST OF COMMON CULTURAL COMPETENCES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY GRADUATE

Е.П. Валюх, В.Н. Валюх,
И.В. Василькевич, Г.Ю. Ионычев

E.P. Valyukh, V.N. Valyukh,
I.V. Vasilkevich, G.Yu. Ionychev

Компетентностный подход, общекультурная компетентность, выпускник педагогического университета, креативность, социальная ответственность, эмпатичность, ориентация на культурные ценности, культура общения.

В статье изучается проблема реализации компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования. На основе достижений психолого-педагогической, культурологической, философской мысли рассмотрено понятие «общекультурная компетентность». Проанализированы документы федерального значения и локальные программы педагогических университетов. В итоге определены перечень и содержание общекультурных компетенций, которыми должен обладать будущий педагог.

Competence-based approach, common cultural competence, graduate of pedagogical university, creativity, social responsibility, empathy, orientation to cultural values, culture of communication.

The article studies the problem of realization of a competence-based approach in the system of higher education. The concept of common cultural competence is considered on the basis of the achievements of psychological-pedagogical, cultural and philosophical thought. The documents of federal value and local programs of pedagogical universities are analyzed. As a result, the list and content of general cultural competences which a future teacher should have is defined.

Современная система образования ставит перед высшей школой актуальную задачу реализации компетентностного подхода, которая предполагает не усвоение студентами отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В основе такого подхода лежит антропоцентрическая парадигма, которая нацеливает на воспитание конкурентоспособной личности, стремящейся к творческому выполнению своих профессиональных обязанностей и личностно-профессиональному развитию. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования 3-го поколения (ФГОС–3) выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. Общекультурные компетенции составляют ядро модели конкурентоспособного выпускника вуза и делают его конкурентоспособным и востребованным на рынке труда, способным успешно реализовывать себя в различных сферах деятельности.

Словарь-справочник современного российского профессионального образования поясняет, что

под общекультурными (общими) компетенциями понимается способность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности.

Общекультурные компетенции носят устойчивый и неугасаемый характер, определяют активную жизненную позицию человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизируют внутренний мир и отношения с социумом [Якимова, Николаева, 2012, с. 57]. Как отмечает М.Г. Синякова, общекультурные компетенции «...могут рассматриваться как основа для формирования профессиональной мобильности специалиста...» [Синякова, 2010, с. 23]. Опираясь на представления М.Я. Виленского, И.А. Зимней, О.И. Мартыненко об общей культуре, обобщая различные точки зрения авторов относительно содержания общекультурных компетенций (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.Д. Фрумин, Н.А. Эверт и др.), мы соглашались с определением понятия «общекультурные компетенции» Е.А. Смирновой. По ее мнению, это результаты образования, выражающиеся в способ-

ности решать лично значимые, профессиональные задачи, задачи социального взаимодействия на основе присвоенных им представлений об окружающем мире, ценностей и традиций современного общества, знаний и умений, необходимых для успешного осуществления деятельности, проявляющейся во всех формах его поведения [Смирнова, 2010, с.107].

Общекультурная компетентность определяется С.Л. Троянской как интегративная способность личности, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера [Троянская, 2004, с. 5].

При всем разнообразии дефиниций относительно основного содержания понятия «общекультурные компетенции» четких требований к компетенциям выпускника педагогического университета в научной литературе нет. Тем самым перед нами стоит цель – определить этот необходимый перечень.

С этой целью в рамках реализации одного из направлений программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева «Формирование инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций» была создана рабочая группа по выработке основного перечня и содержательного компонента вышеуказанных компетенций.

Работа группы строилась в несколько этапов: результатом первого стал анализ существующих научных разработок (психолого-педагогического, философского и культурологического направлений) и нормативно-правовой базы (документов федерального значения и локальных программ педагогических университетов). Далее был выявлен весь существующий спектр общекультурных компетенций и объединен в конкретный перечень с содержанием каждой.

Теоретические основы понятия «общекультурная компетенция» рассматривались в трудах классиков, в том числе А. Дистервега, К. Ушинского, В. Сухомлинского. Надо отметить, что в их работах речь шла о таком понятии, как «педагогическая культура». Она рассматривалась в нескольких

аспектах: педагогическая культура общества в целом, педагогическая культура семьи, педагогическая культура образовательного учреждения и педагогическая культура учителя.

А.В. Хуторской подходит к пониманию общекультурных компетенций немного шире. По его мнению, это круг вопросов, по отношению к которым ученик (студент) должен быть хорошо осведомлен, обладать познанием и опытом деятельности, это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере. Это и опыт освоения научной картины мира, расширяющийся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [Хуторской, 2007, с. 25].

Диалектические положения о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов окружающего мира, о социальной детерминированности деятельности и творческой сущности личности, выступающей субъектом культурно-исторического процесса, лежат в основе философского и культурологического понимания сути и содержания компетенций. Исходя из этого, В.Ю. Пузыревский определяет содержание общекультурных компетенций с позиции «быть» и «иметь». Так, стратегия и тактика «быть» подразумевают осознаваемую способность быть созерцающе внимательным к повседневно встречающимся «индивидуальностям» и наследуемым «общностям», традициям жизни и собственным переживаниям этих встреч. Стратегия и тактика «иметь» предполагают наличие умения ориентироваться в разных уровнях сферы производства и потребления, оценивать их критически и конструктивно, встраиваться в них для достижения личного и профессионального успеха [Пузыревский, 2007, с. 153].

Положения культурологического подхода делают акцент на необходимости развития общей культуры будущих специалистов (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, М.С. Каган, О.И. Мартыненко и др.). Так, один из известных отечественных культурологов А.С. Запесоцкий утверждает, что педагогика рассматривает культуру как способ взращива-

ния человека, содержательную и деятельностную основу развития личности [Запесоцкий, 2010].

Согласно стандартам и нормативным документам федерального значения, начиная с Федерального закона «Об образовании» и до государственных стандартов 3-го поколения, перечню общекультурных компетенций уделяется особое внимание. Тем не менее единого подхода не прослеживается: в актовых материалах насчитывается от шести до двадцати одной компетенции.

Среди изученных документов педагогических вузов особо заслуживают внимания программы воспитательной деятельности Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ), Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), Алтайской государственной педагогической академии (АлГПА), Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ), Кузнецкой государственной педагогической академии (КузГПА) и Забайкальского государственного университета.

Наиболее часто встречающейся компетенцией является *ответственность*. Однако в нее вкладывается различный смысл – от широкого понимания ответственности как качества личности до социальной ответственности и ответственности за результат в профессиональном и экономическом аспекте. Основной компетенцией в каждом из названных учебных заведений является *инновационность*. Однако главный интерес представляет различие в определении ведущей компетенции. Так, в НГПУ на первое место ставится *мобильность*, под которой понимается способность принимать решения в ситуации выбора [Стратегия..., 2010]. В АлГПА ведущими компетенциями считаются *самостоятельность* и *ориентация на социальный заказ* [Программа..., 2010]. В данном случае представляет особенный интерес ориентация на заказ рынка услуг. Идентичный пункт содержится и в перечне компетенций КузГПА, однако главным признаются пункты *самосовершенствование* и *гражданственность* [Политика КузГПА..., 2011]. Таким образом, обе академии важнейшим элементом миссии своих выпускников считают социальную составляющую. Наиболее разносторонний список компетенций представлен перечнем ОмГПУ. Отличительной особенностью является приоритет компетенций *творчество* и *корпоративность*.

В стратегической программе развития ТГПУ до 2015 г. отсутствует программа развития воспитательной деятельности. Интересующий нас компетентный элемент включен в программу развития образовательной деятельности, но и здесь представлен лишь фразой: «Совершенствование и организация образовательной деятельности на базе компетентного подхода и использования инновационных образовательных технологий» [Стратегический..., 2011].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что, несмотря на общие тенденции в развитие общекультурных компетенций выпускников вузов, определяемых ФГОС, спектр уникальных компетенций широк и не ограничивается какими-либо рамками, что позволяет в полной мере использовать как опыт собственного учебного заведения, так и других учебных заведений.

Таким образом, сгруппировав компетенции и определив их особое содержание, мы выделили пять основных общекультурных компетенций, способствующих освоению культуротворческого опыта человечества и созданию на данной основе целостной системы условий для социокультурного развития будущего педагога и реализации его профессиональной задачи. Тем самым выпускник педагогического университета должен обладать: *креативностью* (творчески развиваться), *эмпатичностью* (соучастностью, сопереживанием, способностью развивать личность), *социальной ответственностью* (нести ответственность перед обществом), *культурой общения* (владеть способностью организовывать особую среду и / или сообщество), *ориентацией на культурные ценности* (принимать и пропагандировать культурные, нравственные нормы).

Каждая из представленных компетенций требует более детального рассмотрения на предмет ее содержания.

Под *креативностью* мы в первую очередь понимаем творческое саморазвитие личности будущего педагога, обладающего «спонтанностью творчества» [Креативная..., 2009, с.12]. Содержание компонентов данной компетенции достаточно широко. Выпускник должен владеть творческой мобильностью, информационной грамотностью, гибкостью мышления, оригинальностью в принятии решений, неординарной позицией. Креативная деятельность выпускника педагогического уни-

верситета должна характеризоваться: способностью удивляться и познавать; способностью к анализу, синтезу, прогнозу различных ситуаций; отсутствием стереотипов; умением усваивать способы творческого мышления, обеспечивающего получение, производство и принятие новых знаний.

Культура общения как одна из ключевых общекультурных компетенций подразумевает способность организовать особую среду. Выпускник-педагог должен владеть: готовностью к сотрудничеству, диалогичностью мышления, навыками командной работы и делового общения, средствами формирования корпоративной среды, ориентацией на общий результат, способностью к организации и координации.

Умение организовывать и координировать – способность к педагогической импровизации, в некоторых случаях спонтанности – представляет собой творчество педагога, умение найти оригинальное и неожиданное в известном.

Наиболее востребованной для современной системы образования является такая компетентность, как *эмпатичность* – способность соучаствовать, сопереживать, поддерживать. В нашем понимании – обладать педагогической фасилитацией, т. е. уметь стимулировать, инициировать, поощрять саморазвитие и самовоспитание учащихся за счет особого стиля общения и личности будущего педагога. «Фасилитирующая» роль педагога предполагает умение управлять учебной деятельностью учащихся, при которой учитель занимает позицию помощника и помогает ученику находить самостоятельно ответы на вопросы и осваивать какие-либо навыки [Пундик, 2009, с. 119]. При этом будущий педагог должен отвечать таким требованиям, как уверенность в себе, умение нести персональную ответственность, верить в свой успех и успех своего ученика.

В основе профессиональной деятельности педагога должна быть **ориентация на культурные ценности**, это важное условие богатой интеллектуальной жизни учащихся, необходимая предпосылка высокого уровня преподавания и общения. Будущий педагог сможет обеспечить себе особую, высоконравственную роль не только в профессиональной среде, но и в социуме при условии владения знаниями о законах развития природы и человечества, о базовых культурных ценностях. Он дол-

жен стремиться к интеллектуальному и правовому развитию, ориентироваться на этические нормы и человеческое достоинство, оперировать целостной системой представлений о мире, уметь относиться к собственному организму как к ценности.

Успех педагога, как и любого специалиста, будет во многом зависеть от степени его *социальной ответственности*, то есть от умения слушать и принимать чужое мнение, быть толерантным, владеть моральными нормами и основами нравственного поведения, согласующимися с традициями общества, критически оценивать результат собственной деятельности, наличия активной гражданской позиции. Немаловажным условием является ориентация на гуманистическую парадигму, владение навыками критического отношения к информации, умение формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требования гигиены и охраны труда, быть готовым к трудной жизненной ситуации.

Высокий уровень общекультурной компетенции необходим педагогу для реализации всех целей образовательного процесса, она выступает важной характеристикой педагогической культуры учителя, одним из неотъемлемых показателей его профессиональной подготовки.

Таким образом, формирование перечня общекультурных компетенций и определение их роли в вузовской системе подготовки студентов строились на основе изучения работ по философии, культурологии, педагогике, психологии, где накоплен определенный экспериментальный материал и созданы концепции, объясняющие как природу, так и сущность данного явления, и рассмотрения нормативных документов, в которых определен достаточно широкий спектр изучаемого предмета. В результате нами был определен перечень таких компетенций, которые способствуют развитию гармоничной личности педагога, легко вписывающейся в современный мир, реализующей свой богатый потенциал на профессиональном и житейском поприще.

Согласимся с Н.А. Эверт, что переход мирового сообщества от техногенной к антропогенной цивилизации, доминирование гуманистической парадигмы в педагогическом образовании делают необходимым воспитание в учителе человека высокой культуры, владеющего «человекознанием» [Эверт, 2013, с. 11].

Библиографический список

1. Запесоцкий А.С. Культурология и педагогика: проблемы взаимосвязи // Педагогика. 2010. № 6. С. 3–8.
2. Креативная лаборатория: диалог творческих культур: монография / ред.-сост. О.А. Карлова. М.: Академический Проект, 2009. 467 с.
3. Политика КузГПА в области качества. Новокузнецк: КузГПА, 2011.
4. Программа перехода ГОУ ВПО АлтГПА на уровневую систему высшего профессионального образования. Барнаул: АлтГПА, 2010.
5. Пузыревский В.Ю. Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. М., 2007. 327 с.
6. Пундик И.Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, 2009. № 2 (59).
7. Ризз Г.И. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве // Педагогика. 1995. № 4.
8. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 9. С. 23–36.
9. Смирнова Е.И. Общекультурные компетенции как результат подготовки будущих специалистов // Омский научный вестник. 2010. № 4 (89). С. 107–110.
10. Стратегический план развития ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ) на 2011–2015 гг. Томск, 2011.
11. Стратегия развития государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» на 2010–2015 гг. Новосибирск: НГПУ, 2010.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1985. 288 с.
13. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: На примере подготовки будущих педагогов: автореф. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004.
14. Управление качеством: формирование компетенций выпускников вуза: материалы Первой Региональной научно-практической конференции (г. Ульяновск, 1 декабря 2011 г.). Ульяновск: УлГТУ, 2012. 109 с.
15. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М., 2007. 327 с.
16. Чалов А.Н. О педагогической культуре учителя сельской общеобразовательной школы. Ростов-на-Дону, 1988.
17. Эверт Н.А. Сопровождающая диагностика в оценке компетентностного развития студента-практиканта (бакалавра, магистра): учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 196 с.
18. Якимова З.В., Николаева В.И. Классификации и инструменты оценки компетенций: сравнительный анализ профессиональной среды и вуза // Управление качеством. 2012. № 9 (45).

АКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ACTIVE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN TEACHING PROBABILISTIC AND STATISTICAL DISCIPLINES IN TECHNICAL UNIVERSITY

Г.Д. Гефан, О.В. Кузьмин

G.D. Gefan, O.V. kuzmin

Теория вероятностей, математическая статистика, теория игр, эконометрика, компьютерное моделирование, закон больших чисел, метод статистических испытаний, стохастика, компьютерные практикумы, пакеты прикладных программ.

Обоснована эффективность применения персональных компьютеров при обучении вероятностно-статистическим дисциплинам. В связи с этим предлагается при изучении этих дисциплин организовать проведение компьютерных практикумов, включающих в себя моделирование и численное экспериментирование. Такие практикумы зримо дополняют, иллюстрируют математическую теорию примерами и реальными действиями. Данный подход хорошо вписывается в концепцию активного и интерактивного обучения и способствует появлению навыков самостоятельного научного исследования.

The theory of probability, mathematical statistics, game theory, econometrics, computer modeling, the law of large numbers, the Monte Carlo method, stochastics, computer workshops, software packages.

The efficiency of the use of personal computers in teaching probabilistic and statistical disciplines is proved. In this regard, it is proposed to organize computer workshops that include modeling and numerical experimentation while studying these disciplines. Such workshops visibly complement and illustrate mathematical theory by examples and actions. This approach fits well in the concept of active and interactive teaching and contribute to the emergence of the skills of independent scientific research.

Развитие и широкое внедрение современных технологий, связанных с персональными компьютерами (ПК), оказывает существенное влияние на требования, предъявляемые к преподаванию разделов и самостоятельных дисциплин вероятностно-статистического цикла в технических вузах. С одной стороны, обучение этим дисциплинам предоставляет прекрасные возможности для получения практических навыков математического и компьютерного моделирования, столь необходимых в работе будущих специалистов. С другой – применение информационных и компьютерных технологий может существенно обогатить сам учебный процесс, так как оно способствует формированию и развитию алгоритмической культуры, освобождает от рутинных вычислений, даёт отличные возможности для визуализации учебного материала и пробуждает познавательный интерес студентов.

Компьютеризация математической подго-

товки студентов вузов может рассматриваться под разными углами зрения. Для педагогических вузов актуальной является задача качественно изменить подготовку учителя математики, дать ему полноценное представление о стохастическом подходе в связи с введением элементов стохастической в школьный курс математики. На современном этапе общественного и научного развития стохастический подход, безусловно, требует знания и использования ПК. Эта задача и родственные ей обсуждаются в работах [Ванюрин, 2003; Суворова, 2006; Высоцкий и др., 2010; Майер, Баранова, 2012]. С другой стороны, компьютеризация математической подготовки удачно сочетается с требованием усиления межпредметных связей в вузах (имеются в виду такие предметы, как теория вероятностей и математическая статистика, информатика, компьютерное моделирование, а также дисциплины профессионального цикла). Этому аспекту посвящены работы [Самсонова, 2004;

Далингер, 2012; Бычкова, 2010; Гефан, 2013; Кузьмин, Палеева, 2008; 2013; Ланина, 2012].

Наиболее очевидное и традиционное направление компьютеризации преподавания вероятностных и статистических дисциплин – обучение статистическим расчётам с использованием пакетов прикладных программ (ППП). Так, в некоторых пособиях, например [Афифи, Эйзен, 1982; Тюрин, Макаров, 2002], излагаются методы статистического анализа данных и демонстрируется решение задач с помощью статистических ППП. Использование ППП, на наш взгляд, является оптимальным вариантом для тех, кто уже в той или иной степени освоил вероятностно-статистическую теорию и методологию, либо для тех, кто постигает её «в рабочем порядке», через решение прикладных задач. Студенты младших курсов технических и экономических направлений подготовки, которые знакомятся с основами теории вероятностей и математической статистики, нуждаются, может быть, в не столь совершенных, но более простых и доступных инструментах.

Наиболее сложным и неочевидным выглядит привлечение компьютерных технологий к изучению классических разделов теории вероятностей (случайные события, случайные величины). Собственно, таких попыток в отечественном образовании до недавнего времени почти не было. Едва ли не единственным исключением является учебник [Андронов и др., 2004], где представлено компьютерное сопровождение положений теории вероятностей с помощью программ для пакета Mathcad. Анализ книги приводит к выводу, что она ориентирована на определённый и относительно небольшой, хотя и очень важный сегмент направлений подготовки: математика и компьютерные науки, информатика и вычислительная техника, математическое обеспечение информационных систем и т. п. (об этом пишут сами авторы). Вполне можно допустить, что будущий инженер или экономист способен освоить предлагаемую технологию программирования в Mathcad, но при том количестве часов, которые отводятся на изучение теории вероятностей, это будет нелегко совместить с освоением основного материала.

Итак, можно выделить два подхода к использованию ПК при решении вероятностно-статистических задач. Первый состоит в приме-

нении готовых ППП, второй предполагает необходимость программирования (возможно и совмещение этих подходов). На наш взгляд, эти подходы больше соответствуют запросам и интересам специалистов-практиков, чем студентов, осваивающих азы теории вероятностей и математической статистики.

Пожалуй, наиболее сбалансированной работой, решающей задачу обучения теории вероятностей и математической статистике с параллельным освоением соответствующих вычислительных инструментов, является учебник [Калинина, 2008]. В нём весьма полно раскрыты возможности табличного процессора Excel в области реализации различных законов распределения вероятностей и обработки данных наблюдений. К сожалению, раздел «Закон больших чисел и центральная предельная теорема», который, по сути, является «мостиком» между теорией вероятностей и математической статистикой, лишён компьютерного сопровождения, что было бы очень уместно и способствовало лучшему пониманию материала.

На наш взгляд, основная ценность использования ПК при изучении математических дисциплин состоит не в том, чтобы вытеснить методы математики компьютерной технологией (это привело бы к снижению математической культуры будущих специалистов), а в том, чтобы зримо дополнить, проиллюстрировать математическую теорию примерами и реальными действиями, которые способствуют более глубокому пониманию материала.

Рассмотрев возможности применения разных ППП, мы остановили свой выбор на Microsoft Office Excel. Табличный процессор Excel, не являясь профессиональным математическим пакетом, хорош для учебных целей тем, что это офисная, абсолютно доступная программа, знакомая студентам по курсу информатики. Она может использоваться в разных режимах – от элементарных табличных вычислений до применения сложных функций и надстроек. Работа в Excel не обесценивает математических знаний, а, наоборот, помогает их укрепить, лишь освобождая от рутинных вычислений. Для студента, изучающего математику, Excel подходит лучше, чем узкоспециализированные ППП, так же, как для ребёнка конструктор полезнее, чем готовый совершенный прибор.

Может ли использование ПК помочь студенту наполнить конкретным содержанием теорию вероятностей, которая многим даётся с большим трудом не из-за её сложного математического аппарата, а лишь потому, что выглядит слишком абстрактной [Гефан, Кузьмин, 2012; 2013]? При этом само понятие вероятности является вполне конкретным: интуитивно каждый понимает, что событие имеет высокую вероятность, если при повторении опыта в одних и тех же условиях оно будет наступать достаточно часто. По своей сути теория вероятностей пропитана духом статистического опыта, и такой подход (его называют статистическим определением) может облегчить понимание этой науки, сделать её более доступной.

Однако сложилось так, что теория вероятностей в вузах изучается до математической статистики (в чём, конечно, есть своя логика) и в определённом отрыве от неё. На первых занятиях студент погружается в абстрактные схемы: комбинаторные расчёты числа возможных и числа благоприятных исходов, алгебру событий, теоремы о вероятности и т. д. Получаемые при этом результаты могут быть статистически обоснованы, если параллельно с изучением классического определения и основных теорем о вероятности, а не в конце курса, как это принято, познакомить студентов с простейшей формой закона больших чисел. Это позволит придать понятию вероятности события наглядное статистическое содержание. Математикам XVII–XIX вв. для этой цели пришлось бы использовать игральные кости или рулетку, но в наше время существуют несравнимо большие возможности. Идея, разумеется, состоит в том, чтобы применить ПК для моделирования случайных событий и случайных величин методом Монте-Карло. Реализовать описанную методику преподавания курса *теории вероятностей, случайных процессов и математической статистики* можно за счёт введения в учебный процесс лабораторного компьютерного практикума, в котором, на наш взгляд, следует совместить четыре подхода к математическому моделированию: аналитический, имитационный, численный и аналитико-статистический.

В качестве примера приведём одну из работ практикума, в которой изучаются нормальное распределение и центральная предельная теорема, а также различными способами определяется чис-

ло наступлений некоторого события в серии однородных независимых испытаний. Рассматривается следующая случайная величина: число «шестёрок», выпавших при бросании 600 игровых костей. Она имеет биномиальное распределение, которое описывается формулой Бернулли. Студенты могут убедиться, что формула Пуассона в этом случае является лишь грубым приближением, т. к. условия её применимости не совсем выполнены (вероятность появления «шестёрки» при бросании одной кости не является малой величиной). Зато прекрасно «работает» локальная теорема Лапласа. В силу центральной предельной теоремы распределение случайной величины является близким к нормальному и может быть смоделировано различными способами, в том числе и с помощью метода Монте-Карло.

На рис. показаны результаты применения некоторых аналитических формул и использования имитационной модели (метод Монте-Карло). Такое сопоставление способствует пониманию взаимосвязей различных положений теории и компетентному использованию различных методов с учётом условий их применимости.

Компьютерное моделирование *случайных процессов* может выполняться с использованием ещё более широкого спектра методов. Например, при изучении цепей Маркова по известному начальному распределению вероятностей состояний и матрице переходных вероятностей *аналитически* рассчитывается распределение вероятностей состояний через определённое число шагов (процесс с дискретным временем). Система дифференциальных уравнений Колмогорова, описывающая динамику распределения вероятностей по состояниям в случайном процессе с непрерывным временем, с помощью дискретизации времени может быть сведена к системе разностных уравнений и решена *численно*. При *имитационном* моделировании случайного процесса методом статистических испытаний (методом Монте-Карло) создаётся алгоритм, позволяющий при большом числе реализаций приближённо оценить вероятностные характеристики процесса. Численная и имитационная разновидности моделирования возможны только при активном использовании ПК.

В задачах *математической статистики* применяются модели, которые могут быть на-

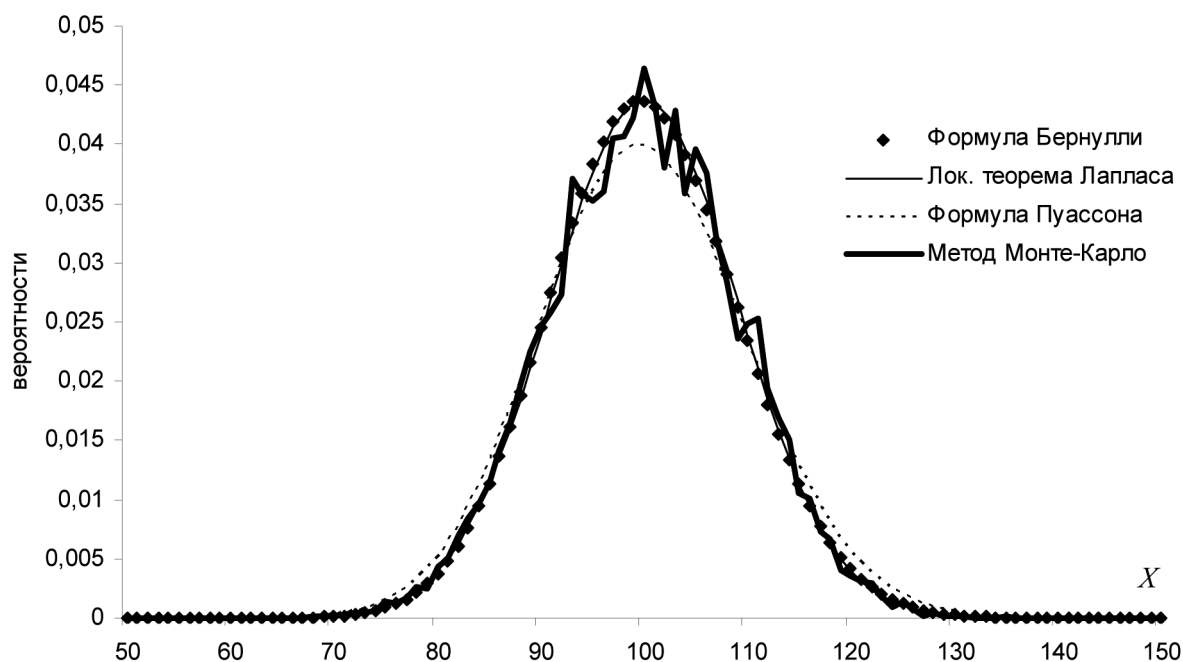


Рис. Результаты моделирования распределения случайной величины X – числа «шестерок», выпадающих при бросании 600 игральных костей

званы *аналитико-статистическими*: точечного и интервального оценивания (основанные на методе моментов); выравнивания распределений (на основе статистических гипотез о виде распределений в генеральной совокупности); линейной регрессии (основанные на методе наименьших квадратов) и т. д.

Теория игр, являющаяся одним из разделов теории исследования операций, тесно связана как с оптимизационными, так и с вероятностно-статистическими понятиями и категориями. Лабораторный практикум по теории игр в Excel может включать в себя использование надстройки «Поиск решения» для матричной игры путём сведения её к симметричной паре двойственных задач линейного программирования. Достаточно интересным выглядит компьютерный анализ критериев принятия решений в играх с природой, а также исследование игр с ненулевой суммой (биматричных игр).

Курс *эконометрики* опирается на предшествующие ему вероятностно-статистические дисциплины. Лабораторный компьютерный практикум в основном направлен на обучение множественному корреляционно-регрессионному анализу. Эконометрика содержит достаточно много положений, касающихся применимости обычного метода наименьших квадратов (МНК) при построении регрессионных моделей. Проблемы, возни-

кающие из-за таких явлений, как гетероскедастичность и автокоррелированность остатков регрессии, а также из-за наличия систем одновременных уравнений, преодолеваются за счёт модификаций МНК – таких, например, как обобщённый, косвенный и двухшаговый методы. При этом никаких свидетельств того, что оценки параметров регрессии этими методами имеют преимущества (несмещённость, состоятельность, эффективность) перед обычными МНК-оценками, студенты обычно не получают, довольствуясь простыми утверждениями, что упомянутые методы «лучше». Однако эти преимущества могут быть наглядно выявлены в ходе экспериментов по методу Монте-Карло, и этот подход активнейшим образом используется в известном учебнике [Доугерти, 2001]. Мы считаем весьма полезным введение таких экспериментальных обоснований в компьютерный практикум по эконометрике [Гефан, 2005; 2008].

Сформулируем основной вывод работы. При изучении вероятностно-статистических дисциплин можно активно использовать следующие разновидности компьютерного моделирования: аналитическое, численное, имитационное, аналитико-статистическое. Особенно полезным, на наш взгляд, является применение в учебном процессе метода статистических испытаний. Это помогает быстрее преодолеть разрыв между вероятностны-

ми и статистическими понятиями, способствует более глубокому пониманию закона больших чисел. Практикумы, включающие в себя численное экспериментирование, хорошо вписываются в концепцию активного и интерактивного обучения, сопровождаются продуктивными дискуссиями и взаимодействием, пробуждают познавательный интерес и формируют навыки самостоятельной исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Андронов А.М., Копытов Е.А., Гринглаз Л.Я. Теория вероятностей и математическая статистика. СПб.: Питер, 2004. 461 с.
2. Афифи А., Эйзен С. Статистический анализ: Подход с использованием ЭВМ. М.: Мир, 1982. 488 с.
3. Бычкова Д.Д. Методическая система обучения математике и информатике в условиях реализации межпредметных связей в педагогическом вузе (на примере дисциплин «Элементы теории вероятностей и статистики» и «Компьютерное моделирование»): дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 226 с.
4. Ванюрин А.В. Методическая система стохастической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003. 152 с.
5. Высоцкий И., Макаров А., Тюрин Ю. Методические подходы к преподаванию теории вероятностей и статистики, реализованные в учебном пособии Ю.Н. Тюрина, А.А. Макарова и др. «Теория вероятностей и статистика» // Математика. 2010. № 10 (696). URL: http://mat.1september.ru/view_article.php?ID=201001002
6. Гефан Г.Д. Роль лабораторных компьютерных практикумов в преподавании математических дисциплин студентам технических и экономических направлений подготовки // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XII Междунар. науч.-практич. конф. М.: Спецкнига, 2013. С. 70–72.
7. Гефан Г.Д., Кузьмин О.В. Типология ошибок и заблуждений, связанных с задачами курса теории вероятностей. Ч. 1: Случайные события // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. № 12 (71). С.193–199.
8. Гефан Г.Д., Кузьмин О.В. Типология ошибок и заблуждений, связанных с задачами курса теории вероятностей. Ч. 2: Случайные величины // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 2 (73). С. 131–136.
9. Гефан Г.Д. Эконометрика. Иркутск: ИрГУПС, 2005. 84 с.
10. Гефан Г.Д. Эконометрика: лабораторный практикум. Иркутск: ИрГУПС, 2008. 40 с.
11. Далингер В.А. Информационные технологии в обучении учащихся теории вероятностей и математической статистике // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. URL: www.science-education.ru/104-6574
12. Доугерти К. Введение в эконометрику. М.: ИНФРА-М, 2001. 404 с.
13. Калинина В.Н. Теория вероятностей и математическая статистика. М.: Дрофа, 2008. 473 с.
14. Кузьмин О.В., Палеева М.Л. Методика изучения пакетов прикладных программ: из опыта работы // Вестник Бурятского государственного университета. 2008. № 1. С. 67–71.
15. Кузьмин О.В., Палеева М.Л. Обучение математическому моделированию бакалавров технических направлений: из опыта работы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С.14–17.
16. Ланина Л.В. Организация и проведение лабораторно-практических работ по математике в медицинских вузах (как средство повышения профессиональной подготовки) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 123–128.
17. Майер В.Р., Баранова М.Ю. Магистерская программа «Информационные технологии в математическом образовании» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19). С. 73–77.
18. Самсонова С.А. Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастике: монография. Архангельск: Поморский ун-т, 2004. 240 с.
19. Суворова М.А. Формирование познавательного интереса студентов в процессе обучения теории вероятностей с использованием компьютерных технологий: дис. ... канд. пед. наук: Ярославль, 2006. 213 с.
20. Тюрин Ю.А., Макаров А.А. Анализ данных на компьютере. М.: ИНФРА-М., 2002. 528 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ»

FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF BACHELORS MAJORING IN “TEACHER EDUCATION” WHILE STUDYING THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF MATHEMATICAL PROCESSING OF INFORMATION”

И.С. Егорова, Е.А. Михалкина

I.S. Egorova, E.A. Mikhalkina

Профессиональная компетенция педагога, педагогическое творчество, креативная компетенция, математическое моделирование.

В статье обсуждаются цели современного математического образования. Обосновывается необходимость включения креативной компетенции в структуру профессиональной компетенции педагога. Впервые выявляются возможности содержания дисциплины «Основы математической обработки информации» в процессе формирования креативной компетенции бакалавров направления подготовки Педагогическое образование. Соотносятся компоненты креативной компетенции и результатов освоения данной дисциплины. Приводятся примеры задач, способствующих формированию креативной компетенции.

Professional competence of a teacher, pedagogical creativity, creative competence, mathematical modeling.

The paper describes the goals of modern mathematical education. The necessity of the inclusion of creative competence in the structure of professional competence of a teacher is proved. For the first time the opportunities of the content of the discipline “Fundamentals of mathematical processing of information” are identified in the process of the formation of creative competence of bachelors majoring in “Teacher Education”. The components of both creative competence and the results of development of this discipline are correlated. The examples of the tasks that contribute to the formation of creative competence are presented.

Одними из главных задач политики Российской Федерации на ближайшие годы являются формирование всеобщей математической грамотности, развитие креативных способностей учащихся, индивидуализация их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. Изменения социального заказа в области математического образования неизбежно влекут за собой и изменение роли учителя в процессе обучения математике подрастающего поколения. Перед ним встает непростая задача – мотивировать ученика на изучение одного из самых сложных предметов, сформировать математическую компетенцию у ученика через активное включение последнего в разнообразные формы математической деятельности, то есть профес-

сиональная деятельность учителя-предметника на сегодняшний день неразрывно связана с педагогическим творчеством и креативной деятельностью, а значит, с формированием у него креативной компетенции (КК).

Под КК педагога будем понимать совокупность знаний, умений, способов деятельности, порождающей готовность личности к осуществлению креативной деятельности в рамках профессиональной (педагогической) деятельности [Егорова, Михалков, 2013б, с. 333–338].

Следуя А.В. Хуторскому, Л.В. Шкериной и др., в структуре КК будем различать 4 компонента – когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный. Выделение составляющих каждого из перечисленных компонентов на уровне уме-

ний и качеств личности, критериев их сформированности позволило провести сопоставление с перечнем компетенций ФГОС по данному направлению (табл. 1). Последнее подтверждает обоснованность

включения КК в структуру профессиональных компетенций бакалавра педагогического образования вне зависимости от образовательного профиля.

Таблица 1

Соотнесение компонентов КК педагога и ФГОС по дисциплине «Основы математической обработки информации»

№ п/п	Компонент КК	Умение, качества личности	Критерии сформированности	Компетенции ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование
1	2	3	4	5
1	Когнитивный	Умение использовать предметные знания для осуществления креативной образовательной деятельности, проявление таких качеств, как беглость, оригинальность мышления	1) Понимание роли и значения творческой педагогической деятельности; 2) знания о творческих задачах, проектах, программах, креативных и интерактивных методах обучения; 3) ответственность за осуществление заданий; 4) наличие таких качеств креативной личности, как беглость, оригинальность мышления, мобильность, независимость, экспрессивность, эвристичность и др. ; 5) осуществление рефлексии педагогической деятельности	– Владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1); – способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4)
2	Мотивационный	Наличие системы мотивов, лежащих в основе положительного отношения к творческой деятельности, потребность в творческом взаимодействии с задачами и стремление передать эту потребность ученику, развитого воображения и склонности к риску	1) Наличие интереса к проявлению креативности в ходе педагогической деятельности; 2) участие в творческой деятельности; 3) активность в саморазвитии, формировании развитого воображения и склонности к риску	– Готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); – готов использовать основные методы и средства получения, хранения и переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8) – обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК- 1)
3	Деятельностный	Совокупность таких специальных качеств, как умение формулировать проблему, креативно подойти к ее решению; владение методиками развития творческих способностей учеников через предметные знания; умение творчески использовать накопленный опыт	1) Постановка задачи, выделение новой проблемы в традиционной педагогической ситуации; 2) умение планировать деятельность; 3) осуществление сбора и анализа информации; 4) осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию; 5) умение оторваться от логического рассмотрения фактов их в более широком плане, увидеть новое; 6) творческий подход в выборе технологий и методов деятельности	– Готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3); – способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования (ПК-13)

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
4	Рефлексивный	Объективная оценка своих креативных качеств, рефлексия по поводу собственной творческой деятельности; рефлексия по поводу своей роли учителя в процессе выполнения учащимися заданий, направленных на формирование креативности	1) Умение формулировать свои мысли, аргументированно доказывать свою точку зрения; 2) рефлексия по поводу проявления креативности в собственной педагогической деятельности; 3) рефлексия по поводу своих знаний и их применения в ходе решения профессиональных задач; 4) рефлексия по поводу своей роли учителя	Способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-2)

Перечисленные умения и качества личности, характеризующие тот или иной компонент КК, позволяют сделать вывод о тесной связи творческих процессов в профессиональной деятельности педагога и процессов социально-педагогического моделирования.

В данной работе под социально-педагогическим моделированием будем понимать отражение ведущих характеристик преобразуемой системы (оригинала) в специально сконструированном объекте-аналоге (модели). Для проведения модельного исследования педагог должен уметь использовать предметные знания в новой области (нестандартной ситуации), выявлять суть проблемы, формулировать ее, выявлять ключевые характеристики объекта, креативно подходить к созданию модели, проводить анализ полученных в ходе

моделирования результатов, интерпретировать их на реальный объект [Русakov, 2004, с. 117–118].

Анализ содержания дисциплин, определенных ФГОС для всех образовательных профилей направления подготовки Педагогическое образование, показал целесообразность формирования КК будущего учителя средствами социально-педагогического моделирования в процессе изучения дисциплины «Основы математической обработки информации». Результатом её изучения выступает набор формируемых у студентов компетенций: ОК-1, 2, 4, 7, 8; ПК-3, 13; ОПК-1 – как составляющих КК педагога (см. табл. 1).

Соотнесем компоненты КК и результаты освоения дисциплины «Основы математической обработки информации» бакалаврами направления подготовки Педагогическое образование (табл. 2).

Таблица 2

Результаты освоения дисциплины «Основы математической обработки информации»

№ п/п	Компонент КК	В результате изучения дисциплины студент должен		
		знать	уметь	владеть
1	2	3	4	5
1	Когнитивный	Основные математические понятия и методы решения базовых математических задач, рассматриваемых в рамках дисциплины	Осуществлять перевод информации с языка, характерного для предметной области, на математический язык	Содержательной интерпретацией и адаптацией математических знаний для решения образовательных задач в соответствующей профессиональной области
2	Мотивационный	Роль и возможности математической обработки информации в современной педагогике и методике обучения математике	Определять целесообразность применения какого-либо метода математического моделирования	Основными способами адаптации возможностей математической обработки информации к решению конкретной педагогической задачи

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
3	Деятельностный	Основные способы представления информации с использованием математических средств; этапы метода математического моделирования; возможности средств моделирования в педагогической деятельности	Формулировать проблему, креативно подойти к ее решению; осуществлять поиск и отбирать информацию, необходимую для решения конкретной задачи; использовать метод математического моделирования при решении практических задач	Основными методами решения задач, относящихся к дискретной математике, и простейших задач на использование метода математического моделирования в профессиональной деятельности; методиками развития творческих способностей (как собственных, так и учеников) через предметные знания
4	Рефлексивный	Способы математического оценивания результатов собственной педагогической и творческой деятельности	Использовать основные методы статистической обработки экспериментальных данных при проведении педагогических исследований в процессе обучения	Владение методами интерпретации количественных данных педагогических исследований

Таким образом, у будущих педагогов любого образовательного профиля формируется креативная компетенция, повышается общий уровень математической грамотности, т. е. формируется и математическая компетенция.

Считаем, что достижению заявленных результатов будет способствовать использование в обучении специальной системы заданий, которая включает следующие типы задач.

1. *Задачи на составление модели знаний, направленные на формирование и развитие когнитивного и мотивационного компонентов КК педагога.*

Примеры: а) изучите ФГОС по направлению подготовки Педагогическое образование, учебный план данного направления, требования к составлению рабочих программ (РП) дисциплин. Ответьте на вопросы:

- какие компоненты входят в структуру РП?
- что является образовательным результатом согласно ФГОС?
- какие формы и методы обучения рекомендуется использовать при разработке РП с учетом требований ФГОС?

б) проанализируйте РП произвольной дисциплины естественнонаучного цикла, составленную в соответствии с Государственным образовательным стандартом 2000–2004 годов (см. Образовательный портал ХГУ: edu.khsu.ru), и выделите результаты образовательной деятельности студентов и переформулируйте их таким образом, чтобы они отвечали требованиям ФГОС.

2. *Задачи на составление модели передачи знаний* (учебного процесса) предполагают социально-педагогическое проектирование, математическое

описание психолого-педагогических объектов, игровые модели обучения, моделирование дистанционного обучения, моделирование инновационной деятельности, моделирование образовательной среды и т. д. Такие задания способствуют формированию деятельностного компонента.

Пример. В начале учебного года учителю, работающему первый год, предстоит познакомиться с учебным коллективом 5а класса. В планы учителя входит организация творческого коллектива по математике, но для этого необходимо провести среди учащихся небольшое исследование по трем признакам:

- как много детей обучалось в начальной школе по программе развивающего обучения?
- кто из учеников имеет склонности к изучению математики?
- кто из детей хотел бы заниматься дополнительно (во внеурочное время) учебно-исследовательской деятельностью по математике?

Предложите варианты решения данной задачи с использованием множеств, а также проиллюстрируйте результаты с помощью диаграмм Эйлера.

При решении данной задачи студент демонстрирует знания элементов теории множеств, умение переводить задачу на математический язык, а также владение содержательной интерпретацией математической задачи для решения педагогической задачи. Таким образом, задача способствует формированию когнитивного компонента КК бакалавра педагогического образования.

3. *Задачи на обработку результатов педагогического эксперимента, психолого-педагогического*

прогнозирования, входного, промежуточного и итогового контроля и т. д. (статистические и регрессионные модели) способствуют формированию деятельностного и рефлексивного компонентов КК.

Пример. Центр мониторинга и оценки качества образования Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования предоставил следующую информацию: при выполнении заданий ЕГЭ по математике в 2011 году с частью В справились 67,79 % учащихся, с частью С – 7,28 %; в 2012 году – 62,07 и 4,99 % соответственно; в 2013 году – 71,81 и 9,5 % [Анализ..., 2013, с. 27]. Представьте данные в табличной форме. Предложите несколько вариантов графической интерпретации (гистограмма, круговая и точечная диаграммы) ответов на вопросы:

– как изменился процент выполнения участниками заданий базового уровня (часть В)?

– в какую сторону произошло смещение результатов ЕГЭ по математике 2013 года по Томской области относительно 2011 года?

О чем свидетельствуют данные результаты? Предложите свое объяснение данной динамики результатов ЕГЭ по математике в Томской области.

Для решения данной задачи студенту будет необходимо:

1. Продемонстрировать умение считывания информации, представленной в различной форме (текстовая, графическая, табличная).

2. Показать знание основ математической статистики.

3. Использовать методы статистической обработки информации, а также ее табличной и графической интерпретации.

4. Осуществлять рефлексию собственной деятельности.

Таким образом, выполнение данного задания действительно будет способствовать формированию деятельностного и рефлексивного компонентов КК.

Учитывая требования современного образования к будущему педагогу, считаем обоснованным включение в структуру профессиональной компетенции креативной составляющей. Процесс ее формирования должен осуществляться начиная с первого года обучения в вузе при изучении всех дисциплин учебного плана направления подготовки Педагогическое образование. Так, при обучении дисциплине «Основы математической обработки информации» имеются все условия для формирования КК будущих педаго-

гов. Однако для его систематизации необходимо разработать специальную систему заданий, что является задачей нашего исследования на данном этапе.

Библиографический список

1. Анализ результатов ГИА и ЕГЭ – 2013 по русскому языку, математике, физике, химии, информатике, биологии, истории, географии, иностранным языкам, обществознанию, литературе в Томской области: информационно-аналитический отчет и методические рекомендации / под общ. ред. П.И. Горлова. Томск, 2013. 274 с.
2. Егорова И.С., Михалкина Е.А. Профессиональный стандарт педагога – 2013 и система высшего профессионального образования // Актуальные вопросы современной педагогики (III): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013а. С. 151–153.
3. Егорова И.С., Михалкина Е.А. Роль креативной компетенции в профессиональной деятельности учителя математики // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2013б. Вып. 15.
4. Концепция математического образования. URL: <http://edu.rin.ru/cgi-bin/article.pl?ids=2&id=392>
5. Русаков С.В. Математико-статистические модели социально-педагогических систем, информационное и компьютерное моделирование некоторых задачах математического моделирования педагогических систем // Моделирование социально-педагогических систем: материалы Региональной науч.-практич. конф. / гл. ред. А.К. Колесников; отв. ред. И.П. Лебедева; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2004. 298 с.
6. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки Педагогическое образование, квалификация «бакалавр». URL: <http://standart.edu.ru/>
7. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Тумашева О.В. Моделирование креативной компетентностно-ориентированной образовательной среды подготовки бакалавра – будущего учителя математики: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 368 с.
8. Шкерина Л.В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2010. № 2. С. 97–102.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS DURING TUTOR SUPPORT AT THE COURSES OF ADVANCED TRAINING

И.Е. Емельянова

I.E. Emelyanova

Конфликтологическая компетентность, тьюторство, тьюторское сопровождение, индивидуально-дифференцированный профессиональный маршрут.

В статье рассматривается возможность использования тьюторства как инновационной формы повышения квалификации педагогов в процессе формирования их конфликтологической компетентности. Представлены этапы и условия тьюторского сопровождения педагогов на основе структурно-функциональных характеристик конфликтологической компетентности.

Conflictological competence, tutoring, tutor support, individual differentiated professional route.

The article describes the possibility of the use of tutoring as an innovative form of teachers' advanced training during the formation of their conflictological competence. The article presents the stages and conditions of tutor support of teachers based on structural-functional characteristics of conflictological competence.

Современное состояние российского общества, несмотря на провозглашаемую внешнюю стабильность существования, имеет высокий уровень конфликтности, который отражается во всех сферах социального взаимодействия, в том числе и в образовании.

Наличие противоречий в педагогическом процессе делает конфликты неизбежными, а управление ими – необходимой составляющей профессионализма педагога.

Конфликтологическая компетентность педагога влияет на процесс и уровень его профессионально-личностного развития и результативность педагогической деятельности. Однако конфликтологическая подготовка учителей осуществляется в основном в процессе повышения квалификации или переподготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования.

Анализ современных исследовательских подходов к содержанию понятия «конфликтологическая компетентность» показал, что данная проблема активно изучается учеными, вкладываю-

щими в ее трактовку различный смысл и определяющими ее различное положение в системе профессиональной компетентности специалиста:

- в составе социально-психологической компетентности (Л.А. Петровская);
- в составе коммуникативной и управленческой компетентности (С.А. Багашев);
- в составе социальной компетентности (Д.В. Ивченко) и т. д.

Несмотря на дифференциацию представленных позиций, обусловленную проблемой конфликта как проблемой социального взаимодействия, конфликтологическая компетентность является компонентом профессиональной и видом специальной компетентности специалиста.

При этом сущность самого понятия также неоднозначна и рассматривается как в общем смысле для всех профессий, так и для педагогической в частности:

- (в широком профессиональном смысле) способность управлять конфликтом в профессиональной среде (А.Я. Анцупов, О.И. Денисов, Н.В. Самсонова, А.И. Шипилов);

– (в узком профессиональном смысле) интегративное свойство личности, включающее в себя систему конфликтологических знаний; умений и навыков взаимодействия в конфликте; способности реализации конструктивных моделей взаимодействия в конфликте; ценностные и мировоззренческие установки и т. д. (О.А. Иванова);

– (в широком педагогическом смысле) подготовленность и способность к управлению конфликтами в образовательном учреждении (Г.С. Бережная);

– (в узком педагогическом смысле) освоение совокупности конфликтологических знаний, технологических умений, навыков и опыта, систематизированных и адаптированных к педагогической профессии (С.В. Баныкина).

Исходя из данных определений, конфликтологическая компетентность педагога представляет собой, на наш взгляд, готовность и способность управлять конфликтами в профессиональной среде на основе овладения совокупностью конфликтологических знаний, технологических умений, навыков и опыта взаимодействия в конфликте, систематизированных и адаптированных к педагогической профессии.

Представленная трактовка понятия обуславливает выделение следующих структурных компонентов в процессе ее формирования:

1) информационный, который включает в себя знания по теории и практике прогнозирования, предупреждения, регулирования и разрешения конфликтов в административно-управленческой сфере, в сфере учебно-воспитательной деятельности и социально-профессионального взаимодействия;

2) технологический, который включает в себя конфликтологические умения и навыки, этическое поведение в конфликтных ситуациях в административно-управленческой сфере, в сфере учебно-воспитательной деятельности и социально-профессионального взаимодействия;

3) личностно-регулятивный, который включает в себя совокупность профессионально важных свойств и качеств в основных сферах индивидуальности (интеллектуальной, эмоциональной, волевой).

При этом первый и второй компоненты, в отли-

чие от третьего, в структуре данной компетентности включают в себя три сферы (административно-управленческую, учебно-воспитательной деятельности и социально-профессионального взаимодействия), в основу которых, с одной стороны, положена типология школьных конфликтов, а с другой – именно эти сферы отражают основные социально-профессиональные пространства в работе педагога.

Каждый компонент обозначенной компетентности имеет определенное функциональное значение в управлении конфликтами в образовательном учреждении: первый является информационным оснащением для осуществления конфликтологической деятельности педагога, второй выполняет преобразующую функцию по отношению к конфликтогенной среде образовательной организации, а третий – регулятивную по отношению к личности самого педагога [Бережная, 2007].

Управление конфликтами только на основе жизненного опыта и здравого смысла недостаточно эффективно. Поэтому необходима специальная конфликтологическая подготовка педагогов образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования.

В современных социокультурных условиях дополнительное образование становится одной из ведущих форм социальной активности человека и важной сферой деятельности общества. В системе повышения квалификации происходят интенсивные процессы разработки новых моделей обучения, формирования инновационных педагогических технологий, среди которых особое место занимает тьюторство.

В соответствии с исследованиями ученых (Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина) феномен тьюторства связан с историей европейских университетов XII века, происходит из Великобритании, где он оформился к XIV веку в классических английских университетах Оксфорде и Кембридже, и представляет собой исторически сложившуюся форму университетского наставничества. В России тьюторство было представлено через систему гувернерства, «туторов» Лицея памяти Цесаревича Николая Александровича, отдельных педагогов, исповедовавших принципы свободного развития личности, признававших ценность «само-

сти» [Ковалева и др., 2012]. Понятие «тьютор» этимологически схоже с понятием «куратор», которое в педагогической литературе имеет несколько значений: опекун, попечитель, лицо, которому поручено наблюдать за ходом какой-либо работы и т. д. [Великанова, 2011]. Однако функциональное предназначение данных позиций кардинально различается.

В современном российском образовании трактовка понятия «тьютор» неоднозначна, что обусловлено современными тьюторскими практиками. Согласно исследованиям Т.М. Ковалевой, в России выделяются три типа тьюторских практик, каждый из которых предлагает собственные основания для соорганизации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и, соответственно, задает определенный тип тьюторского сопровождения: в процессе дистанционного образования (информационный контекст), в процессе открытого образования (социальный контекст), как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст).

В связи с этим пространство работы тьютора, по мнению Т.М. Ковалевой, определяется соответствующими векторами тьюторского действия: социальным, культурно-предметным и антропологическим [Ковалева, 2011]. Если экстраполировать их в систему дополнительного профессионального образования, содержание векторного направления будет следующим.

Социальный вектор тьюторского действия предполагает работу с множеством образовательных предложений, обусловленных инфраструктурой тех или иных образовательных организаций. В процессе тьюторских консультаций в системе дополнительного профессионального образования обучающийся узнает о конференциях, спецкурсах, тренингах, открытых семинарах для реализации своей индивидуальной образовательной программы. Задача тьютора состоит в том, чтобы вместе со своим тьюторантом увидеть и проанализировать всю инфраструктурную карту образовательных возможностей с точки зрения их ресурсности для реализации его индивидуальной образовательной программы.

Культурно-предметный вектор тьюторского действия – это работа с предметным материа-

лом, выбранным тьюторантом. Тьютор постоянно фиксирует продвижение обучающегося в границах изучаемого курса, привлекая по необходимости специалистов для дополнительных консультаций, которые изменяют или дополняют реализацию индивидуальной образовательной программы тьюторанта.

Антропологический вектор тьюторского действия – это работа с индивидуальными психологическими и физиологическими свойствами тьюторанта, на которые он может опереться, а какие-то ему еще необходимо формировать в соответствии с индивидуальной образовательной программой.

Поэтому тьютор в системе дополнительного профессионального образования – педагог, сопровождающий процесс построения индивидуальной образовательной программы обучающегося. Тьюторство – форма сопровождения индивидуальной образовательной программы обучающегося, предполагающая использование открытых образовательных технологий, которые обладают тремя важными характеристиками: «открыты» возрасту, учебному предмету, организационным формам.

Тьюторство, являясь формой сопровождения индивидуальной образовательной программы обучающегося, имеет неоднозначные трактовки понятия «сопровождение» в своем определении [Гуртовенко и др., 2006, с. 31]:

- 1) метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (т. е. проблемных ситуациях);
- 2) недирективная форма помощи, направленная на развитие и саморазвитие самосознания личности;
- 3) система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в системе школьного взаимодействия.

Поэтому мы определяем тьюторское сопровождение в системе дополнительного профессионального образования как создание условий для организации самостоятельной деятельности обучающихся, успешного освоения содержания курса и их личностно-профессионального развития

и саморазвития. Цель тьюторского сопровождения в процессе формирования конфликтологической компетентности педагога заключается в создании условий для развития у педагогов готовности и способности управлять конфликтами в профессиональной среде на основе овладения совокупностью конфликтологических знаний, технологических умений, навыков и опыта взаимодействия в конфликте.

Основными бинарными функциями тьютора в процессе формирования конфликтологической компетентности педагогов на курсах повышения квалификации будут:

- диагностико-координационная (определение исходного уровня конфликтологической компетентности, выбор определенного направления индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута, подбор способов и процедур тьюторского сопровождения в соответствии с уровнем конфликтологической компетентности, а также координация деятельности слушателей курсов повышения квалификации по самообразованию);

- организационно-деятельностная (формирование конфликтологической компетентности посредством реализации направлений индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута, выявление ресурсов и возможностей для преодоления затруднений в ходе самообразования, помощь при решении возникающих проблем конфликтологического характера);

- контрольно-аналитическая (сбор данных об уровне сформированности конфликтологической компетентности, последующий анализ и коррекция процесса и результатов ее формирования).

Данные функции реализуются на определенных этапах тьюторского сопровождения, содержание которого включает в себя организованное взаимодействие тьютора и тьюторантов, направленное на оказание помощи и поддержки в реализации индивидуальной образовательной программы в соответствии с уровнем сформированности конфликтологической компетентности. На основе материалов исследований Л.В. Бендовой и Т.М. Ковалевой мы обозначили технологию организации тьюторского сопровождения слушателей курсов повышения квалификации в процессе формирования конфликтологической компе-

тентности как взаимосвязанную последовательность трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

На первом этапе (диагностико-проектировочном) в процессе взаимодействия тьютора и тьюторанта разрабатывается индивидуально-дифференцированный образовательный маршрут слушателя курсов повышения квалификации на основе использования метода диалога и проведения анкетирования, тестирования в качестве входного контроля.

На втором этапе (реализационном) происходит реализация индивидуально-дифференцированного образовательного маршрута по направлениям и модулям образовательной программы в соответствии с уровнем сформированности конфликтологической компетентности на основе анализа педагогических ситуаций, аналитики реальных конфликтов, использования метода диалога, деловых игр, тренингов, кейс-метода.

Третий (аналитический) этап заключается в анализе результатов обучения, определения уровня конфликтологической компетентности педагогов на основе подготовки проектов, проведения анкетирования и тестирования в качестве итогового контроля.

Условием реализации тьюторского сопровождения является комплекс методов (которые были обозначены выше), средств (диагностические материалы, методический портфолио слушателя курсов повышения квалификации, учебно-методические пособия, программы, электронные ресурсы и т. д.) и форм обучения (в том числе и дистанционного) слушателей курсов повышения квалификации.

Технология тьюторского сопровождения педагогов в процессе формирования конфликтологической компетентности в системе дополнительного профессионального образования включает в себя цель, функции, содержание (взаимодействие тьютора и тьюторантов), формы, методы, средства работы, в качестве интегративного критерия результативности и эффективности которого является ориентированность на личностно-профессиональное развитие педагога, его профессиональную активность, проявленную им во время курсовой подготовки и послекурсовой период, воплощенную в продукте, востребованном

в совместной деятельности каждого конкретного участника образовательного процесса [Лаврентьева, Цвелюх, 2010, с. 53].

Таким образом, осознанный заказ специалиста на собственный процесс повышения квалификации (в частности, формирования конфликтологической компетентности) возможен на основе индивидуализации обучения, одной из новых форм которого в современных условиях является тьюторство.

Библиографический список

1. Багашев С.А. Конфликтологическая компетентность руководителя образовательного учреждения Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2011. № 2 (22). Апрель–июнь. С. 97–102.
2. Базелюк В.В. Формирование конфликтологической компетентности будущего учителя. Челябинск: РЕКПОЛ, 2007.
3. Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность руководителя. М.: Сентябрь, 2012.
4. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
5. Бережная Г.С. Формирование профессионально-конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательного учреждения. Калининград: Из-во РГУ им. И. Канта, 2007.
6. Буданова Г.П., Буйлова Л.Н. Тьютору о тьюторстве // Завуч. Управление современной школой. 2007. № 4. С. 33–56.
7. Великанова А.Е. Структура педагогических традиций института кураторства // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 19–24.
8. Гуртовенко Г.А. и др. Руководство по организации сопровождения профессионального развития педагогов / Г.А. Гуртовенко, Г.А. Железцова, С.А. Зенкина, Н.А. Костина. Красноярск: КК ИПК РО, 2006.
9. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С.163–180.
10. Ковалева Т.М. и др. Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. М.; Тверь: СФК-офис, 2012.
11. Лаврентьева И.В., Цвелюх И.П. Критерии эффективности процесса повышения квалификации, ориентированного на личностно-профессиональное развитие педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 46–53.

ВЕБ-КВЕСТ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

WEBQUEST IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL PREPARATION AS CONDITION OF DEVELOPMENT OF COMMON CULTURAL COMPETENCES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Н.А. Журавлева

N.A. Zhuravleva

Компетентностный подход, общекультурные компетенции, веб-квест, проектная деятельность, математическая подготовка студентов.

В статье выделены этапы деятельности студентов в процессе проведения веб-квеста и предложена модель этой деятельности в процессе математической подготовки, направленная на развитие общекультурных компетенций студентов.

Competence approach, common cultural competences, webquest, project activity, mathematical preparation of students.

The article describes the stages of students' activity in the course of carrying out a webquest and offers the model of this activity in the course of mathematical preparation, aimed at the development of common cultural competences of students.

Согласно ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью развития компетенций студентов. Веб-квесты позволяют проводить занятия в интерактивной форме и в процессе математической подготовки формировать не только профессиональные, но и общекультурные компетенции студентов.

Проблемам использования веб-квестов в образовательном процессе посвящены исследования Е.И. Багузиной, Г.А. Воробьёва, О.В. Львовой, О.Л. Осадчук и др., однако отсутствуют исследования, посвященные развитию общекультурных компетенций в процессе математической подготовки с помощью веб-квестов.

В настоящее время существуют противоречия между достаточной изученностью общих вопросов, связанных с применением веб-квестов в образовательном процессе и слабой разработанностью проблемы развития общекультурных компетенций студентов в процессе математической подготовки с помощью веб-квестов.

Выделенное противоречие обозначило научную

проблему, которая состоит в разработке теоретически обоснованного методического обеспечения веб-квеста как условия развития общекультурных компетенций студентов в процессе математической подготовки в педагогическом вузе.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы определили цель исследования: разработать теоретическое обоснование и методическое обеспечение условий развития общекультурных компетенций студентов с помощью веб-квеста в процессе математической подготовки в педагогическом вузе.

Научная новизна состоит в разработке структурной модели деятельности студентов по веб-квесту в процессе математической подготовки.

Веб-квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернет. Концепция веб-квестов была разработана в США в Университете Сан-Диего в середине 90-х годов XX века Б. Доджем и Т. Марчем. Впервые термин «веб-квест» (WebQuest) был предложен в 1995 году Б. Доджем, который определил несколько понятий в описании новой среды обучения, связывающей учебный процесс с интенсивным использованием Интернета.

Структуру веб-квеста, как правило, составляют четыре обязательных раздела:

1) введение – формулировка проблемы, описание темы и цели проекта веб-квеста, обоснование его ценности;

2) задание – распределение ролей, обязанностей участников проекта, определение формы представления конечного результата, условий его оптимального достижения;

3) выполнение – описание процедуры (этапов) работы, ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на интернет-ресурсы и любые другие источники информации, а также вспомогательные материалы, которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом);

4) оценивание – представление критериев и параметров оценки работы над веб-квестом [Осадчук, 2012].

В педагогической литературе веб-квесты относят к виду проектов. Компетенции проявляются и развиваются в деятельности. Выделим этапы проектной деятельности студентов, осуществляемой при выполнении веб-квеста: поисковый, аналитический, практический, презентационный и рефлексивно-оценочный [Журавлева, 2010].

Выделим общекультурные компетенции студентов, имеющие наибольшие перспективы развития в процессе их деятельности по веб-квесту:

– владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановка цели и выбора путей её достижения (ОК-1);

– способность логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6);

– готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);

– готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

– способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

– способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16).

Сравнительный анализ проектной деятельности студентов при выполнении веб-квеста и выделенных общекультурных компетенций ФГОС ВПО позволил нам разработать структурную модель деятельности студентов, осуществляемую при выполнении веб-квеста в процессе математической подготовки (табл.).

Структурная модель деятельности студентов по веб-квесту в процессе математической подготовки

Этап деятельности	Действия студентов	Компетенции
Поисковый	– Сбор информации из Интернета по полученным ссылкам и из других источников; – анализ проблемной ситуации; – формулирование проблемы	ОК-1, ОК-6, ОК-8, ОК-9
Аналитический	– Производят «ревизию» имеющихся и необходимых теоретических знаний и практических умений; – осуществляют выбор способа решения проблемы; – формулируют цель своей деятельности для выполнения веб-квеста и обсуждают способы ее достижения, ставят задачи; – осуществляют процесс планирования; – определяют роль каждого участника для работы в группе	ОК-1, ОК-6, ОК-7
Практический	– Самостоятельное выполнение запланированных шагов: анализ, систематизация, обобщение полученных ранее знаний и приобретение новых; – обсуждение промежуточных результатов; – осуществление текущего самоконтроля; – сопоставление полученного результата с задачами веб-квеста	ОК-1, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-9
Презентационный	– Выбирается формат презентации; – готовится и проводится презентация; – ответы на вопросы по презентации	ОК-6, ОК-16
Рефлексивно-оценочный	– Обсуждаются проведение презентации, вопросы и то, насколько удачны были ответы; – проводится оценка результативности веб-квеста; – проводится рефлексия своей деятельности по веб-квесту, производится оценка собственных достижений	ОК-6, ОК-16

Поскольку веб-квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, то его можно отнести к имитационной обучающей модели контекстного обучения А.А. Вербицкого, которая предполагает использование информации и знаний, полученных в процессе учебной деятельности академического типа в конкретных ситуациях, имитирующих будущую профессиональную деятельность.

Вопросами проблемных ситуаций занимались Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др. в рамках концепции проблемного обучения, разработанной в конце 60 – начале 70-х годов XX века. Описанные способы и правила создания проблемных ситуаций актуальны для веб-квестов.

Приведем пример веб-квеста для студентов II курса направления Педагогическое образование (профиль «Математика и информатика») по дисциплине «Математический анализа и элементы теории функций». Веб-квест проводится на спецсеминаре и во время индивидуальной работы со студентами. Работа на спецсеминаре строится на школьном материале с привлечением изучаемого или только изученного материала курса математического анализа.

Содержание веб-квеста. *Студент проходит педагогическую практику по математике в 10 классе (профильный уровень). Накануне урока по теме «Свойства пределов последовательностей», посоветовавшись с учителем, он решил, что на уроке нужно привести доказательства свойств пределов суммы, произведения и частного двух последовательностей, имеющих конечные пределы. В учебнике А.Г. Мордковича «Алгебра и начала анализа», 10 класс, профильный уровень, на основе которого проводилось обучение, доказательства свойств не приведены. Студент в Интернете нашел два доказательства свойств:*

1) *доказательство проводится по определению предела последовательности (<http://vyshka.math.ru/pspdf/f08/calculus-1/l1.pdf>);*

2) *доказательство проводится с помощью бесконечно малых последовательностей (<http://5fan.ru/viewjob.php?id=22405>).*

Познакомьтесь с содержанием учебного материала в Интернете, используя указанные ссылки, и в учебнике.

Проанализируйте проблемную ситуацию и сформулируйте проблему, возникшую у студента.

Обсудите возможные способы решения проблемы.

Сформулируйте цель и задачи своей деятельности для выполнения веб-квеста.

Распланируйте действия по веб-квесту и распределите роли всех участников группы.

Проанализируйте, на какие факты опираются доказательства свойств пределов последовательности в обоих случаях. Составьте план доказательства.

Проанализируйте содержание учебного материала в учебнике.

Составьте конспект фрагмента урока с доказательствами свойств пределов последовательностей в обоих случаях.

Подготовьте презентацию разработанных фрагментов уроков.

Обсудите, какое из доказательств следует выдать студенту на урок с учетом принципов доступности и научности.

Проведите оценку результативности веб-квеста.

Проведите рефлексию своей деятельности по веб-квесту.

Определенный в статье подход к структурированию деятельности студентов по веб-квесту в процессе математической подготовки и разработанная в соответствии с ним модель этой деятельности представляют теоретические основы для решения проблемы методического обеспечения веб-квеста как условия развития общекультурных компетенций студентов.

Библиографический список

1. Журавлева Н.А. Проектная деятельность студентов в процессе математической подготовки как условие развития ключевых компетенций будущего учителя // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2010. № 1. С. 34–39.
2. Осадчук О.Л. Использование веб-квест-технологии в самостоятельной работе студентов педагогического вуза по дисциплинам профессионального цикла // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 175–180.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Педагогическое образование с квалификацией (степенью) «бакалавр» / Министерство образования и науки Российской Федерации. 17.01.2011 № 46 (с изменениями от 31.05.2011). URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения: 06.10.2013).

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ В СФЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ

ABOUT CREATION OF CONDITIONS FOR PREPARATION OF PROFESSIONAL STAFF IN THE SPHERE OF ORGANIZATION OF WORK WITH YOUTH IN THE KRASNOYARSK TERRITORY

А.А. Завьялов, А.О. Ширякова

A.A. Zavyalov, A.O. Shiryakova

Молодежь, организация работы с молодежью, молодежная политика, подготовка профессиональных кадров, высшее образование.

В статье проанализированы причины медленного развития государственной молодежной политики в Российской Федерации в контексте федеральных, региональных и муниципальных органов исполнительной власти, дан анализ ситуации в области высшего образования в сфере государственной молодежной политики в стране, описаны организационные условия формирования высшего образования по направлению Организация работы с молодежью в Красноярском крае.

Youth, organization of work with youth, youth policy, preparation of professional staff, higher education.

The article analyzes the reasons for the slow development of the state youth policy in the Russian Federation in the context of federal, regional and local executive bodies, describes the situation in the system of higher education concerning the field of the state youth policy in the country and tells about the organizational conditions for the formation of higher education in the sphere of "Organization of work with youth" in the Krasnoyarsk Territory.

Отсутствие преемственности, стабильности и совершенствования кадровой политики на государственном уровне в условиях системных изменений в государстве и обществе в 90-е гг. XX – начале XXI вв. отрицательно отразилось на всей системе работы с молодежью [Ткаченко, 2010, с. 85].

С распадом СССР была полностью разрушена система централизованной работы с молодежью, вся воспитательная работа была отдана на откуп таким сферам, как образование, культура и спорт, работники которых как бы автоматически принимали на себя эту миссию. Однако, имея ограниченные ресурсы, рамки и конкретные цели своей деятельности, ни одна из указанных сфер в полной мере не могла разрешить пласт проблем, связанных с молодежью, которые возникали в обществе на данном этапе [Завьялов, 2012, с. 3]. Ситуацию усугубило еще и то, что в это время были ликвидированы программы подготовки методистов по воспитательной работе, стандарты подготовки классных руководителей и многие другие компоненты прежней системы [Бобкова, 2008, с. 194].

Параллельно процессам, которые происходи-

ли в традиционных сферах, начало активно развиваться самостоятельное направление – «молодежная политика». Сегодня словосочетание «молодежная политика» прочно вошло в научный обиход и укрепилось в практике государственной деятельности, а также стало правовым термином.

Тем не менее роль и место молодежной политики в системе государственной деятельности до сих пор не определено. В сложившейся ситуации вот уже четверть века система работы с молодежью в стране находится в зачаточном состоянии в силу того, что полномочия по выработке и реализации государственной молодежной политики постоянно передаются от одной структуры в другую и от одного ведомства в другое [Нехаев, Нехаева, 2013].

Анализ таблицы позволяет сделать вывод о том, что работа с молодежью в стране не может найти сколько-нибудь устойчивые организационные условия с самого начала ее институализации (следует отметить, что словосочетание «молодежная политика» никогда не употреблялось применительно к условиям СССР [Ильинский, Луков, 2008, с. 10]). Этот процесс продолжается и сегодня.

**Хроника основных событий государственной молодежной политики
(фрагмент таблицы В.В. Нехаева, Т.Г. Нехаевой с добавлениями)**

Дата	Событие
1	2
7 июня 1989 г.	Создан Комитет по делам молодежи Верховного Совета СССР
Февраль 1990 г.	Создано Управление по делам молодежи Государственного комитета по труду и социальным вопросам СССР
1 апреля 1991 г.	Упразднен Государственный комитет по труду и социальным вопросам СССР
13 апреля 1991 г.	Образован Комитет СССР по делам молодежи при кабинете Министров СССР
30 июля 1991 г.	Создан Государственный комитет РСФСР по молодежной политике
10 ноября 1991 г.	Ликвидирован Государственный комитет РСФСР по молодежной политике с передачей функций Министерству образования РСФСР
29 января 1992 г.	Введена должность полномочного представителя Правительства РФ по делам молодежи
16 сентября 1992 г.	Создан Комитет по делам молодежи при Правительстве РФ
30 сентября 1992 г.	Комитет по делам молодежи при Правительстве РФ реорганизован в Комитет РФ по делам молодежи – орган федеральной исполнительной власти
24 октября 1992 г.	Упразднена должность полномочного представителя Правительства РФ по делам молодежи
10 января 1994 г.	Ликвидирован Комитет РФ по делам молодежи и образован Комитет РФ по делам молодежи, физической культуре и туризму
17 января 1994 г.	Создан Комитет по делам женщин, семьи и молодежи Государственной думы Федерального Собрания РФ I созыва
30 мая 1994 г.	Комитет РФ по делам молодежи, физической культуре и туризму преобразован в Комитет РФ по физической культуре и туризму и Комитет РФ по делам молодежи
10 июня 1994 г.	Создан Совет по делам молодежи при Президенте РФ
19 января 1996 г.	Создан Комитет по делам женщин, семьи и молодежи Государственной думы Федерального Собрания РФ II созыва
14 августа 1996 г.	Комитет РФ по делам молодежи переименован в Государственный комитет РФ по делам молодежи
30 апреля 1998 г.	Упразднен Государственный комитет РФ по делам молодежи
24 июня 1998 г.	Образован Департамент по делам молодежи в Министерстве труда и социального развития РФ
22 сентября 1998 г.	Образован Государственный комитет РФ по делам молодежи
25 мая 1999 г.	Государственный комитет РФ по делам молодежи преобразован в Государственный комитет РФ по молодежной политике
19 января 2000 г.	Создан Комитет по делам женщин, семьи и молодежи Государственной думы Федерального Собрания РФ III созыва
21 апреля 2000 г.	Образована Правительственная комиссия РФ по делам молодежи
17 мая 2000 г.	Упразднен Государственный комитет РФ по молодежной политике с передачей его функций Министерству образования РФ
26 июня 2000 г.	Создан Департамент по молодежной политике Министерства образования РФ
9 марта 2004 г.	Образовано Министерство образования и науки РФ, в структуре которого создан Департамент по государственной молодежной политике, воспитанию и социальной защите детей, а также Федеральное агентство по образованию, в структуре которого создано Управление по делам молодежи
24 сентября 2007 г.	Образован Государственный комитет РФ по делам молодежи
24 декабря 2007 г.	Образован Комитет по делам молодежи Государственной думы Федерального Собрания РФ V созыва
12 мая 2008 г.	Создано Министерство спорта, туризма и молодежной политики РФ, Государственный комитет РФ по делам молодежи преобразован в Федеральное агентство по делам молодежи
27 июня 2008 г.	Создана Общественная молодежная палата при Государственной думе Федерального Собрания РФ V созыва

Окончание табл.

1	2
21 декабря 2011 г.	Создан Комитет по физической культуре, спорту и делам молодежи Государственной думы Федерального Собрания РФ VI созыва
21 мая 2012 г.	Министерство спорта, туризма и молодежной политики РФ преобразовано в Министерство спорта РФ, а функции по выработке и реализации государственной молодежной политики Федеральным агентством по делам молодежи переданы в Министерство образования и науки РФ
17 октября 2012 г.	Утверждено положение о Департаменте дополнительного образования детей, воспитания и молодежной политики Министерства образования и науки РФ
15 июля 2013 г.	Департамент дополнительного образования детей, воспитания и молодежной политики Министерства образования и науки РФ переименован в Департамент государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи РФ
22 января 2013 г.	Создан Совет Министерства образования и науки РФ по делам молодежи

Изменения в структуре управления естественно влияют на действующий корпус работников, являющихся идеологическими носителями. Ввиду того что большинство планов имеет долгосрочный характер и системное финансирование (например, через целевые программы и государственное задание), меняющиеся составы работников «новой» организации часто не могут увидеть в этих планах смысл, поскольку в правовых формулировках порой не отражаются реальные дела. В результате происходят искажение планов, их постепенное изменение (внесение изменений в целевые программы и государственные задания), нарушение целостности задуманных процессов, снижение эффективности реализации молодежной политики и, как следствие, критика предыдущего состава работников организации, что в конечном итоге приводит к полному отсутствию преемственности.

Пока новый состав по своему усмотрению приводит в соответствие со своим пониманием документацию (на что уходит от года до трех лет) и начинает работу, ему на смену уже приходит новый состав, и все повторяется сначала.

Ситуация усугубляется тем, что изменения федерального уровня отражаются по всей стране на региональных органах исполнительной власти, руководители которых стремятся привести их в соответствие с федеральными. В муниципальных образованиях ситуация складывается аналогичным образом. Все эти изменения происходят с различной скоростью. Таким образом, на сегодняшний момент мы имеем очень разнообразные органы по реализации молодежной политики на местах, что усложняет их координацию и формирование единых представлений об их работе.

Аналогичная ситуация складывается и в системе подготовки кадров для сферы молодежной политики. По данным сводного реестра лицензий на осуществление образовательной деятельности, формируемого Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, по состоянию на октябрь 2013 г. 171 вуз Российской Федерации осуществляет подготовку по направлению Организация работы с молодежью.

Специальность (направление) Организация работы с молодежью в своем организационном становлении повторяет путь всей сферы молодежной политики. Принадлежность к различным ведомствам, с одной стороны, и осмысление научным сообществом конкретного вуза специфики работы специалистов молодежной сферы – с другой, привели к тому, что открытием и реализацией этой специальности (направления) занимаются разные кафедры – педагогики, социальной педагогики, социальной работы, социологии, массовых коммуникаций, психологии, менеджмента.

Все это порождает многочисленные и порой весьма серьезные проблемы и организационного, и методического, и содержательного характера, часто вызывает недоумение у многих причастных к реализации этих программ людей, включая руководство вузов.

В последнее время начали образовываться кафедры с одноименным названием – «Организация работы с молодежью», которые структурно действуют на разных факультетах (социологии, педагогики, психологии, физической культуры и спорта).

В 2006 г. в Красноярском крае, благодаря принятию регионального Закона «О государствен-

ной молодежной политике Красноярского края», были созданы благоприятные условия для формирования инфраструктурной сети муниципальных учреждений по работе с молодежью.

На сегодняшний момент в области реализации государственной и муниципальной молодежной политики Красноярского края трудятся более 800 человек, из них 561 человек – это специалисты по работе с молодежью и методисты.

Для эффективной реализации государственной молодежной политики в Красноярском крае необходимы профессиональные кадры, вместе с тем анализ, проведенный кафедрой молодежной политики КГБУ «Красноярский краевой Дворец молодежи» показал, что профильное образование «Организация работы с молодежью» имеют только 1,4 % работающих специалистов. Это объясняется тем, что в Красноярском крае отсутствуют высшие учебные заведения, предлагающие соответствующее профильное образование.

Ряд региональных экспертов полагают, что профильное высшее образование не нужно для эффективной реализации молодежной политики и даже вредно для системы, поскольку формирует у специалистов четкие установки и «убьет» так называемый «креатив». А это является одним из ключевых принципов работы с молодежью. Такая позиция не только высказывается внутри экспертного сообщества, но и транслируется публично на краевых мероприятиях и конференциях в других регионах, другая часть экспертов занимает нейтральную позицию.

Тем не менее специалисты, работающие с молодежью, осознают недостаток базовых знаний. А руководители учреждений озабочены правовым положением своих работников, поскольку в соответствии с Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 28.11.2008 № 678 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников учреждений органов по делам молодежи» были введены требования к соответствующему образованию специалистов.

Таким образом, региональная система развития кадрового потенциала сферы молодеж-

ной политики должна содержать в себе возможность получения высшего профильного образования не только как очевидный организационно-методический элемент, но и как необходимый с точки зрения законодательства.

Эти факторы стали решающими для инициирования работы по открытию направления профессиональной подготовки Организация работы с молодежью в одном из вузов Красноярска. С этой целью:

1. Министерством спорта, туризма и молодежной политики Красноярского края направлено письмо на имя ректора КГПУ им. В.П. Астафьева (№ 3688/19 от 08.09.2011 г.) с ходатайством об открытии направления подготовки Организация работы с молодежью в институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина.

2. Ученым советом КГПУ им. В.П. Астафьева принято решение об открытии направления подготовки Организация работы с молодежью для присвоения выпускникам квалификации «бакалавр» (протокол № 11 от 30.11.2011 г.).

3. Рабочей группой из числа специалистов КГБУ «Красноярский краевой Дворец молодежи», института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, учебно-методического управления КГПУ им. В.П. Астафьева организована работа по сбору пакета документов на лицензирование основной образовательной программы высшего образования по направлению Организация работы с молодежью.

4. Проведены консультации с Федеральным координационным центром развития кадрового потенциала молодежной политики Российской Федерации (МГГУ им. А.М. Шолохова), Межрегиональным координационным центром развития кадрового потенциала молодежной политики в Сибирском федеральном округе (Институт молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета) и учебно-методическим объединением по организации работы с молодежью (МГУ им. М.В. Ломоносова).

5. Подготовлен четырехлетний учебный план бакалавриата, осуществлен подбор педагогических кадров и сформирован студенческий библиотечный фонд.

6. В соответствии с организационным пла-

ном в сентябре 2012 г. полный пакет документов на лицензирование бакалавриата был направлен в Федеральную службу по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки Российской Федерации.

7. В феврале 2013 г. КГПУ им. В.П. Астафьева получена лицензия на право осуществления образовательной деятельности по направлению 040700 Организация работы с молодежью.

8. С сентября 2013 г. начата информационная кампания по привлечению потенциальных абитуриентов для получения высшего образования по новому направлению подготовки для Красноярского края Организация работы с молодежью.

Таким образом, с сентября 2014 г. в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева начнется подготовка бакалавров по направлению Организация работы с молодежью. Это новое направление подготовки не только для университета, но и для региона в целом.

Формирование условий для открытия направления в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева уже сопряжено с трансформацией представлений об организации учебного процесса – инициированный и подготовленный первоначально институтом физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина учебный процесс будет осуществляться институтом социально-гуманитарных технологий. Это изменение должно способствовать усилению социальной и гуманитарной составляющей подготовки, описанной в работах сотрудников КГПУ им. В.П. Астафьева [Фуряева, 2012, с. 161–166; Адольф, Степанова, 2012, с. 57–61].

Таким образом, подготовка бакалавров по направлению Организация работы с молодежью в КГПУ им. В.П. Астафьева станет новым витком развития государственной молодежной политики в Красноярском крае и ее реализации.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактика: от тактики передачи социального опыта к стратегиям достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4.
2. Бобкова Н.Д. Кадровое обеспечение государственной молодежной политики (историко-педагогический аспект) // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 8. С. 193–200.
3. Завьялов А.А. Что делать в молодежной политике: метод. рекомендации. Красноярск: Новые компьютерные технологии, 2012. 12 с.
4. Ильинский И.М., Луков В.А. Государственная молодежная политика в России: философия преемственности и смены поколений // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 4. С. 5–14.
5. Круглый стол «Перспективы подготовки специалистов в сфере государственной молодежной политики в условиях Межрегионального центра развития кадрового потенциала» (краткий обзор дискуссии) [Электронный ресурс]. URL: impisr.ru/index.php?title=Конференция (дата обращения: 14.10.2013).
6. Нехаев В.В., Нехаева Т.Г. Хроника основных событий государственной молодежной политики [Электронный ресурс]. URL: <http://vmo.rgub.ru/policy/chronicle.php> (дата обращения: 14.10.2013).
7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 28.11.2008 № 678 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников учреждений органов по делам молодежи» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/128234> (дата обращения: 14.10.2013).
8. Ткаченко В.В. Исторический опыт подготовки кадров по работе с молодежью // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. Т. 52, № 8. С. 82–86.
9. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. URL: <http://lic.obrnadzor.gov.ru> (дата обращения: 14.10.2013).
10. Фуряева Т.В. Контекстно-смысловая стратегия развития высшего профессионального социального образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ

ON FORMATION OF PROFESSIONAL-ETHICAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS-TEACHERS

В.В. Зорина, Г.И. Чижакова

V.V. Zorina, G.I. Chizhakova

Будущий учитель, культура, профессионально-этическая культура, будущий бакалавр-педагог.

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки бакалавров-педагогов в современном педагогическом вузе. С учетом особенностей настоящего времени особого внимания требуют вопросы, связанные с формированием профессионально-этической культуры. Рассмотрены понятия «культура», «профессионально-этическая культура».

Future teacher, culture, professional-ethical culture, future bachelor-teacher.

The article is devoted to the topical problem of preparation of bachelors-teachers in a modern pedagogical university. Taking into account the peculiarities of the present, a special attention should be paid to the issues connected with the formation of professional-ethical culture. The concepts of "culture", "professional-ethical culture" are discussed in the article.

Вопросам подготовки будущих учителей уделялось и уделяется достаточно много внимания как в работах прошлого (П.П. Блонский, Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др.), так и настоящего (В.А. Адольф, Е.И. Артамонова, М.Я. Виленский, И.Ф. Исаев, Л.П. Илларионова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.И. Тесленко, Г.И. Чижакова, М.И. Шилова, Е.Н. Шиянов, Л.В. Шкерина и др.) времени. Многочисленные педагогические исследования подтверждают существование проблемы качественной подготовки учителя и доказывают ее актуальность.

Каким должен быть современный бакалавр-педагог? Каким критериям соответствовать? Безусловно, в современной школе «востребованы инициативные, самостоятельные, творческие, уверенные в себе, способные к нестандартным решениям специалисты» [Васильева, Шилова, 2011, с. 68]. Бакалавр-педагог должен знать свой предмет, уметь доступно объяснить материал, с уважением относиться к ученику. Подчеркнем, что педагога характеризует «этическое поведение по отношению к профессии, этическое поведение по отношению к коллегам, этическое поведение по отношению к людям» [Долгушина, Чижакова, 2011, с. 24].

Цель данной статьи – обозначить проблему формирования профессионально-этической культуры будущих бакалавров-педагогов как первоочередную, отвечающую вызовам современности.

Рассмотрим понятия «культура» и «профессионально-этическая культура».

Культура. 1. Совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом. *Материальная к...* 2. Сфера человеческой деятельности, связанная с искусством, литературой, просветительной работой. *Деятельности науки и культуры.* 3. Уровень развития чего-нибудь, степень соответствия образцам... *Повышать культуру труда...* 4. Просвещенность, образованность, воспитанность. *Человек высокой культуры.* 5. Разведение, выращивание, культивирование... *К.(льна).* 6. Вид, разновидность культивируемых растений. *Зерновые культуры* [Лопатин, Лопатина, 1993, с. 224].

«**Культура** – это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура в образовании выступает как его содержатель-

ная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению и т. д.» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2003, с. 33].

«**Культура** – образование, умственное и нравственное» [Даль, 1979, с. 217].

Множество толкований данного понятия свидетельствует о том, что «культура» – понятие многогранное, многозначное. О различных подходах к трактовке данного понятия говорится в работах В.Л. Бенина, Е.В. Ивановой, В.В. Игнатовой, М.Г. Яновой и др.

В целом, в современных исследованиях культура рассматривается и как набор образцов, и как знаковая система, и как творческая способность, присущая исключительно человеку.

Что же понимается под профессионально-этической культурой?

Анализ педагогических исследований показал, что в профессионально-педагогической культуре учителя выделяют методологическую культуру (А.Н. Кодусов), духовную (Е.И. Артамонова), рефлексивную (В.К. Елисеев), этнопедагогическую (Ш.-Х. Арсалиев, С.П. Беловолова, Л.В. Лезина, В.А. Николаев, М.Г. Харитонов), психолого-педагогическую (О.В. Еремкина, Н.И. Лифинцева), лингвогуманитарную (В.Н. Карташова), физическую (М.Я. Виленский) и профессионально-этическую (Л.П. Илларионова, Е.Г. Силяева) и т. д. [Научная школа..., 2010, с.9].

В педагогических исследованиях неоднозначно подходят как к толкованию понятия «профессионально-этическая культура», так и к выделению структурных компонентов этической культуры (Р.Ф. Гатауллина, Т.С. Ижевкина-Русинова, Н.Б. Крылова, Е.Г. Силяева, А.А. Сыкало, И.В. Шарова, Л.Л. Шевченко, А.И. Шемшурина, С.Д. Якушева др.).

При этом ученые сходятся во мнении о том, что профессионально-этическая культура отражает профессионально-нравственные ценности, ставшие внутренними убеждениями личности. В структуре этической культуры выделяют информационно-знаниевый, личностно-деятельностный и ценностно-ориентированный компоненты (А.А. Сыкало). Суть информационно-знаниевого компонента заключается в приобрете-

нии будущими специалистами этических знаний, источниками которых являются труды выдающихся мыслителей, опыт народной педагогики, богатство православной педагогики, произведения искусства.

Ценностно-ориентированный компонент рассматривается данным автором как система «этических ценностей и ориентаций будущих учителей, мотивов их деятельности, установок на новое нравственное мышление, направленных на развитие способностей студентов к повышению своего уровня этической культуры» [Сыкало, 2011, с. 27]. В свою очередь, личностно-деятельностный компонент связан с развитием этически значимых качеств личности будущего педагога и применением их на практике в различных видах педагогической деятельности [Там же, с. 44].

Итак, профессионально-этическая культура – явление неоднозначное, требующее дальнейшего изучения.

Почему вопросы формирования профессионально-этической культуры будущих бакалавров-педагогов являются, по нашему мнению, актуальными?

Во-первых, многолетний собственный опыт преподавания показывает, что уровень нравственной культуры студентов педагогического вуза с годами не становится выше, а, наоборот, устойчиво снижается. Как показывают наблюдения, во время обучения в вузе профессионально-этическая культура у студента автоматически не формируется. Для этого требуется специальная целенаправленная работа. Поэтому, на наш взгляд, в современном педагогическом вузе требуют актуализации вопросы приобщения студентов к духовным ценностям, этическому знанию. Этическое знание наделяет бакалавра-педагога статусом носителя нравственных ценностей, основной задачей которого является передача законов морали, выработанных поколениями людей, новым поколениям.

Во-первых, подтверждение находим в педагогических исследованиях. Так, в работах ведущих отечественных педагогов представлены результаты исследований, определившие следующие негативные тенденции современности: рост «жестокости как черты характера», формирование «равнодушия или активной неприязни к людям», «антипатриотизм и утрата чувства Родины», примити-

визация культурных предпочтений» [Никандров, 2009, с. 7]; «проявление власти денег, современная масс-культура, перегруженная информацией жестокости, безнравственности, деградации, пренебрежением ответственности, антипатриотическая направленность» [Шилова, 2013, с. 17]. Противостоять данным негативным тенденциям может человек, имеющий ясно сформированные нравственные представления, четко разделяющий добро и зло, обладающий высокой внутренней и внешней культурой. Бесспорно, именно такими качествами и должен обладать человек, воспитывающий и обучающий школьников. Только тогда будущий бакалавр-педагог станет для школьников «духовным наставником, носителем общечеловеческих ценностей, таких как истина, долг, справедливость, свобода, честь, совесть и др.» [Чижаква, 2013, с. 47].

Считаем, что вышесказанное позволяет сделать вывод об актуальности проблемы формирования профессионально-этической культуры будущих бакалавров-педагогов.

На наш взгляд, остается открытым вопрос о том, каковы технологии формирования профессионально-этической культуры у бакалавров-педагогов. Поиск и апробация эффективных методов и приемов, способствующих формированию профессионально-этической культуры будущих бакалавров-педагогов – такова задача предстоящего научного исследования.

Библиографический список

1. Васильева Н.В., Шилова М.И. Формирование стиля педагогического общения будущего учителя в информационно-коммуникативной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. №3 (17). Т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 68–74.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1979. Т. 2. 779 с.
3. Долгушина Н.А., Чижаква Г.И. Аксиологическая направленность профессиональной подготовки будущих бакалавров профессионального обучения: теория и практика // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. №4 (18). С. 24–30.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 176 с.
5. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. М.: Рус.яз, 1993. 704 с.
6. Научная школа личностно ориентированного профессионального образования В.В. Сластенина // Педагогическое образование и наука. 2010. № 8. С. 4–9.
7. Никандров Н.Д. РАО: итоги деятельности и перспективы научных исследований // Педагогика. 2009. № 1. С. 3–8.
8. Сыкало А.А. Формирование этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Коломна, 2011. 227 с.
9. Чижаква Г.И. Аксиология профессионально-педагогического образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 46–56.
10. Шилова М.И. Социализация и воспитание ценностей характера детей и молодежи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 264 с.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

PREPARATION OF BACHELORS OF PEDAGOGICS FOR SOCIAL INTERACTION DURING STUDENT TEACHING

А.В. Кандаурова, С.В. Курашева

A.V. Kandaurova, S.V. Kurasheva

Социальные изменения, социальное взаимодействие, педагогическая практика, педагогическая деятельность, рефлексия. В статье доказывается необходимость подготовки бакалавров педагогики к социальному взаимодействию в условиях масштабных социальных изменений реальности. В качестве эффективного педагогического средства рассматривается лично ориентированная педагогическая практика, направленная на развитие рефлексивных умений. Впервые дается аргументация необходимости подготовки будущих педагогов к социальному взаимодействию в профессиональной педагогической деятельности в процессе педагогической практики.

Social changes, social interaction, student teaching, pedagogical activity, reflection. In the article the need of preparation of bachelors of pedagogics to social interaction in the conditions of large-scale social changes of reality is proved. Personally focused student teaching aimed at the development of reflexive abilities is considered as an effective pedagogical tool. In the article the argument of the need of preparation of future teachers to social interaction in professional pedagogical activity in the course of student teaching is given for the first time.

Современные социальные изменения в обществе, экономике, политике обусловили изменения социального взаимодействия в образовательном пространстве, в профессиональной педагогической деятельности, изменения требований к педагогу. Происходящие процессы глобализации, интеграции, формирования единого информационного, экономического и социально-коммуникативного мирового пространства предъявляют новые критерии и требования к педагогической деятельности. Современный педагог в ответ на потребность общества в специалистах новой формации, прежде всего, должен быть способным решать проблемы в области социальных отношений и конструировать новые социальные взаимодействия [Суртаева и др., 2011, с. 62–64]. Как справедливо отмечает И.А. Колесникова, открытый очно-дистанционно-виртуальный образовательный дискурс требует проектирования и освоения новых форм педагогического взаимодействия. Педагог в открытом образовательном пространстве выступает как проводник в меняющейся реальности [Колесникова, 2009, с. 20]. «Одной из доминирующих теоретических точек зрения на обуче-

ние является социокультурная точка зрения. Центральное место в этой точке зрения отводится социальному взаимодействию и языку как важнейшим средствам общения и обучения» [Бабич, 2013, с.18]. Происходящие социальные процессы и социальные изменения оказались настолько сильными, что институт образования оказался наименее гибким общественным институтом по отношению к новым условиям, не в полной мере готовый ответить на вызов времени в силу многих причин: консервативности, традиционности, стабильной зависимости от социально-государственного заказа. Следовательно, очевидна актуальная педагогическая проблема – недостаточная разработанность практических оснований подготовки будущих бакалавров педагогики к социальному взаимодействию, одним из которых выступает лично ориентированная педагогическая практика.

Целью работы является обоснование возможностей лично ориентированной педагогической практики как ресурса подготовки будущих педагогов к социальному взаимодействию. Согласно результатам проведенного нами опроса, 100 % практикующих учителей отмечают измене-

ния в характере социального взаимодействия в педагогической деятельности. Учителя отмечают изменения во взаимодействии не только с учениками, их родителями, но и с руководством учреждения и даже с коллегами. Многие в качестве основного фактора изменений социального взаимодействия называют экономический фактор. Так, особую сложность в выстраивании взаимодействия представляют такие категории учащихся и их семей, как дети из многодетных семей, опекаемые и опекуны, дети из неполных семей, дети мигрантов. Интересно, что молодое поколение родителей все реже вступает в непосредственное взаимодействие со школой, ограничиваясь просмотром сайта школы и «Дневника.ру». В характеристиках учителей можно найти такие определения, как «родители с высокими запросами», «родители, уклоняющиеся от взаимодействия и не выполняющие свои обязанности», «высокомерные родители», «богатые родители» и др. Как становится очевидным, социальная стратификация внесла существенные изменения в характер социального взаимодействия в педагогической практике. Большинство опрошенных нами учителей отмечают негативные тенденции социальных изменений, оказывающих негативное влияние на педагогическую деятельность. В качестве основных проблем конструирования новой модели социального взаимодействия в педагогической среде опрошенные учителя называют следующие: сложные категории детей (33 %), сложные социальные отношения с родителями (55 %). Изменение характера социального взаимодействия в педагогической деятельности отмечается даже студентами. При подведении итогов учебно-исследовательской практики студенты III курса историко-филологического факультета филиала ОмГПУ в г. Таре отмечали изменение характера взаимодействия учеников с учителями, учителей между собой, подчеркивали недостаточность владения компетентностью социального взаимодействия с различными категориями участников образовательных отношений.

Современная ориентация изменений в образовании связана не так с содержанием, как с функционированием самого педагога, то есть с системой социального взаимодействия. Иными словами, многофункциональная роль современного учителя детерминирована социальными фактора-

ми обновления общества, сегодня учитель овладевает новыми профессиональными ролями (организатора, координатора, помощника, консультанта, тьютера и др.). Готовить ребенка к будущей жизни, постоянно и динамично меняющей свои реалии, возможно только в условиях готового к изменениям образовательного пространства и готового к изменениям учителя. Но могут ли вузы готовить сегодня таких специалистов? Безусловно, дисциплины психолого-педагогического блока формируют необходимые теоретические знания. Но, как писал крупнейший немецкий педагог-теоретик И.Ф. Герbart, «учителя надо учить не набору технических операций в каждом конкретном случае, а формировать его личность». А личность проявляется во взаимодействии с другими людьми.

Анализ компетенций, представленных в федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования по направлению Педагогическое образование, позволяет сделать вывод о том, что большинство из них (около 70 %) характеризуют готовность выпускника педагогического вуза к социальному взаимодействию:

- способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

- готов к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);

- готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

- способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);

- готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ОПК-5);

- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ОПК-6). Безусловно, названные компетентности являются характеристиками компетентности социального взаимодействия, что доказывает актуальность, необхо-

димось и востребованность формирования данной компетентности у студентов педагогического вуза. Ее формирование осуществляется, конечно, во время обучения в вузе, но особое значение для студента педагогического университета имеет практика. И чем меньше времени в учебном плане отводится на практику бакалавров в соответствии с ФГОС, тем эффективнее должна быть ее организация. Педагогическая практика – это профессиональная проба на умение организовать взаимодействие с учениками, родителями учеников, учителями школы. Особенность педагогической деятельности как особой «сверхдеятельности» заключается в способности организации других видов деятельности, т. е. это одновременно и организационно-управленческая деятельность. Следовательно, именно педагогическая практика обладает значительным потенциалом для формирования компетентности социального взаимодействия и возможностью ее практической реализации и развития. Поэтому важно формировать готовность студентов к лично ориентированной педагогической деятельности [Кандаурова, Курашева, 2005, с. 6]. В определении понятия готовности к педагогической деятельности мы опирались на исследования И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.Н. Петровой, В.А. Сластенина, В.Д. Щадрикова, Г.И. Хозяинова и др. Анализ большинства исследовательских подходов позволяет выделить в структуре готовности знания, умения, определенный опыт их применения на практике, положительное отношение студентов к профессии учителя, устойчивые мотивы педагогической деятельности, наличие профессионально значимых качеств личности. В совокупности изученных наработок по данной проблеме можно определить с основными компонентами в структуре готовности: мотивационно-ценностный, содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивный. Традиционно задания для педагогической практики включают задания предметного, методического характера, задания по педагогике и психологии, наполняя содержательный и операционно-деятельностный компоненты готовности к профессиональной деятельности. В то же время анализ результатов многолетних наблюдений, исследований, отчетов и самоанализ студентов позволяют нам говорить о существовании

некоторых проблемных полей в подготовке студентов к педагогической деятельности именно в части мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов. Иными словами, еще недостаточно внимания при организации педагогической практики уделяется развитию психических свойств и качеств, имеющих важное значение для педагогической деятельности. К таким свойствам прежде всего относят педагогическую рефлексию (по выражению А.К. Марковой, именно это свойство отличает педагога от любого другого специалиста). Следовательно, организация педагогической практики на современном этапе должна отвечать требованиям времени к подготовке нового педагога, уверенно осуществляющего социальное взаимодействие. Педагогическая практика как актуальная сторона подготовки современного педагога находит отражение в современных исследованиях. Методологи Г.П. и П.Г. Щедровицкие предлагают трактовать педагогическую практику как антропопрактику (развитие субъектного начала) – «преобразование» социальной действительности детей и взрослых [Щедровицкий, 1993, с. 67]. М.Н. Невзоров считает, что педагогическая практика это – «горизонтальность» (не «вертикальность») межсубъектного взаимодействия в ходе самоопределения, самореализации, процессов включения в мыследеятельность и построения новых единиц мыследеятельности [Невзоров, 1999, с. 57].

В качестве проблемных полей в организации социального взаимодействия студентами в период прохождения педагогической практики (по результатам исследования и самоанализа студентов) определяются следующие:

- «Студент–ученик–класс» (организация социального взаимодействия в урочное и внеурочное время с классом, группами, отдельными учащимися; проявление невнимания к одаренным, отстающим и другим категориям учащихся);
- «Студент–ученик–родитель» (неумение устанавливать контакт, выбирать стратегию взаимодействия, отсутствие индивидуализации проблемы взаимодействия, неумение управлять диалогом);
- «Студент–учителя–администрация» (неумение наладить деловые взаимоотношения с учителями, директором, завучем, слабая профессиональная позиция во взаимодействии, отсутствие стратегии взаимодействия).

Таким образом, особую роль при подготовке педагога играет педагогическая практика как возможность приобретения индивидуального, личного опыта социального взаимодействия с различными категориями участников образовательных отношений в активной деятельности. Учитывая ресурс учебного плана и возможности студентов, мы разработали модель педагогической практики, основанной на минимизации тех проблемных полей, которые были выявлены в ходе исследования. Струк-

тура модели включает два основных блока – инвариантный (обязательный) и вариативный (обязательный по выбору). Инвариантный блок включает все традиционные задания по практике. В рамках вариативного блока студентам предлагаются задания по выбору для формирования развития готовности студентов к социальному взаимодействию согласно алгоритму (рис.). В качестве заданий вариативного блока могут быть предложены проекты, кейсы, сценарии мероприятий и др. (таб.).

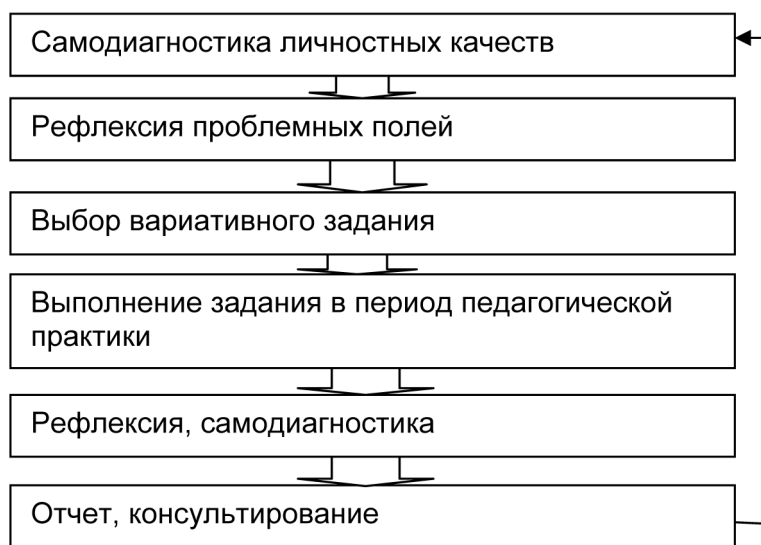


Рис. Алгоритм выполнения вариативного задания

Примерные задания педагогической практики, направленной на развитие опыта социального взаимодействия

№ п/п	Проблемное поле	Примерные задания для педагогической практики
1	«Студент–ученик–класс»	Подготовка и проведение внеклассного мероприятия; совместная работа над проектом, применение технологий активного обучения, индивидуально-личностных технологий, диалоговых, лично ориентированных технологий. Беседы с учащимися (публичные, групповые, индивидуальные) (тематика согласовывается с учителями и методистами)
2	«Студент–учителя–администрация»	Выступление на заседании методического объединения учителей с результатами проведённого исследования (тема исследования согласовывается с методистом и руководителем практики, возможно, тема ВКР), участие в заседании школьных кафедр, методических объединений, посещение педагогических советов и семинаров
3	«Студент–ученик–родитель»	Подготовка и проведение родительского собрания, проведение индивидуальной беседы с родителями одного из учеников (по согласованию с классным руководителем), консультирование родителей совместно с классным руководителем

Предложенные задания педагогической практики наполняются в ходе практики конкретным содержанием, связанным с типом образовательной организации, спецификой классного коллектива и другими факторами, но суть заданий должна заключаться в развитии умений сту-

дентов конструировать социальное взаимодействие с различными категориями участников образовательных отношений. Кроме того, алгоритм выбора и выполнения вариативного индивидуального задания обусловлен потребностью развития рефлексивных способностей будущего

педагога. Рефлексивные способности включают в себя ряд основных интеллектуальных умений, которые способствуют развитию умения управлять собственной профессиональной деятельностью. Выполняя задание по выбору на основе результатов самодиагностики, например, проведение экспериментального исследования, описание и применение одной из технологий активного обучения, организация диалогового обучения, проект, студенты проявляли инициативу, развивали способности, применяли полученные знания и умения, формировали индивидуальный опыт социального взаимодействия. Для будущей профессиональной деятельности важно сформировать у студентов способность находить общий язык с разными по характеру, взглядам, духовным ценностям людьми. Навыки такого социального взаимодействия с различными участниками образовательных отношений студенты приобретали в рамках вариативного блока практики. Метод проектов, как отмечали студенты, помогает поддерживать дружеские отношения, стимулирует интерес друг к другу в процессе работы, способствует возникновению естественности в учебном речевом общении. Следовательно, готовность к полноценному межличностному общению, организации профессионального социального взаимодействия в поликультурном обществе определяется в первую очередь сформированностью компетентности социального взаимодействия будущих учителей. Педагогическая практика, направленная на развитие компетентности социального взаимодействия, определяет деятельность студента в рамках личностно, а не предметно ориентированной парадигмы, формирует у студентов мотивационно-ценностное отношение к культуре «Другого» в системе социального взаимодействия; совершенствует умение реализации личностно ориентированного взаимодействия и гуманистического подхода к личности учащихся.

В результате проведенного исследования и опыта работы мы пришли к следующим выводам.

Изменения в характере социального взаимодействия, обусловленные тенденциями современности, отмечаются всеми участниками образовательных отношений. Изменения к требованиям профессиональных компетенций в об-

ласти социального взаимодействия отражены в документах, регламентирующих образовательную деятельность, в научных публикациях. Вместе с тем современная подготовка бакалавров на практике обнаруживает наличие проблемных полей в области социального взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений. Ведущим ресурсом подготовки бакалавров педагогики к организации эффективного социального взаимодействия в педагогической деятельности является личностно ориентированная практика, позволяющая студентам приобрести индивидуальный опыт социального взаимодействия с различными категориями участников образовательных отношений в активной деятельности, включающая инвариантный и вариативный блоки. Задания вариативного блока должны конструироваться на основе результатов самодиагностики, способствовать развитию компетентности социального взаимодействия студента, совершенствовать умения профессиональной и личностной рефлексии, профессионально значимых качеств личности, развивать умение проектирования профессионального самосовершенствования.

Библиографический список

1. Бабич Н. Конструктивизм: обучение и преподавание // Вестник КГПУ. 2013. № 3 (25). С. 6–31.
2. Кандаурова А.В., Курашева С.В. Педагогическая практика на историко-филологическом факультете: учеб.-метод. пособие для студ. и руковод. практики. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005. 96 с.
3. Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 12–23.
4. Невзоров М.Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса: монография. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1999. 150 с.
5. Суртаева Н.Н., Бражник Е.И., Суртаева Ж.Б. Трансформация социального взаимодействия в вузовской системе образования // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31).
6. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Эксперимент, 1993. 156 с.

АНАЛИЗ ОБЩИХ МЕТОДОВ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

ANALYSIS OF COMMON METHODS FOR GIFTED CHILDREN IDENTIFICATION

Д.Н. Магафурова, В.И. Тесленко

D.N. Magafurova, V.I. Teslenko

Одаренность, установление одаренности, методы выявления одаренных детей, шкалы оценок способностей. Актуальность данной статьи заключается в том, что в настоящее время главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В новой национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» выделено 5 основных направлений в программе развития Российской школы, и одно из них – это выстраивание системы поиска и поддержки одаренных детей. Рассматриваются основные методы, которые помогут учителям выявить таких детей.

Giftedness, identification of giftedness, methods of identification of gifted children, rating scales of abilities. The relevance of this article lies in the fact that now the main task of the Russian educational policy is to provide the modern quality of education based on the preservation of its fundamental nature and in accordance with topical and promising needs of personality, society and state. The new national educational strategy “Our New School” marks 5 main directions in the development program of the Russian school, and one of them is the formation of the search and support system for gifted children. The article describes the basic techniques that will help teachers to identify such children.

Что значит «одаренный ребенок»? В педагогической литературе этот термин часто употребляется, но не всегда раскрывается его содержание. «Одаренность означает способность к той или иной деятельности, способность к быстрому овладению умением выполнять эту деятельность и вносить в нее элементы творчества» [Одаренные..., 1991]. Одаренность может быть в различных областях деятельности: в музыке, живописи, математике, техническом изобретательстве, литературе, скульптуре и т. д.

Одаренность как способность может быть врожденной, но чаще всего формируется под влиянием педагогических воздействий на личность обучающегося, адекватных его врожденным способностям. Чтобы влияние было эффективным, учителю нужно верно спроектировать свою деятельность по работе с одаренными детьми. И первым этапом, конечно, должно стать выявление таких детей.

Существуют два основных подхода к процессу установления одаренности [Степанов, 2000; Немов, 1995; Чудновский, Юркевич, 1990; и др.]:

– первый основывается на *системе единой*

оценки. Примером может служить традиционная система, по которой ребенок должен набрать более 135 баллов по шкале Стэнфорд – Бине;

– второй процесс основывается на *системе комплексной оценки;*

– примером подхода на основе комплексной оценки является «резервуарная модуль» Гауэна (1975).

На основе множественных оценочных процедур, в том числе результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя, очерчивается круг кандидатов. Ребенок должен либо показать высокие результаты в любых 3–4 видах оценки, либо набрать определенную сумму баллов по шкале Стэнфорд – Бине, при этом учитывается и мнение отборной комиссии.

Проект «RAPYHT» (Karnes and et. al., 1978) использует один из вариантов комплексной диагностики одаренных. В этом проекте используется серия опросных листов для определения одаренности. Они заполняются учителем и родителями на каждого ученика. Существуют отдельные опросные листы для определения одаренности ребенка в каждой из следующих областей: творчество,

естествознание, математика, литература, музыка, общественная активность (лидерство), искусство и двигательная сфера (психомоторика). В случае, если оценка ребенка учителем или родителями превышает определенный уровень по одному из опросных листов, ребенок заключается в число кандидатов для включения в программу «РАПУНТ». Таким образом, для отбора одаренных школьников используются два различных источника информации – учителя и родители.

Поскольку методика многомерной оценки может использоваться для определения широкого спектра способностей и опирается на различные источники информации о поведении старшеклассника, она имеет серьезное преимущество перед другими в том, что увеличивает вероятность включения детей из разных слоев общества.

В связи с теоретическим и практическим рас-

ширением понятия «одаренный ребенок» и проблемой распознавания одаренных детей в разных группах и слоях населения возникает необходимость усовершенствования традиционно используемых методик выявления юных дарований. Традиционное применение тестов на интеллектуальные и творческие способности детей, а также тестов на оценку их достижений должно быть дополнено использованием оценочных шкал, заполняемых учителями, сведениями от родителей, данными наблюдений и тестирования.

Рассмотрим некоторые методы выявления одаренных и талантливых детей (табл. 1). Структура таблицы: в первой части таблицы рассмотрены несколько групп методов выявления одаренности у детей, во второй части выделены конкретные методы определения их способностей. Выделены цели методов и их характеристика.

Таблица 1

Методы определения способностей

Группа	Метод	Целевое назначение
I. Методы измерения интеллекта	1. Шкала интеллекта Стандфорд – Бине (Terman and Merrill, 1973)	Для измерения умственных способностей
	2. Векслеровская шкала интеллекта («WPPSI») (Wechsler, 1967)	Для измерения общих умственных способностей
	3. Тест Слоссона («SIT») (Slosson, 1981)	Для измерения интеллекта детей и взрослых
	4. Колумбийская шкала умственной зрелости («CMMS») (Burgemeister, Blum and Lorge, 1972)	Для индивидуального обследования детей, имеющих сенсорные, двигательные и речевые нарушения. Измеряется уровень аналитических способностей
	5. Рисуночный тест (French, 1964)	Для измерения общих умственных способностей детей от 3 до 8 лет
II. Тесты оценки социального развития	1. Калифорнийская шкала социальной компетенции (Levin, Elzey and Elzey, 1969)	Для детей 2–6 лет
	2. Вайнлендская шкала социальной зрелости (Doll, 1969)	Для оценки уровня социального и личностного развития ребенка
III. Измерение творческих способностей	1. Тесты Торренса на изобразительное творческое мышление (Torrance, 1966)	Для оценки способностей детей 5 лет и старше
	2. Тесты Торренса на вербальное творческое мышление (Torrance, 1966)	Оценка вербальных способностей детей с 5 лет и взрослых
	3. Творческие способности в действии и движении (Torrance, 1980)	Дать возможность ребенку проявить свои творческие способности в процессе свободного передвижения в каком-либо помещении

Анализ выделенных в таблице методов с позиции их преимуществ и недостатков позволяет сделать следующие выводы.

1. В шкале интеллекта Стандфорда – Бине делается упор на вербальную сферу, некоторые задания требуют точных двигательных реакций. Дан-

ный метод позволяет определить умственный возраст испытуемого.

2. Векслеровская шкала интеллекта, в отличие от предыдущей, состоит из двух частей – вербальной и шкалы действия, содержит 5 тестов, включающих задания на осведомленность, понимание,

арифметические задания, нахождение сходства, словарный запас, 5 тестов, включающих задание на конструирование.

3. Все задания теста Слоссона предполагают устные ответы, за исключением нескольких заданий для маленьких детей, с использованием бумаги и карандаша.

4. Колумбийская шкала умственной зрелости включает задания на классификацию и абстрактное оперирование символическими понятиями. Испытуемым нужно найти различия в 92 представленных рисунках и жестом указать на те, которые, по их мнению, отличаются от других.

5. Рисуночный тест определяет объем словарного запаса, понимание, установление сходства, знание величин и чисел, память.

Тесты оценки социального развития объединяет то, что в них оценка детей проводится взрослыми, окружающими ребенка. Но в Калифорнийской шкале социальной компетенции определяется уровень развития ребенка с точки зрения его умения контактировать с окружающими людьми, а в Вайнлендской шкале социальной зрелости оцениваются самообслуживание, работа по дому, развитие речи и общения, саморегуляция, социализация.

Также проанализированы три теста для измерения творческих способностей.

1. В тестах Торренса на изобразительное творческое мышление предлагаются такие задания, как конструирование картин, завершение начатой картины, использование параллельных линий и кругов для составления изображений.

2. Тест Торренса на вербальное творческое мышление охватывает такие характеристики, как: умение задавать информативные вопросы, уста-

навливать возможные причины и следствия применительно к ситуациям, изображенным на серии картинок, строить предположения.

3. Качественные показатели, исследуемые с помощью теста творческих способностей в действии и движении, – это легкость, гибкость, точность, оригинальность мышления.

Дополнительными инструментами выявления одаренных детей являются шкалы оценок и контрольные записи наблюдений [Акишина, 1994, с. 17; Немов, 1995; и др.]. Учитывая то обстоятельство, что использования одних только результатов тестирования в целях выявления юных дарований бывает недостаточно, можно также воспользоваться данными, полученными в результате непосредственных наблюдений за поведением детей. При этом следует учитывать, что, несмотря на широкое использование метода неформальных наблюдений и оценок, этот метод, согласно мнению ряда исследователей, не может быть признан удовлетворительным (Barbe, 1964; Pagnato and Birch, 1959). Более перспективным в этом отношении является метод наблюдения и шкалирования оценок на основе установленных параметров, характеризующих одаренных детей. Практика показывает, если учителя имеют достаточный опыт в применении специальных оценочных шкал, их мнение можно считать достаточно надежным источником информации в процессе раннего распознавания одаренных детей (Vorland, 1979).

Таким образом, данные, полученные в виде бланков-перечней или шкал оценок, позволяют судить о тех сторонах поведения и деятельности ребенка, которые нельзя оценить посредством стандартизированных тестов. В табл. 2 рассмотрены некоторые шкалы оценок.

Таблица 2

Шкалы оценок определения способностей

Метод	Цель	Характеристика
1. Шкала оценки характеристик одаренных учащихся (Рензулли, Харتمان, 1971)	Для проведения предварительного отсеивания кандидатов и для оценки одаренности	Разработаны 10 специальных бланков, заполняемых учащимися или родителями
2. Бланк оценки талантливости в проекте «RAPYHT» (Karnes and et. al., 1978)	Для воспитателей детей, имеющих сенсорные или физические недостатки, чтобы выявить у таких детей возможные признаки таланта	Одаренные дети выявляются на основе получения ими определенной суммы баллов
3. Опросник для родителей в проекте «Seattle» (Robinson, Jackson, Roedell, 1979)	Определить наличие конкретных знаний и умений	Является хорошим источником информации относительно интеллектуальных навыков одаренных детей

Все большую популярность приобретает анализ способностей детей школьного возраста при помощи так называемых критериально ориентированных тестов. В отличие от классических методов тестирования, в задачу этих тестов не входит оценка способностей ребенка путем их сравнения с результатами специальной выборки сверстников, т. к. основной их целью является определение уровня овладения определенными понятиями и навыками. Результаты критериально ориентированных тестов выражаются не в составных оценках или коэффициентах, а в задании на уровень возрастного развития в различных областях. Задания тестов обычно располагаются в порядке возрастания сложности и охватывают требования, предъявляемые детям в широком возрастном диапазоне. Делается упор на то, что ребенок умеет делать и что он знает.

Использование подобного метода тестирования школьными учителями следует считать особенно перспективным, т. к. он не только позволяет проследить динамику развития ребенка, но и является ценным источником сведений при составлении индивидуальной программы обучения для каждого ребенка.

Богатую информацию об одаренных детях могут дать эпизоды из их жизни. Сведения, получаемые от родителей и учителей ребенка, повышают эффективность процесса поиска, т. к. дают возможность установить условия и историю развития ребенка с самых первых шагов, узнать о наличии у него каких-либо особых способностей или интересов, выявить особенности развития речи и общения со взрослыми и сверстниками, умение справляться с возникающими трудностями и т. п. Все это приобретает особую важность, если учесть, что условия традиционного тестирования не дают исследователям достаточных временных возможностей для наблюдения за ребенком, что вынуждает их практически целиком ориентироваться на результаты выполнения специально предложенных заданий. Жизненные наблюдения снимают ограниченность рамок тестирования, представляя информацию относительно поведения ребенка дома, в школе и в более широком окружении. Эти наблюдения ценны еще и тем, что помогают выявить те или иные особо редко встречающиеся способности, которые могут быть упущены в процессе обследования ребенка. И если наблюдение за ребенком ведется в течение определенного периода времени систематически, его результаты составят

«хронологию» развития ребенка, которую невозможно получить при помощи тестов.

Еще одним способом выявления одаренных учащихся можно считать олимпиады. Очень важным в этом плане является школьный тур, в котором должны принимать участие все желающие, чтобы любой ребенок мог проявить свою одаренность. Однако очень часто в школьном туре олимпиад принимают участие те ученики, которых учителя уже заметили, дети, которые показали успешные результаты в изучении данного предмета [Лалетин, 2010, с. 34–40].

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы: выявление одаренных детей и их последующее обучение по специальной программе – сравнительно новый элемент в деятельности учителей. Поэтому при построении системы выявления одаренных детей можно воспользоваться следующим планом: определение понятия одаренности; разработка процедур оценки одаренности; определение функций, подлежащих оценке, и определение подлежащих сбору сведений; уточнение критериев отбора; разработка плана и программы обучения одаренных школьников; обеспечение поиска и выявления одаренных детей.

Для выявления одаренных детей необходимо использовать специальные методы, причем не разово, а систематически в процессе работы учащегося по специально разработанной программе.

Библиографический список

1. Акишина Л.В. Работа со способными учащимися в процессе обучения физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1994.
2. Лалетин Н.В. Ключевые факторы развития олимпиадного движения школьников в Красноярском крае // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед.: в 3 кн. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. Кн.2: Психология образования. 496 с.
4. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого; предисл. В.М. Слуцкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
5. Степанов В.Р. Психология одаренности детей и подростков // Вопросы психологии. 2000. № 3.
6. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. М.: Знание, 1990. 80 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОЕКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING PROJECTIVE GEOMETRY TO FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

В.Р. Майер, Е.В. Крум

V.R. Mayer, E.V. Krum

Проективная геометрия, интерактивная геометрическая система, система динамической геометрии, Живая геометрия, теорема Дезарга, проективное преобразование, гомология, линия второго порядка.

Разработано компьютерное сопровождение курса проективной геометрии, представляющее собой комплекс динамических моделей с элементами анимации, выполненных в интерактивной геометрической системе «Живая геометрия». Разработана компьютерная поддержка решения конструктивных задач проективной геометрии, включая задачи на построение одной линейкой. Предложен инновационный подход к проведению лабораторно-практических занятий по проективной геометрии в формате виртуальной лаборатории.

Projective geometry, interactive geometry system, dynamic geometry system, Live geometry, Desargues theorem, projective transformation, homology, conic section.

A new computer support of the course of projective geometry, which is a complex of dynamic models with the elements of animation executed in the interactive geometry system "Live geometry", is developed. Computer support of the solution of constructive tasks of projective geometry, including the tasks of constructing by a ruler, is described. We propose an innovative approach to carrying out laboratory practical classes in projective geometry in the format of virtual laboratory.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования и новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» ориентируют общеобразовательные школы, а вслед за ними и педагогические вузы к активному внедрению информационных технологий в учебный процесс, в практику обучения конкретным предметам. Анализ научной и методической литературы свидетельствует о том, что лидирующее положение здесь занимают математические дисциплины и дисциплины естественнонаучного профиля. Нас в первую очередь будут интересовать предмет «Проективная геометрия» и проблема использования информационных технологий при обучении этому предмету студентов – будущих учителей математики. Цель статьи – разработать компьютерное сопровождение курса проективной геометрии, используя для этого предназначенную для поддержки школьного курса математики систему динамической геометрии (СДГ), или интерактивную геометрическую систему «Живая геометрия».

Чем вызван выбор дисциплины «Проективная геометрия»? В отечественной системе высшего профессионального образования курс проективной геометрии всегда включался в качестве отдельной односеместровой дисциплины (или модуля дисциплины «Геометрия») в учебные планы специальностей и направлений подготовки учителя математики. Связано это с тем, что фундаментальные положения проективной геометрии составляют научную основу школьного курса геометрии, а сам курс способствует развитию пространственного воображения и геометрической интуиции. Курс интересен изначально присущими ему стройностью, логичностью и внутренней красотой, а также тем, что он является теоретическим фундаментом теории линейной перспективы, применяемой в изобразительном искусстве. В свою очередь, изобразительное искусство всегда служило и продолжает служить источником новых идей в проективной геометрии.

В настоящее время наблюдается снижение интереса студентов к изучению проективной гео-

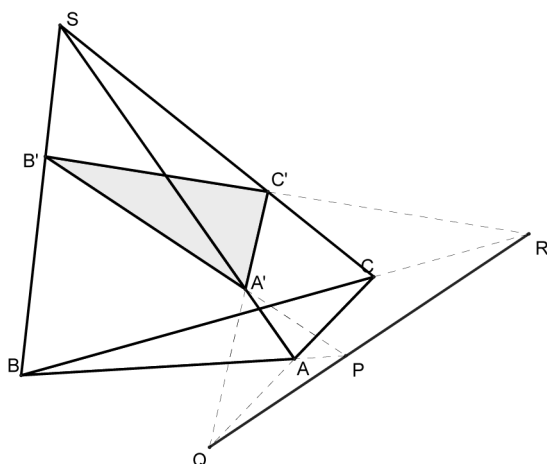
метрии, что связано отчасти с чрезмерной теоретизацией этой учебной дисциплины и, как следствие, со снижением визуальной составляющей ее обучения – число рисунков и чертежей в ряде учебников и учебных пособий сократилось до минимума. Ситуация осложнилась и в связи с переходом отечественных педагогических вузов на кредитно-модульную систему организации образовательного процесса, в результате чего модуль «Проективная геометрия» основного курса геометрии (направление подготовки Педагогическое образование, сдвоенный профиль «Математика» и «Информатика») лишился около 30 % аудиторных часов.

Для того чтобы перечисленные выше факторы не повлекли за собой снижение качества геометрической подготовки будущего учителя математики, нами разработано компьютерное сопровождение курса проективной геометрии, представляющее собой комплекс динамических моделей с элементами анимации. Каждая динамическая модель комплекса – это, по сути, реализованный в СДГ «Живая геометрия» учебный информационно-ориентированный проект по проективной геометрии. Под учебным информационно-ориентированным проектом по геометрии понимается «специальное учебное задание по компьютерной реализации некоторой среды, состоящей из сложно организованных геометрических объектов, включающее в себя решение задач геометрического характера, составление аналитической и информационной моделей, ввод, обработку и вывод на экран дисплея графиче-

ческой информации» [Майер, 2001]. СДГ «Живая геометрия», входящая в так называемый школьный комплект цифровых образовательных ресурсов, может с успехом использоваться для компьютерной реализации учебных информационно-ориентированных проектов по проективной геометрии.

«Живая геометрия» позволяет, не прибегая к программированию, не только строить компьютерные модели плоских и пространственных фигур, но и манипулировать ими, сохраняя при этом одновременно их целостность и иерархию зависимости друг от друга. Конструктивные, анимационные и вычислительные возможности «Живой геометрии» позволяют студентам самостоятельно создавать компьютерные динамические модели объектов проективной плоскости с элементами анимации, сохраняющие инцидентность точек и прямых, а также сложное отношение точек – основные инварианты центрального проектирования. Особо отметим заложенную в СДГ «Живая геометрия» возможность визуализации процесса доказательства геометрических утверждений, поэтапного сопровождения решения задач.

Эти и ряд других возможностей, заложенных в «Живую геометрию», превращают компьютер с таким программным средством в виртуальную мини-лабораторию, позволяющую строить на проективной плоскости конфигурации точек и прямых любой сложности, выдвигать и проверять гипотезы, проводить компьютерные исследования, анализ и эксперименты [Майер, 2012], насыщать процесс обучения динамикой и анимацией.



Задача. Доказать, что если в четырехугольник вписана трапеция, параллельные стороны которой параллельны диагонали четырехугольника, то непараллельные стороны трапеции пересекаются на другой диагонали.

Решение. Треугольники KBL и NDM имеют ось перспективы – прямую AC. По теореме обратной к теореме Дезарга они имеют центр перспективы – точку S.

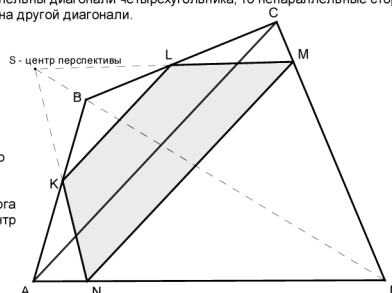


Рис. 1

Всего нами разработано около 50 динамических моделей с элементами анимации, поддерживающих теорию и практику всех основных тем курса. Остановимся на особенностях использования «Живой геометрии» при обучении студентов некоторым темам проективной геометрии.

Теорема Дезарга и ее приложения. Построение студентами на рабочем поле «Живой геометрии» конфигурации Дезарга позволяет за короткий промежуток аудиторного учебного времени на лабораторно-практическом занятии визуализировать все этапы доказательства теоремы Дезарга, рассмотреть различные варианты расположения дезарговских треугольников, решить целый ряд задач элементарной геометрии на применение этой теоремы (рис. 1).

Координаты точек на проективной прямой и плоскости. Применение на лекции подготовленного в «Живой геометрии» динамического чертежа, содержащего точки проективного репера плоскости (прямой), произвольной точки, а также векторов связки (пучка) прямых, порождающих эти точки, позволяет, используя вычислительные и анимационные возможности среды, провести компьютерный эксперимент, предваряющий доказательство утверждения о независимости координат точки в проективном репере от выбора центра связки (пучка) прямых. Для этого достаточно ухватиться мышкой за точку S и перемещать ее по рабочему полю (рис. 2). Выведенные на мониторе значения всех трех координат точки X будут оставаться без изменения.

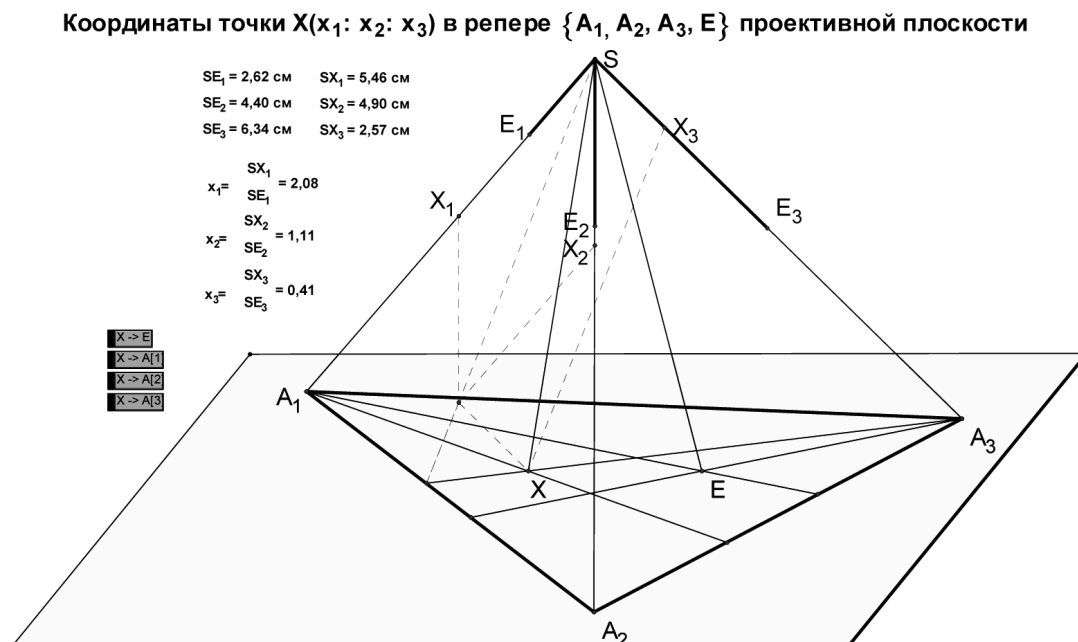


Рис. 2

Проективные преобразования, гомология. На лабораторно-практическом занятии студенты готовят «живой» чертеж, позволяющий находить образ точки S при гомологии. Помещая S на ломаную или окружность и задавая для ее образа S' , опцию «Оставлять след», можно в режиме анимации провести компьютерное исследование, связанное с построением образа выбранной фигуры. Изменяя с помощью мышки расположение окружности по отношению к центру и оси гомологии, мы будем получать в качестве образа окружности эллипс (рис. 3), гиперболу или параболу.

Линии второго порядка на проективной плоскости. К лекции (или на лабораторно-практическом занятии) готовится «живой» чертеж, позволяющий наглядно проиллюстрировать теорему Штейнера о множестве точек пересечения соответственных прямых двух проективных, но не перспективных пучков прямых. Для этого проективное отображение одного пучка прямых на другой задается в «Живой геометрии» тремя парами соответственных прямых: $a \rightarrow a', b \rightarrow b', c \rightarrow c'$. Для произвольной прямой m первого пучка с помощью вспомогательных точек и прямых (на рис. 4 они спрятаны) строится ее образ m' , находится общая точка M

Задача. Гомология задана центром, осью и парой соответственных точек. Построить образ окружности в гомологии

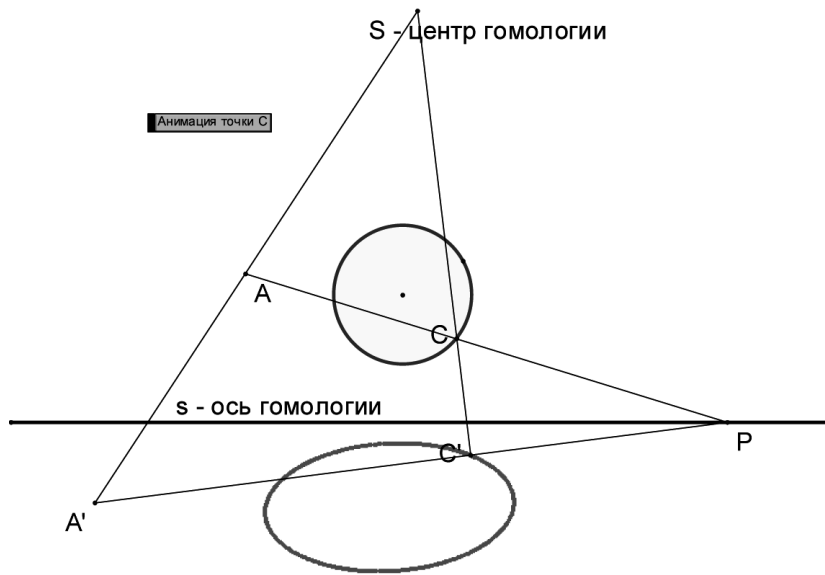


Рис. 3

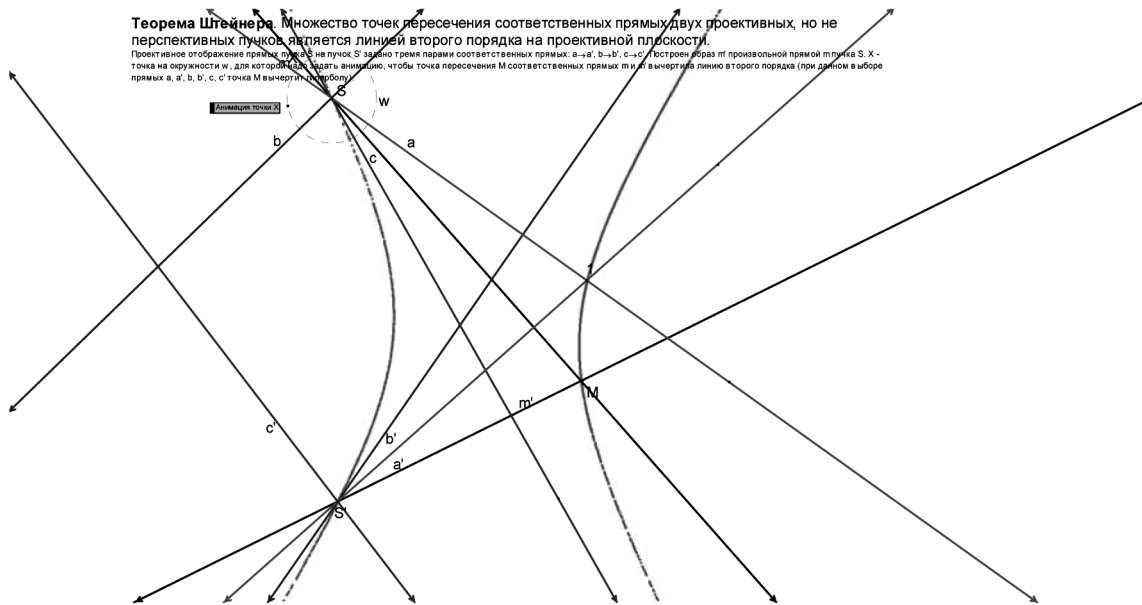


Рис. 4

прямых t и t' . Вращая в режиме анимации прямую t вокруг центра S пучка, можно увидеть линию, которую описывает M , выяснить, каким образом выбор пар соответственных прямых влияет на тип линии второго порядка.

Наш опыт обучения проективной геометрии студентов – будущих учителей математики позволяет сделать вывод о том, что использование на лекционных и лабораторно-практических занятиях интерактивной геометрической системы «Живая геометрия» дает преподавателю возможность насытить процесс обучения дисциплине «Проективная геометрия» элементами учебного исследо-

вания и компьютерного эксперимента, мотивирует студентов на изучение этого предмета, повышает качество обучения проективной геометрии.

Библиографический список

1. Майер В.Р. Компьютерные исследования и эксперименты при обучении геометрии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 22–27.
2. Майер В.Р. Методическая система геометрической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2001.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

DIDACTIC MAINTENANCE OF EDUCATIONAL PROCESS IN TERMS OF IMPLEMENTATION OF STANDARDS OF NEW GENERATION

Л.А. Одинцова

L.A. Odintsova

Образовательные стандарты, компетентностный подход, образовательный процесс, формы организации образовательного процесса, основные компоненты компетенции, цели, формирование содержания, выбор методов и средств организации учебно-познавательной деятельности студентов, контроль и коррекция усвоения профессиональных компетентностей.

В настоящей статье на основе анализа требований, определенных федеральными государственными стандартами, выявлены цели и задачи традиционных и новых форм организации образовательного процесса. Изложен личный опыт создания дидактического обеспечения образовательного процесса в условиях реализации стандартов нового поколения. Акцентировано внимание на создании условий развития учебно-познавательной деятельности студентов в аудитории под контролем преподавателя и подготовки их к самообразовательной деятельности.

Educational standards, competence-based approach, educational process, forms of organization of educational process, main components of competence, goals, formation of content, choice of methods and means of organization of learning activity of students, control and correction of learning of professional competences.

This paper describes the goals and objectives of the traditional and new forms of the organization of educational process in terms of the implementation of the standards of the new generation based on the analysis of the requirements defined by federal government standards. The personal experience of the creation of didactic support of educational process in terms of the implementation of the standards of the new generation is presented. A special attention is paid to the creation of the environment for the development of learning activity of students in a classroom under the supervision of a teacher, and for their preparation for self-education activities.

Федеральные государственные стандарты образовательные (ФГОС), ориентированные на включение России в Европейское образовательное пространство, сформированы на основе компетентностного подхода. Дисциплины, подлежащие включению в учебные планы, прописаны только в базовых частях каждого блока, вариативные части вузы формировали самостоятельно таким образом, чтобы их содержание могло обеспечить формирование компетенций, указанных в стандарте.

К настоящему времени достаточно глубоко разработаны:

– теория компетентностного подхода в трудах В.И. Байденко, И.А. Зимней, В.В. Краевского, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского;

– принципы формирования ключевых компе-

тенций и цели математической подготовки будущих учителей [Журавлева, Шкерина, 2011];

– проблема ориентации образовательного процесса на учебно-творческую деятельность [Адольф, Степанова, 2012].

ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование предусматривает уменьшение доли аудиторных занятий, выделение незначительного времени для контроля за результатами самостоятельной работы и в то же время повышает требования к подготовке будущего учителя [Федеральный государственный образовательный стандарт..., 2010]. Каждый преподаватель педвуза пытается найти приемы и средства подготовки специалиста для сферы образования, удовлетворяющего современным требованиям.

Таким образом, возникло противоречие меж-

ду достаточным уровнем теоретической разработанности компетентностного подхода, обоснованности принципов формирования ключевых компетенций, ориентации образовательного процесса на учебно-творческую деятельность и недостаточной разработанностью дидактического обеспечения образовательного процесса в условиях реализации ФГОС.

Проблема состоит в том, что отсутствует подробное описание целей различных форм образовательного процесса, подходов к выбору методов и средств обучения в современных условиях.

Цель настоящей работы – определение направленных установок основных форм образовательного процесса, поиск путей их совершенствования для эффективного формирования всего комплекса компетенций, определенных стандартом.

Будем использовать понятия «компетенция» и «компетентность» в том смысле, которым их наделяют И.А. Зимняя [Зимняя, 2003], Г.К. Селевко [Селевко, 2003], А.В. Хуторской [Хуторской, 2003]. Под компетенцией будем понимать качество личности, включающее знания, умения, навыки и осознание их значимости лично для себя и будущей самостоятельной деятельности. Вслед за И.А. Зимней, выделим три основных компонента компетенции: когнитивный, деятельностный, ценностный.

Содержащийся в стандарте перечень компетенций, подлежащих усвоению, свидетельствует о том, что в нем заложено требование овладения предметными знаниями и знаниями о видах деятельности, которые нужно освоить, приемами их реализации, а следовательно, требование организации учебной деятельности, направленной на усвоение приемов деятельности по самостоятельному добыванию необходимой учебной информации, осознанию, усвоению и применению к обоснованию утверждений к решению задач.

Выясним цели каждого из видов учебных занятий по математике в условиях реализации ФГОС.

Поскольку лекция в современных условиях не может носить только информационный характер, её целями должны быть выяснение роли изучаемой дисциплины в профессиональной подготовке специалиста для сферы образования, со-

держания, структуры, включение студентов в активную учебно-познавательную деятельность и прогнозирование их самостоятельной работы.

Указанная цель может быть реализована в процессе решения следующих задач: осуществление мотивации обучения; выявление взаимосвязи изучаемой дисциплины с другими дисциплинами учебного плана; формирование основных понятий учебного курса, раскрытие сути этого процесса; установление взаимосвязи понятий; формирование приёмов деятельности с математическими предложениями.

Цели практических занятий: обеспечение активного осознанного усвоения понятий, обучение применению изученных понятий, фактов к решению конкретных задач и овладение приемами самостоятельной учебной деятельности.

Помимо лекционных и практических занятий, необходимо включение в учебный процесс семинарских занятий, главным назначением которых являются проверка, уточнение, углубление, коррекция самостоятельно изученного теоретического материала, приемов его использования для решения задач, формирование умений готовить и делать сообщения на основании самостоятельно изученного программного материала, самостоятельно решенных задач.

Время, отводимое учебным планом для организации самостоятельной работы студентов, целесообразно использовать для проведения тематических вызывных консультаций, позволяющих осуществить индивидуальный контроль качества усвоения знаний, приемов учебной деятельности, а также коррекционную работу по овладению профессиональными компетенциями.

Для достижения поставленных целей необходимо выбрать адекватные им методы и средства обучения.

На каждом учебном занятии важно использовать методы преподавания и учения, максимально активизирующие учебно-познавательную деятельность студентов и осуществляющие их подготовку к самостоятельной работе дома. Важную роль при этом играет продуманная организация аудиторной самостоятельной работы, в процессе осуществления которой студент должен понять и освоить приемы учебно-познавательной деятельности по самостоятельному поиску необхо-

димой учебной и научной информации, её усвоению, применению к решению задач.

Как показывает опыт, активному включению в деятельность в аудитории и дома помогает использование нижеследующих методов.

На лекции это могут быть: диалог, различные уровни проблемного обучения, анализ, синтез, моделирование, построение графов, иллюстрирующих структуру темы, раздела, взаимосвязь изучаемых понятий и различных тем курса, межпредметные связи.

Реализацию указанных методов значительно облегчает использование компьютера, опирающееся на специально разработанные электронные учебно-методические материалы. Ценностный компонент любой компетенции формируется на лекции благодаря созданию условий для мотивации учения. Компьютер позволяет проиллюстрировать более широкий круг задач из различных областей знания, приводящих к важным понятиям математического анализа, а значит, побудить потребность в их изучении; раскрыть сущность математического моделирования, выявить его основные этапы, обратив внимание на анализ результатов исследования построенной модели и интерпретацию их на языке оригинала.

Формирование когнитивного и деятельностного компонентов учебно-познавательной компетенции осуществляется в процессе работы с математическими предложениями: определениями понятий и теоремами.

Усвоению приемов работы с понятиями способствует организация деятельности студентов на лекции по выяснению всех существенных характеристик понятия, значения каждого термина в определении, иллюстрации того, к чему приводит замена одного слова или словосочетания другим, построению различных переформулировок определения одного и того же понятия; с теоремами – по выяснению структуры теоремы, основных этапов доказательства, обоснованию возможности использования известных предложений на каждом этапе.

Компьютер позволяет привлечь к обсуждению рассматриваемых вопросов широкий круг студентов. Учебный материал представляется небольшими порциями, содержащими вопросы, на которые необходимо найти ответы. Студенты

активно участвуют в обсуждении поставленных вопросов. Только после завершения дискуссии на экране появляется правильный ответ и каждый студент может проверить правильность своих суждений.

Весьма существенное значение для профессиональной подготовки будущего учителя имеет обучение подведению итогов изученной темы, раздела, курса. В процессе беседы выясняются основные понятия, соответствующие теме, разделу, курсу, взаимосвязь между ними. По мере обсуждения на экране строится граф, отображающий установленные взаимосвязи понятий. При подведении итогов выясняется также связь изученного материала с другими дисциплинами и школьным курсом математики.

На практических занятиях из методов учения успешно работают: сравнение, абстрагирование, конкретизация, анализ, синтез, индукция, дедукция, моделирование и др. Из методов преподавания – элементы проблемного обучения, диалог, которые способствуют усвоению структуры процесса решения задачи и реализации каждого её этапа (анализ задачи – схематическая запись задачи – поиск способа решения задачи – осуществление решения задачи – проверка решения задачи – исследование задачи – формулировка ответа – анализ решения задачи).

При обучении решению задач полезны задания: выделите основные этапы осуществления решения задачи, укажите математические утверждения, использованные на каждом этапе, поясните возможность их применения.

Формированию умений и навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности в значительной мере способствует организация работы в парах и группах, позволяющая осуществить взаимоконтроль выполнения задания.

На семинарских занятиях, посвященных подведению итогов самостоятельной деятельности, уместно использование проектов, тематика которых может быть ориентированной на углубление изученного; подбор системы задач, иллюстрирующих его применение в различных областях знания, выбор разнообразных методов их решения; выяснение структуры материала, предложенного для самостоятельного изучения, подробное пояснение доказательства самостоятельно изученных теорем и др.

В заключение отметим, что подготовка к использованию указанных методов и форм организации учебно-познавательной деятельности студентов на учебных занятиях и во внеучебное время требует значительных временных затрат преподавателя на разработку необходимого учебно-методического обеспечения. Опыт практического использования описанного выше дидактического инструментария свидетельствует о том, что затрачиваемые усилия на создание электронных пособий для включения студентов в активную учебно-познавательную деятельность, разработку содержания заданий, методических указаний, памяток для организации самостоятельной работы студентов, помогают включить их в деятельность по освоению профессиональных компетентностей, добиться осознания важности изучаемого для будущей самостоятельной деятельности.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактика: от тактики передачи социального опыта к стратегиям достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 57–61.
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 современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2003. № 2.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению Педагогическое образование. Квалификация (степень) «бакалавр». М., 2010.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ДЗЮДОИСТОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ БОРЬБЕ ПО НОВЫМ ПРАВИЛАМ СОРЕВНОВАНИЙ

ANALYSIS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY'S JUDO WRESTLERS' PREPAREDNESS FOR COMPETITIVE WRESTLING ACCORDING TO NEW RULES OF COMPETITIONS

А.Ю. Осипов

A.Yu. Osipov

Единокорства, судейство, тактика, правила соревнований, дзюдо.

В статье автор анализирует результаты контрольных встреч между молодыми дзюдоистами Красноярского края. Встречи проводились согласно новым экспериментальным правилам борьбы дзюдо, действующим с начала 2013 года, с целью выявления исходного уровня технико-тактической подготовленности к проведению соревновательного поединка с учетом последних изменений в правилах борьбы дзюдо.

Single combats, refereeing, tactics, rules of competitions, judo.

In the article the author analyzes the results of control meetings between young judo wrestlers of the Krasnoyarsk territory. The meetings were held according to the new experimental rules of judo wrestling, operating from the beginning of 2013, with the purpose of the revealing of an initial level of technical and tactical preparedness for organizing a competitive duel in view of the last alterations in the rules of judo wrestling.

Широко известно, что даже самые незначительные изменения в правилах соревнований по какому-либо виду спортивной борьбы оказывают существенное влияние на физическую и технико-тактическую подготовку борцов к соревнованиям. А.И. Завьялов и Д.Г. Миндиашвили считают, что правила соревнований – основа формирования тренировочного процесса в единоборствах [Миндиашвили, Завьялов, 1996, с. 11]. Но в правилах соревнований по борьбе дзюдо за последние десять лет произошли глобальные изменения. Отмена оценки «кока», запрет любых бросков с захватом ниже пояса, один судья вместо трех и т. д. Всего лишь одно требование попытки проведения технического действия в течение 5 секунд после взятия захвата значительно изменило физическую и тактическую подготовку борцов к соревнованиям [Осипов и др. 2012, с. 141]. По мнению некоторых специалистов, сегодняшнее дзюдо не имеет ничего общего с «классическим» дзюдо [Казахстанские...], хотя именно возврат к основам данного вида борьбы и декларирует исполком Международной федерации, вводя эти изменения.

Несмотря на удачное выступление нашей мужской сборной команды по борьбе дзюдо на последних Олимпийских играх в Лондоне в 2012 году, чемпионат мира 2013 года в Рио-Жанейро показал, что нашим спортсменам не хватает стабильности. После трех золотых наград на Олимпийских играх на мировом форуме никому из российских атлетов в личном первенстве не удалось даже добраться до главных финалов ни в одной из весовых категорий. Слабым утешением могут служить лишь две бронзовые медали, завоеванные в утешительных финалах и серебряная медаль в командном первенстве. В общекомандном зачете сборная команда России заняла лишь 14 (!) место. По мнению автора статьи, значительную роль в столь неудачном выступлении сыграли и последние изменения в правилах борьбы. Зачастую российские атлеты терпели поражение не в результате технических действий соперников, а по замечаниям судей («шидо»). Например, лидер нашей команды Александр Михайлин проиграл схватку за третье место немецкому дзюдоисту по большему числу «шидо», хотя всего лишь год назад в Лондоне одержал победу

над ним в полуфинальной встрече. Капитан сборной России считает, что изменения в правилах борьбы сыграли в его поражении не последнюю роль [Эксклюзивное интервью...]. В связи с вышеизложенным нам представляется актуальным исследование качества теоретической и технико-тактической подготовки красноярских дзюдоистов к проведению соревновательных поединков с учетом последних значимых изменений в правилах борьбы дзюдо.

Выявление уровня технической и тактической подготовленности молодых (16–19 лет) дзюдоистов, выступающих в сборных командах Красноярского края, к конкурентной соревновательной борьбе с учетом последних значимых изменений в правилах борьбы дзюдо являлось целью исследований. Возраст борцов был определен с учетом рекомендаций Г.П. Пархомовича, который утверждает, что на мастерство борцов международного класса оказывают влияние многие факторы, но важнейшее значение имеет технико-тактическая подготовленность, фундамент которой закладывается в юношеском возрасте [Пархомович, 1993, с. 11].

Для проведения исследований автором было

отобрано 42 дзюдоиста уровня кандидата в мастера спорта России и мастера спорта России. Оценивались уровень теоретических знаний о новых правилах (с помощью опроса) и способность применить данные знания в ходе соревновательного поединка (с помощью контрольных схваток). В ходе исследований учитывалось число ошибок в ответах на теоретические вопросы по изменениям в правилах борьбы и число запрещенных действий у каждого спортсмена в ходе контрольных схваток. Поскольку новые правила официально действуют лишь на международных соревнованиях, проводимых под эгидой IJF (Международной федерацией дзюдо), а на соревнованиях регионального и местного уровней рекомендованы к использованию, но не являются обязательными, то определение уровня готовности спортсменов Красноярского края к ведению борьбы по новым правилам содержит элемент научной новизны.

Для проведения опроса автором была разработана анкета, в которой содержался перечень вопросов, касающихся последних изменений в правилах соревнований по борьбе дзюдо, изложенных в виде тестов. Вопросы анкеты и результаты ответов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Выявленные ошибки в знании новых правил у молодых дзюдоистов Красноярского края

Перечень вопросов (правильные ответы выделены)	Кол-во ответов (336)		Уровень ошибки
	правильные (145)	неправильные (191)	
1	2	3	4
Должны ли дзюдоисты пожимать руки перед началом поединка: а) должны; б) не должны; в) по желанию	28	14	Серьезная (может повлиять на результат встречи)
Оценка «Иппон» дается за бросок: а) с падением соперника на большую часть спины; б) с падением соперника на всю спину	24	18	Серьезная (может повлиять на результат встречи)
Продолжительность поединка составляет: а) 4 минуты; б) 5 минут; в) 6 минут	19	23	Серьезная (может повлиять на результат встречи)
Длительность удержания составляет: а) 20 секунд; б) 25 секунд; в) 30 секунд	17	25	Серьезная (может повлиять на результат встречи)

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Число арбитров на татами: а) один; б) двое; в) трое; г) четверо	18	24	Допустимая (не влияет на результат встречи)
За захват ниже пояса дается: а) шидо; б) хансоку-макэ	13	29	Критическая (напрямую влияет на результат встречи)
Болевые приемы могут проводиться: а) борцами до 18 лет; б) борцами старше 18 лет; в) борцами старше 21 года	11	31	Критическая (напрямую влияет на результат встречи)
Лимит времени для «Голден Скор» равен: а) 3 минуты; б) 5 минут; в) нет лимита времени	15	27	Серьезная (может повлиять на результат встречи)

Результаты опроса исследуемых спортсменов показали, что у молодых борцов имеются довольно значимые пробелы в знаниях, касающихся последних изменений в правилах борьбы дзюдо. Общее число ответов 336, а количество ошибочных ответов равно 191 (57 %). При этом следует учесть, что практически каждый неправильный ответ может напрямую повлиять на итог схватки, так как в реальном поединке борец, допустивший подобную ошибку, незамедлительно получит наказание или будет дисквалифицирован.

Для выявления уровня готовности молодых дзюдоистов к проведению борьбы по новым международным правилам были проведены контрольные встречи. Для качественной оценки технических действий борцов были приглашены специалисты – судьи национальной и международной категории. Встречи проводились с точным соблюдением международных правил: на татами находился только один судья, борцам, имеющим возраст до 18 лет, разрешалось проведение болевых приемов, запрещалось проведение любых бросков с за-

хватом ног соперника и т. д. [Изменения..., 2013]. Перед поединками дзюдоистам были разъяснены все последние изменения в правилах борьбы.

Результаты контрольных схваток свидетельствуют о необходимости внесения изменений в технико-тактическую подготовку дзюдоистов. Всего было проведено 26 встреч. Общее число выявленных запрещенных действий 164, а число запрещенных действий, напрямую ведущих к дисквалификации спортсмена, 24. Автор отмечает, что, согласно новым правилам, борца в ходе поединка могут наказать тремя «шидо» (замечаниями), причем треть «шидо» означает дисквалификацию спортсмена. Разделив общее число замечаний на количество контрольных встреч, мы можем увидеть, что среднее число замечаний судей в рамках одного поединка 6. Следовательно, в ходе официальных соревнований один или оба спортсмена будут дисквалифицированы. Выявленные автором в ходе исследований наиболее распространенные неправильные технические действия спортсменов с видами наказания за их применение представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Ошибочные и запрещенные действия исследуемых спортсменов
в контрольных встречах по новым правилам**

Запрещенные или наказуемые технические действия (по новым правилам 2013 г.)	Число подобных действий	Наказание за подобные действия
1	2	3
Низкая стойка дзюдоиста с опущенной головой	57	Шидо
Срыв захвата двумя руками без последующей немедленной атаки	13	Шидо

1	2	3
Любой захват ниже пояса	24	Хансоку-макэ (дисквалификация)
Захват за пояс без последующей немедленной атаки	16	Шидо
Скрестный захват без последующей немедленной атаки	8	Шидо
Взятие двух захватов максимум через 10 секунд после команды «Хаджиме»	46	Шидо

Анализируя полученные в ходе исследований данные, мы можем сделать следующие выводы.

1. Уровень теоретических знаний о последних изменениях в правилах борьбы у молодых дзюдоистов является недостаточным. Допущено большое число ошибок (57 % от общего числа ответов), многие из которых напрямую могут повлиять на итоговый результат выступления спортсмена на соревнованиях. Тренерскому корпусу необходимо уделить особое внимание информированию спортсменов о последних значимых изменениях в правилах борьбы дзюдо.

2. Контрольные встречи, направленные на выявление способности успешно вести борьбу в соответствии с новыми правилами дзюдо, показали – молодые дзюдоисты совершают большое количество нарушений правил (в среднем 6 нарушений за одну встречу), что напрямую может привести к проигрышу схватки. Тренерам следует уделить больше внимания процессу адаптации молодых борцов к новым изменениям в правилах соревнований.

Библиографический список

1. Изменения в правилах соревнований по дзюдо с 2013 года. URL: <http://tori-judo.ru/sportsmeny-kluba/stati-kluba/item/39-izmenenie-pravil> (дата обращения: 08.10.2013).
2. Казахстанские дзюдоисты критикуют новые правила. URL: <http://vesti.kz/judo/170817/> (дата обращения: 10.10.2013).
3. Миндияшвили Д.Г., Завьялов А.И. Система подготовки борцов международного класса: учеб. пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 1996. 104 с.
4. Осипов А.Ю., Шубин Д.А., Раковецкий А.И. Развитие выносливости начинающих борцов как фактор повышения их технического мастерства // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 141–146.
5. Пархомович Г.П. Основы классического дзюдо. Пермь: Урал-Пресс ЛТД, 1993. 302 с.
6. Эксклюзивное интервью Александра Михайлина 13 сентября 2013 г. URL: <http://mmaboxing.ru/exclusive/interview/1138-eksklyuzivnoe-intervyu-aleksandra-mihaylina.html> (дата обращения: 10.10.2013).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

INTERACTION OF SUBJECTS OF UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE AS CONDITION OF A FUTURE TEACHERS' PERSONALITY DEVELOPMENT

Т.И. Петрова, Н.В. Пилипчевская, Е.П. Валюх

T.I. Petrova, N.V. Pilipchevskaya, E.P. Valyukh

Педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, воспитательное пространство, воспитательный процесс в вузе, сотрудничество, субъектность.

Современная парадигма высшего образования ориентирована на личность как учащихся, так и педагога. Поэтому особое внимание уделяется личности будущего учителя на этапе профессиональной подготовки в вузе. В статье представлены результаты мониторинга по выявлению удовлетворенности студентов взаимодействием с субъектами воспитательного пространства педагогического университета, а также обозначены пути по их совершенствованию.

Pedagogical interaction, pedagogical communication, educational space, educational process in higher education institution, cooperation, subjectivity.

The modern paradigm of higher education is focused on the personality of both pupils and teachers. Therefore a special attention is paid to the personality of a future teacher at the stage of vocational training in a higher education institution. The results of the monitoring on detection of students' satisfaction with the interaction with the subjects of educational space of a pedagogical university are presented in this article; the ways to improve them are also described.

Новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и, кроме социальных качеств, наделяется субъективными свойствами, определяющими ее самостоятельность, независимость, способность к самореализации, рефлексии [Бурлакова, 2010].

Современное общество требует от взрослого человека гибкости, способности адаптироваться к изменяющимся условиям, к постоянному саморазвитию, активности, мобильности, самостоятельности и личной ответственности не только в осуществлении деятельности, но и в ее выборе. Успешность взрослого человека во многом определяется наличием у него устойчивой и развитой субъектной позиции и ярко выраженного проявления субъектности. Следовательно, проявление субъектности на всех этапах обучения в вузе для будущих педагогов является главным условием их профессионального становления.

Для успешного осуществления практической деятельности современный студент должен еще в университете овладеть базовыми основами профессиональной культуры и основными деятельностными компетенциями, ему необходимо осуществлять исследовательскую, проектную, инновационную деятельность, оценивать и прогнозировать ее результаты, осуществлять выбор собственной индивидуальной траектории развития [Пилипчевская, Клеянкина, 2012]. В этой связи возникает ценность саморазвития, самообразования, самоуправления для каждого студента.

В условиях многоуровневой системы университетского образования, используя его ориентацию на развитие личности, важно осуществлять системное и целенаправленное взаимодействие субъектов воспитательного пространства вуза, что позволит привнести новый уровень профессиональной подготовки педагога. Формирование и развитие личности будущего педагога является одной из важных функций вузовского образо-

вания. Следовательно, и система вузовского педагогического общения «преподаватель – студент» качественно отличается от школьного взаимодействия своими формами, стратегиями, направленностью и позициями.

М.И. Ковалева в системе вузовского педагогического общения выделяет два фактора, которые необходимо учитывать при организации воспитательной работы со студентами: взаимоотношения «ведомый – ведущий», взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом [Ковалева, 2010, с. 210–211].

Как отмечалось выше, взаимодействие субъектов в воспитательном пространстве университета играет важную роль в процессе формирования и развития личности будущего учителя. В этой связи необходимо проанализировать удовлетворенность студентов вуза взаимодействием со всеми другими субъектами воспитательного пространства педагогического университета (преподавателями, кураторами, студентами и др.). Мы полагаем, что во взаимодействии «преподаватель – студент» происходит не просто обмен информацией, но и ценностями, способами жизнедеятельно-

сти, нормами, нравственными установками, отбор и усвоение которых носит сугубо избирательный характер, и от социально-психологического климата в коллективе, группе и в целом в воспитательной организации будет зависеть успешность данного взаимодействия. Чтобы это взаимодействие стало наиболее эффективным, при формировании инновационной воспитательной среды в университете важно учитывать результаты удовлетворенности студентами воспитательным пространством университета [Валюх, Петрова, Пилипчевская, 2013, с. 88–93].

Как показывают проведенные нами исследования по изучению воспитательного пространства вуза среди студентов, особый интерес и внимание у респондентов вызвал блок вопросов, направленный на выявление уровня их удовлетворенности взаимоотношениями с другими субъектами воспитательного пространства университета. В исследовании участвовали студенты КГПУ им. В.П. Астафьева I–V курсов в количестве 1038 человек, что составило около 40 % от общего числа студентов, обучающихся на очном отделении университета.

Обратимся к результатам анкетирования. В табл. 1 представлены результаты, полученные по блоку вопросов, связанных с оценкой студентами отношений со сверстниками в академической группе.

Таблица 1

Отношения в студенческой группе

№ п/п	Вопросы	Ответы студентов в баллах (средний балл из 10 возможных)
1	Насколько Вы удовлетворены отношениями в Вашей студенческой группе?	7,3
2	Как часто Вы проводите (общаетесь) со студентами Вашей группы (в) свободное время?	5,3
3	Как бы Вы оценили психологический климат в Вашей студенческой группе?	6,5
4	Вы хотели бы сохранить отношения, общение со студентами своей группы по окончании университета?	5,7
5	Насколько престижно в Вашей студенческой группе быть успешным студентом?	7,2
Общий балл по группе вопросов		6,4

Как показал опрос, в целом уровень удовлетворенности респондентов отношениями со студентами своей группы оценен выше средней величины (6,4 баллов из 10 возможных). Обращает на себя внимание тот факт, что достаточно высокий балл студенты поставили, отвечая на вопрос: «Насколько престижно в группе быть успешным сту-

дентом?» (7,2 балла). Это свидетельствует о том, что в системе ценностей учащейся молодежи профессионализм является приоритетом для большинства студентов вуза.

Следующая группа вопросов была посвящена изучению удовлетворенности студентов отношениями с преподавателями (табл. 2).

Таблица 2

Оценка удовлетворенности студентов отношениями с преподавателями

№ п/п	Вопросы	Ответы студентов в баллах (средний балл из 10 возможных)
6	В какой степени Вы оцениваете Ваши отношения с преподавателями как хорошие?	7,6
7	Как Вы считаете, преподаватели стимулируют Вас к духовному росту, профессиональной деятельности?	7,1
8	В какой мере Вы общаетесь с преподавателями в неформальной обстановке, во внеучебной деятельности?	4,2
9	В целом оцените педагогический такт преподавателей вуза	7,3
10	Воспитывающее влияние преподавателей вы оцениваете как...	6,4
Общий балл по группе вопросов		6,5

Анализируя результаты, представленные в табл. 2, обращаем внимание на то, что почти все вопросы этой группы получили высокую оценку респондентов, лишь вопрос № 8 в среднем был оценен на 4,2 балла, что является самым низким показателем в этой группе вопросов.

На основе результатов, полученных по другим вопросам этого блока, можно сказать, что общение с преподавателем, профессиональная и личностная

позиция педагога очень важны и авторитетны для студента, также отрадно отметить, что студенты высоко оценили воспитывающее влияние профессорско-преподавательского состава университета.

Третья группа вопросов связана с работой кураторов студенческих групп. Этот блок так же, как и предыдущий, содержал 5 вопросов, направленных на выявление оценки респондентов взаимодействия куратора со студентами (табл. 3).

Таблица 3

Оценка удовлетворенности студентов взаимодействием с кураторами

№ п/п	Вопросы	Ответы студентов в баллах (средний балл из 10 возможных)
11	Насколько часто Вы общаетесь с куратором Вашей группы?	4,99
12	Вы удовлетворены взаимодействием куратора с группой в целом?	5,5
13	Вы удовлетворены взаимодействием куратора с Вами лично?	5,8
14	Часто ли Вы общаетесь с куратором во внеучебной деятельности?	4,3
15	Воспитывающее влияние куратора Вы оцениваете	5,8
Общий балл по группе вопросов		5,3

В целом, как видим, в табл. 3, общий балл по этой группе равен 5,3 – это самый низкий общий показатель, полученный в ходе нашего исследования. Однако следует отметить, что на разных факультетах результаты анкетирования резко отличались в лучшую или худшую сторону: некоторые студенты отмечали, что у них нет куратора, в таком случае они не оценивали вопросы этой группы, были и такие студенты, которые поставили баллы выше среднего показателя. При обработке всех цифровых показателей были выведены средние баллы по сумме представленных в анкете ответов.

Опираясь на результаты данного блока анкеты, можно сделать вывод о том, что деятельность куратора в университете остается незаметной для

студента и воспитательный потенциал работы куратора академической группы полностью не реализуется.

Анализируя удовлетворенность студентов взаимодействием с другими субъектами воспитательного пространства вуза, обратим внимание на четвертую группу вопросов, которые были связаны с работой органов студенческого самоуправления (табл. 4).

Таким образом, было выявлено, что участники опроса оценивают работу органов студенческого самоуправления чуть выше среднего уровня. Следует отметить, что при устном общении со студентами, участвовавшими в анкетировании, выяснилось, что лишь незначительная часть студенческо-

Таблица 4

Оценка взаимодействия студентов с органами студенческого самоуправления

№ п/п	Вопросы	Ответы студентов в баллах (средний балл из 10 возможных)
16	Активно ли на Вашем факультете работает студенческое самоуправление (студенческий совет, старостат, центры студенческих инициатив и т. п.)?	5,5
17	Вовлекают ли студенты старших курсов в общественную работу первокурсников?	5,06
18	Система гласности, информация о работе органов студенческого самоуправления (старостата, студенческого совета, центров студенческих инициатив и т. п.) находится на хорошем уровне?	5,8
19	Вы лично активно участвуете в студенческой жизни группы, факультета?	5,5
20	Как Вы оцениваете условия для взаимодействия с активом студентов других факультетов, университета в целом?	5,2
Общий балл по группе вопросов		5,4

го сообщества взаимодействует с органами студенческого самоуправления (10–15 % из академической группы). Эта часть студентов высоко оценила работу своих коллег, остальные студенты выставили оценки ниже среднего уровня. Поэтому очевидно на необходимость глубокого качественного анали-

за работы органов студенческого самоуправления, а также поиска способов повышения активности каждого студента.

Остановим внимание на результатах, полученных в разделе анкеты «Удовлетворенность студентов отношениями с работниками деканата» (табл. 5).

Таблица 5

Удовлетворенность студентов отношениями с работниками деканата

№ п/п	Вопросы	Ответы студентов в баллах (средний балл из 10 возможных)
25	Всегда ли Вы получаете ответы на заданные сотрудникам деканата вопросы?	7
26	Можно ли назвать отношение сотрудников декана к студентам доброжелательными?	6
27	Часто ли Вы обращаетесь за индивидуальной помощью к сотрудникам деканата?	7,5
28	Удовлетворены ли Вы общением декана / директора со студентами?	7,8
Общий балл по группе вопросов		7,1

На основании анализа результатов, полученных в ходе мониторинга, очевидно, что профессорско-преподавательскому составу, студенческому активу необходимо продолжать целенаправленную работу по развитию субъектности всех участников образовательного процесса в университете. На наш взгляд, это можно осуществить, во-первых, через повышение **престижа и качества работы кураторов**. Для этого возможны такие шаги, как утверждение должностных инструкций куратора; увеличение количества позиций и баллов в журнале рейтинга профессорско-преподавательского состава; увеличение часов индивидуальной работы в нагруз-

ке на текущий год; введение утвержденного тематического плана кураторских часов, которые необходимо вставить в расписание; проведение профессиональных конкурсов-смотров на лучшего куратора (по типу «Преподаватель года»); проведение открытых мероприятий кураторов на факультетах; привлечение к работе кураторов старшекурсников; проведение периодических собраний кураторов для обмена опытом и решения новых задач; выделение «странички куратора» в университетских СМИ.

Во-вторых, **необходимо повысить заинтересованность студентов в творческих (вузовских / факультетских) мероприятиях**. С этой целью

нужно систематически проводить анкетирование студентов по поводу проведения мероприятий; вводить творческое шефство старших курсов над младшими; пропагандировать и поддерживать создание творческих клубов «по интересам»; организовывать взаимопосещение мероприятий, гостевые вечера (также и на межфакультетском уровне); создавать «карту личностного роста студента». В-третьих, следует **развивать студенческие СМИ в заданном направлении**, создать систему сайтов факультетов / институтов; организовывать в тех подразделениях, где нет собственных средств СМИ, филиалы студенческого информационного центра; повышать заинтересованность студента в получении информации.

Закон РФ «Об образовании» устанавливает, что воспитание наряду с обучением является одним из компонентов образования, суть которого состоит в развитии личности. Таким образом, воспитательная деятельность должна осуществляться как во внеучебной работе, так и в учебном процессе. Привитие ценностей корпоративной культуры вуза, «университетского духа», культивирование чувства гордости за университет – одна из основных задач работы заместителей декана по внеучебной деятельности, кураторов и преподава-

тельского состава вуза. Положительный результат в этом направлении можно достичь лишь при максимальном включении в воспитательный процесс всех субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы: монография. Шуя: Изд-во ШГПУ, 2010. 179 с.
2. Валюх Е.П., Петрова Т.И., Пилипчевская Н.В. Мониторинговые исследования по изучению воспитательного пространства университета // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2.
3. Ковалева М.И. К проблеме педагогического общения в вузе // Воспитание: традиции и перспективы: материалы Всероссийской науч.-практич. конф. с междунар. участием в рамках V Сибирского педагогического семинара: в 2 т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. Т.1. С. 209–216.
4. Пилипчевская Н.В., Клеянкина Т.П. Профессиональное становление личности будущего учителя в процессе тьюторского сопровождения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 4. С. 102–107.

КОНСТРУИРОВАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

DESIGNING OF SOCIO-PEDAGOGICAL INTERACTION BY A MANAGER

Н.Т. Селезнева, А.А. Измалкина

N.T. Selezneva, A.A. Izmalkina

Социально-педагогическое взаимодействие, конструктивная деятельность, рефлексия, модель социально-педагогического взаимодействия, стратегия, тактика организации, позиция, внутренний мир партнеров взаимодействия, полимодальность и яркость образов, социальное мышление руководителя.

Конструирование социально-педагогического взаимодействия в условиях предписаний и ограничений образовательных организаций осуществляется всеми партнерами. Целостность конструктивной деятельности партнеров, управление социально-педагогическим взаимодействием обусловлены способностью руководителя регулировать социальные отношения на базе соотнесения образов-моделей партнеров, их ценностно-смысловой основой сознания и опыта конструктивной деятельности.

Socio-pedagogical interaction, constructive activity, reflection, model of socio-pedagogical interaction, strategy, tactics of organization, position, inner world of interacting partners, polymodality and brightness of images, social thinking of manager.

The designing of socio-pedagogical interaction in terms of regulations and limitations of educational institutions is carried out by all partners. The entirety of the constructive activity of partners, management of socio-pedagogical interaction are determined by a manager's ability to adjust social relations on the basis of correlation of images-patterns of partners, their value-semantic basis of consciousness and the experience of constructive activity.

В Федеральном законе «Об образовании» структура системы образования представлена образовательными организациями. Организации характеризуются соотношением индивидуального и социального, стимулов и ограничений, безусловной дисциплины и свободного творчества. Организации имеют: миссию, культуру, традиции. Управление образовательными организациями в новых рыночных отношениях устанавливает и удерживает гармонию выделенных соотношений, обеспечивая их детерминирующее единство. Отношения между партнерами социально-педагогического взаимодействия регулируются с учетом их удовлетворенности, инициативности и ответственности.

Конструирование отношений социально-педагогического взаимодействия в условиях предписаний и ограничений образовательных организаций осуществляется всеми его партнерами на основе выбора способов и последовательности действий, обеспечивающих оптимальность восприятия и понимания партнерами друг друга. Для руководителя главным звеном в конструировании социально-педагогического взаимодействия является информа-

ция о содержании деятельности, обусловленной исходным уровнем готовности партнеров к освоению, выполнению деятельности, искомого конечного результата социализации личности. Насколько глубоко осознают руководители значимость учета такой информации, определяет коэффициент корреляции их проектировочных и конструктивных умений. Результаты проведенного нами исследования показали, что для руководителей мастеров он является значимым ($r = 0,38$, $p < 0,05$). Они имеют достаточный уровень проектировочных и конструктивных умений. Для руководителей, профессиональная позиция которых не является целостной, коэффициент корреляции имеет отрицательное значение ($r = -0,02$, $p < 0,05$) и свидетельствует о том, что для них учет уровня подготовленности членов социально-педагогического взаимодействия к выполнению своих обязанностей в совместной деятельности по достижению цели образовательной системы не помогает, а мешает оптимальному управлению, выбору способов коммуникаций и взаимодействий, не обеспечивает условия эффективной социализации молодежи в образовании.

Целью данной статьи являются выявление, анализ условий и механизмов принятия руководителями оптимальных конструктивных решений при организации социально-педагогического взаимодействия и возможности их развития в условиях вуза.

Конструктивная деятельность руководителя является несомненно творческой. Однако есть один удивительный и не сразу объяснимый факт: интересная, соответствующая творческому самовыражению деятельность руководителя не всегда приводит к положительным конечным результатам, успешности социально-педагогического взаимодействия в процессе социализации молодежи. Это обусловлено тем, что собственная творческая деятельность руководителя не является фактором стимулирования творческой деятельности других людей. Результаты исследования указывают на то, что руководитель, достигающий положительных конечных результатов управления, в каждой ситуации управления создает свою собственную уникальную программу деятельности, ориентируясь на результаты обратной связи, исходный уровень подготовки партнеров, их взаимоотношения в группе, выделяя при этом основные, фундаментальные действия достижения цели и действия совместной групповой, коллективной деятельности, без которых невозможно глубокое осознание процесса социализации личности. В управлении руководитель достигает успеха, если в процессе конструирования социально-педагогического взаимодействия он удерживает цель образовательной организации, главными точками отсчета считает членов организации, их потребности, профессиональную готовность и готовность к социальному взаимодействию, способность к саморазвитию и оптимальные, универсальные условия взаимодействия, которые позволяют удовлетворить потребности партнеров. Уровень целостности конструктивной деятельности руководителя соотносится с уровнем его профессионального мастерства. Для руководителя высокого уровня профессионального мастерства доминирующим в конструировании является широкое использование технологий взаимодействия, совместной деятельности.

На низком уровне профессиональной деятельности руководитель большее внимание уделяет конструированию содержания оперативной и декларативной информации, которую ему следует сообщить, при этом технологии композиционного построения диалога оказываются невероятно скудными. Пе-

реходя на адаптивный уровень профессионализма, руководитель при конструировании содержания сообщений и способов совместного выполнения деятельности ориентируется на собственные цели, не удерживая внимания на взаимодействии. На среднем (локально-моделирующем уровне в типологии уровней профессионализма Н.В. Кузьминой) руководитель моделирует и адаптирует информацию к цели образовательной организации [Кузьмина, 1995]. При этом моделирование социально-педагогического взаимодействия носит формальный характер, т. е. без учета интересов партнеров, что снижает удовлетворенность и ответственность в процессе социализации личности. Как показывают материалы исследования Т.Г. Авдеевой, 64 % руководителей в современных школах работают на репродуктивном, адаптивном и локально-моделирующем уровнях профессионализма [Авдеева, 2011]. Эти руководители не имеют ценностно-смысловой основы совместной деятельности, не владеют технологией конструирования взаимоотношений совместной деятельности, не моделируют условия и средства совместной деятельности, их деятельность основана на формально-ролевых отношениях, не предполагающих целостности процесса социализации личности в условиях социально-педагогического взаимодействия.

Под моделью социально-педагогического взаимодействия мы понимаем мыслительную (знаковую, концептуальную) систему, которая опосредованно отражает совокупность факторов, воспроизводящих, имитирующих взаимодействие партнеров на разных уровнях организации и самоорганизации. Данное определение модели выражает модальные отношения между партнерами взаимодействия, их изменением и профессионализмом руководителя. Модель характеризуется как системное образование, обладающее двоякой гносеологической характеристикой, где социально-педагогическое взаимодействие рассматривается как система моделей, а его организация расчленяется на систему моделей, каждая из которых отражает определенный срез взаимодействия, а все вместе представляют его на целостном уровне. Модель имитирует социально-педагогическое взаимодействие, т. е. приближает и упрощает его, удерживает характеристики, не искажает их природу.

Процесс моделирования рассматривается нами как субъективно-объективная системная задача, которую решает руководитель по отношению

к социально-педагогическому взаимодействию, социализации личности в образовании.

Чтобы смоделировать социально-педагогическое взаимодействие, руководителю нужно создать: 1) модель социализации личности в образовании; 2) модель себя как руководителя-профессионала; 3) модель ситуации взаимодействия, которая включает: а) модель деятельности и взаимоотношений, их способы развития в организации; б) модель условий взаимодействия; в) модель деятельности руководителя по управлению взаимодействием в образовательной организации; г) модель информации-стимула; д) модель профессионального общения и его коррекции и т. д.

Содержание модели обусловлено ценностно-смысловой ориентацией руководителя, целью образовательной организации. Отражательная природа модели предполагает, что, с одной стороны, происходит зависимость от профессиоанализа руководителя, предмета моделирования, т. е. взаимоотношений между партнерами путем выделения их свойств, а с другой – конструирование руководителем социально-педагогического взаимодействия совершенствует деятельность управления, придает ему личностный смысл. В этом соотношении необходимо соблюдать меру управления-самоуправления.

Анализ рейтинга и самооценки проектировочных и конструктивных умений руководителей образовательных учреждений показал, что эти умения имеют самый низкий уровень сформированности по сравнению с другими умениями. Для мастеров руководителей уровень средний. Для руководителей-непрофессионалов уровень сформированности конструктивных умений составил 2–3 балла по десятибалльной шкале.

Процесс конструирования, утверждает В.А. Моляко, содержит пять основных стратегий: поиск аналогов; комбинирование; реконструирующие действия; универсальные действия; случайные постановки [Моляко, 2004]. Эти стратегии в системе социально-педагогического взаимодействия образуют то логико-семантическое ценностно-смысловое, интуитивное поле эвристического поиска, в пространстве которого вырабатывается и формируется конкретная форма конструктивного решения, определяется морфология решения конструктивных задач. Конкретное решение выступает как интегральное образование, системно-объединяющее содержание профессио-

нальных компетенций на уровне направленного синтеза единичных моделей действий партнеров в виде конструктивной стратегии совместной деятельности, взаимодействия. Для оценки модели руководителем используются приемы многомерного шкалирования, имитации и обратной связи.

К процессу мысленного обобщения образовательных моделей имеют прямое отношение способности к визуализации. Эмпирически недостаточно еще изучена роль способности к визуализации в мышлении и творчестве. Неясным остается вопрос связи яркости образов и процесса обобщения. По утверждению К.А. Абульхановой, социальное мышление формирует конструктивные стратегии взаимодействия, интегрирует образы, смыслы и отношения во времени, образуя интеллектуальную ситуацию выбора. Оно обеспечивает оптимизацию принятия решения и симулирует мотив изменений отношений во времени взаимодействия [Абульханова, 2001].

В исследовании Т.Ю. Тодышевой было замечено, что люди, имеющие максимальные расхождения по характеристике подвижности, яркости, при высоких значениях контролируемости образов системной деятельности и общения проявляют максимальную совместимость [Тодышева, 2011]. Наихудшее сочетание характеристик стратегий взаимоотношений наблюдается у оппонентов. Это связано прежде всего с содержанием, подвижностью, яркостью образов, которые обеспечивают стратегическую функцию социального мышления, разнообразием идей и низкой взаимодополняемостью отношений. При групповом обсуждении и решении конструктивных проблем были отмечены с наименьшим несоответствием оптимальные сочетания стратегий взаимоотношений у ролей: лидера, генератора, руководителя.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что конструктивная деятельность руководителя – психологическая, сложная, организованная деятельность, обусловленная стратегической функцией социального мышления, ценностно-смысловой основой личности, профессиональной компетентностью, особенностями отражения реального мира, целями, интегрированными способностями моделирования, конструирования профессиональной деятельности и социального опыта.

Выделенные факторы являются необходимыми, но не достаточными для успешности социально-педагогического взаимодействия в процессе социализа-

ции личности в образовании. Достаточным условием успешности управления социально-педагогическим взаимодействием является своевременность принятия руководителем целенаправленного, стратегически верного конструктивного решения.

При подготовке в вузе менеджеров образования к конструированию социально-педагогического взаимодействия особое внимание уделяется развитию стратегической функции социального мышления бакалавров, магистров в учебном процессе и развитию компетенций инновационно-стратегического управления. Для этого были созданы организационно-педагогические условия, обеспечивающие их развитие и саморазвитие. В течение двух лет при подготовке будущих менеджеров образования и развития их стратегической функции социального мышления в условиях педагогического процесса ИППО была выявлена значительная динамика ($r=0,432$; $p < 0,05$) стратегической функции социального мышления при переходе с третьего на второй уровень у бакалавров I и II курсов экспериментальной группы. В контрольной группе изменений в стратегической функции социального мышления не выделено. В эксперименте участвовали 63 человека, из них женщин – 43, мужчин – 20.

Анализ результатов исследования показал, что идея сотрудничества и его высшая стадия – сотворчество – являются неотъемлемыми элементами технологии развития. Не менее важными являются кейсовый, инновационный методы, логически объединяющие тренинговые упражнения, деловые игры с анимацией, саморефлексией, инновационной практикой совершенствования конструктивных компетенций, социально-психологической рефлексивной практикой [Пьянкова, 2012].

Для создания указанных атрибутов среды сотворчества в начале используются рефлексивные инверсии (переосмысления) различных культурных прототипов, например, сказочных или мифологических героев, литературных или киноперсонажей. Далее осуществляются более глубокая разработка и идентификация каждым участником инновационной практики своего рефлексивного альтер-эго, что является первым этапом формирования иномира и вовлечения в него участников рефлексивной формы работы. Актуализация и развитие подобного инобытия осуществляются одновременно с нормальным бытием, причем сначала как бы параллельно, а затем через взаимопроникновение и взаиморазвитие.

Выделенные методы у студентов обеспечивают эффективное развитие стратегической функции социального мышления через культивирование в сознании реальной ценности конкретной личности и группы людей; нового рефлексивно-инновационного, гуманистического менталитета и творческого потенциала управленца.

В контексте этого технологического приема принцип субъективного дополняется принципом сотворчества, когда при решении любой и каждой задачи развития (в том числе и профессионального) все без исключения участники вовлекаются как субъекты творчества в принципиально инновационное (открытое) взаимодействие не только друг с другом, но и с культурой образовательной организации, социализирующей личность.

Наибольшую эффективность с точки зрения культивирования гибких, саморазвивающихся систем, какими являются профессиональные компетентности, имеют интеллектуально-имитационные методы, на основе рефлексивной практики и сотворчества. Они с большим успехом могут быть использованы для решения конструктивных проблем социально-педагогического взаимодействия также в процессе повышения квалификации и переподготовки руководящих кадров образования.

Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001.
2. Авдеева Т.Г. Ценностно-смысловые ориентации личности руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 21 с.
3. Закон об образовании РФ. URL: <http://www.edu.ru>
4. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. СПб., 1995. 206 с.
5. Моляко В.А. URL: <http://www.tovievich.ru/friend/15.htm>
6. Пьянкова Г.С. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 128 с.
7. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н. Проблемы психологии в контексте субъектно-развивающего подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 1.
8. Тодышева Т.Ю. Детерминанты самооценки карьерной компетентности менеджеров: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 25 с.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)

INTEGRATIVE PROCESSES IN HIGHER SPORTS EDUCATION (BY THE EXAMPLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF KOREA AND THE RUSSIAN FEDERATION)

Л.К. Сидоров, Ли Ин Хван

L.K. Sidorov, Lee In Hwan

Интеграция, учебный процесс, высшее физкультурное образование, бакалавриат, магистратура, специалитет.

Рассматриваются проблемы интеграции высшего физкультурного образования в корейских и российских вузах, определяются идентичность и различие учебных планов, образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов. Выявлены приоритеты фундаментального образования в российских вузах.

Integration, educational process, higher sports education, Bachelor's program, Master's program, specialist program.

The article describes the problems of integration of higher sports education in Korean and Russian higher education institutions, determines the identity and distinction of curricula, academic programs for bachelors, masters and specialists. The priorities of fundamental education in Russian higher education institutions are identified.

Проблемы интеграции программ обучения студентов в физкультурных вузах различных стран мира в настоящее время приобретают весьма актуальное значение, ибо создается единое образовательное пространство на американском, европейском и азиатском континентах. Вхождение России в Болонский процесс должно обеспечить признание наших дипломов о высшем образовании, в том числе и физкультурном, в разных государствах независимо от их социально-экономического обустройства. Иными словами, диплом о высшем физкультурном образовании, полученный в вузе России, должен быть конкурентоспособным при устройстве на работу в разных странах мира.

В связи с этим нами предпринята попытка провести сравнительный анализ учебных планов, их структуры и содержания в физкультурных вузах Республики Корея и России.

Исходя из актуальности проблемы, поставлена цель исследования: сравнение и характеристика учебных планов высшего физкультурного образования в физкультурных вузах Республики Корея и Российской Федерации.

В соответствии с целью исследования были поставлены задачи:

- 1) сделать сравнительный анализ учебных планов Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма и Сеульского национального университета физической культуры и спорта;
- 2) выявить идентичность и различия учебно-образовательных программ по специальности «Физическая культура и спорт».

В процессе решения первой задачи был проведен анализ учебных планов и образовательных программ Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма и Сеульского национального университета физической культуры и спорта, показавший следующее:

- набор дисциплин, обеспечивающий процесс обучения, практически, идентичен. Речь идет о таких базовых дисциплинах, как анатомия, физиология, психология, педагогика, спортивная медицина, массаж и др.;
- наборы дисциплин в спортивно-педагогических циклах в основном идентичны: легкая атлетика, плавание, гимнастика, спортивные игры, лыжный спорт и др.;
- различия учебных планов:
- по времени обучения: учебные планы физкультурных вузов Ю. Кореи строятся по американскому образцу – бакалавриат, магистратура;

– до 2010 года в российских вузах было 5-летнее обучение (специалитет), что являлось достижением российского высшего образования, и практика убедительно подтвердила правомерность такого подхода, особенно в высшем физкультурном образовании;

– переход России на европейскую структуру высшего образования, несомненно, скажется на качестве высшего образования, не будет способствовать его повышению. Подготовка студента в физкультурном университете требует тщательного изучения всех дисциплин о человеке, в частности о человеке в юности. Эта специальность сравнима с медицинской—специалистов нет права на ошибку [Ярошевич, 2010, с. 109]. Однако в отличие от физкультурных, в медицинских вузах обучают 6 лет, плюс 1 год ординатуры.

Лишь около 10 % выпускников бакалавриата продолжают обучение в магистратуре, остальные 90 % для полноценного образования могли бы пойти на специалитет (1 год). Однако такая возможность для студентов педагогических направлений подготовки отсутствует. В реестре Министерства образования и науки Российской Федерации числится около 150 специальностей (военные, инженерные, творческие), но, к сожалению, они не педагогические.

Для решения второй задачи исследования был проведен детальный анализ содержания и методического обеспечения учебного процесса по специальности «Физическая культура и спорт», который наглядно показал различия в их представлении:

– в российских вузах более высокая фундаментальная подготовка будущего специалиста, основанная на трудах известных отечественных и зарубежных ученых;

– количество часов, отведенных на изучение базовых дисциплин в российских вузах, неизмеримо выше, чем в корейских. Например, на общую и возрастную физиологию физического воспитания и спорта в российских вузах отводится от 260 до 300 часов, а в корейских – 80–100 часов [Голощاپов, 2002, с. 158];

– в спортивно-педагогическом цикле наблюдается подобное положение. Например, на легкую атлетику в вузах России отводится 220–260 часов, в соответствующих вузах Кореи от 80–100 часов. Более того, теоретический курс в корейских вузах реализуется в объеме 6–8 лекций, а в России – 20–25 лекций, плюс семинарские и практические занятия;

– в российских вузах физиологический цикл дисциплин выстроен в определенной логике:

– общая физиология;

– возрастная физиология;

– физиология физических упражнений;

– практикум по физиологии физического воспитания и спорта.

В корейских же вузах такой логики не наблюдается, что характерно для вузов США, по принципам которых построена и корейская система образования [Джу Зин Гон, 1994, с. 82].

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Выполнен анализ учебных планов и образовательных программ Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма и Сеульского национального университета физической культуры и спорта. В результате анализа выявлена идентичность в выборе базовых для специальности дисциплин: анатомии, физиологии, психологии, педагогики, спортивной медицины и др.

2. В процессе анализа структуры, содержания и методического обеспечения образовательного процесса в физкультурных вузах России и Кореи выявлена определенная их идентичность (в учебных часах и тематических планах учебных дисциплин).

Также выявлено, что содержание учебных дисциплин в российских вузах более фундаментально, нежели в корейских, ибо основывается на трудах известных всему миру ученых (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Е.П. Ильин, Л.П. Матвеев, Д.Д. Донской и др.).

3. Образование в российских вузах построено более логично и последовательно, в отличие от корейских, что вызвано определенным прагматизмом доктрины образования США, на принципах которого построена корейская система образования.

Библиографический список

1. Голощاپов Б.Р. История физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2002. 312 с.
2. Джу Зин Гон. Исследование спортивной политики для развития страны: дис. ... ученой степени магистра. Сеул, 1994. 142 с.
3. Канг Шин Бок. Развитие и перспективы физического образования // Журнал спортивного образования. 1997. № 4. С. 32–42.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для институтов физической культуры и пединститутов. М.: Просвещение, 1991. 442 с.
5. Ярошевич И.Н. Физическое воспитание студентов на основе спринтерской специализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 109–113.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

PECULIARITIES OF RESEARCH COMPETENCE FORMATION IN TEACHING BIOLOGY IN MODERN SCHOOL

Н.З. Смирнова, О.В. Бережная

N.Z. Smirnova, O.V. Berezhnaya

Обучение биологии, компетенция, компетентность, исследование, исследовательская компетенция, исследовательская деятельность, исследовательские умения, специальные умения, предметные умения, эксперимент.

В статье рассматриваются основные условия формирования исследовательской компетенции в разделе школьной биологии. Авторами доказана эффективность созданной методики, применение которой способствует повышению качества знаний учащихся и уровня усвоения биологических понятий, явлений и процессов.

Teaching biology, competence, competency, research, research competence, research activity, research skills, special skills, subject-specific skills, experiment.

The article considers the basic conditions for the formation of research competence in the section of school biology. The authors have proved the effectiveness of the developed teaching techniques, the application of which contributes to the improvement of the quality of students' knowledge and the level of acquisition of biological concepts, phenomena and processes.

Современная культурно-историческая ситуация характеризуется динамичностью, стремительным обновлением знаний в разных областях науки и практики. Человек попадает в ситуацию, когда невозможно использовать заранее подготовленный алгоритм для решения жизненных проблем, важно идти через поиск к открытию. Современный этап развития отечественного образования выдвигает в качестве главной задачи воспитание деятельной, самостоятельной и компетентной личности, способной к творчеству. Большими возможностями для этого обладает исследовательская деятельность, отличающаяся продуктивностью, проблематизацией, реализацией личных познавательных потребностей школьников, ориентацией на их творческий, самостоятельный поиск.

Вопросы компетентного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций исследовались в работах И.А. Агапова, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, В.В. Сериков, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др. [Журавлева, Шкерина 2011, с. 30].

Анализ и научная рефлексия биологического образования в контексте проблемы формирования исследовательской компетентности школьников выявили следующие продуктивные направления в его функциони-

ровании: усиление ориентации биологического образования на развитие способов взаимодействия человека с природой; формирование метапредметных умений и навыков, которые являются образовательным результатом, выстраиваемых поверх традиционных предметных знаний, умений и навыков; реализация проблемы мотивации учения как фактора, открывающего возможность определиться в выборе будущего профиля обучения.

Все вышесказанное позволяет отметить важную на данный момент проблему в методике обучения биологии, которая связана с поиском и разработкой современных технологий, методов и средств обучения для повышения качества знаний учащихся в курсе школьной биологии.

Эти направления в различной степени разработаны методической наукой и практикой. Анализ образовательного поля биологии в проблематизации категории исследовательской компетентности в контексте тех новых конструктивных изменений, которые происходят в настоящее время в обществе и образовании, позволил выявить противоречия: между резервами учебного предмета биологии в плане личностного развития школьников и существующей практикой обучения, не использующей в полной мере эти возможности; объ-

ективной необходимостью расширения деятельностного потенциала школьной биологии и недостаточной ориентированностью программ, учебников, методических пособий на практическую деятельность школьников; существующими инновационными образовательными тенденциями и методическим инструментарием их реализации в условиях современных школ.

В поисках средств преодоления данных противоречий был сделан выбор темы исследования. Цель исследования состоит в научной обоснованности и разработке методики формирования исследовательской компетенции учащихся в разделе школьной биологии «Живой организм», 6 класс. Гипотеза исследования: развитие исследовательской компетенции в разделе биологии «Живой организм» может быть успешна, если: определены психолого-педагогические условия, формы и методы осуществления исследовательской деятельности учащихся.

Задачи исследования

1. Конкретизировать предметные действия, ориентирующие на формирование способности школьников осуществлять исследовательскую деятельность при изучении биологии.

2. Разработать и экспериментально проверить эффективность методики формирования исследовательской компетентности учащихся в школьном разделе биологии «Живой организм», 6 класс.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что становление компетентного подхода в образовании еще продолжается. Авторы (И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской) подчеркивают, что эта категория постоянно развивается, в связи с чем существуют расхождения в трактовке понятий «компетенция» и «компетентность». А.В. Хуторской разграничивает понятия «компетенция» и «компетентность». По его мнению, компетенция – это заранее заданные социальные требования к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной среде. А компетентность есть владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» мы придерживались 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, с. 35; Селевко, 2004, с. 138; Хуторской, 2003, с. 60].

Так, В.А. Болотов, В.В. Сериков понимают компетентность как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личной самореализации, нахождению своего места в мире [Смирнова, Бережная, 2012, с. 27].

На основе анализа различных точек зрения, исходя из предмета нашего исследования, за основу было взято следующее определение И.А. Зимней: компетенция – это совокупность компонентов содержания образования, усвоение которых в процессе обучения позволяет эффективно осуществлять практическую деятельность. Для нашей работы важно выяснить место исследовательской компетенции в различных классификациях ключевых компетенций.

Несмотря на активный интерес ученых к проблеме становления исследовательской компетенции, в теории и практике педагогики этот вопрос остается недостаточно изученным. В классификации И.А. Зимней исследовательская компетенция входит в качестве компонента в «компетенцию, относящуюся к деятельности человека». В классификации А.В. Хуторского, исследовательская компетенция рассматривается как составная часть познавательной компетенции. В.В. Краевский и А.В. Хуторской предложили рассматривать структуру каждой компетенции как единство трех составляющих: содержательной, технологической (процессуальной) и личностной. Под исследованием мы понимаем изучение, выяснение каких-либо фактов, процессов или явлений в живой природе на основе имеющихся знаний.

Согласно авторам, под исследовательской компетенцией следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в определенной области науки, методы и методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществить исследовательскую деятельность.

Исходя из понимания структуры компетенции, необходимо выяснить, что такое исследовательская деятельность. М.А. Арцева, давая определение исследовательской деятельности, делает акцент на непредсказуемости ее результата, т. е. это деятельность, связанная с поиском заранее неизвестного решения проблемы [Арцева, 2005, с. 6].

Формирование исследовательских умений воз-

можно при проведении исследовательской работы, которая осуществляется в два этапа: а) теоретический; б) практический. Основная деятельность принадлежит на первом этапе учителю, он является помощником, соратником в поисках истины и овладения мастерством, приобщает учеников к предмету. Второй этап является продолжением первого, учащиеся самостоятельно проводят исследования, формируют и закрепляют данные умения. Как показывает опыт, наибольшие затруднения вызывают у учащихся умения правильно формулировать цель исследования, выдвигать и обосновывать гипотезу. Чем быстрее эти умения будут сформированы, тем эффективнее будут проходить уроки, элективные курсы.

В течение 2010–2012 гг. нами был проведен педагогический эксперимент с целью изучения проблемы повышения качества знаний учащихся при изучении биологии в 6 классе. Раздел «Биология. Живой организм» включает сведения об отличительных признаках живых организмов, их строении и процессах жизнедеятельности. Содержание раздела представлено на основе эколого-эволюционного и функционального подходов, в соответствии с которыми акценты в изучении организмов переносятся с особенностей строения отдельных представителей на раскрытие процессов их жизнедеятельности и усложнения в ходе эволюции, приспособленности к среде обитания, роли в экосистемах.

Участниками эксперимента стали учащиеся шестых классов школы № 98 г. Красноярск. Формирование исследовательской компетенции представляет собой целую методическую систему, она сконструирована на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. На первом уровне формирование исследовательской компетенции осуществлялось в ходе выполнения исследовательской деятельности учащихся. На втором уровне интегрируются целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативно-оценочный компоненты. На этой основе нами разработана методика формирования исследовательской компетенции.

Под исследовательскими умениями мы понимаем готовность к осуществлению исследовательской деятельности на основе использования знаний и жизненного опыта, условий и средств деятельности, направленной на изучение процессов жизнедеятельности. В структуре исследовательских умений мы выделили следующие компоненты: мотивационный, в виде познавательного интереса; содержательный, включаю-

щий систему исследовательских знаний; операционный, включающий систему простых умений.

Мотивационный компонент опирается на биологические знания, имеющиеся у школьников, и их жизненный опыт. В содержательном компоненте мы считаем возможным выделить две составляющие системы исследовательских знаний, касающиеся специфики, организации и проведения учебного исследования, и предметные знания, обеспечивающие понятийную базу для изучения и выяснения определенных биологических процессов, фактов, явлений.

В операционный компонент мы включаем две группы взаимосвязанных умений, обеспечивающих систему действий, составляющих структуру исследовательской деятельности: специальные, предметные.

К специальным мы относим следующие умения: выдвигать гипотезу; выстраивать план исследования; осуществлять намеченный план исследования; выяснять связи изучаемого явления с другими; формулировать решение поставленной проблемы; объяснять и проверять решения; делать выводы.

Организация исследовательской деятельности по изучению живой природы формирует у школьников следующие предметные умения: пользоваться увеличительными приборами; готовить временные микропрепараты и рассматривать их под микроскопом; ставить простейшие опыты; проводить наблюдения и самонаблюдения и др.

Разработанная методика развития исследовательских компетенций на уроках биологии раздела «Биология. Живой организм» включает в себя: определение для каждого урока задач по развитию исследовательских умений; дополнительное учебное содержание по биологии исследовательского характера; насыщение уроков заданиями проблемно-исследовательского характера; организацию самостоятельной исследовательской деятельности школьников; использование демонстрации физиологических и биохимических опытов и экспериментов с их последующим обсуждением; использование системы проблемно-исследовательских упражнений, комплекса исследовательских заданий для самостоятельной работы.

В ходе педагогического эксперимента учащимся предлагалось решение системы исследовательских задач, например: «При рассмотрении растительной клетки под микроскопом хорошо заметна плотная целлюлозная оболочка, которая покрывает живое содержимое клетки. Каким образом вода и растворенные в ней

вещества проникают через оболочку внутрь растительной клетки?», «Определите способ, чтобы выяснить, сколько воды за сутки поглощает проросшая луковица репчатого лука. Придумайте способ измерить, сколько воды испаряет за сутки эта луковица. Ожидаете ли вы, что эти величины могут различаться? Почему? Проведите этот эксперимент».

Работу с задачами исследовательского характера на уроках биологии можно считать успешной, если наблюдается постепенный рост самостоятельности школьников при обсуждении вопросов задачи, если высказывания учащихся становятся все более полными и аргументированными, а деятельность учителя постепенно сводится в основном к сообщению необходимой дополнительной информации и к общему руководству мыслительной деятельности учащихся. При выборе форм и методов обучения мы исходили из единства содержания и процесса обучения. Поэтому при изучении биологического материала с целью придания знаниям практической направленности важно применять на уроках исследовательские методы обучения.

Экспериментальные исследования позволили определить педагогические условия развития исследовательской компетенции: а) учет степени готовности и возможностей школьников к проведению исследовательской деятельности; б) создание психологического настроя учащихся на необходимость выполнения определенных действий в процессе выполнения учебного задания; в) обеспечение четкости и доступности изложения цели и задач, которые учащиеся должны решить в ходе исследовательской деятельности.

Для оценки сформированности исследовательской компетенции были разработаны компетентностные задания. Применяя поэтапный пооперационный анализ деятельности учащихся в учебных ситуациях, мы проверяли уровни сформированности исследовательской компетентности. В ходе исследования оценивались: способность использовать биологические знания в жизненных ситуациях; умение выявлять вопросы, на которые можно ответить, используя биологические знания; умение делать выводы, аргументировать свою позицию; способность анализировать данные проведенного исследования.

Для мониторинга качественных изменений обучаемых нами было разработано содержание оценочно-диагностических карт, в которые были включены задания на понимание простой и сложной информации, анализа и решения проблем, исполь-

зование естественно-научных методов и проведение исследований.

Результаты проведенного педагогического эксперимента подтвердили обоснованность исходных предположений относительно влияния использования на уроках биологии исследовательских методов обучения, направленных на повышение качества биологического образования. Уровень знаний, полученных учащимися, повысился на 13,24 % (на промежуточном этапе – на 8,98 %). Средняя эффективность объема усвоенного материала на промежуточном тестировании составила 4,7 %, на итоговом – 8,6 %. Динамика уровня сформированности биологических знаний учащихся основывалась на количественной обработке полученных данных по А.А. Кыверялгу.

Таким образом, процесс формирования исследовательской компетенции в области биологии включает разнообразные формы и методы обучения, создавая условия для приобретения опыта эмоционально-ценностных отношений актуализации процессов саморазвития и самосовершенствования личности школьника. Исследование в школе немыслимо без актуализации познавательной деятельности учащихся и формирования отношений сотрудничества между учителями и учащимися в процессе обучения.

Библиографический список

1. Арцева М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся: методические рекомендации для учащихся и педагогов // Завуч. 2005. № 6. С. 4–29.
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(18). С. 30–35.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
4. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–144.
5. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Компетентностный подход в биологическом образовании: учеб.-метод. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 168 с.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИКО-БИОМЕХАНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТИПИЧНО АМЕРИКАНСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ТЕХНИКИ ИСПОЛНЕНИЯ СОСКОКА ДВОЙНОЕ САЛЬТО НАЗАД ПРОГНУВШИЕСЬ (ДВОЙНОЙ БЛАНЖ) С РАЗНОВЫСОКИХ БРУСЬЕВ

COMPARATIVE PEDAGOGICAL AND BIOMECHANICAL ANALYSIS OF TYPICAL AMERICAN AND CHINESE TECHNIQUE OF EXECUTION OF ASYMMETRIC BARS DOUBLE BACKWARD FLY-AWAY DISMOUNT

Н.Г. Сучилин, Ю.В. Шевчук

N.G. Suchilin, Yu.V. Shevchuk

Спортивная гимнастика, женщины, разновысокие брусья, соскок, двойное сальто прогнувшись (двойной бланж), педагогическая биомеханика, анализ техники, структурно-фазовый анализ, обучение, методика.

Проведен сравнительный педагогико-биомеханический анализ технической структуры соскока двойное сальто прогнувшись (двойной бланж) с разновысоких брусьев в исполнении членов национальных сборных команд Китая и США. На основе методологии междисциплинарного направления педагогическая биомеханика выявлена и обоснована оптимальная техника исполнения данного соскока. По данным видеосъемки определены биомеханические характеристики. Областью применения результатов работы является подготовка высококвалифицированных гимнасток.

Artistic gymnastics, women, asymmetric bars, dismount, double backward fly-away, pedagogical biomechanics, analysis of technique, structural and phase analysis, training, methods.

The comparative pedagogical and biomechanical analysis of the technical structure of asymmetric bars double backward fly-away dismount executed by Chinese and American national female teams' members. Based on the methodology of interdisciplinary pedagogical biomechanics direction, the optimal technique of the execution of this dismount is determined and justified. According to the video data the biomechanical characteristics are identified. The area of the application of the work's results is the training of highly skilled gymnasts.

Заключительная часть упражнений на разновысоких (асимметричных) брусьях в женской программе, называемая соскоком, представляет собой финальный кульминационный аккорд в конце эстетически цельного комбинационного построения, создаваемого гимнасткой на снаряде двигательными средствами. Именно здесь высококвалифицированные гимнастки обычно несут весомые и удручающе стабильные потери. Поэтому выявление оптимальной техники исполнения соскока в настоящее время является актуальной педагогико-биомеханической проблемой.

Цель исследования: выявление оптимальной технической структуры соскока двойное сальто

прогнувшись с разновысоких брусьев и разработка эффективной методики ее формирования.

Объект исследования: техническая структура соскока двойное сальто прогнувшись с разновысоких брусьев.

Научная новизна: выявлена оптимальная структура техники исполнения соскока двойное сальто прогнувшись с разновысоких брусьев.

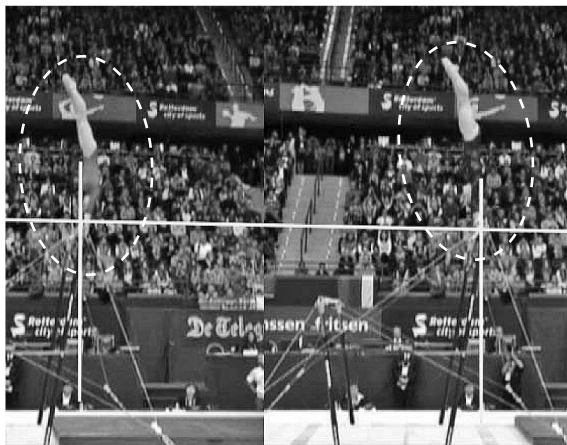
Методы: анализ литературных источников, педагогические наблюдения, видеосъемка, программное обеспечение Silicon Coach, структурно-фазовый и педагогико-биомеханический анализ.

Биомеханические основы техники гимнастических упражнений изложены в работах [Гавердовский, 1975; Евсеев, 1995; Коренберг, 1995;

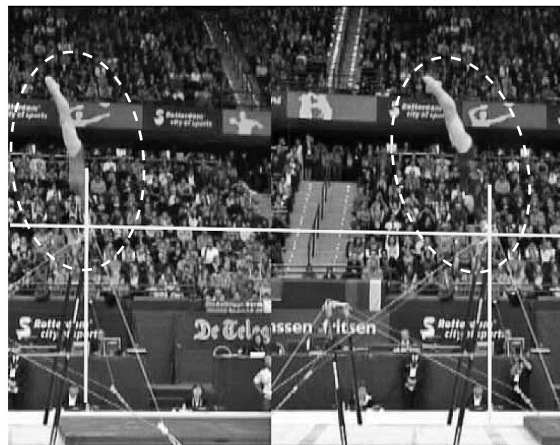
Курьеров, 1961]. Исследования техники исполнения соскоков с гимнастических снарядов в связи с разработкой методики обучения проведены в ряде работ [Гавердовский, 2007; Сучилин, Родионенко, Шевчук, 2011].

Результаты. На рис. 1 (кадры 17–28) и 2 (кадры 29–39) представлены реальные видеоработы

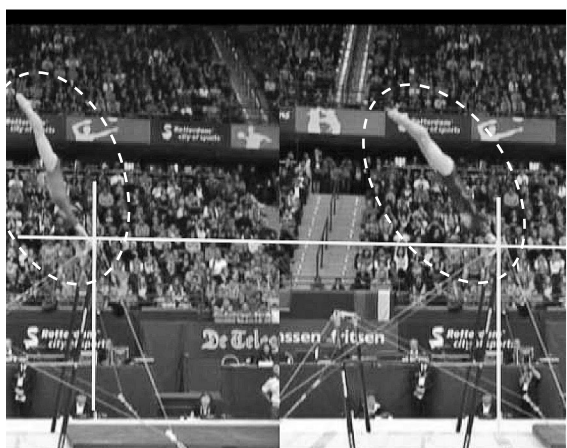
вариантов типичной американской и китайской техники исследуемого соскока в исполнении членов сборных США и КНР по спортивной гимнастике, выбранные для сравнительного анализа. Следует отметить, что у гимнасток имеются морфологические различия: американка более рослая и тяжелая, чем китаянка.



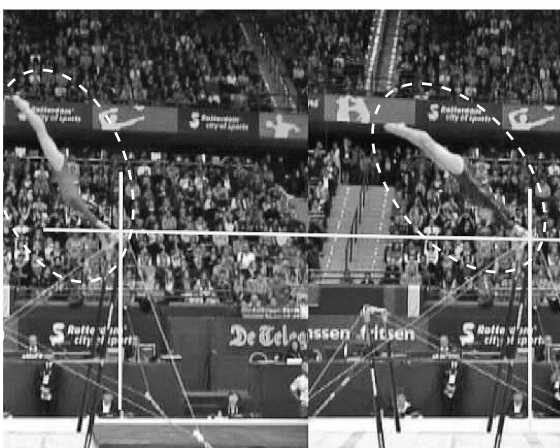
Кадр 17



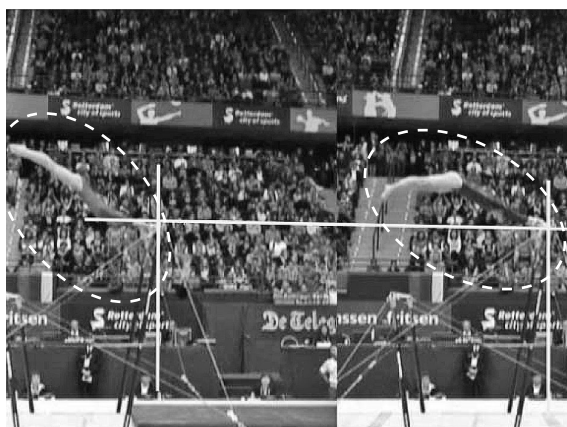
Кадр 18



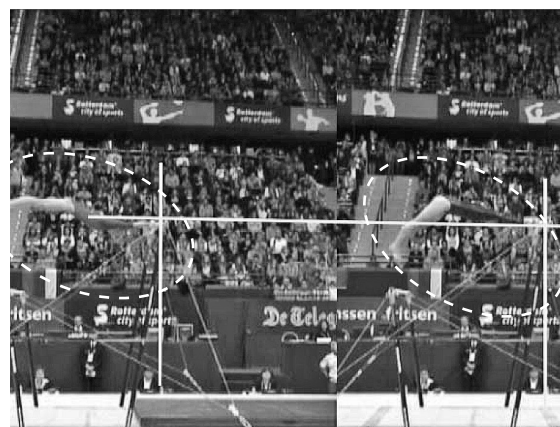
Кадр 19



Кадр 20

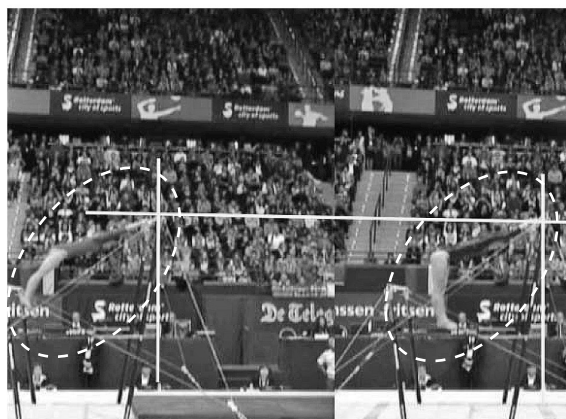


Кадр 21

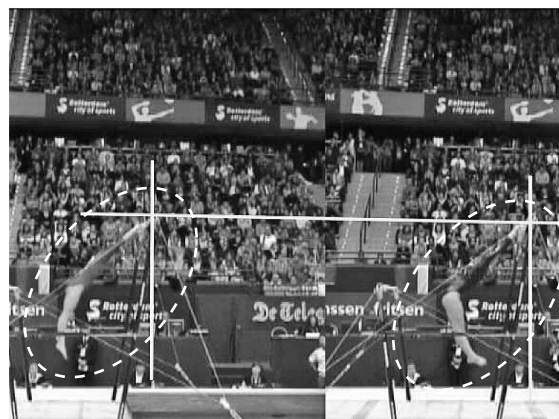


Кадр 22

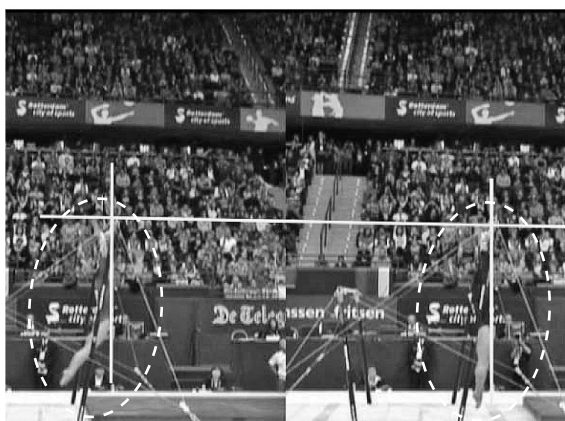
Рис. 1. Опорный период соскока двойное сальто назад прогнувшись с разновысоких брусьев в исполнении членов сборных КНР и США



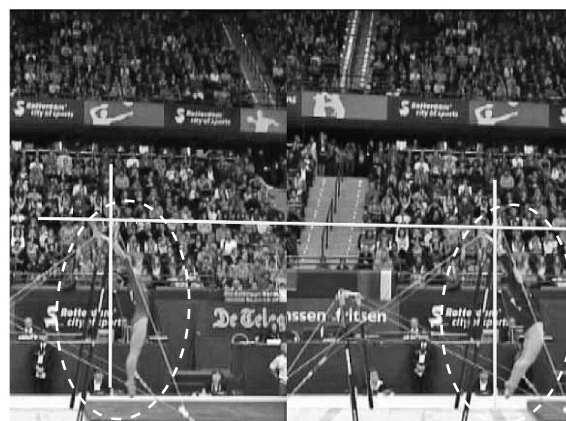
Кадр 23



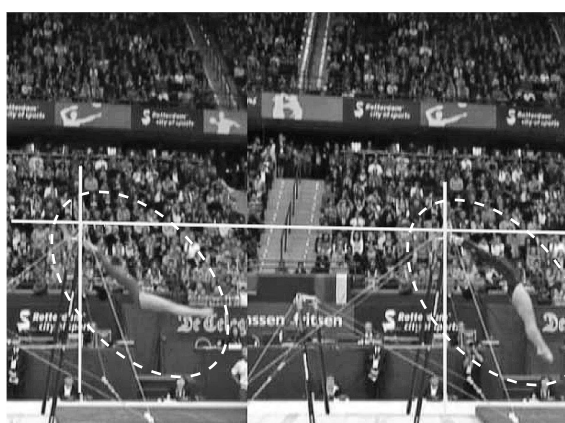
Кадр 24



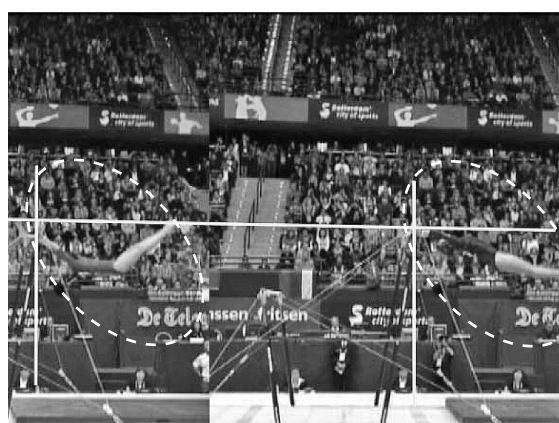
Кадр 25



Кадр 26

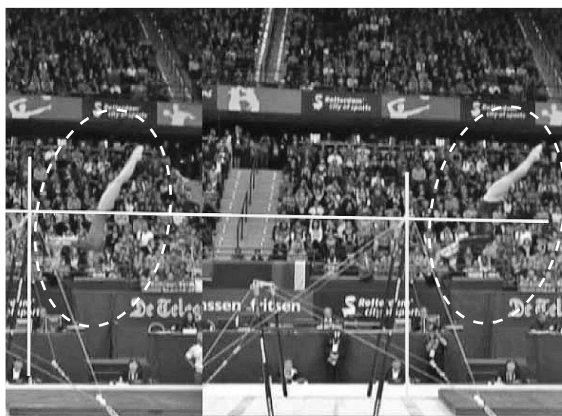


Кадр 27

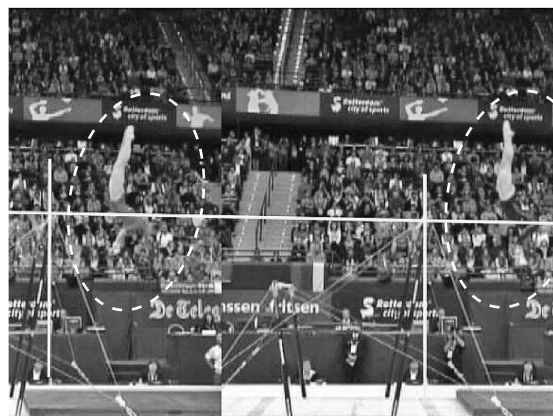


Кадр 28

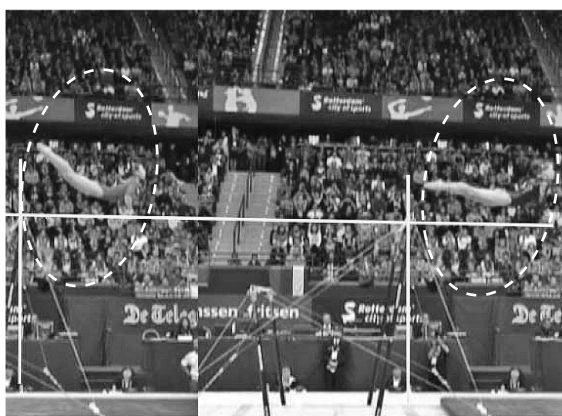
Рис. 1 (продолжение). Опорный период соскока двойное сальто назад прогнувшись с разновысоких брусьев в исполнении членов сборных КНР и США



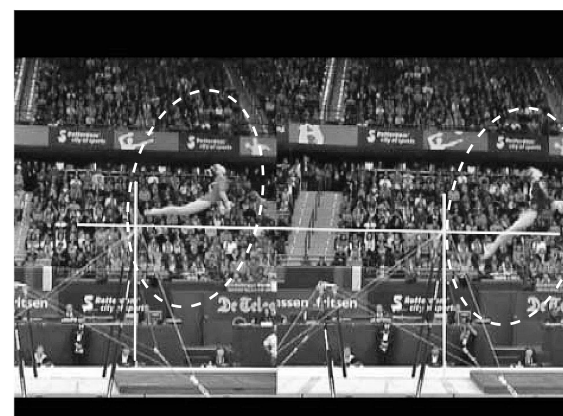
Кадр 29



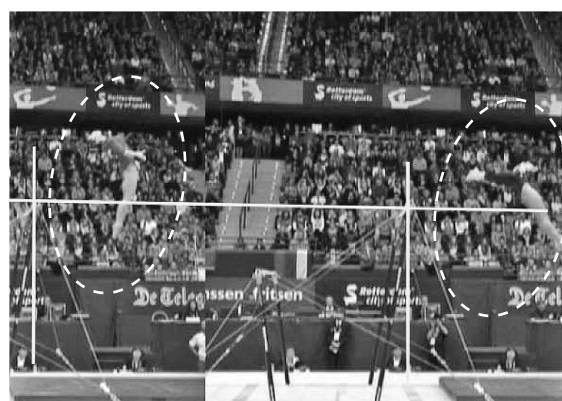
Кадр 30



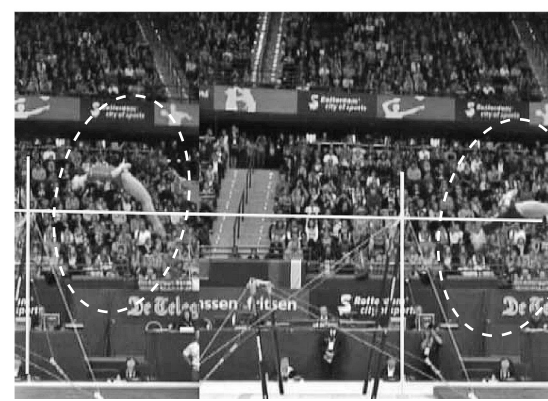
Кадр 31



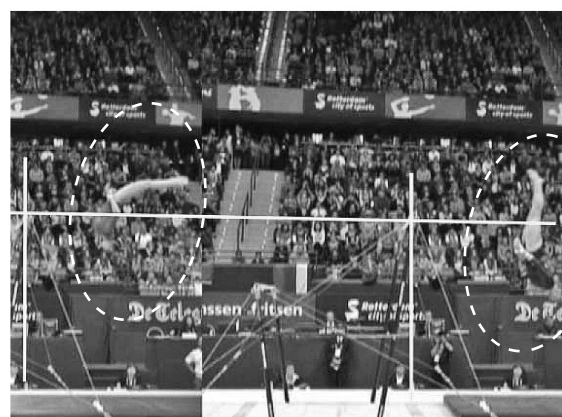
Кадр 32



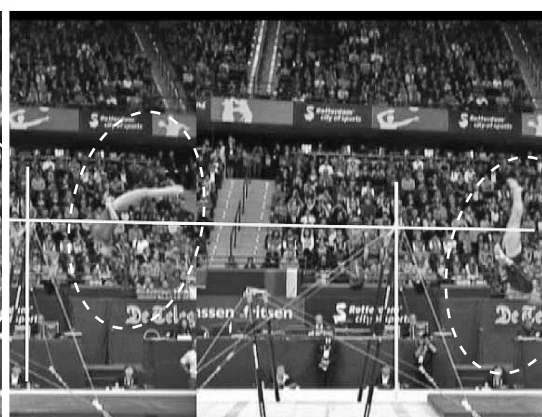
Кадр 33



Кадр 34



Кадр 35



Кадр 36

Рис. 2. Безопорный период соскока двойное сальто прогнувшись с разновысоких брусьев в исполнении членов сборных КНР и США



Кадр 37

Кадр 38



Кадр 39



Кадр 40

Рис. 2 (продолжение). Безопорный период соскока двойное сальто прогнувшись с разновысоких брусьев в исполнении членов сборных КНР и США

Опорный период соскока (рис. 1)

В кадре 17 исходное положение у гимнасток практически одинаково.

В кадрах 18–19 американка начинает обгонять китайку, что свидетельствует о более высокой скорости ОЦМ в исходном положении. У обеих гимнасток продольная ось всего тела близка к прямой линии. Грудь закрыта.

В кадре 20 американская гимнастка начинает сгибаться в тазобедренных суставах. Китайка сохраняет выпрямленное положение тела, будучи слегка «провалена» в плечах.

В кадре 21–22 американская гимнастка продолжает увеличивать угол в тазобедренных суставах (кипу), держа ноги вместе. Это делается для того, чтобы не задеть носками нижнюю жердь и обойти ее без касания. Китайка с этой целью начинает разводить ноги, слегка «проваливая» плечи. Она начинает догонять американку по скорости вращения тела вокруг верхней жерди.

В кадре 23 американка обошла нижнюю жердь с углом в тазобедренных суставах, равным 78° . Китайка обходит нижнюю жердь в положении ноги врозь. При этом линия тела у нее менее деформирована, чем у американки. Соответственно, момент инерции тела относительно оси вращения (верхней жерди) в результате обхода нижней жерди у нее уменьшается гораздо более плавно и в меньшей степени, чем у американской гимнастки.

В кадре 24 китайка соединяет ноги и почти догоняет американскую гимнастку по скорости вращения тела вокруг верхней жерди. Техника исполнения фазы обхода нижней жерди у китайской гимнастки биомеханически более целесообразна. Обе гимнастки начинают фазу замаха (расхлеста), приближаясь к нижней вертикали, проходящей через точку опоры (верхнюю жердь). Амплитуда движения у американской гимнастки существенно больше, чем у китайской.

В кадре 25 ОЦМ тела обеих гимнасток пересекают опорную вертикаль. Американская гимнастка продолжает *фазу расхлеста* за счет разгибания ног назад в тазобедренных суставах и прогибания в поясничной области. Китайка, пренебрежительно мало отставая от американки по вращательному движению вокруг верхней жерди, имеет более прогнутое положение тела. Обе гимнастки при пересечении нижней опорной вертикали резко натягивают верхнюю жердь на себя, причем китайка делает это более активно. При этом ОЦМ тела приближается к оси вращения, что увеличивает ее скорость.

В кадре 26 обе гимнастки заканчивают *фазу расхлеста* и начинают *фазу хлестообразного броска*.

В кадре 27 они продолжают бросок за счет сгибания в тазобедренных суставах. При этом американская гимнастка прогибается, а китайская гимнастка нажимает на верхнюю жердь, что позволяет ей в броске обогнать американку по вращательному движению.

В фазе отхода¹ (кадр 28, последний в *опорном периоде*) американская гимнастка заканчивает фазу броска, не доходя до выпрямленного положения тела. При этом носки ног у нее значительно не доходят до опорной вертикали, а тело существенно ниже ее. Китайская гимнастка заканчивает бросок, активно сгибаясь в плечевых и тазобедренных суставах и нажимая на жердь, что биомеханически более целесообразно. Носки ног у нее пересекают опорную горизонталь.

Сравнительный анализ показывает, что китайка начинает фазу активного броска с активного сгибания в плечевых и тазобедренных суставах. В граничной позе отхода продольная ось тела напоминает характерную вогнутую линию, называемую *лодочкой*². Американка же выполняет бросок за счет прогибания с последующим сгибанием в тазобедренных суставах без подключения сгибания в плечевых. При этом ампли-

туда суставных движений у нее более скромная. Это свидетельствует о том, что бросок китайка выполняет более активно за счет более мощного тотального сокращения мышц передней (рабочей) поверхности тела, предварительно оптимально растянутых в фазе замаха (расхлеста). Такая техника броска и отхода создает китайке преимущества в полете.

Безопорный период и приземление (рис. 2)

В кадре 29 видно, что американка прекращает связь с опорой раньше и в более низком положении, чем китайка, что провоцирует полет, называемый в гимнастике *самокрут*.

Анализ кадров 30–39 позволяет сделать вывод, что принципиальных различий в управлении скоростью вращательного движения своего тела в полете у гимнасток нет. Однако китайка вылетает выше и находится в полете на 0,08 с дольше, чем американка. Поэтому абсолютная высота подъема ОЦМ у американки ниже, чем у китайки, которая приземляется в полный рост. Соответственно, больше у нее время и высота полета. Это означает, что вертикальная составляющая стартовой скорости ОЦМ в момент прекращения связи с опорой (отход) у китайки больше, чем у американки.

Вывод: техника исполнения соскока двойное сальто назад прогнувшись (*двойной бланж*) с разновысоких брусьев у китайской гимнастки (а она типична для членов сборной КНР) биомеханически более целесообразна и перспективна, чем у американской гимнастки. Китайскую технику, характеризующую обходом нижней жерди путем разведения ног, оптимального растяжения мышц рабочей поверхности тела (передней) в замахе (расхлесте) и более мощного броска за счет активного сгибания тела в плечевых и тазобедренных суставах с нажимом руками на брус, можно рассматривать в качестве целевой структурно-фазовой модели этого элемента независимо от различий между морфологическими параметрами гимнасток.

¹ *Отход* – момент прекращения связи с опорой.

² *Лодочка* – характерная поза тела гимнастки со сгибанием в плечевых и тазобедренных суставах до угла порядка 30–40° и округленной спиной за счет общего сгибания позвоночного столба в результате сокращения *musculus spinae longitidine superior*. Линия тела при этом напоминает выгнутую назад линию. *Перевернутая лодочка* – антипод лодочки: руки и ноги отведены назад за себя с общим прогибанием в позвоночном столбе за счет сокращения мышц-антагонистов. Линия тела при этом напоминает вогнутую вперед линию.

Библиографический список

1. Гавердовский Ю.К. Обучение спортивным движениям. М.: ФиС, 2007. 912 с.
2. Гавердовский Ю.К. Упражнения на перекладине. М.: ФиС, 1975. 173 с.

3. Евсеев С.П. Теория и методика формирования двигательных действий с заданным результатом: автореф. дис. ... д-ра пед. наук в виде научн. докл. М., 1995.
4. Ипполитов Ю.А. Обучение гимнастическим упражнениям на основе их моделирования // Теория и практика физ. культуры. 1987. № 11. С. 41–43.
5. Коренберг В.Б. Качественный кинезиологический анализ как педагогическое средство в спорте: автореф. дис. д-ра пед. наук в виде научн. докл. М., 1995.
6. Курьеров Н.А. Фазность действий гимнаста. М.: ФиС, 1961. 121 с.
7. Петров В.А., Гагин Ю.А. Механика спортивных движений. М.: ФиС, 1974. 232 с.
8. Сучилин Н.Г., Родионенко А.Ф., Шевчук Ю.В. Биомеханические основы спортивной техники // Гимнастика. Теория и практика. М.: Советский спорт, 2011. Вып. 2. С. 5–28.
9. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Кинетика выполнения гимнастических соскоков с перекладины // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №3. С. 159–160.
10. Сучилин Н.Г. Педагогическая биомеханика как методологический подход и междисциплинарное научное направление // Материалы XII Международного научного конгресса «Современный олимпийский спорт, параолимпийский спорт и спорт для всех». М., 2008. Т. 2. С. 132.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНО-ЭВРИСТИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE BASED ON MODULAR-HEURISTIC COMPLEXES

В.И. Тесленко, В.В. Аёшин

V.I. Teslenko, V.V. Ayoshin

Исследовательская компетенция, методика формирования исследовательской компетенции, модульно-эвристический комплекс.

В статье рассматривается методика формирования исследовательской компетенции на основе модульно-эвристических комплексов. Выделяются пять уровней развития исследовательской компетенции на основе обобщенности умственных и практических действий учащихся по физике.

Research competence, methods of research competence formation, modular-heuristic complex.

In this paper we consider the methods of the formation of research competence based on modular-heuristic complexes. We identify five levels of development of research competence on the basis of generalization of intellectual and practical actions of students studying physics.

Коренные преобразования в информационной, коммуникационной, профессиональной и других сферах современного общества требуют корректировки содержательных и методических аспектов образования, пересмотра прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств. В результате смены парадигмы образования основной акцент делается на личностно ориентированном обучении, самостоятельной и индивидуальной работе учащихся. Это приводит к новому пониманию готовности выпускников учебных заведений к жизни и профессиональной деятельности в современном информационном обществе. Одним из важнейших факторов, способствующих успешной социализации выпускника средней школы в новом информационном обществе, мы рассматриваем развитие исследовательской компетенции учащихся.

Создать искусственную дидактическую среду, в которой окажется возможной организация учебных исследований, – одна из задач учителя, в том числе и учителя физики. В данной статье рассматриваются основы методики развития исследовательской компетенции учащихся при выполнении ими системы исследовательских, поисковых и проблемных заданий по физике. Система таких заданий должна предусматривать такое их число и такую их

вариативность, которая позволила бы индивидуализировать процесс руководства исследовательской деятельностью в условиях процесса обучения физике [Оспенникова, 2002, с. 17].

Под присвоением смысловой информации по физике мы понимаем восприятие, логическую обработку и становление основы её практического использования при решении физических задач и ситуаций. Как показало проведенное нами исследование, только при этих условиях у учащихся будет формироваться исследовательская компетенция. Следовательно, учитель физики должен специально конструировать информационную среду процесса обучения физике для успешного развития исследовательской компетенции школьников. Поэтому смысл понятия «развитие исследовательской компетенции» следует, на наш взгляд, связывать с целенаправленным учебным процессом обучения физике. Целесообразно выделить уровни сформированности исследовательской компетенции учащихся с точки зрения обобщенности их умственных и практических действий.

Инструктивно-исполнительский уровень: проявляет элементы самостоятельности (исполнение действий по образцу, инструкции, алгоритму), владеет приемами переноса (по аналогии) образцов основных форм исследовательской деятельности

(действий, операций), владеет способами отдельных действий и операций, входящих в состав исследовательской деятельности.

Отражательно-преобразующий уровень: владеет основными способами, приемами, умениями познавательной деятельности и способен к воспроизведению и выбору этих способов, приёмов для их практического применения в знакомых ситуациях, самостоятельно анализирует исследовательскую задачу, ее условие, требование. На основе сформулированной проблемы делает попытку выдвинуть различные предположения. По рекомендации учителя проектирует исследование и проводит его, проверяет и анализирует результаты с помощью учителя. Проводит аналогии, делает обобщения.

Частично-поисковый, или эвристический, уровень: понимает взаимосвязи понятийного аппарата темы, курса, не выходя за его рамки; умеет сравнивать, анализировать, указывает в изучаемом явлении причину и следствие; выполняет задания в измененной ситуации; умеет сформулировать вывод из серии наблюдений, экспериментов, прогнозировать ситуацию, опираясь на теорию, систематизирует методы решения, известные ранее для выбора оптимального метода решения задачи, частично самостоятельно проводит решение. Самостоятельно делает анализ решения, полученных результатов, проверку.

Исследовательский уровень: владеет основными и второстепенными методами исследовательской деятельности, что дает возможность самостоятельно ставить проблему и выбирать пути ее решения; подойти к ее решению с разных точек зрения, то есть осуществить творческий подход к решению познавательной проблемы. Самостоятельно проводит теоретический анализ исследовательской задачи, выдвигает гипотезы, идеи с построением моделей, с рациональным использованием мыслительных операций. Самостоятельно делает проверку и анализ полученных результатов. На этом этапе для учащихся характерны абстрагирование от конкретных количественных отношений и пространственных форм, конкретизация, оперирование формальными структурами.

Творческий уровень: способен решать проблемы, выходящие за рамки курса, самостоятельно выходить за пределы изучения темы, применять знания на практике, самостоятельно выбирать цели и программу действий.

Названные уровни определяют стратегию рабо-

ты учителя физики по формированию и развитию исследовательской компетенции учащихся. Её воплощение в учебную практику школ существенным образом меняет процессуальную и результативную стороны обучения физике. Возникает вопрос о последовательности воздействия на учащихся системы выполняемых им заданий, направленных на формирование исследовательской компетенции в связи с этапами её развития. Основными функциями информационной среды по физике следует считать:

- создание условий для освоения учащимися учебной информации по физике;
- отбор и организованное предъявление обучаемым информационных смыслов, соответствующих определенным разделам и темам по физике;
- поддержка материально-технического и интеллектуального процесса обучения физике с последующей её логической обработкой учащимися;
- обеспечение условий активного взаимодействия учащегося, формирование его исследовательской активности и готовности к информационному обмену с другими субъектами обучения, обеспечение мониторинга результативности формирования и развития исследовательских компетенций учащихся.

Если рассматривать уровень сформированности исследовательской компетенции учащегося не только в результативном, но и в процессуальном плане, то успешность формирования исследовательских компетенций обязательно должна быть связана с завершённостью на определённом этапе её развития [Аёшин, 2011, с. 11]. Завершённость функционирования этапов деятельности на каждом уровне сформированности исследовательской компетенции учащегося определяется нами на основе специальных модульно-эвристических комплексов, которые представляют собой следующие общие структурные элементы: 1) система целей по модулям; 2) методическое сопровождение каждого модуля в виде указаний, примечаний; 3) методы, формы и средства обучения; 4) система исследовательских, проблемных и поисковых заданий; 5) система контроля и самоконтроля; 6) способы оценивания исследовательской деятельности учащихся; 7) самоанализ результатов исследовательской деятельности.

В модульно-эвристических комплексах основное внимание уделяется эвристическим методам обучения. Эвристические методы различны как

по содержанию, так и по функции. Они формулируются в виде эвристических предписаний, задающих способы решения проблемы. Как показывают исследования, применение одного вида эвристических методов приводит к созданию собственной образовательной продукции, т. е. креативному результату. К ним относятся методы: эвристического наблюдения, исследования, конструирования понятий, прогнозирования и др.

Эвристические методы другого вида ориентированы на создание учениками личного образовательного продукта. Познание при этом возможно, но оно происходит «по ходу» собственно творческой деятельности. Главным результатом является получение нового продукта. К ним относятся: метод придумывания, метод «Если бы...», мозговой штурм и др.

Третий вид эвристических методов – это методы самоорганизации обучения. Они представлены достаточным количеством отдельных методов, которые объединены в группы методов: ученического планирования, создания образовательных программ учеников, контроля, рефлексии.

Расширение исследовательской деятельности сферы обучения физике требует активного обучающего сопровождения в виде решения практико-ориентированных исследовательских заданий на специальных исследовательских занятиях по физике.

На основе проведённого исследования [Тесленко, 2012, с. 146] были выделены основные аспекты методики работы учителя физики при формировании и развитии исследовательской компетенции учащихся.

Первый аспект. Процесс обучения рассматривается как поэтапный переход учащегося из одного состояния в другое, описываемое теми же самыми характеристиками, но с другими значениями.

Второй аспект. Проектирование процесса формирования исследовательской компетенции учащихся в процессе обучения физике основывается на индивидуально-ориентированном и деятельностном подходах.

Третий аспект. Подбор специальных методов, средств и форм организации обучения, позволяющих формировать и развивать исследовательские компетенции учащихся с учетом этапов обучения.

Четвёртый аспект связан с тем обстоятельством, что на занятиях по физике учащиеся выполняют различные виды учебной деятельности. Фор-

мирование и развитие исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения физике возможно на основе осуществления учебно-познавательной деятельности по физике.

Данная методика формирования и развития исследовательской компетенции учащихся включает этапы обучения в основной и старшей школе, соответствующие пяти выделенным уровням сформированности данного качества. Начиная с первого этапа обучения учебный процесс организуется на основе модульно-эвристических комплексов.

Для каждого модульно-эвристического комплекса разработана система заданий, которая отвечает основным принципам дидактики. Система заданий выступает как дидактическое условие, способствующее развитию исследовательской компетенции учащихся. Мы выделили следующие виды заданий: на видение и вычленение проблемы; на формирование умения формулировать гипотезу и проводить её проверку; на планирование исследования и его проведение; на проектирование и конструирование; на формулирование выводов и умозаключений; на объяснение, доказательство и защиту собственных идей; на решение эвристических физических задач. Рассмотрим для примера модульно-эвристический комплекс по разделу «Динамика» 10 класс.

Комплексная дидактическая цель: развитие исследовательской компетенции. Учащиеся должны: 1) знать и понимать: смысл физических понятий – масса, сила; физический смысл коэффициента трения; связь между силой тяжести и весом; природу силы трения, силы упругости, силы тяжести; смысл законов Ньютона; 2) уметь: описывать и объяснять физическое явление «инерция»; использовать физические приборы для экспериментального определения физических величин: массы, силы; представлять результаты измерений с помощью таблиц, графиков и выявлять на этой основе эмпирические зависимости: силы упругости от удлинения пружины, силы трения от силы нормального давления; применять законы движения; 3) овладеть способностями: формулировать гипотезы, планировать, учитывать, контролировать, оценивать свою работу; самостоятельно ставить учебные задачи; работать с литературными источниками; общаться со сверстниками и единомышленниками; вести дискуссии в процессе участия в научных экспериментах и исследованиях; решать задачи на определение силы, ускорения;

экспериментально находить коэффициенты трения и упругости.

Данный комплекс – это дидактическое средство не только формирования исследовательских занятий, но и средство, способствующее непрерывному и поэтапному формированию исследовательской компетенции учащихся. Комплекс включает в себя:

- 1) частную дидактическую цель в содействии дости-

- 2) содержание материала в постановке эвристических, проектных или исследовательских проблем;
- 3) руководство для учащихся по проектированию исследовательской деятельности по освоению материала;
- 4) количество баллов, позволяющее учащимся оценивать свои достижения в исследовательской деятельности.

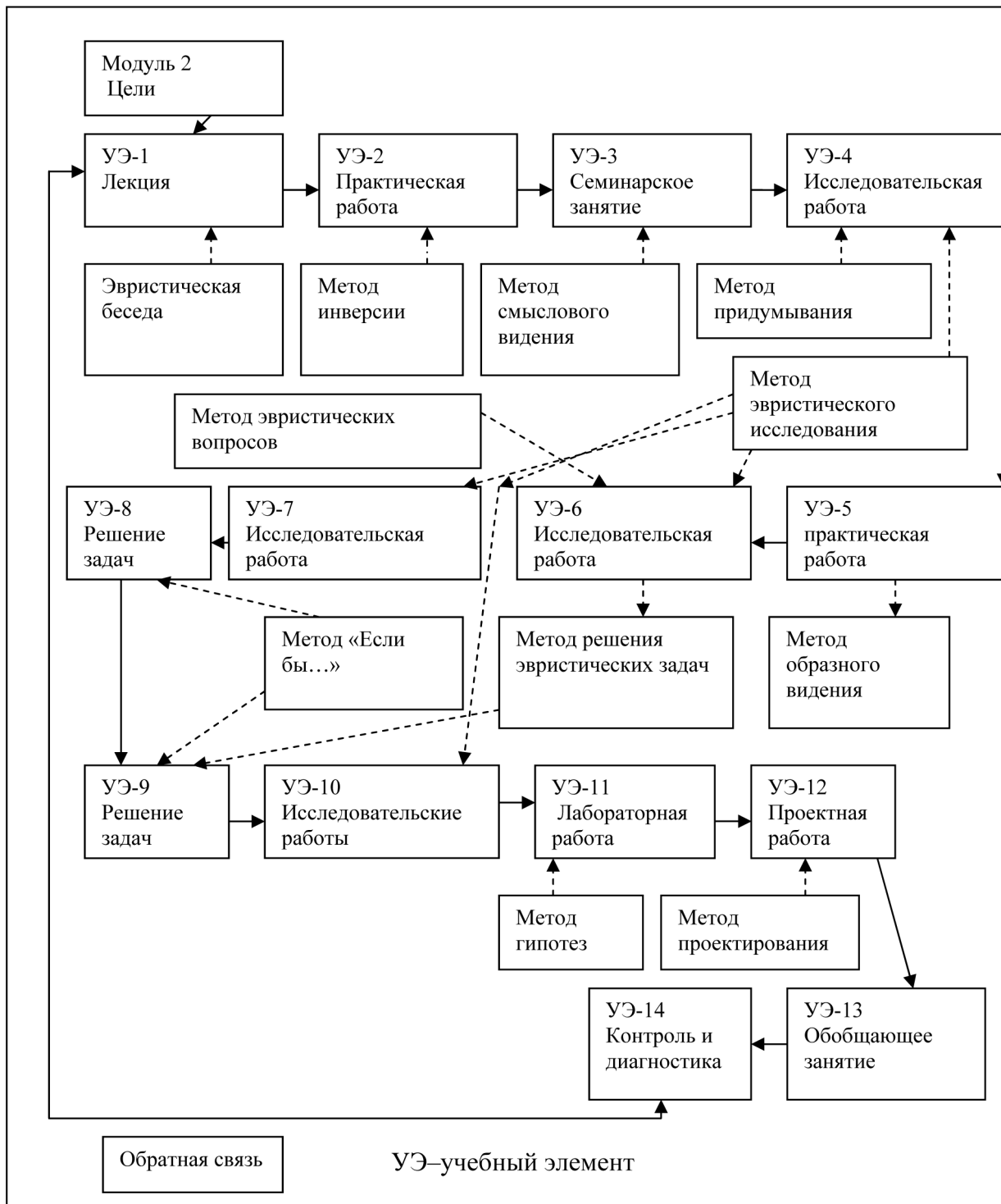


Рис. Модульно-эвристический комплекс к разделу «Динамика»

Рассмотрим подробнее УЭ-6 как учебный системообразующий элемент, входящий в рассматриваемый комплекс.

Такие исследовательские задания и задачи включаются в каждый системообразующий учеб-

ный элемент модульно-эвристического комплекса. На учебном занятии учитель проводит оценку выполнения заданий каждым учащимся, используя коллективную, парную и индивидуальную формы работы.

Учебный элемент 6

Образовательная цель: знать природу силы упругости.

Развивающая цель: уметь формулировать гипотезы, планировать, учитывать, контролировать и оценивать свою исследовательскую деятельность.

Система разноуровневых заданий

I. Выполните исследовательскую работу по теме «Закон Гука» (10 баллов)

Исследуйте зависимость растяжения пружины и резинового жгута от веса груза, имея динамометр, пружины, жгут резиновый (15 см), линейку, карандаш, набор грузов, наклонную плоскость, транспортер, набор различных тел.

План исследования

1) сформулируйте и обоснуйте гипотезу, которую можно положить в основу исследования; 2) проведите исследование; 3) постройте графики зависимости растяжения пружины и резинового жгута от веса груза; 4) сделайте выводы.

II. Решите исследовательские задачи

1. Какие силы надо приложить к концам проволоки, жесткость которой 100 кН/м, чтобы растянуть её на 1 мм? (2 балла)

2. Угол α наклона плоскости к горизонту, при котором тело начинает равномерно скользить вниз, называют предельным углом. Пользуясь наклонной плоскостью, определите предельный угол для тел с различной обработкой поверхности, а по углу α найдите коэффициент трения. (3 балла)

3. На наклонной плоскости находится брусок. Как зависит сила трения между бруском и плоскостью от угла ее наклона? (2 балла)

Эффективность применения модульно-эвристических комплексов проверялась в практике обучения физике учащихся МБОУ СОШ № 147. Педагогический эксперимент был проведен в контрольном и экспе-

риментальном классах с целью проверки влияния модульно-эвристических комплексов на уровень сформированности исследовательской компетенции. Результаты эксперимента отражены в таблице.

Таблица

Распределение учащихся по уровням сформированности исследовательской компетенции

Уровни исследовательской компетенции	Число учащихся (%) контрольного класса		Число учащихся (%) экспериментального класса	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Инструктивно-исполнительский	22 (84,6 %)	19 (73 %)	21 (84 %)	6 (24 %)
Отражательно-преобразующий	4 (15,4 %)	7 (27 %)	4 (16 %)	11 (44 %)
Частично-поисковый	–	–	–	6 (24 %)
Исследовательский	–	–	–	1 (4 %)
Творческий	–	–	–	1 (4 %)

Результаты педагогического эксперимента позволяют сделать следующие выводы: модульно-эвристические комплексы, состоящие из системообразующих учебных элементов, показали свою эффективность в качестве средства формирования исследовательской компетенции учащихся; разработанная методика по формированию исследовательской компетенции на основе модульно-эвристических комплексов повышает не только качество подготовки учащихся по физике, но и уровень сформированности у них исследовательской компетенции.

Библиографический список

1. Аёшин В.В. Подготовка будущего учителя физики к деятельности по формированию исследовательских способностей учащихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3. С. 9–16.
2. Оспенникова Е.В. Основы технологии развития исследовательской самостоятельности школьников. Эксперимент как вид учебного исследования: учеб. пособие. Пермь, 2002. 374 с.
3. Тесленко В.И. Проблемы развития познавательной деятельности человека при конструировании естественнонаучных знаний о природе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 144–150.

КОНЦЕПТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

CONCEPT OF INFORMATION EDUCATIONAL SPACE ORGANIZATION IN SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

Л.М. Туранова, А.А. Стюгин

L.M. Turanova, A.A. Styugin

Информационная образовательная среда, качество и доступность образования, дистанционное образование.

В статье представлены результаты исследований, связанных с разработкой модели организации информационной образовательной среды Сибирского региона с учетом образовательных потребностей и особенностей социокультурных условий учащихся для обеспечения их равных образовательных возможностей.

Information educational environment, quality and accessibility of education, distance education.

The paper presents the research results related to the development of the model for the information educational environment organization of the Siberian region, taking into account the educational needs and characteristics of the socio-cultural environment for their students to provide them with equal educational opportunities.

Из информационно-аналитической справки Комитета по федеральному устройству, региональной политике, местному самоуправлению и делам Севера Совета Федерации за 2012 год: «Субъекты Российской Федерации, полностью или частично отнесенные к районам Севера, занимают около 70 % территории страны, в них по состоянию на 1 января 2012 года проживают 24,6 миллиона человек, или 17,2 % населения страны, в том числе непосредственно в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях – 7,9 миллиона человек, или 5,5 % населения страны». При этом 22,7 % населения северных регионов проживают в сельской местности, где сосредоточено большинство проблем обеспечения прав граждан на доступность и качество общего образования [О социально-экономическом положении..., 2012, с. 65].

В пояснительной части рекомендаций Комитета Совета Федерации по федеративному устройству, региональной политике, местному самоуправлению и делам Севера по итогам интернет-конференции «Проблемы обеспечения прав граждан на доступность и качество общего образования в районах Крайнего Севера и при-

равненных к ним местностях» отмечено, что территориальная разбросанность населенных пунктов на Севере, их удаленность друг от друга и относительная малонаселенность усложняют решение организационных, финансовых и технических вопросов обеспечения общего образования. «Например, в Таймырском Долгано-Ненецком муниципальном районе Красноярского края плотность населения составляет всего 0,04 человека на 1 кв. километр, а среднее расстояние от школ до административного центра района – 550 километров. На доступность и качество образовательных услуг в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях оказывают влияние ограниченность образовательной инфраструктуры, недостаток преподавательских кадров, особенности демографического развития и уклада жизни коренных малочисленных народов» [Рекомендации Комитета Совета Федерации..., 2012, с. 143]. В районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях отмечаются значительный миграционный отток населения, уменьшение числа общеобразовательных учреждений, количеств обучающихся в них детей, отъезд квалифицированных специалистов в области образования, что вызывает де-

фицит преподавательских кадров [Рекомендации Комитета Совета Федерации..., 2012, с. 143].

В целом в Российской Федерации внегородское пространство занимает более 95 % территории России. Для территории сельской местности Красноярского края характерны аналогичные проблемы территориальной разбросанности населенных пунктов, их удаленность друг от друга и от культурно-образовательных и научных центров Красноярского края, при этом на территории сельской местности нашего края также в последние годы уменьшились число общеобразовательных учреждений и количество обучающихся в них детей.

Соглашаясь, что качество образования для разных субъектов видится по-разному и понимается с технократической или гуманистической позиций, а «образование, устремленное в будущее, – это становление, осуществление человека в культуре, которое проявляется в раскрытии сущностных сил человека, в том числе и через самообразование» (В.П. Зинченко), а также принимая во внимание приведенные выше цифры, делаем вывод об актуальности специального рассмотрения условий применения в системе обучения и воспитания школьников социально-образовательной среды для школьников сельской местности и Крайнего Севера Красноярского края [Адольф, Степанова, 2012, с. 58].

Социальная и географическая специфика электронной образовательной среды для учащихся Красноярского края определяется следующими особенностями:

- большая площадь Красноярского края (большая протяженность с севера на юг, низкая средняя плотность населения);

- большая удаленность населенных пунктов (удаленность от краевого центра, от районных центров, расстояние между населенными пунктами);

- ограничения транспортной инфраструктуры (отсутствие на некоторых территориях круглогодичного доступа к наземным коммуникациям, высокий уровень транспортных затрат для жителей северных территорий) [Smolyaninova, 2011, с. 298].

Первый заместитель председателя Комитета Совета Федерации по федеративному устройству,

региональной политике, местному самоуправлению и делам Севера А.С. Матвеев отметил, что для большинства северных субъектов Российской Федерации показатель общего уровня заболеваемости населения относительно среднероссийских повышен в 1,2 раза. При этом до 70 % детей, проживающих в северных регионах, имеют отклонения в состоянии здоровья. Под влиянием неблагоприятных климатических факторов и загрязнения окружающей среды у детей северян происходит отставание возрастного развития иммунной системы на 2–5 лет. Таким образом, более актуальной становится задача организации и сопровождения обучения детей с ослабленным здоровьем и часто болеющих детей.

Понимая под социально-образовательным пространством совокупность мест для разворачивания индивидуального и коллективного образовательного пространства, необходимо сделать вывод о том, что образовательное пространство школьников сельской местности и Крайнего Севера Красноярского края с точки зрения специфики условий социально-образовательной среды имеет существенные дефициты для обеспечения образовательного равенства детей этих территорий по сравнению с детьми, проживающими в городах, районных центрах, крупных населенных пунктах Красноярского края [Пономарев, 2003].

По поводу образовательных неравенств М.К. Горшков, директор Института социологии Российской академии наук отмечает: «...что касается образовательных неравенств, то они имеют, как минимум, два взаимосвязанных друг с другом измерения. Первое – это измерение непосредственное и реальное, которое проявляется в режиме “здесь и сейчас”. Оно фиксируется сегодня в плоскости вполне очевидного для большинства россиян ограничения (а иногда и принципиальной невозможности) доступа к качественному образованию. Специфика данного измерения образовательных неравенств заключается в том, что оно имеет кумулятивный (накопительный) характер: возникая на уровне начальной школы, неравенства эти продолжают формироваться в школе основной, а затем закрепляются в старших классах полной школы. Второе измерение неравенств, связанных со сферой образования, носит отложенный характер. Речь идет о воз-

возможностях использования тех преимуществ, которые появляются или должны появляться у человека на определенном этапе развития его человеческого капитала, при достижении им того или иного образовательного уровня» [Горшков, 2012, С. 40].

Примерно 17 % российских школьников не имеют возможности выбирать школу по причине того, что в их населенном пункте школа всего одна или вообще отсутствует, что создает дополнительные факторы неравенства образовательных возможностей.

«Переплетаясь друг с другом, социокультурный, имущественный, территориальный барьеры, возникающие на пути формирования и развития практик равного доступа к образованию, усугубляются селекцией школьников на разных этапах обучения, равно как и платностью дополнительного образования, также стимулирующей процессы социального расслоения и ограничивающей образовательные возможности и перспективы талантливых детей из малообеспеченных семей» [Там же].

Таким образом, не возможно не согласиться с тем, что «наиболее перспективным направлением в области обеспечения доступности общего образования в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях является внедрение в процесс обучения современных технологий, вычислительной техники. Их применение дает возможность развивать систему дистанционного образования с использованием сети Интернет, которая позволяет детям, проживающим в удаленных и труднодоступных местностях, пользоваться всеми информационными ресурсами, получать консультации опытных педагогов, в интерактивном режиме участвовать в проводимых ими уроках. Однако в этой модели также существует ряд ограничений, потому что как раз в труднодоступных районах отсутствуют стабильные и качественные каналы связи» [Рекомендации Комитета Совета Федерации..., 2012, с. 146]. Исходя из приведенных выше аргументов, считаем, что справедливым это утверждение остается и для территорий сельской местности.

Определяя особенности сетевого образовательного пространства школьников сельской местности и Крайнего Севера Красноярского края

с точки зрения специфики условий социально-образовательной среды, необходимо учесть специфику всех его компонентов.

Анализ понятий позволил Е.В. Огородникову прийти к выводу о единообразии построения информационных объектов в традиционном образовательном пространстве и в его сетевом отображении в Интернете и сформулировать понятие пространства в контексте процесса информатизации образования: «Информационно-образовательное пространство как множество информационных объектов, между которыми устанавливаются отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями: объекты имеют координаты (адреса), входят составными частями в другие, и выделить в образовательном пространстве учреждения три основных типа информационных объектов:

- собственно объекты;
 - субъекты (информационные модели реальных субъектов);
 - деятельность (объекты, организующие деятельность реальных субъектов, в т. ч. деятельность по созданию объектов этого пространства).
- Основными компонентами информационного пространства являются:
- информационные ресурсы;
 - средства информационного взаимодействия;
 - информационная инфраструктура» [Огородников, 2004].

Говоря об образовательном информационном пространстве, имеют в виду информационное пространство, сформированное для решения задач образования (обучения и воспитания). Употребляя термин «Сетевое пространство», чаще подчеркивают технологическую платформу рассматриваемого пространства, базирующуюся на системе телекоммуникаций. В контексте данного научного отчета будет справедлива и трактовка сетевого пространства, связанная с определенным в толковом словаре С.И. Ожеговым понятием сети как совокупности расположенных где-нибудь однородных учреждений, организаций. Проектируемая творческим коллективом КГПУ им. В.П. Астафьева модель сайта социально-образовательной системы для поддержки школьного образования в условиях сель-

ской местности и Крайнего Севера Красноярского края включает в качестве субъектов различные категории образовательного процесса системы непрерывного образования от средней общеобразовательной школы до университета, кроме того, представителей учреждений образования и учреждений сферы науки, культуры [Ожегов, Шведова, 1999, с. 714].

Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод, что для применения в практике образования школьников сельской местности и Крайнего Севера Красноярского края сетевого образовательного пространства необходимо решать следующие задачи:

- вовлечение учащихся в учебную деятельность в активированные дни, в первую очередь учащихся начальной школы, за счет организации учебной деятельности в электронной образовательной среде;

- сопровождение и поддержка обучения часто болеющих детей, детей с ослабленным здоровьем за счет сопровождения учебной деятельности в электронной образовательной среде;

- обеспечение вариативности в выборе школьниками элективных курсов в рамках основной образовательной программы средней общеобразовательной школы для обеспечения возможности ранних профессиональных проб за счет организации виртуальных межшкольных учебных групп для обучения на дистанционных элективных курсах;

- развитие системы дополнительного дистанционного образования школьников;

- сохранение культурных традиций народов Крайнего Севера, народных территориальных промыслов, воспитание подрастающего поколения с учетом народных и национальных традиций за счет применения в учебной и воспитательной работе со школьниками электронной среды соответствующего содержания;

- обеспечение профессиональной предметной поддержки учителей, не имеющих профильное образование, за счет методического сопровождения их педагогической деятельности в виртуальной электронной среде;

- организация профессионального дистанционного повышения квалификации педагогов;

- привлечение потенциала социальных про-

ектов для решения задач воспитания подрастающего поколения.

Решение перечисленных задач определит расширение социально-образовательного пространства и его обогащение за счет его виртуализации и увеличения его границ, что согласуется с концепцией развития одаренности. Соглашаясь с А.А. Стюгиной, отметим, что применение дистанционных технологий, электронного обучения должно строиться с учетом следующей специфики организации образовательной деятельности в дистанционном режиме: более высокая динамичность, большой объем самостоятельной деятельности обучающихся, необходимость обеспечения более осознанного уровня мотивации потребителей дистанционных услуг, необходимость обеспечения интерактивной коммуникации [Стюгина, 2011, с. 116].

Образование становится более технологичным, качественные услуги достаточно затратными. Взаимодействие образовательных, управленческих, научных, общественных структур разного уровня может привести к устранению дефицитов в системе образования удаленных территорий Крайнего Севера и сельской местности [Стюгина, Туранова, 2010]. Модель сетевого образовательного пространства школьников сельской местности и Крайнего Севера Красноярского края при условии применении кластерной технологии сможет стать виртуальной средой креативного сотрудничества для повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Кластерная технология позволяет объединить потенциал, идеи и возможности всех заинтересованных сторон в формировании среды, способствующей приобщению подрастающего поколения школьников сельской местности, Крайнего Севера, включая малые народы Севера. В частности, совместная деятельность педагогов сельской школы и педагогического университета может сыграть существенную роль в повышении качества образования в сельских и северных районах края. Включение педагогов в проектную деятельность университета позволит эффективно решать проблему повышения их квалификации и компетенций в области применения дистанционных образовательных тех-

нологий, вовлечение студентов позволит устранить ступень перехода от обучения к профессиональной деятельности в сельской местности, в условиях Крайнего Севера, в условиях дистанционного взаимодействия.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактика: от тактики передачи социального опыта к стратегиям достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 57–61.
2. Горшков М.К. (Из стенограммы выступления) Материалы заседания на тему «О ходе выполнения в регионах Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» в части нормативно-правового обеспечения повышения доступности и качества российского образования» (Научно-экспертный совет при Председателе Совета Федерации) [Электронный ресурс] URL: <http://www.council.gov.ru/media/files/41d47b8e88b57979bc40.pdf>
3. О социально-экономическом положении и исполнении бюджетов субъектов Российской Федерации, полностью или частично отнесенных к северным районам, в 2011 году // Проблемы Севера и Арктики Российской Федерации: научно-информационный бюллетень Совета Федерации. М., 2012. Вып. 15–16. 202 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.severcom.ru/files/upload/analytics/xxxxx_15-16xxxxxxx.130403125137.pdf
4. Огородников Е.В. Организация информационно-образовательного пространства на основе модели «интернет-школа» // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2004. №1(2). 140с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ict.edu.ru/ft/004335/26.pdf>
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
6. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования [Электронный ресурс] // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 29–31. URL: <http://old.kuzspa.ru/files/public/statya-ponomarev1.doc>
7. Рекомендации Комитета Совета Федерации по федеративному устройству, региональной политике, местному самоуправлению и делам Севера по итогам интернет-конференции «Проблемы обеспечения прав граждан на доступность и качество общего образования в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях» // Проблемы Севера и Арктики Российской Федерации: научно-информационный бюллетень Совета Федерации М., 2012. Вып. 15–16. С. 142–149 [Электронный ресурс]. URL: http://www.severcom.ru/files/upload/analytics/xxxxx_15-16xxxxxxx.130403125137.pdf
8. Стюгина А.А., Туранова Л.М. Организация дистанционных элективных курсов в системе профориентационной работы педагогического вуза: метод. рекомендации / Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 40 с.
9. Стюгина А.А. Психолого-педагогические особенности проектирования дистанционных элективных курсов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 116–118
10. Smolyaninova O. Model of organization information and education environment of the Siberian region using the SIBFU E-Library / O.G. Smolyaninova, L.M. Turanova, V.V. Ovchinnikov, A.A. Stugin // Intercultural Ties in Higher Education and Academic Teaching, Israel, September 19–21. Israel, 2011. P. 296–305.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY: AXIOLOGICAL ASPECTS

О.А. Швабауэр

O.A. Shvabauer

Образовательная среда, педагогический университет, система профессиональных ценностей.

В статье рассматриваются особенности организации и основные компоненты образовательной среды педагогического университета в контексте аксиологических ценностей современного педагога, соответствующего «Кодексу учителя».

Educational environment, pedagogical university, system of professional values.

In the article we examine the special features of organization and basic components of educational environment of a pedagogical university in the context of axiological values of a modern teacher, who corresponds to the "Code of teacher".

Социальные, политические и экономические перемены в России и мире оказывают сильнейшее влияние на становление и развитие ценностных ориентаций личности в процессе ее общего и затем профессионального развития. Процессы модернизации современной высшей школы: ориентированность на компетентностный подход, переход к двухуровневому образованию, повышение роли самостоятельной и исследовательской деятельности студентов – актуализировали вопросы теоретического осмысления таких методологических категорий, как «средовой подход в профессиональном образовании» и «эффективная образовательная среда вуза».

Понятие средового подхода в образовании как теория разработана в 1980–2000-х годах в трудах академика РАО Л.И. Новиковой и ее научной школы (В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, Ю.С. Мануйлов), а затем лабораторией среды и средовых исследований в образовании Нижегородского института развития образования. Средовой подход понимается и реализуется в практике путем формирования специально организованной среды, влияющей на процессы формирования и развития ее участников. Средовой подход в работах Ю.С. Мануйлова обладает такими базовыми компонентными действиями, как средообразование, наполнение ниш, инверсия среды (она направлена на восстановление понимания среды самим учащимся), осреднение, типизация.

Среда задает определенный образ жизни ее участников, определяя те или иные стереотипы, модели, «коридоры» движения по жизни. В итоге среда типизирует личность и тем самым позволяет обществу через социализацию реализовывать в широкой практике те или иные идеалы, получать тот или иной тип личности, который задан. При этом индивидуальность, неповторимость, уникальность человека не страдает, т. к. поле проявления индивидуального остается исключительно широким. Это возможно благодаря тому, что средовой подход опирается на гуманистические философско-методологические течения. Этому же принципу соответствует образовательная среда таких социальных институтов, как дошкольные учреждения, школа, высшее учебное заведение [Ясвин, 2001].

Образовательная среда учебного заведения может быть определена как «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, и которую традиционно рассматривают как сферу социальной жизни, и как фактор образования, обеспечивающий педагогические условия равновесия опыта взаимодействия обучающихся с внешним миром и внутренней средой их развития» [Арендачук].

Типы и виды образовательных сред разнообразны. В работах выдающегося чешского педагога

Януша Корчака было проведено первое классифицирование основных типов образовательных сред по критерию в зависимости от их влияния на развитие личности:

- «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости;

- «карьерная образовательная среда», ориентированная на развитие активности в сочетании с зависимостью;

- «безмятежная образовательная среда», обуславливающая свободное развитие и формирование пассивности;

- «творческая образовательная среда», стимулирующая свободное развитие активной личности [Корчак, 1990].

На основе анализа работ Е.А. Климова, Л. Регуш и А. Орлова выделяют в структуре образовательной среды четыре основные части:

- социально-контактную (личный пример, культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения; учреждения, организации, группы их представителей, с которыми приходится взаимодействовать; «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек, реальное место человека в структуре своей группы, включенность его в другие группы и группировки);

- информационную (правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, традиции, правила личной и общественной безопасности, средства наглядности, персонально адресованные воздействия).

- соматическую (собственное тело и его состояние).

- предметную (материальные, физико-химические, биологические, гигиенические условия) [Регуш, Орлова, 2010].

В.И. Панов в качестве компонентов структуры образовательной среды выделяет:

- «пространственно-предметный компонент (помещение, оборудование, материалы; материально-техническое, эстетическое обеспечение занятий);

- социальный компонент (пространство межличностного взаимодействия между учащимися, педагогами, психологами, администрацией и типы этого взаимодействия);

- технологический компонент (рефлексивная оценка психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и методов обучения, в том числе на материале авторских образовательных программ) [Панов, 2006].

Педагогическое образование приобретает в настоящее время особую социальную значимость, а его приоритет становится неоспоримым, поскольку его стабильное функционирование резонансно отзывается на других структурах социального пространства. Образовательная среда нашего педагогического университета имеет следующие структурные компоненты:

- пространственно-семантический, который включает архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства студентов (архитектура вузовского здания и дизайн интерьера, пространственная структура учебных и рекреационных помещений и др.), а также символическое пространство вуза (различные символы и атрибуты – герб, гимн, традиции и др.);

- содержательно-методический компонент, включающий содержательную и организационную сферы образования. Первая связана с концепциями обучения и воспитания, образовательными и учебными программами, учебными планами, с методической обеспеченностью учебного процесса и др. Организационная сфера связана с технологиями, формами и методами обеспечения учебы и жизнедеятельности студентов (например, использование инновационных педагогических технологий и нестандартных форм проведения занятий, создание условий для научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в исследовательских сообществах, создание структуры группового и студенческого самоуправления и др.);

- коммуникационно-организационный компонент, включающий особенности субъектов образовательной среды (половозрастные и национальные особенности студентов и преподавателей, их ценности, установки, стереотипы и др.); коммуникационную сферу (субъект-субъектное взаимодействие и социальная плотность среди субъектов образования и др.); организационно-креативные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих групп студентов и преподавателей и др.).

Как социокультурный феномен образовательная среда опирается на аксиологические основы образовательной деятельности общества. Она влияет и на тех, кто непосредственно в нее погружен, и на всех остальных членов общества. При этом образовательная среда может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние с точки зрения личности и общества.

Для организации положительного влияния в образовательной среде нашего вуза создаются условия не только для развития профессиональной культуры специалистов, но и для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций и образов-идеалов личности.

«Анализируя социальный заказ на специалиста в области педагогики, диктуемый реалиями современного этапа развития общества, его цивилизационных перспектив, можно констатировать, что современный учитель должен сочетать в себе методологичность и технологичность, высокий уровень социальных знаний и широкий общекультурный кругозор, так как повседневная профессиональная работа педагога априори становится звеном в цепи его непрерывного образования, его самосовершенствования на протяжении всей жизни» [Профессиональный кодекс].

Аксиологическими ориентирами образовательной среды педагогического вуза должны быть нормы Профессионального кодекса учителя, проект которого был разработан в 2010 году. Инициаторами разработки специальных этических и нравственных основ учительской деятельности – Профессионального кодекса учителя – стали участники Педагогической ассамблеи, которая прошла в Санкт-Петербурге в университете им. Герцена. Нормы этики учителя установлены на основании Конституции РФ, Закона РФ «Об образовании» и принятых в соответствии с ним иных законодательных и локальных актов, норм международного права, а также общечеловеческих моральных норм и традиций российской школы.

Главными аксиологическими компонентами образовательной среды нашего педагогического университета являются: гуманность, законность, демократичность, справедливость, профессионализм, взаимное уважение.

Мы согласны с мнением И. Белозерова, заместителя министра образования и науки УР, что «кодекс учителя ни в коем случае не заменит профессиональные стандарты. Степень соответствия правилам каждый педагог станет определять самостоятельно и на добровольной основе. Тем не менее этот документ будет оказывать большое влияние на регулирование профессиональной деятельности в сфере образования».

Федеральные государственные образовательные стандарты регулируют учебный процесс вуза, содержательно отражаясь в программах профессионального образования, а Кодекс положен в основу образовательной среды как система профессиональных ценностей и необходимых компетенций для выполнения основных профессиональных действий специалиста.

Взаимоотношения учителя с учениками. Педагог должен проявлять позитивную и обоснованную требовательность к детям, выбирать методы работы с учениками, развивающие в них желание сотрудничать и помогать другим, укреплять веру подопечных в собственные силы и способности. Таким образом, позиция педагога – это «со-участие».

Взаимоотношения учителя с родителями учеников. Взаимодействие учителя и родителей основано на тесном сотрудничестве и взаимопомощи и предполагает: консультирование по вопросам образования, соучастие в решении вопросов выбора индивидуальной образовательной траектории обучающихся, формирование органов родительского самоуправления и их участие в решении вопросов в жизнедеятельности образовательного учреждения.

Взаимоотношения учителя с педагогическим сообществом. Учитель должен стремиться к взаимодействию с другими педагогами, уважать их интересы и интересы администрации образовательного учреждения. Кроме того, работник образования имеет право открыто выражать свое мнение по поводу профессиональной деятельности своих коллег.

Отношения учителя с обществом и государством. В Кодексе учитель представлен как общественный просветитель. Он помогает людям получать новые знания, содействует развитию отечественного образования, работает над повышением социальной роли педагога [Багачук, 2012].

Важно отметить, что системообразующим элементом этой модели образовательной среды должно выступать субъект-субъектное взаимодействие в процессе продуктивной деятельности участников образовательного процесса.

Целенаправленное создание в вузе образовательной среды обеспечивает включение студентов в культурно-социальные связи различного типа и уровня; развитие их мотивационно-смысловой сферы; построение учебного процесса на основе формирования продуктивного опыта; индивидуализацию процесса обучения на основе формирования и реализации индивидуальных образовательных программ. В системе двухуровневого образования качественными характеристиками образовательной среды вуза должны стать:

– целостность, включающая все необходимые компоненты взаимодействия и образующая интегративное пространство (социальное, культурное, творческое);

– вариативность, обуславливающая наполнение образовательной среды вуза разнообразием смыслов и значений, возможностью выбора студентами как содержания, так и форм и способов аудиторной и внеаудиторной деятельности, помогающей найти пути взаимодействия в других сферах самоопределения;

– диалогичность, определяемая наличием творчески-созидательного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, а также субъектность, открытость, универсальность, корпоративность. Аксиологическая сущность образовательной среды проявляется в системе взаимоотношений участников образовательного процесса.

Таким образом, образовательную среду можно определить как психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой являются совокупность личностных особенностей и особенностей взаимо-

действия участников образовательного процесса, содержания образования в единстве материально-предметного содержания и способа его усвоения.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого высшего учебного заведения. В ней формируются условия для воспитания и формирования личности, для создания защищенности и удовлетворенности основных потребностей всех участников образовательного процесса, для их профессионального развития и для профилактики асоциального и уголовного поведения. Поэтому создание нужных и отвечающих запросам времени ценностных ориентиров образовательной среды должно выступать одной из центральных задач в корпоративной культуре и миссии вуза. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими эффективное личностное и профессиональное развитие будущих педагогов в соответствии с запросами государства и общества.

Библиографический список

1. Арендачук И.В. Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков. URL: <http://www.sgu.ru/files/nodes/77385/Arendachuk.pdf>
2. Багачук А.В. Научно-образовательная среда педагогического вуза как условие формирования готовности будущих учителей к исследовательской деятельности // Вестник ТГПУ. 2012. № 2 (117). С. 58–61.
3. Корчак Я. Педагогическое наследие. М., 1990. 267 с.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. СПб.: Питер, 2006. 352 с.
5. «Профессиональный кодекс учителя» рассказет о миссии педагога. URL: <http://www.nios.ru/node/6198>
6. Регуш Л.А., Орлова А.В. Педагогическая психология. СПб., 2010. 414 с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДВИЖЕНИЯ ТЕЛА СПОРТСМЕНА В БЕЗОПОРНОМ ПЕРИОДЕ СПОРТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

EXAMINATION OF ATHLETE'S BODY MOTION IN UNSUPPORTED PERIOD OF SPORT EXERCISES

Ю.В. Шевчук, Н.Г. Сучилин

Yu.V. Shevchuk, N.G. Suchilin

Движение, опора, безопорное положение, полет, поступательное движение, вращательное движение, основные параметры, общий центр масс (ОЦМ), момент инерции, отход, стартовая скорость, кинетический момент, поза, управление движением.

В работе исследовано движение тела спортсмена в безопорном периоде спортивных упражнений с позиций педагогической биомеханики. На примере гимнастических упражнений проанализированы поступательное движение общего центра масс тела спортсмена в полете и вращательное движение вокруг него как около неподвижной точки. Показано, что основными параметрами полета являются скорость общего центра масс тела спортсмена и его главный кинетический момент во время прекращения связи с опорой. Своими действиями в полете спортсмен не может их изменить. Сделаны биомеханически обоснованные и педагогически содержательные выводы.

Motion, support, unsupported position, flight, forward motion, rotational motion, basic parameters, common center of mass, moment of inertia, take-off, starting velocity, angular momentum, posture, motion control.

The authors have investigated the motion of an athlete's body during an unsupported sport exercise period from the standpoint of pedagogical biomechanics. The example of gymnastic exercises was used to analyze the forward motion of the common center of mass of an athlete's body in flight and the rotational motion around him/her as around a fixed point. It is shown that the basic flight parameters are the velocity of the common center of mass of an athlete's body and its main angular momentum at the moment of the termination of the connection with the support. An athlete can not change them by his/her actions in flight. The authors made the conclusions that were biomechanically proved and pedagogically meaningful.

Многие спортивные упражнения включают в себя фазу полета (безопорный период). При выполнении таких упражнений в сложнокоординационных видах спорта (спортивная гимнастика, акробатические прыжки, прыжки на батуте, прыжки в воду, фигурное катание и др.) цель технических действий в опорном периоде состоит в создании условий, необходимых для выполнения заданной формы движения в полете.

При скоростях, с которыми движется общий центр масс (ОЦМ) тела спортсмена в полете (менее 10 м/с), сопротивлением воздуха во внешней баллистике принято пренебрегать [Тутевич, 1969]. Если внешняя помощь спортсмену в полете тренером не оказывается то в этом случае единственной внешней силой, действующей на него в полете, является сила тяжести, приложенная к его ОЦМ [Вишневецкий, 1962; Донской, Зацюрский, 1979; Назаров, 1974; Сучилин, Шевчук, 2011; Сучилин, Шевчук, 2012; Сучилин, 1978; M.Dapena, 1981; Най, 1978; Yeadon, 1984].

Однако способы управления движением спортсмена в полете специалистами и тренерами трактуются весьма противоречиво, что обуславливает необходимость рассмотрения их основных механизмов с позиций педагогической биомеханики. Рассмотрим эти механизмы на примере гимнастических упражнений с фазой полета.

Движение спортсмена в безопорном периоде гимнастических упражнений является сложным. Его целесообразно исследовать, разлагая на *переносное* поступательное движение вместе с ОЦМ тела спортсмена и *относительное* вращательное движение вокруг ОЦМ. Согласно принципу независимости движений эти движения не зависят друг от друга и их можно изучать отдельно.

Поступательное движение определяет скорость ОЦМ тела спортсмена в момент прекращения связи с опорой, а *вращательное движение* – главный кинетический момент. Оба этих параметра являются векторными величинами. Они задаются от опоры. Своими действиями в полете спортсмен

не может их изменить. *Скорость ОЦМ* тела спортсмена в момент прекращения связи с опорой и его *главный кинетический момент* являются *основными параметрами полета*. Первый параметр задает траекторию поступательного движения ОЦМ в полете, его высоту, длину и время, а второй обуславливает вращательное движение тела спортсмена.

Своими действиями в полете спортсмен не может изменить параметры траектории поступательного движения своего ОЦМ. Для этого нужно, чтобы на него в полете подействовала какая-нибудь внешняя сила (тренер, партнер, лонжа и т. п.). В общем случае траектория поступательного движения ОЦМ тела спортсмена в свободном полете представляет собой параболическую кривую¹ (рис. 1).

Форма ее зависит от механического состояния тела спортсмена в момент прекращения связи

с опорой. Это состояние определяется величиной *скорости ОЦМ* тела спортсмена, ее направлением (*угол вылета*) и *координатами ОЦМ* в момент прекращения связи с опорой (*отхода*) в инерциальной (неподвижной) системе координат.

При движении в горизонтальном направлении на спортсмена в полете не действует никакая сила. В этом случае действует закон сохранения количества движения. Вследствие этого горизонтальная скорость ОЦМ тела спортсмена в полете всегда постоянна и равна его скорости в момент прекращения связи с опорой.

В вертикальном направлении на спортсмена в полете действует постоянная по величине и направлению сила тяжести, приложенная к его ОЦМ, который в первой части полета перемещается вверх с отрицательным ускорением, равным $-9,81 \text{ м/с}^2$.

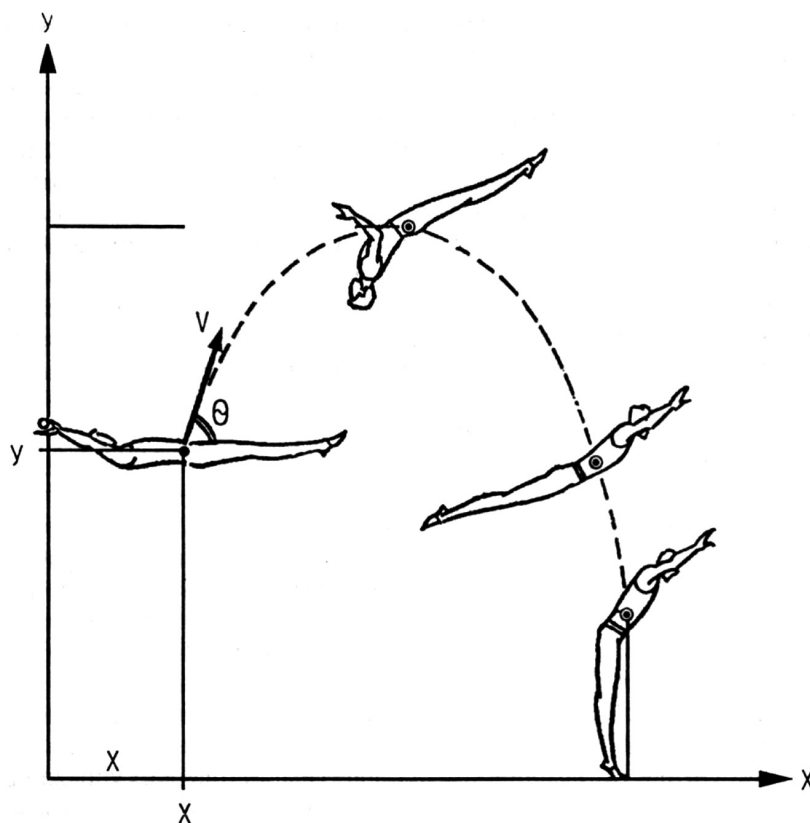


Рис. 1. Траектория ОЦМ тела спортсмена в полете

Поэтому вертикальная составляющая скорости поступательного движения ОЦМ тела спортсмена в полете равноускоренно изменяется. В первой части полета происходит пассивная, не зависящая

от воли и действий спортсмена равнозамедленная потеря вертикальной скорости ОЦМ. В верхней точке вылета (мертвой точке) она становится равной нулю. Кинетическая энергия вертикального поступательного движения после отхода переходит в потенциальную энергию, которая достигает своего максимального значения в мертвой точке полета. Вертикальный компонент кинетической

¹ В том случае, когда угол вылета равен 90° , траектория ОЦМ тела гимнаста в полете представляет собой вертикальный отрезок. Близкий к этому случай имеет место при выполнении сальто с места, соскоков с колец, сальто с подлетом перед перекладиной типа Делчев, Гингер, Егер, Ксяоруизи, Балабанов, Погорелов и др.

энергии поступательного движения тела спортсмена в этот момент обращается в нуль.

Во второй части полета происходит пассивный, не зависящий от воли и действий спортсмена переход потенциальной энергии в кинетическую энергию свободного падения. Это обусловлено равноускоренным возрастанием вертикальной скорости ОЦМ тела спортсмена с положительным ускорением, равным +9,81 м/с. В соответствии с этим траектория ОЦМ тела спортсмена в полете делится на две ветви – *восходящую* и *нисходящую*. Наиболее медленно в вертикальном направлении спортсмен движется в районе мертвой точки.

Если определить величину и направление скорости ОЦМ в момент отхода, то по известным формулам можно теоретически рассчитать его координаты в любой момент времени полета, а также его максимальную высоту и длину. Если высота ОЦМ в моменты *отхода* и *прихода* одинакова, как, например, при хорошем выполнении акробатических прыжков, то время подъема ОЦМ до мертвой точки равно времени свободного падения из этой точки.

Проведенные нами расчеты показали, что увеличение полного времени полета с 1,0 с до 1,05 с (+0,05 с) дает прирост высоты подъема ОЦМ, равный 12 см. При увеличении времени полета с 1,0 с до 1,1 с (+0,1 с) его абсолютная высота увеличится на 26 см. Теоретические расчеты хорошо согласуются с экспериментальными данными. Если увеличить высоту снаряда на 1 м, то это увеличит время полета на 0,17 с, а увеличение ее на 2 м даст прирост времени полета, равный 0,31 с.

Большая часть формы движения, определяющей название перелета или соскока, обычно выполняется над снарядом. Так, например, при хорошем выполнении тройного сальто около двух с половиной сальто спортсмены выкручивают над перекладиной.

Вращательное движение. Второй компонент движения спортсмена в полете – вращательное

движение. Согласно принципу независимости движений это движение можно рассматривать вокруг ОЦМ тела спортсмена как около неподвижной точки. Повторим, что вращательное движение тела спортсмена определяется вторым основным параметром полета – главным кинетическим моментом, который задается в момент прекращения связи с опорой. Его величину и направление в полете спортсмен своими действиями изменить не может. Для этого нужно, чтобы на него подействовал внешний момент силы. Он может возникнуть в результате помощи тренера спортсмену после прекращения связи с опорой².

Высококвалифицированные спортсмены обычно выполняют фазу полета без посторонней помощи. Поскольку сила тяжести приложена к ОЦМ, то ее момент в полете все время равен нулю. В этом случае действует закон сохранения главного кинетического момента тела спортсмена.

$$K = J\omega = \text{constant},$$

где J – момент инерции тела спортсмена, ω – угловая скорость, constant – в переводе с латыни означает «постоянно».

В безопорном положении спортсмены выполняют вращательное движение двух типов – простое и сложное.

Простое вращательное движение характеризуется вращением только вокруг одной главной центральной оси тела спортсмена (обычно вокруг поперечной, реже вокруг переднезадней и продольной). При выполнении простых вращений направление главного кинетического момента, задаваемого от опоры, совпадает с одной из этих осей. Представление о простом вращательном движении тела спортсмена в полете дает яйцо, вертящееся на столе вокруг неподвижной точки (рис. 2). При выполнении сложного вращательного движения спортсмен в полете вращается сразу вокруг трех осей (прецессии, нутации и собственного вращения). Это случай вращения тела вокруг точки, которая в нашем случае совпадает с ОЦМ тела спортсмена.

В отличие от линейной скорости поступательного движения ОЦМ, угловой скоростью своего вращательного движения в полете спортсмен может управлять. Принцип управления вращательным движением основан на законе сохранения главного кинетического момента.

² Момент внешней силы может возникнуть, когда тренер подталкивает гимнаста под плечо на отходе или вытягивает веревки лонжи и при этом ось, проходящая через точки прикрепления веревок к поясу, не совпадает с главной поперечной осью гимнаста, проходящей через ОЦМ. В зависимости от направления этот момент силы может как замедлить, так и ускорить вращение. Опытный тренер вовремя натягивает и расслабляет веревки лонжи, помогая гимнасту. Неопытный страховщик вместо помощи может мешать гимнасту.

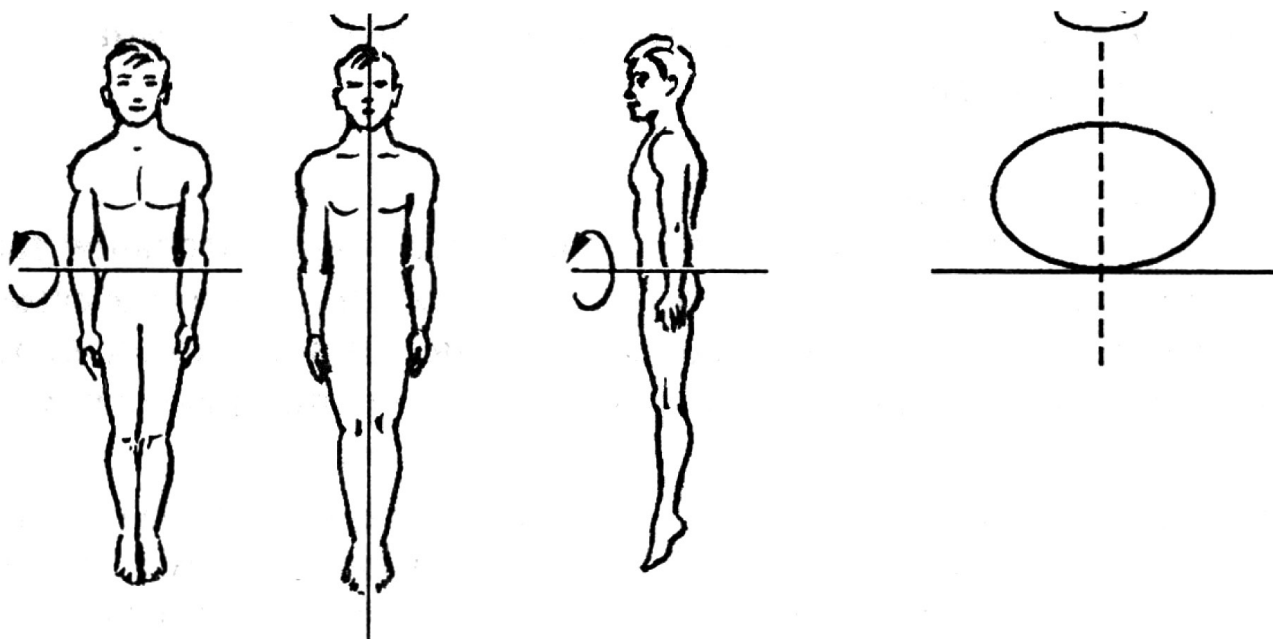


Рис. 2. Простое вращательное движение вокруг одной из главных центральных осей тела спортсмена

Механизм его становится понятным, если уравнение главного кинетического момента записать в другом виде:

$$\omega = ,$$

где обозначения приведены выше.

Изменяя позу, спортсмен изменяет величину момента инерции (J) относительно оси вращения. Соответственно изменяется его угловая скорость (ω) относительно этой оси.

Например, группируясь из выпрямленного положения в полете, спортсмен уменьшает момент инерции своего тела относительно поперечной оси примерно в 3 раза. В силу закона сохранения кинетического момента скорость вращения его тела во столько же раз увеличивается. Выпрямляясь, перед приземлением он увеличивает момент инерции и тем самым уменьшает скорость вращения. Наименьшее значение момента инерции относительно поперечной оси тела достигается в положении плотной группировки, а наибольшее – в полностью выпрямленном положении тела руки вверх.

Если кинетический момент задается от опоры вокруг продольной оси, то, выпрямляя тело и прижимая к нему руки в полете, спортсмен уменьшает момент инерции относительно продольной оси. Скорость вращения вокруг нее возрастает. Разведение рук в стороны со сгибанием или прогибанием тела увеличивает момент инерции. Ско-

рость вращения вокруг продольной оси замедляется. Однако полностью остановить вращение в полете в этом случае нельзя.

Иногда при наблюдении различных сальто в группировке возникает иллюзия остановки вращения какого-то звена в полете. Например, при хорошем выполнении опорного прыжка переворот 2,5 сальто вперед можно наблюдать такую картину. После отхода от коня в процессе группирования бедра как бы останавливают свое вращение в полете, а туловище подтягивается к ним. Эта иллюзия является результатом сложения угловых скоростей. При этом начальная угловая скорость вращения всего тела спортсмена в полете, обусловленная заданным от опоры кинетическим моментом, суммируется с угловой скоростью вращения звеньев относительно друг друга, возникающей в результате группирования в полете (рис. 3).

Тренеры и спортсмены должны знать, что в безопорном положении нельзя поднести ноги к туловищу или, наоборот, туловище к ногам. В силу закона сохранения главного кинетического момента в безопорном положении при сгибании или группировании в полете туловище и ноги будут перемещаться во встречных направлениях. При этом угловые скорости туловища и ног будут примерно равны по величине и противоположны по направлению.

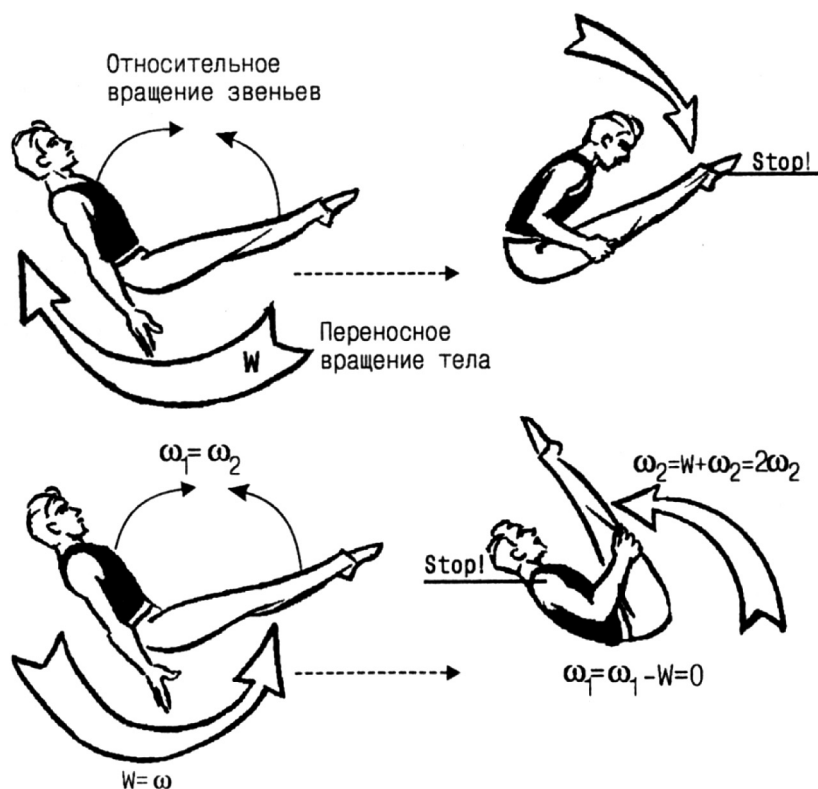


Рис. 3. Иллюзия остановки в полете вращательного движения ног и туловища

Выводы

1. Движение спортсмена в безопорном периоде спортивных упражнений является сложным. Его следует изучать, разлагая на переносное поступательное движение вместе с ОЦМ тела спортсмена и относительное вращательное движение вокруг ОЦМ. Согласно принципу независимости движений оба эти движения можно изучать независимо друг от друга.

2. Движение тела спортсмена в полете определяют два основных параметра: скорость ОЦМ тела спортсмена в момент прекращения связи с опорой и главный кинетический момент. Первый параметр задает траекторию поступательного движения ОЦМ в полете, его высоту, длину и время, а второй обуславливает вращательное движение тела спортсмена.

3. Увеличение полного времени полета с 1,0 с до 1,05 с (+0,05 с) дает прирост высоты подъема ОЦМ, равный 12 см. При увеличении времени полета с 1,0 до 1,1 с (+0,1 с) его абсолютная высота увеличится на 26 см. Теоретические расчеты хорошо согласуются с экспериментальными данными. Если увеличить высоту снаряда на 1 м, то это увеличит время полета на 0,17 с, а увеличе-

ние ее на 2 м даст прирост времени полета, равный 0,31 с.

4. Скорость ОЦМ в момент отхода и главный кинетический момент являются векторными величинами, задаваемыми от опоры. Технические действия спортсмена на опоре своей целью имеют создание оптимального соотношения между этими двумя параметрами к моменту прекращения связи с опорой. Своими действиями в полете спортсмен не может их изменить.

5. Согласно принципу независимости движений вращательное движение можно рассматривать вокруг ОЦМ тела спортсмена как около неподвижной точки. Поскольку в полете сила тяжести приложена непосредственно к ОЦМ тела спортсмена, то главный момент этой силы в полете все время равен нулю. Поэтому в полете действует закон сохранения главного кинетического момента.

6. В безопорном положении спортсмены выполняют вращательное движение двух типов – простое и сложное. Простое вращательное движение характеризуется вращением только вокруг одной главной центральной оси тела спортсмена (обычно вокруг поперечной, реже вокруг перед-

незадней и продольной). При выполнении простых вращений направление главного кинетического момента, задаваемое от опоры, совпадает с одной из этих осей.

7. В отличие от линейной скорости поступательного движения ОЦМ, угловой скоростью своего вращательного движения в полете спортсмен может управлять. Принцип управления вращательным движением основан на законе сохранения главного кинетического момента. Изменяя позу в полете, спортсмен изменяет величину момента инерции своего тела относительно оси вращения (уменьшает или увеличивает). Соответственно, автоматически изменяется его угловая скорость относительно этой оси (увеличивается или уменьшается).

8. Группируясь из выпрямленного положения в полете, спортсмен уменьшает момент инерции своего тела относительно поперечной оси примерно в 3 раза. В силу закона сохранения кинетического момента скорость вращения его тела вокруг этой оси автоматически увеличится в 3 раза. Выпрямляясь, перед приземлением он увеличивает момент инерции и тем самым уменьшает скорость вращения, улучшая условия для устойчивого приземления.

9. В результате сложения угловых скоростей может возникнуть впечатление остановки вращательного движения в полете одного звена и перемещения к нему другого.

Библиографический список

1. Вишневский Э.А. Исследование биомеханической структуры сложных акробатических упражнений и процесс обучения им: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1962. 21 с.
2. Гавердовский Ю.К. Сложные гимнастические упражнения и обучение им: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 49 с.
3. Донской Д.Д., Зацюрский В.М. Биомеханика: учебник для ин-тов физкультуры. М.: ФиС, 1979. 263 с.
4. Назаров В.Т. Основы моделирования физических упражнений // Биомеханика физических упражнений / под общ. ред. В.Т. Назарова. Рига: РПИ, 1974. Вып. 1. С. 26–59.
5. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Анализ движения гимнаста в свободном полете // Гимнастика, теория и практика: метод. приложение к журналу «Гимнастика». М.: Советский спорт, 2011. Вып. 2. С. 29–37.
6. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Кинетика выполнения гимнастических соскоков с перекладины // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 159–160.
7. Сучилин Н.Г. Спортсмен в воздухе (соскоки прогрессирующей сложности). М.: ФиС, 1978. 120 с.
8. Түтевич В.Н. Теория спортивных метаний. М.: ФиС, 1969. 311 с.
9. M.Dapena J. Simulation of Modified Human Airborne Movements // Journal of Biomechanics. 1981. № 14 (2). P. 81–89.
10. Hay J.G. The Biomechanics of Sports Techniques. 2-nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978. P. 156–161.
11. Yeadon M.R. The Mechanics of Twisting Somersaults: Ph.D. Dissertation. Loughborough University of Technology. 1984. 553 p.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 20-е гг. XX в.

PREPARATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHERS OF YENISEI SIBERIA IN THE 20-IES OF THE XX CENTURY

З.У. Колокольникова

Z.U. Kolokolnikova

Дошкольное воспитание, дошкольный работник, воспитатель, краткосрочные и долгосрочные педагогические курсы, Приенисейская Сибирь.

Статья посвящена историко-педагогическому анализу проблемы подготовки работников дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в., уточнены некоторые историко-педагогические факты. Дана характеристика основных форм подготовки педагогов дошкольного воспитания, реализованных в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX вв. В статье представлены программа краткосрочных курсов и динамика развития таких форм подготовки, как долгосрочные курсы и подготовка в учреждениях профессионального образования. Использован широкий спектр архивных материалов.

Pre-school education, pre-school worker, teacher, short-term and long-term teacher training courses, Yenisei Siberia.

The paper is devoted to the historical-pedagogical analysis of the problem of pre-school workers' preparation in Yenisei Siberia in the 20-ies of the XX century. Besides, it specifies some historical facts. The paper also gives the characteristics of the main forms of pre-school teachers' preparation implemented in Yenisei Siberia in the mentioned period. The program of short-term teacher training courses as well as the development dynamics of such forms of preparation as long-term teacher training courses and preparation in institutions of vocational education are presented in the paper. The author used a wide range of archival materials.

Проблема модернизации учреждений дошкольного образования актуализировалась в последние годы в связи с изменившейся в стране демографической ситуацией. Возросла потребность в дошкольных образовательных учреждениях разного типа (частные детские сады, группы кратковременного пребывания, детские комнаты и др.) и, как следствие, в педагогах дошкольного образования и их подготовке. Опыт подготовки педагогов-дошкольников в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. представляет интерес в региональной историко-педагогической науке.

Проведенный историографический анализ литературы, освещающей проблему профессиональной подготовки, позволяет заключить, что отсутствует целенаправленный научный анализ вопросов подготовки дошкольных работников в России и в Сибири. Отдельные аспекты этой проблемы нашли отражение в работах С.В. Жундриковой (2004), О.Б. Лобановой (2008), Е.Н. Мишаковой (2012), Т.В. Скляр (2009), А.И. Шилова (2004), Н.М. Шкляевой (2005), О.Г. Чечулиной (2007) и др. Исследования Т.В. Скляр и Е.В. Чмелевой основаны

на становлении и развитии теории и практики дошкольного воспитания в конце XIX – начале XX вв.; О.Г. Чечулиной – системе повышения квалификации как фактора становления и развития дошкольного воспитания в Западной Сибири 1917–1940 гг.; предметом изучения Н.М. Шкляевой выступили становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в отечественной педагогике 1920-х гг. В диссертационных исследованиях С.В. Жундриковой и Е.Н. Мишаковой отражены отдельные аспекты подготовки педагогов дошкольного воспитания в дореволюционный и послереволюционный периоды на примере центральных регионов России.

Основатели идеи дошкольного воспитания Ф. Фребель, М. Монтессори, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева, Ю.И. Фаусек придавали большое значение подготовке «садовницы». В конце XIX в. у детских садовниц, руководительниц детских садов, является возможность получить подготовку в России (Москва, Петроград, Киев, Воронеж, Самара и др.). Инициаторами и создателями курсов в конце XIX – начале XX вв. выступали общественные ор-

ганизации или частные лица. Подготовка на курсах имела теоретическую и практическую составляющую. Программа курсов по подготовке «фребеличек» включала три цикла предметов: 1) вопросы физического развития; 2) вопросы психического развития; 3) вопросы педагогического характера. Ученицы на практике знакомились с детскими играми и рассказами, изучали произведения Ф. Фребеля, учились делать простейшие детские игрушки, шить детское белье и платья, стирать, гладить и др. [Мишакова, 2012, с. 209]. Стоит отметить, что педагогическое образование в Сибири начала XX в. было ориентировано на подготовку педагогов начальной школы. Учреждений и курсов по подготовке педагогов дошкольного воспитания в Сибири в начале XX в. не существовало, и к работе с детьми дошкольного возраста привлекались лица, в основном не имеющие специального педагогического образования. Поэтому главной проблемой дошкольных учреждений в конце XIX – начале XX вв. являлась нехватка квалифицированных кадров.

После революции организация дошкольного воспитания стала делом государственного масштаба, и одной из важнейших задач была объявлена задача подготовки работников для дошкольного образования, наряду с пропагандой идеи дошкольного воспитания и разработкой ее теоретических основ, развертыванием сети дошкольных учреждений в различных уголках страны. Активно обсуждается решение этих задач на I (1919) и II (1921) III (1924) Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию, где в числе делегатов были представители всех регионов [Педагогическая энциклопедия..., 1927, с. 1032].

Новая российская государственная система профессиональной подготовки дошкольных работников начала складываться после революции и Гражданской войны. Поставленные задачи воспитания нового поколения выдвинули вопрос о выборе средств быстрого достижения результатов в условиях несформировавшейся материально-технической и методологической базы. Вопросы профессионального образования были в компетенции специально созданных подразделений при Наркомпросе, которым впервые пришлось решать вопросы профессиональной подготовки воспитателей детского сада на государственном уровне. С.Т. Шацким и Е.И. Тихеевой были разработаны две

концепции профессиональной подготовки и представлены в докладах на Всероссийском дошкольном съезде [Всероссийский дошкольный съезд..., 1921, с. 10–15].

Согласно концепции С.Т. Шацкого, подготовку дошкольных работников следовало осуществлять через долгосрочные и краткосрочные курсы. С.Т. Шацкий рассматривал подготовку дошкольного педагога как приобретение им эмпирического опыта с последующим теоретическим обоснованием. Концепция Е.И. Тихеевой предполагала долгосрочную и краткосрочную подготовку и была сходна с концепцией К.Д. Ушинского. Однако длительность долгосрочных курсов определялась ею не менее чем в 4–5 лет [Всероссийский дошкольный съезд..., 1921, с. 10–11]. Мы видим, что в 1919 г. с учетом сложившихся общественно-экономических условий и потребности народного образования в профессиональных кадрах была принята концепция С.Т. Шацкого, которая позволяла выходцам из рабоче-крестьянской среды получать необходимые практические навыки для работы с дошкольниками. Концепция же Е.И. Тихеевой нашла свое отражение в программах и планах вузовской подготовки уже в 30-е гг. XX в. Традиции курсовой подготовки, которые составили основу подготовки фребеличек и садовниц еще в дореволюционной России, стали основной формой и в послереволюционный период.

Рассмотрим на примере Приенисейской Сибири основные формы подготовки педагогов-дошкольников в 20-е гг. XX в. Только с января 1920 г. началось становление системы дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири. В отчетах дошкольной секции Енисейского ГубОНО отмечалось, что в 1920 г. «на учет по губернии было взято 120 000 детей дошкольного возраста. В дошкольных учреждениях обслуживалось 22 000, не охвачено дошкольными учреждениями 98 000, из-за отсутствия помещений и педагогов» (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 39. Л.75). Дошкольные учреждения (в первую очередь детские площадки и детские сады) активно открывались во всех городах Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. в рамках реализации Положения об единой трудовой школе. В связи с ростом сети дошкольных учреждений (детский сад, детский очаг, вечерняя комната при клубе, детские ясли, детские площадки, ясли-площадка и др.)

[Колокольникова, 2012, с.75] выросла потребность в квалифицированных педагогах. Так, в отчете о работе дошкольного подотдела Енисейского ГУБОНО за 1920 г. отмечено, что «с первых же шагов обнаружилось полнейшее отсутствие подготовленных работников специалистов-дошкольников» (ГАКК. Ф. Р. 93. Оп.1. Д.14. Л. 17).

Начиная с 1920 г. в уезды были посланы организаторы дошкольных учреждений, проводились курсы для дошкольниц. В 1923 г. общее число курсов в РСФСР составляло 493, а уже к 1924 – 553 [Педагогическая энциклопедия..., 1927, с.1057]. В 1920 г. краткосрочные курсы (шестинедельные) были организованы во многих городах Приенисейской Сибири: Красноярск (месячные губернские курсы для учителей школы 1 ступени), Ачинск (уездные курсы для малоподготовленных учащихся и вольнослушателей), Канск (уездные курсы для учителей сельских школ), Минусинск и Енисейск (двухнедельные курсы политграмоты) и др. Первые краткосрочные инструкторские курсы для руководительниц дошкольных учреждений были организованы еще в первой половине 1920 г., по инициативе дошкольного подотдела Енисейского ГубОНО. Дошкольным подотделом были разработаны инструкции общего характера для дошкольников, положения о детском саду, доме ребенка, детской площадке, детском доме смешанного характера. На курсах обучалось 75 слушательниц, полный курс прослушали 55 и были распределены по всей губернии: «...в г. Красноярске – руководительницами дошкольного возраста в первую школу-коммуна (11), в Дом ребенка № 1 (4), на городские детские площадки (15), во второй детский сад об-ва “Самодеятельность” и площадку при ней (5), в детский дом (3); в г. Енисейск (1), в г. Минусинск (4), в библиотеки (2), остальные по болезни не могут быть назначены (6)» (ГАКК. Ф. Р.93. Оп. 1. Д. 14. Л. 31).

В 1921 г. секцией дошкольного воспитания г. Ачинска было предложено организовать дошкольные курсы, создать передвижные библиотеки с подбором необходимой литературы по дошкольному воспитанию (Архив г. Ачинска. Ф. 18. Оп. 1. Д. 56. Л. 12). В апреле 1921 г. в г. Ачинске были открыты вторые краткосрочные курсы по системе М. Монтессори (Архив г. Ачинска. Ф. 18. Оп. 1. Д. 56. Л. 2). На организованных с 15 июня по 1 августа 1921 г. в г. Ачинске курсах курсисткам читали

лекции по истории культуры, естествознанию, гигиене и оказанию первой помощи, были подготовлены доклады: «Организация детского сада», «День в детском саду», «Дом ребенка Марии Монтессори» (Архив г. Ачинска. Ф. 18. Оп. 1. Д. 56. Л. 22).

Краткосрочные курсы имели целью подготовку работников для различных типов дошкольных учреждений, в основном для детских площадок и детских садов. Например, учебный план краткосрочных курсов-практикумов был рассчитан на шесть недель (34 рабочих дня по 6 часов, всего 204 ч.) и включал теоретическую подготовку (116 ч.), практику в дошкольных учреждениях (54 ч.), практические занятия (34 ч.). Программа курсов включала изучение следующих вопросов: принципы, цели и задачи советского народного образования и место дошкольного воспитания в нем; организация и основные моменты содержания работы учреждений преддошкольного возраста; развитие и организационные формы дошкольного дела в РСФСР; содержание и методы работы дошкольных учреждений; о политпросветработе в деревне и месте дошкольной работы в ней. Практические занятия были посвящены рисованию, лепке, работе по дереву, музыке и пению, организованным играм (ГАКК. Ф. Р.-137. Оп. 1. Д. 105. Л. 10–11об). Практика в дошкольных учреждениях включала в себя наблюдение за работой воспитателей и самостоятельную работу в детском саду. По окончании курсов слушательницам выдавалось соответствующее удостоверение и вменялось в обязанность по прибытии на места сделать доклады на темы, проработанные на курсах (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 129. Л. 87).

Для подготовки педагогических кадров в Приенисейской Сибири использовались не только краткосрочные курсы, открываются и долгосрочные курсы в г. Красноярске. К 15 октября 1921 г. «закончены годовые курсы по подготовке дошкольных работников в количестве 32 человек, которые и разосланы по уездам» (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 95. Л. 13). На следующий год 15 октября 1922 г. закончились очередные годовые дошкольные курсы в г. Красноярске и был произведен выпуск еще 32 дошкольниц. Выпускницы были распределены следующим образом: «для продолжения образования на дошкольном факультете ИНО (3), дошкольные учреждения г. Красноярска (13), дошкольные учреждения Красноярского уезда (5), в Минусинский уезд

(3), в Ачинский уезд (7), в Канский уезд (1)» (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 130. Л. 61об).

Создаются условия для организации академического педагогического образования и с этой целью перепрофилируются и открываются педагогические техникумы в гг. Красноярске и Минусинске. На 1922/23 уч. г. в ведении ГубПрофОбра по Енисейской губернии находились Практический институт народного образования с дошкольным и школьным отделениями (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 125. Л. 83) и педтехникум в г. Минусинске со школьным и дошкольным отделением, где использовались эвристический, лабораторно-трудовой, аналитический, синтетический методы, публичная защита рефератов, а на старших курсах – лекционные методы преподавания; из форм работы – экскурсии, вечерние дополнительные занятия (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 125. Л. 389). Красноярский институт Народного Образования (ИНО) с тремя отделениями существовал с 1920 г. взамен бывших в Красноярске трех педагогических учебных заведений: Учительской семинарии, Педагогических курсов и Учительского института. Число учащихся на 1 ноября 1922 г. составляло 184, а преподавателей – 54 человека (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 130. Л. 105). В октябре 1922 г. было организовано дошкольное отделение при ИНО (Красноярском педтехникуме с 1924 г., а позднее педучилище им. Горького), где специальные дисциплины вели пионеры дошкольного воспитания г. Красноярска: Е.Ф. Зыкова, Е.И. Брагина, В.П. Михайлова [Циванюк, 1970, с. 175]. Несколько позднее при Красноярском педтехникуме было открыто вечернее дошкольное отделение. Педтехникум имел три корпуса, в которых размещались учебные здания и квартиры преподавателей, школа. Срок обучения в педтехникуме составлял 4 года. Обучение велось на русском языке, и отделений для нацменьшинств не было. Стипендия составляла 8,50 руб. в месяц в 1924/25 уч. г. К началу 1927 г. на дошкольном отделении обучался 31 человек. Система преподавания была семинарско-лабораторная (ГАКК. Ф.Р.-137. Оп. 1. Д. 156. Л. 45). Кроме того, планировалась работа одногодичных (для окончивших девятилетку) и двухгодичных курсов (для окончивших семилетку) при педтехникуме, которые выпускали бы до 60 педагогов в год (ГАКК. Ф. Р.-137. Оп. 1. Д. 156. Л. 46). Преподаватели Красноярского ИНО (педтехникума) активно принима-

ли участие в составлении и реализации программ краткосрочных курсов в первой четверти XX в. (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 255. Л. 21).

Для дошкольной работы на детских площадках и вечерних комнатах, особенно в летнее время, активно использовался ресурс учащихся педтехникумов не только дошкольного, но и школьного отделений. Например, на школьном отделении Красноярского педтехникума к 1927 г. «несколько часов в неделю на двух последних курсах было посвящено вопросам дошкольного воспитания, с целью привлечения слушателей на площадки» (ГАКК. Ф. 137. Оп. 1. Д. 105. Л. 13). Кроме того, 8 и 9 группы отдельных девятилетних школ работали с педагогическим уклоном, например девятилетняя школа № 2 г. Красноярска.

Для повышения уровня образованности руководителей и приобретения опыта в детских садах городов Приенисейской Сибири в 20-е гг. еженедельно организовывали собрания с разбором работы прошедшего дня. В г. Ачинске рассматривали и обсуждали все недочеты с последующим планированием на следующую неделю. При детском саде № 2 г. Красноярска был организован центр по подготовке и повышению квалификации дошкольных работников, при нем обобщался опыт работы дошкольных учреждений. На базе этого детского сада проходили недельные семинары дошкольных работников, месячные курсы по подготовке руководителей и воспитателей дошкольных летних площадок (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп.1. Д. 55. Л. 16). Кроме того, реализовывались и другие формы повышения квалификации. Еще в начале 20-х гг. дошкольной секцией Енисейского ГубОНО было предложено «для поднятия интенсивности работы в уездах созвать съезд всех заведывающих дошкольными секциями уездов с целью инструктирования, обмена мнений по текущей работе и для написания одного плана работы на будущее в конце августа – начале сентября» (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 39. Л. 75. Д. 95. Л. 13об). В 1922 г. были проведены: городская конференция дошкольных работников в г. Красноярске, на которой «обсуждались вопросы, выдвинутые жизнью дошкольных учреждений», уездная дошкольная конференция в гг. Ачинск и Енисейск (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 95. Л. 19). В 1922/23, 1923/24 уч. гг. были проведены учительские конференции и уездные курсы в уезд-

ных городах (Канск, Енисейск) (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 159а. Л. 120), работал институт самообразования педагогов в г. Минусинске (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 129. Л. 82). В г. Красноярске повышение квалификации проходило при Доме Просвещения посредством кружковой работы. «Регулярно работал дошкольный кружок, объединивший руководителей детских садов и Домов ребенка, учащихся Педагогического техникума и всего насчитывал не менее 40 участников» (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 255. Л. 21).

Обеспеченность педагогическими кадрами дошкольных учреждений оставляла желать лучшего, но с использованием различных форм подготовки дошкольниц в 1920–1925 гг. наметилась положительная динамика, и в отчетах о работе губернского отдела народного образования было отмечено, что к 1925 г. «работники дошкольных учреждений на 65 % прошли дошкольную подготовку, общее образование их, ни ниже среднего» (ГАКК. Ф. Р.-93. Оп. 1. Д. 255. Л. 19). Подготовка и переподготовка дошкольных работников охватывала все больший процент и проводилась «путем курсов, съездов-кооперации, путем кружковой работы» (Там же).

Таким образом, важнейшей проблемой в организации дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. было отсутствие профессиональных педагогов. Подготовка руководителей дошкольных учреждений велась через краткосрочные и долгосрочные дошкольные курсы, собрания и семинары, конференции, кружковую работу. При педтехникумах открывались дошкольные отделения, апробировались новые формы повышения квалификации дошкольных работников.

Список сокращений

1. Архив г. Ачинска – Ачинский филиал ГАКК. Ф. 18. Отдел народного образования при Ачинском

уездном исполкоме рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов за 1917–1925 годы. Оп. 1. Д. 56.

2. ГАКК – Государственный архив Красноярского края. Ф. Р.-93. Енисейский губернский отдел народного образования. Оп. 1. Д. 14, 39, 55, 95, 125, 129, 130, 159а, 255, 287. Ф. Р.-137. Красноярский окружной отдел народного образования. Оп. 1. Д. 105. 156.

Библиографический список

1. Всероссийский дошкольный съезд (2-й съезд): доклад С.Т. Шацкого о подготовке дошкольных работников по дошкольному воспитанию, доклад Е.И. Тихеевой о подготовке работников для учреждений дошкольного возраста // Народное просвещение. 1921. № 94. С. 10–15.
2. Колокольникова З.У. Дошкольное воспитание в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века // Вестник КГПУ им В.П. Астафьева, 2012. № 2. С. 72–77.
3. Мишакова Е.Н. Подготовка специалистов дошкольного образования и воспитания в России: историко-педагогический аспект // Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы: сб. науч.тр. / под общ ред. М.В. Богуславского и С.В. Куликовой. Волгоград: Перемена, 2012. С. 208–213.
4. Педагогическая энциклопедия / под ред А.Г. Калашникова. М.: Работник просвещения, 1927. Т. 1. 1160 с.
5. Циванюк К.Д. Развитие дошкольного воспитания в г. Красноярске за 50 лет // Народное образование в Красноярском крае за годы Советской власти. Красноярск, 1970. С. 171–184.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СИБИРСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В РЕКОНСТРУКТИВНЫЙ ПЕРИОД 1917–1930-х гг.

ORGANIZATIONAL AND LEGAL MAINTENANCE OF FORMATION OF SIBERIAN TEACHERS DURING RECONSTRUCTION PERIOD IN 1917–1930-IES.

С.Н. Ценюга

S.N. Tsenyuga

Сибирское учительство, Наркомпрос, СибОНО, Сибирский регион, декрет, всеобуч, «культурная революция».

В статье обобщены и описаны позитивные и негативные стороны организационно-правового обеспечения процесса становления корпуса советского учительства Сибирского региона в совокупности и во взаимовлиянии общероссийских и местных факторов и социокультурных условий означенного периода.

Siberian teachers, People's commissariat for education, Siberian branch of People's education, Siberian region, Decree, universal education, "cultural revolution".

The article summarizes and describes the positive and negative aspects of the organizational and legal maintenance of the formation of Soviet Siberian teachers, in the aggregate and in the mutual influence of all-Russian and local factors and socio-cultural conditions of the denoted period.

Обеспечение учителями современной системы народного образования Сибирского региона в условиях ее перманентного реформирования актуализирует необходимость изучения, обобщения и систематизации позитивных и негативных сторон опыта разрешения подобных задач в историческом прошлом. В разные годы изучение данной проблемы вызывало исследовательский интерес, но количество трудов было незначительно, и они охватывают не все значимые аспекты. Среди них фактически отсутствовали труды, специально и комплексно обобщающие целостные характеристики этого процесса в совокупности его фундаментальных, прикладных и организационных составляющих, обусловленных влиянием внешних и внутренних факторов и социокультурных условий Сибирского региона в исследуемый период.

В Сибири острее, чем в целом по стране, ощущался недостаток, а зачастую и отсутствие необходимого количества школьных учителей, так как развертывание процесса формирования учительского корпуса как неотъемлемой части общероссийского учительского движения с первых лет социалистического строительства было сопряже-

но с большими трудностями. В их числе: особенность экономического развития региона; огромные территории с обширными и слабозаселенными пространствами; сложный рельеф местности; суровый климат; большие расстояния между населенными пунктами; неразвитость путей сообщения и транспорта; недостаток материальных средств при обилии ресурсов края и т. д. К тому же в условиях культурной провинции уездное учительство было не только непосредственным носителем общей культуры и знаний, но и активным их проводником в малокультурные и необразованные народные массы и часто представляло собой главную, а иногда и единственную культурную силу деревни.

Поэтому подготовку высококвалифицированных специалистов для различных областей социалистического народного хозяйства партийно-государственное руководство страны связывало с целями укрепления режима собственной власти и перспективами построения социалистического общества, а промедление в этом вопросе как неизбежное поражение.

Уже в ноябре 1917 г. (на 3-й день после Октябрьского переворота) Декретом Совета на-

родных комиссаров был распущен Государственный комитет по народному образованию, созданный Временным правительством, а также ликвидировано старое Министерство народного просвещения и его органы на местах. Взамен учреждена Государственная комиссия по просвещению в составе 15 отделов, среди которых «Отдел по введению всеобщей грамотности» и «Отдел по подготовке и переподготовке преподавательского персонала». Декретом Совнаркома от 30 мая 1918 г. «Об объединении учебных и образовательных учреждений в ведомстве народного комиссариата по просвещению» педагогические учебные заведения всех уровней получили единое руководство в лице Наркомпроса. При местных Советах создавались Отделы народного образования (ГАКК. Ф. р-93. Оп. 1. Д. 163. Л. 69).

С конца 1918 г. началась реорганизация системы народного образования: ликвидировались гимназии, реальные училища, церковноприходские, земские и др. школы. Вместо них создавалась единая трудовая школа из двух ступеней: 1 ступень – I–IV классы, 2 ступень – V–IX классы. Упразднены дореволюционные должности различных смотрителей и блюстителей «порядка», законоучителей всех вероисповеданий; ликвидированы старые ранги, степени и знаки отличия; принято постановление «О выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей (ГАКК. Ф. 5. Оп. 1. Д. 65. Л. 11). Постановлением Совнаркома «О преимущественном приеме в высшие учебные заведения представителей пролетариата и беднейшего крестьянства» (от 2 августа 1918 г.) закладывались основы подготовки новых учительских кадров из рабочих и крестьян. Декретом ВЦИК от 16 октября 1918 г. было выработано «Положение о единой трудовой школе» и одновременно с ним опубликована «Декларация о единой трудовой школе», где была изложена широкая программа планомерной и целеустремленной работы с учительством. Партийно-государственное руководство изначально утвердилось в качестве решающего её принципа. Пропаганда этого принципа велась постоянно и неустанно (ГАКК. Ф. р-93. Оп. 2. Д. 80. Л. 1, 2).

Такое понимание демократизма встретило сопротивление в среде школьных работников,

считавших большевистский подход несовместимым с принципами демократического самоуправления. Первое время они активно саботировали мероприятия новой власти. Кое-где (в Омске, Минусинске, Барнауле, Ачинске) дело дошло до учительских забастовок. Советская власть проводила упреждающие меры: учителя-саботажники увольнялись и заменялись просоветски настроенными кадрами (ГАКК. Ф. р-93. Оп. 2. Д. 111. Л. 8).

Недовольство части учительства усилилось в связи с началом борьбы с массовой неграмотностью и малограмотностью трудящихся, так как декрет Совнаркома от 26 декабря 1919 г. «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» обязал все население в возрасте от 8 до 50 лет овладеть грамотой на родном и русском языке, а органы Наркомпроса получили право привлекать в порядке трудовой повинности к обучению неграмотных все грамотное население. Совнарком призвал партийные, профсоюзные и комсомольские организации принять активное участие в благородном деле просвещения народных масс, однако часть дореволюционной интеллигенции проявила неудовольствие по поводу их принудительного и часто безвозмездного обременения [Мезит, Ценюга, 2013, с. 377]. Таким образом, особенностью культурного процесса в Сибири первых лет Советской власти стало неприятие значительной частью дореволюционной интеллигенции Октябрьской революции. Борьба за новую, советскую школу являлась одновременно и борьбой за новое, советское учительство.

В связи с начавшейся гражданской войной Сибирь объективно оказалась в стороне от процесса школьного строительства, разворачивавшегося в губерниях Центральной России, однако уже с восстановлением Советской власти Сибревком и СибОНО включились в него. Их руководство считало одной из первоочередных и неотложных задач в деле строительства новой, советской, школы необходимость любыми средствами удовлетворить потребности Сибирского края в учителях, представляющих интересы власти.

Для решения этой сложной задачи уже 6 января 1920 г., когда в окрестностях г. Красноярска еще шли бои, на основании постановления Енисейского губревкома был организован Енисейский губернский отдел народного образования

(Енгубоно), а чуть позже подчиненные ему Красноярский, Ачинский, Канский, Енисейский и Минусинский уездные отделы народного образования, а также Туруханский краевой отдел народного образования и вся сеть культурно-просветительных учреждений губернии. В январе 1920 г. при заведующем Енгубоно была создана коллегия, которая являлась совещательным органом, а в апреле 1920 г. организован Совет по народному образованию. Он являлся контрольно-совещательным органом, и в его состав входили представители общественных организаций и учителя. С июля 1920 г. Енисейский губернский отдел народного образования вошел в состав Енисейского губернского исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов на правах отдела. Отдел руководил народным образованием и культурно-просветительной работой в Енисейской губернии. Однако уже в сентябре 1925 г. (приказ № 39 Енисейского губисполкома от 29 сентября 1925 г.) он был ликвидирован в связи с изменением административно-территориального деления (ГАКК. Ф. р-137. Оп. 1. Д. 12. Л. 16, 18).

В эти годы революционно настроенные учителя, принимавшие активное участие в борьбе с белогвардейцами и интервентами в рядах Красной армии, Красной гвардии и партизанских отрядах, вернувшись с фронтов, стали руководителями партийных, советских, профсоюзных и комсомольских организаций. Начали вести работу первые ячейки учителей-интернационалистов, созданные в Новониколаевске, Красноярске, Иркутске и некоторых других городах. Объем работы, которую предстояло проделать органам СибОНО, был огромен, особенно в отношении ликвидации неграмотности населения [Бибикова, 2013, с. 28–34]. По этому показателю Сибирь отставала от центральных районов страны почти на четверть века. Причем если Сибирь в целом можно было назвать гигантским полем, нуждавшимся в культурной обработке, то сибирскую деревню – настоящей целиной. Три четверти ее мужского и девять десятых женского населения не знали элементарной грамоты (ГАКК. Ф. р-1386. Оп. 3. Д. 162. Л. 24–29, 35, 49).

Объективные условия социалистического строительства в Сибири, только что освобожденной от белогвардейцев и интервентов, не позво-

лили местным советским органам столь же оперативно и широко, как в центральных районах страны, приступать к работе по ликбезу (так, постановление по этому вопросу Иркутским и Томским губревкома были приняты спустя несколько месяцев после публикации декрета Совнаркома, а Алтайский, Енисейский и Омский губревкомы обязывали ОНО организовать ликбез сначала только для городского населения губернских центров).

Практически никакой работы по ликбезу не велось в Иркутской и Семипалатинской губерниях. Как следствие, в 1919/20 уч. г. масштабы ликбезовской деятельности в Сибири были незначительными. В первой половине нового 1920/21 уч. г. никаких сдвигов в работе по ликбезу в Сибири не произошло. В подавляющем большинстве уездов края она не вышла за рамки организационно-подготовительной стадии (ГАКК. Ф. р-1386. Оп. 3. Д. 239. Л. 121).

Тем не менее документы, свидетельствующие о восстановительной работе в народном просвещении, появились еще в ходе борьбы с контрреволюцией. Так, чтобы обеспечить сибирскую школу учительскими кадрами, 22 октября 1919 г. по Западно-Сибирской крестьянской Красной армии был издан приказ № 27 о демобилизации учителей для работы в школах. Вскоре вслед за этим приказом выходят предписания различных районных военно-революционных штабов военным комиссарам и командирам партизанских полков о подготовке школ к началу занятий. Несколько позднее, в 1921 г. выйдет общегосударственный документ – постановление СНК о возвращении к работе по своей специальности работников просвещения и социалистической культуры (ГАКК. Ф. р-137. Оп. 1. Д. 12. Л. 18, 24, 42).

В конце 1920 – начале 1921 гг. работа по ликбезу усилилась. Это стало возможным благодаря улучшению военно-политического положения РСФСР, что позволило переключить часть сил и средств с военного фронта на культурный. В Сибири, кроме того, положительно сказалось укрепление советского аппарата и улучшение в настроении учителей. 22 сентября 1920 г. постановлением Сибревкома при СибОНО была создана комиссия, наделенная чрезвычайными полномочиями, – Сибчекаликбез, на которую была возложена

обязанность руководить ликбезом. Вслед за ней чрезвычайные органы по борьбе с неграмотностью (Грамеча) были созданы во всех губернских, многих уездных и отдельных волостных центрах. С октября 1920 г. ликбез стал центральным направлением деятельности внешкольного подотдела Сибон и созданного позднее на его основе Сибполитпросвета (ЦХИДНИ КК. Ф. 26. Оп. 1. Д. 537. Л. 29–31).

Была достигнута договоренность с Сибирским комитетом по осуществлению трудовой повинности о взятии на учет всех педагогов и лиц, имеющих образование в объеме не ниже двухклассного училища. Всех их намечалось сначала подготовить на специальных курсах, а уже затем использовать в качестве «ликвидаторов» (ЦХИДНИ КК. Ф. 26. Оп. 1. Д. 234. Л.1; Д. 328. Л. 25).

Таким образом, задолго до выхода общегосударственных организационно-правовых документов партийные организации Сибири проявляли заботу о восстановлении народного образования и обеспечении сети школ учительскими кадрами. Однако тем временем происходили и противоположные процессы в образовании, связанные со становлением авторитарного государства (с вве-

дением нэпа в Енисейской губернии одновременно с сокращением финансирования науки и культуры были созданы органы советской политической цензуры). Тем не менее принятые меры положительно сказались на процессе становления и развития корпуса советского учительства Сибирского региона, но недостаток учителей и тяжелые материальные условия существенно затруднили их работу.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. ЦХИДНИКК – Центр хранения и изучения документов новейшей истории Красноярского края.

Библиографический список

1. Бибикова В.В. Учет и оценивание работы учащихся в школах Приенисейского края в 20-е гг. XX вв. // Вестник КГПУ. 2012. № 3.
2. Мезит Л.Э., Ценюга С.Н. На пути к мирной жизни // Красноярск: от прошлого к будущему: очерки истории города. Красноярск: РАСТР, 2013. 640 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ И РЕАДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНЫМ НАГРУЗКАМ. РОЛЬ НЕЙРОМЕТАБОЛИЗМА, АКТИВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ГОЛОВНОГО МОЗГА И ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК¹

PROBLEM OF ADAPTATION AND READAPTATION TO SCHOOL LOADS. ROLE OF NEUROMETABOLISM, ACTIVATION PROCESSES OF BRAIN AND TEMPERAMENTAL CHARACTERISTICS

Н.С. Бедерева, С.Н. Шилов,
И.А. Игнатова, Л.И. Покидышева

N.S. Bedereva, S.N. Shilov,
I.A. Ignatova, L.I. Pokidyшева

Адаптация, устойчивый потенциал, темперамент, активационные процессы, нейроэнергообмен.

В статье приведены результаты исследования уровней активации и постоянных потенциалов головного мозга у младших школьников, выделены типы темперамента младших школьников по индексу выраженности поведенческих проявлений. Выявлено влияние активирующих механизмов на формирование темпераментных характеристик и интенсивность нейрометаболизма.

Adaptation, DC-potential, temperament, activation processes, neuroenergyexchange.

The article presents the research data of the levels of brain activation and DC-potentials in primary school children, identifies the types of temperament in primary school children by the index of the severity of behavioral manifestations. The article reveals the influence of activating mechanisms on the formation of temperamental characteristics and the intensity of neurometabolism.

Адаптация – это сохранение деятельности человека при изменившихся условиях жизни. Адаптация может рассматриваться как процесс, проявление и результат. *Адаптация как процесс* – развитие (изменение) адаптационных возможностей человека (знания, психические свойства: рефлексия, эмпатия как средства понимания себя и окружающего мира). Развитие происходит в различных условиях среды его жизнедеятельности: в детском саду, классе, группе, на производстве и т. п.

Предрасположенность человека к адаптации зависит от его индивидуального своеобразия, опыта приспособления к той или иной обстановке, временного перерыва в проявлении опыта, мотивов, самоактивности.

Индивидуальное своеобразие человека – это личные качества, присущие ему и позволяющие адаптироваться в той или иной ситуации. С возрас-

том человек меняется, его качества совершенствуются или утрачивают какие-либо возможности, что сказывается на его приспособляемости.

Ситуационные адаптационные возможности человека непостоянны. Снижение адаптационных возможностей характеризуется таким явлением, как дезадаптация. Дезадаптация (дизадаптация) – это несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса человека требованиям ситуации жизнедеятельности.

Самый опасный случай дезадаптации – латентный. Незаметно вырастая, такая дезадаптация может привести к тяжелым последствиям. *Дезадаптированные дети* – это дети, которые по различным причинам не могут наравне со сверстниками, другими детьми приспособиться к условиям среды их жизнедеятельности (группе детского сада, классному коллективу, группе сверстников и пр.). *Школьную дезадаптацию* чаще всего

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 13-07-00908.

отмечают педагоги начальных классов, в которых учатся дети, с трудом осваивающиеся со школьной действительностью. Она характерна для детей 6–8-летнего возраста, которым непонятна ситуация классно-урочной обстановки, у которых не складываются отношения с одноклассниками и на этом фоне практически отсутствует продвижение в развитии их познавательной деятельности или его темпы снижены [Стюгина, 2012].

Основные причины дезадаптации человека: личностные (внутренние), средовые (внешние) либо и те и другие. Преодоление дезадаптации представляет собой реадaptацию. Термин «реадаптация» означает восстановление адаптационных возможностей человека под воздействием каких-либо факторов. Реадаптированный – человек (ребенок), преодолевший дезадаптацию. Адаптация, дезадаптация и реадaptация свойственны каждому человеку и не существуют «в чистом» виде. Они всегда связаны друг с другом.

Незаконченность морфофункционального развития, незрелость регуляторных механизмов, подвижность физиологических процессов, наряду с неустойчивостью гомеостаза, способствуют тому, что ребенок, начинающий обучение в школе, чрезвычайно остро реагирует на влияния изменяющейся окружающей среды. Критическим периодом в морфологическом развитии лобных областей мозга и связей между ними является возраст 6–8 лет. Однако именно в этом возрасте ребенку приходится сталкиваться с новыми социальными и психофизическими нагрузками. Это создает предпосылки для возникновения различных психоневрологических расстройств (нарушения сна и поведения, трудности обучения и т. д.) и дезадаптации [Петросян, Солдатова, 2006; Физиология..., 2010].

Сейчас все большее значение для характеристики корково-подкорковых взаимовлияний по ходу развития системной организации ЦНС детей и их адаптивных возможностей уделяется сверхмедленным биопотенциалам мозга (СМБП) [Илюхина и др., 2006; Койнова, 2007].

Регистрируемые с поверхности головы СМБП характеризуют уровень относительно стабильного функционирования (УОСФ) зон мозговых образований и являются количественным показателем функционального состояния исследуемого объек-

та, определяющего его физиологическую активность [Илюхина, 1995]. В силу своего происхождения УПП связан с комплексом биохимических параметров, характеризующих энергозатраты мозга и функциональное состояние адаптивных систем организма [Фокин, Пономарева, 2001].

Темперамент по определению является совокупностью индивидуальных природных качеств человека, определяющих динамические и эмоциональные особенности его психических процессов и поведения [Rutter, 2002]. С учетом вышесказанного нами была поставлена цель соотнести темпераментальные характеристики младших школьников с особенностями у них нейроэнергеметаболизма и состояния активирующих систем мозга.

В исследовании при полученном информированном согласии родителей участвовало 102 ребенка школ г. Красноярск (средний возраст 8,7 года). Для выявления особенностей темпераментных характеристик использовался русскоязычный вариант опросника, предложенный А.Томасом и С.Чессом, DOTS-R в модификации Ю.И. Савченкова, Е.Ю. Петросян. Выделение типов темперамента производилось по индексу выраженности поведенческих проявлений (ИВПП). Он определялся суммой значений общей активности, чувствительности, интенсивности и настроения [Петросян, Савченков, 2009]. Исходя из этого, дети разделялись на 3 группы.

«Спокойный» тип характеризуется невысокой общей активностью, повышенной чувствительностью, сниженным фоном настроения, невысоким темпом деятельности. «Адекватный» тип более эмоционально устойчив, достаточно активен, в деятельности имеет средний темп, быстро переключается. Для «интенсивного» типа более характерны эмоциональная неустойчивость, повышенная активность, слабая концентрация, ускоренный темп деятельности.

Оценка интенсивности метаболизма головного мозга осуществлялась при помощи компьютерно-аппаратного комплекса НЭК-5, регистрирующего уровень постоянных потенциалов на поверхности головы, генез которого связан с церебральным энергетическим метаболизмом [Шмырев и др., 2010]. Регистрация потенциалов проводилась на уроке в положении сидя. Ребенок при этом не отрывался от учебного процесса. Ре-

гистрировалась фоновая запись в течение 15 минут и при функциональной нагрузке (проба с гипервентиляцией).

Для исследования особенностей формирования уровней активации лобных областей головного мозга был использован метод омега-метрии, определяющий устойчивый потенциал (УП) милливольтного диапазона, регистрируемый с поверхности головы. Исследования проводились при помощи аппаратно-программного комплекса омега-метрии «Омега-тестер». Учитывались уровень активности каждого полушария и симметрия их активности [Использование..., 1999; Кривошапова, 2005].

При исследовании ВП-типов у младших школьников нами выявлено следующее соотношение: большинство характеризовалось средними значениями выраженности поведенческих реакций, то есть относилось к типу «адекватных» (76,3 %). «Интенсивных» в исследуемой группе 19,4 %, «спокойные» выявлялись в 4,3 %. В целом, такая картина распределения ВП-типов темперамента младших школьников соответствовала результатам исследований последних лет в нашем регионе [Потылицына и др., 2004; Хабарова, Шилов, 2012]. Половые характеристики существенного влияния на распределение ВП-типа не имели.

Установлено, что уровень активности правого полушария у детей с любым типом темперамента соответствует оптимальному уровню омега-потенциала от 20 до 40 мВ, который характеризуется адекватными поведенческими реакциями, хорошей переносимостью нагрузок, оптимальной подвижностью нервных процессов. Однако уровень активности по левому полушарию имел свои отличия в соответствии с определенным ВП-типом ребенка. У детей с адекватным и интенсивным ВП-типами значения уровня активности находились в пределах, близких к 40 мВ, что может указывать на адекватный характер реакций головного мозга на умственную нагрузку. У детей со спокойным ВП-типом аналогичный показатель был в среднем 64 мВ. Такая величина омега-потенциала свойственна третьему уровню активности и может сопровождаться в условиях постоянного воздействия вызывающего его фактора неадекватными поведенческими реакциями, напряженным отношением к восприятию новой информации, неустойчивостью нервных процессов, быстрой утомляемостью.

Отличительная особенность по уровням активности УП выявилась у детей со спокойным ВП-типом в виде выраженной асимметрии в активности полушарий, равной в среднем 28,3 мВ (рис. 1).

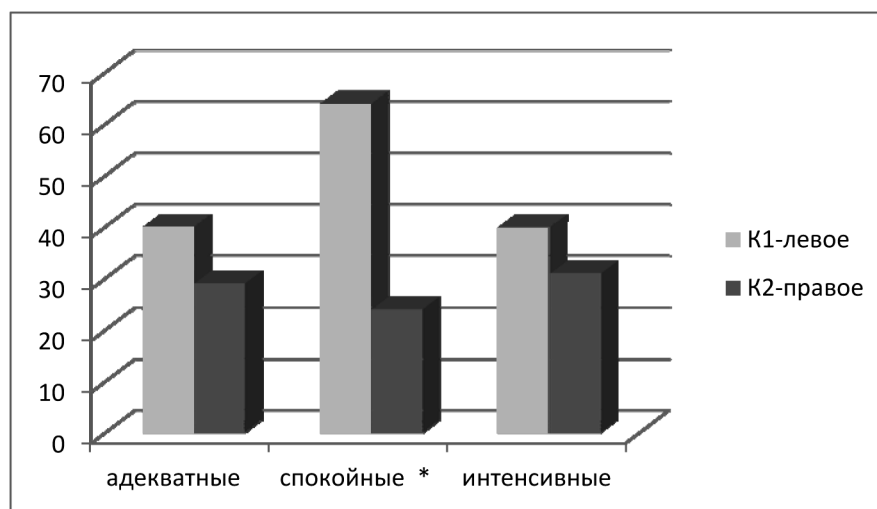


Рис. 1. Уровни активности полушарий (омега-метрия)

* Достоверность отличия $p < 0,05$

Данные, полученные при исследовании уровня нейроэнергообмена, также выявили различия в соответствии с ВП-типом как на уровне фоновой записи, так и при нагрузках.

На фоновой регистрации УПП выявлено сле-

дующее: при среднем ИВПП у школьников определялись оптимальные уровни устойчивых потенциалов, свидетельствующие об адекватных параметрах нейрометаболизма. У «интенсивных» регистрировались повышенные уровни метаболизма.

Выявлялась равная активность правого и левого полушария, что могло быть маркером высокой лабильности регуляторных процессов [Фокин, Пономарева, 2001]. У «спокойных», напротив, отмечалась депрессия уровня нейроэнергообмена в спокойном состоянии.

Для выявления механизма активации систем адаптации проводилась проба с гипервентиляцией: в течение 3 минут под контролем врача ребенком осуществлялось глубокое и регулярное дыхание. Гипервентиляция ведет к гипоксии в крови, вазоконстрикции и снижению мозгового кровотока. При этом на нейроэнергоскартографе фиксировалось возрастание нейроэнергообмена у всех де-

тей независимо от ВП типа. В постгипервентиляционном периоде (ПГВП) через 5 минут оценивались изменения межполушарных взаимоотношений, реакция на нагрузку, степень восстановления УПП до фоновых показателей. Принято считать, что чем ближе показатели УПП в постгипервентиляционном периоде возвращаются к фоновым показателям, тем более совершенна вегетативная ауторегуляция постоянства внутренних функций, тем более адаптирован к стрессу человек [Шмырев и др., 2010].

После проведения пробы наблюдались характерные изменения в распределении сверхмедленных потенциалов у младших школьников (рис. 2).

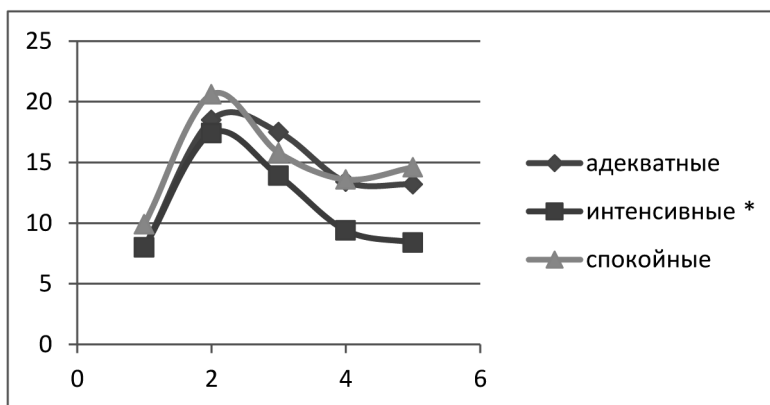


Рис. 2. Уровень нейроэнергообмена в ПГВП

* Достоверность отличия $p < 0,05$

У «адекватных» наблюдались оптимальные уровни нейроэнергообмена, что должно было способствовать высокой устойчивости организма к физическим нагрузкам и другим стрессорам. У «интенсивных» уровень нейроэнергообмена в ПГВП снижался. При этом определенным доказательством неустойчивости нейровегетативной регуляции служило одновременное усиление нейрометаболизма правого полушария школьников [Фокин, Пономарева, 2001]. «Спокойные» дети, наоборот, имели в ПГВП существенную экспрессию нейроэнергообмена, что могло говорить о напряженности в деятельности всех функциональных систем и нервных центров головного мозга.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что система активирующих механизмов головного мозга влияет на формирование темпераментальных характеристик ребенка, а последние, в свою очередь, могут обуславливать и индивидуальные адаптивные резервы организма. От-

сюда следует, что реализация развивающих и коррекционных технологий с учетом особенностей темперамента ребенка будет способствовать достижению более устойчивого позитивного результата.

Библиографический список

1. Илюхина В.А. Предпосылки и перспективы физиологических исследований энергодефицита при астенических состояниях здорового и больного человека // Физиология человека. 1995. Т. 21, № 1. С. 143–160.
2. Илюхина В.А. и др. Психофизиологические основы трудностей школьного обучения и оптимизация способов их коррекции / Институт мозга человека РАН, СПб. // Нейроиммунология. 2006. Т. IV, № 3–4. С. 43–51.
3. Использование метода омегаметрии в экспресс-обследованиях школьников / Г.А. Кураев, Г.И. Морозова, М.И. Леднова // Валеология. 1999. № 4. С. 33–37.

4. Койнова Т.Н. Преобразование предметного педагогического действия на основе мониторинга нейрофизиологических изменений у школьников в процессе учебной деятельности: метод. пособие. Абакан: Хакас. книж. изд-во, 2007. 52 с.
5. Кривошапова М.Н. Сверхмедленные потенциалы в изучении особенностей формирования уровней активации лобной и височно-теменной коры у детей 4–7 лет: автореф. дис. ... канд. биол. наук. СПб., 2005. 17 с.
6. Петросян Е.Ю., Солдатова О.Г. Темперамент и здоровье. Новосибирск: Наука, 2006. 163 с.
7. Петросян Е.Ю., Савченков Ю.И. Типы возрастной динамики некоторых черт темперамента // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. С. 65–69.
8. Потылицина В.Ю. и др. АЦП-типы темперамента и их представительство у младших школьников Красноярска / В.Ю. Потылицина, Г.М. Потылицина, О.Г. Солдатова и др.// Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 2004. Т. 90, № 8. С. 194–195.
9. Стюгина А.А. и др. Уровень постоянных потенциалов как коррелят успешности обучения младших школьников / А.А. Стюгина, Н.С. Бедерева, С.Н. Шилов, В.Н. Кожевников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 189–193.
10. Физиология развития ребенка: руководство по возрастной физиологии / под ред. М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. М.: МОДЭК, 2010. 768 с.
11. Фокин В.Ф., Пономарева Н.В. Интенсивность церебрального энергетического обмена: возможности его оценки электрофизиологическим методом // Вестник РАМН. 2001. № 8. С. 38–43.
12. Хабарова И.В., Шилов С.Н. Особенности активационных процессов лобной коры головного мозга и темпераментальных характеристик у младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 2012. № 3. С. 52–60.
13. Шмырев В.И. и др. Нейроэнергокартирование – высокоинформативный метод оценки функционального состояния мозга: метод. рекомендации / В.И. Шмырев, Н.К. Витько, Н.П. Миронов, Л.П. Соколова, Ю.В. Борисова, В.Ф. Фокин, Н.В. Пономарева. М., 2010. 112 с.
14. Bauer H. et al. The EEG-based local brainactivity (LBA-)feedback training / H. Bauer, A. Plana, U. Sailer // *Activitas Nervosa Rediviva*. 2011. Vol. 53, № 3. P. 107–113.
15. Rutter M. The Interplay of Nature, Nurture and Developmental Influences The Challenge Ahead for Mental Health // *Arch. Gen. Psychiatry*. 2002. Vol. 59, № 11. P. 996–1000.

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТЬЮ КАК МЕТОД ОБРАБОТКИ ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ В ЛОНЛИНОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

INTEGRAL CAPACITY OF EXPERIENCING OF LONELINESS BY PERSONALITY AS A METHOD OF PROCESSING EMPIRICAL DATA IN LONELINESS STUDY

Е.Ю. Каханова

E.Yu. Kakhanova

Двумерный метод, измерение одиночества, интегральный потенциал, личность, лонлинология, переживание одиночества.

В статье рассматривается инновация в количественном измерении степени переживания одиночества личностью в зависимости от спектра внутренних и внешних факторов. Дано сравнительное описание различных методов измерения одиночества. Проанализированы способы, границы и этапы применения метода интегрального потенциала переживания одиночества личностью. Представлены количественные результаты апробации нового метода. Приведены статистические данные, сведенные в 2 таблицы.

Two-dimensional method, measurement of loneliness, integral capacity, personality, loneliness studies, experiencing of loneliness.

The article discusses innovation in quantitative measurement of the degree of experiencing of loneliness by personality depending on the spectrum of internal and external factors. It gives the comparative description of different methods of measurement of loneliness. The article analyzes the ways, borders and steps of the implementation of the method of integral capacity of experiencing of loneliness by a personality. The quantitative results of the testing of the new method are presented, as well as the statistical data, summarized in 2 tables.

Одиночество человека – сложная проблема, обусловленная экономическими, социальными, культурными и психологическими факторами. Переживание одиночества (далее – ПО) свидетельствует о разрыве сети отношений и связей, составляющих жизненный мир личности. Актуальность темы статьи вызвана, во-первых, практической потребностью исследования проблемы переживания одиночества личностью в зависимости от внутренних и внешних факторов; во-вторых, недостаточной разработанностью вопроса о методах измерения указанной зависимости в отечественной лонлинологии.

Можно выделить два подхода в исследовании проблемы измерения ПО личностью. Условно назовем их одномерный и двумерный.

Основоположником одномерного подхода к изучению ПО по праву считается американский психолог Д. Рассел [Рассел, 1989, с. 192–226]. Им была разработана шкала одиночества UCLA

(University of California, Los Angeles). Последняя составлена так, что позволяет диагностировать депривацию потребностей личности с трех сторон: эмоциональной, когнитивной, психосоциальной.

Впоследствии шкалу Д. Рассела модернизировал М. Фергюсон [Райгородский, 2004, с. 77, 78]. Модернизированный вариант шкалы измерения одиночества UCLA относительно краток (20 утверждений), обладает высокой достоверностью (ответы в континууме «никогда – часто»), является обоснованным при определении различных уровней ПО и удобен при обследовании значительного количества испытуемых. Например, в статьях американских авторов встречаются сведения о тысячных выборках респондентов (как правило, студентах).

Одномерный подход (его еще называют линейным, или традиционным) основан на элементарной классификации респондентов по группам, сформированным по количеству набранных баллов: низкий уровень – от 0 до 20, средний – от 21

до 40, высокий – от 41 до 60. Изначально главным предназначением шкалы измерения одиночества UCLA являлось выявление группы лиц, обладающих высоким уровнем ПО, с целью проведения в дальнейшем психотерапевтической и/или психокоррекционной работы.

Вместе с тем у шкалы измерения одиночества UCLA имеются, на наш взгляд, существенные недочеты. Сугубо условно обозначим их следующим образом:

– «брутальность», т. е. суровая грубоватость, игнорирование многочисленных нюансов. Например, в одну и ту же группу попадают испытуемые, набравшие в ходе обследования как 0, так и 20 баллов;

– «ступенчатость», происходящая тогда, когда в разные по уровню переживания одиночества группы «делегировались» респонденты, отличающиеся друг от друга по самоощущению ПО всего на 1–2 балла (например, 20 и 21 б, 40 и 41б);

– «индифферентность» – то есть полное абстрагирование, отстраненность от каких-либо индивидуальных внутренних и внешних факторов, личностных или социально-демографических свойств и качеств испытуемых. Более развернутая характеристика параметров и особенностей шкалы измерения одиночества Д. Рассела – М. Фергюсона дана в нашей монографии [Каханова, 2012, с. 51, 73–76, 96–98].

Появление двумерного подхода при исследовании проблемы измерения ПО индивидами детерминировано необходимостью установления количественных параметров степени зависимости феномена одиночества от внутренних и внешних факторов. Первая работа с использованием этого подхода увидела свет в 2010 г. [Яблокова, 2010, с. 145–149]. В следующей нашей публикации, содержательно связанной с предыдущей, также применен двумерный подход измерения ПО личностью [Каханова, 2011, с. 244–248]. «Инструментальные созвучия» обеих статей состоят в том, что в них раскрыт процесс и показаны результаты интеграции двух независимых друг от друга измерительных подходов. В одном случае это шкала измерения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона и личностного опросника в версии Х. Тсуйи; в другом – та же шкала UCLA и социально-демографическая анкета, составленная автором этих строк. Содержание и суть перечисленных измерительных инстру-

ментов описаны в одной из наших ранних статей [Яблокова, 2009, с. 116–122].

Важными и неотъемлемыми методиками, обеспечивающими продуктивное функционирование двумерных измерительных методов являются: перфорационная карта респондента, разработанная автором настоящей статьи, а также т. н. критерий Фишера – $\varphi_{\text{эмп.}}$ – статистический метод, оценивающий «достоверность различий между процентными данными двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект» [Сидоренко, 2006, с. 158, 330–332]. Анализ этих методик проведен в другой нашей публикации [Каханова, 2011, с. 146–152].

Двумерный подход измерения ПО личностью включает в себя два метода обработки эмпирических данных: уровневый (традиционный) и интегрально-потенциальный (инновационный). Уровневый метод, лежащий в русле привычной для психологов шкалы измерения одиночества UCLA, понятен, легок и прост для восприятия, чего пока нельзя сказать о новом методе. Именно это обстоятельство предопределило выбор темы статьи.

Идея интегрального потенциала переживания одиночества (далее – ИППО) возникла в связи со следующими причинами и обстоятельствами. В частности, мы хотим дистанцироваться от недостатков уровневого подхода, которые перечислены в начале статьи (брутальность, ступенчатость и др.). Мы стремимся следовать за свободным волеизъявлением респондента, его личным переживанием и субъективным самоощущением. Мы предпочитаем максимально бережно относиться к любой цифре, стремимся избегать «округлений» и других невинных подлогов, которые почти неизбежно встречаются в ходе формального «расселения» массы респондентов по уровневому «квартирам».

Психологическая сущность ИППО заключается в суммировании (интеграции) баллов ПО, набранных всеми без исключения респондентами той или иной независимой выборки, в которой зафиксирован интересующий нас эффект. Итоговая цифра, выраженная в баллах ПО, – это и есть показатель суммарного (или интегрального) потенциала переживания одиночества. Однако показатель ИППО важен не сам по себе, а только в сопоставлении с показателем численности участников независимой выборки. При этом сравнивают-

ся между собой не только абсолютные числа, но и их процентные доли.

Чтобы стало понятнее, о чем идет речь, проиллюстрируем сказанное на примере биполярного факторного конструкта «мужчины – женщины».

Обработка эмпирических данных началась с простого упорядочения совокупности перфорационных карт респондентов по возрастанию суммы баллов ПО, набранных каждым респондентом. Диапазон распределения этого показателя оказался в пределах от 0 до 51 балла. В то время как гипотетически верхняя планка могла составить 60 баллов. Также отсутствовали респонденты, набравшие 30, 36, 37, 39, 40 и т. д. баллов. Всего получилось 40 стопок карточек. Каждая из них была разделена надвое по гендерному принципу. Полученные промежуточные результаты занесены в специальную таблицу в столбцы «респонденты» (табл. 1).

Следующий этап обработки эмпирических данных – определение численных параметров ИППО. Задача решается с помощью двух арифметических действий: умножения (двух соответствующих цифр, расположенных по горизонтали) и сло-

жения (полученных произведений – по вертикали). Последние строки в столбцах «ИППО» показывают обобщенные – абсолютный и относительный – результаты по факторному конструкту «мужчины – женщины».

Основная идея ИППО кроется в возможности сопоставления двух сопряженных цифр, расположенных по горизонтали. Пока между соответствующими процентными долями существует «перепад высот», эвристический потенциал присутствует. Если же показатели удельных весов выборок числа респондентов и баллов ИППО близки по величине, то перспективы изучения феномена одиночества приближаются к нулю. Завершает процесс обработки эмпирических данных этап статистической оценки достоверности различий между процентными данными обеих независимых выборок. По таблице XII приложения 1 [Сидоренко, 2006, с. 158, 330–332] находим величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям в каждой группе. Так, для 45,2 % (доля мужчин), согласно таблице, соответствующая величина φ_1 равняется 1,475, а для 37,2 % (удельный вес ИППО мужчинами) величина $\varphi_2=1,312$.

Таблица 1

Гендерное распределение респондентов и интегральных потенциалов переживания одиночества в зависимости от набранных баллов ПО

Баллы ПО	Респонденты		ИППО(баллы)		Баллы ПО	Респонденты		ИППО(баллы)	
	М	Ж	М	Ж		М	Ж	М	Ж
0	6	0	0	0	20	1	3	20	60
1	7	1	7	1	21	3	3	63	63
2	3	2	6	4	22		3		66
3	3	3	9	9	23	2	2	46	46
4	5	2	20	8	24	2	2	48	48
5	3	1	15	5	25	1	3	25	75
6	4	5	24	30	26		3		78
7	11	2	77	14	27		1		27
8	6	2	48	16	28		2		56
9	4	12	36	108	29	1	1	29	29
10	2	4	20	40	31	1	1	31	31
11	1	5	11	55	32	2	3	64	96
12	5	2	60	24	33		1		33
13		10		130	34	1	1	34	34
14	4	4	56	56	35	2	1	70	35
15	6	4	90	60	38		1		38
16	1	7	16	112	41		1		41
17	1	3	17	51	45		1		45
18	1	7	18	126	47	1		47	
Итого в абсолютных числах						94	114	1102	1858
Итого в относительных числах						45, 2	54, 8	37, 2	62, 8

Эмпирическое значение $\varphi_{\text{эмп}}$ подсчитывается по следующей классической формуле Рональда Фишера:

$$\varphi_{\text{эмп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (1)$$

где φ_1 и φ_2 – величины, взятые из стандартной таблицы критерия Фишера, соответствующие большей и меньшей процентным долям; n_1 и n_2 – количество наблюдений в выборках 1 и 2.

В нашем случае эмпирическое значение $\varphi_{\text{эмп}}$ для мужчин составляет:

$$\varphi_{\text{эмп}} = (1,475 - 1,312) \cdot \sqrt{\frac{1102 \cdot 94}{1102 + 94}} = 1,51. \quad (2)$$

Эмпирическое значение $\varphi_{\text{эмп}}$ для женщин рассчитывается аналогичным образом:

$$\varphi_{\text{эмп}} = (1,830 - 1,667) \cdot \sqrt{\frac{1858 \cdot 114}{1858 + 114}} = 1,68. \quad (3)$$

Полученные в ходе вычислений $\varphi_{\text{эмп м}}$ и $\varphi_{\text{эмп ж}}$ наносятся на «ось значимости», которая наглядно представляет степень достоверности искомым показателей (рис.).

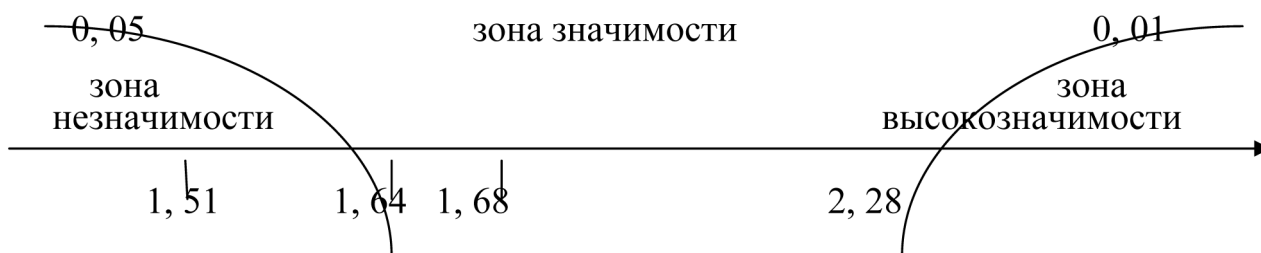


Рис. Ось значимости

Итак, мы пришли к заключению: не существует достоверного различия между ИППО мужчинами и респондентами мужского пола. Достоверное различие между женщинами и ИППО женщинами существует на уровне достоверности 95 % и не существует на уровне достоверности 99 %.

Напрашивается вопрос: почему такое несоответствие, учитывая, что разница между процентными долями у обеих пар выборок абсолютно идентична и довольно значительна. На наш взгляд, при-

чиной «несовпадения» может являться не только разность относительных показателей, но и масштаб абсолютных величин независимых выборок, то есть n_1 и n_2 . А он у женщин оказался существенно больше, чем у мужчин.

Подобным образом были проанализированы другие пары независимых выборок. Результаты статистического анализа некоторых из них представлены в табл. 2 (первая из двух выборок ведущая).

Таблица 2

Сравнение выборок респондентов и интегральных потенциалов ИППО

Пары выборок	$\varphi_{\text{эмп}}$
Экстравертные – ИППО экстравертными	1,64 ^x
ИППО интровертными – интровертные	0,57
ИППО эмоциональными – эмоциональные	2,06 ^x
Эмоционально-сдержанные – ИППО эмоционально-сдержанными	1,64 ^x
ИППО гуманитариями – гуманитарии	2,07 ^x
«Технари» – ИППО «технарями»	2,04 ^x

Примечание. ^x – значимый уровень различия.

Таким образом, результаты применения ИППО в лонлинологическом исследовании позволили установить факт тесной связи между переживанием одиночества студентами и личностными кон-

структами «экстраверсия – интроверсия», «эмоциональность – эмоциональная сдержанность». В результате использования нового метода измерения переживания одиночества была выявлена

устойчивая зависимость ПО от таких социально-демографических факторов, как пол респондентов и их вузовская специальность.

Введение в научный оборот ИППО позволяет «заложить» и зафиксировать тонкие нюансы проявления зависимости переживания одиночества от внутренних и внешних факторов. Этот новый измерительный метод не отклоняет традиционный, а гармонично дополняет его в зависимости от специфики решаемой исследовательской задачи.

Библиографический список

1. Каханова Е.Ю. Алгоритм математического измерения степени зависимости переживания одиночества от внутренних и внешних факторов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4.
2. Каханова Е.Ю. Переживание одиночества в зависимости от внутренних и внешних факторов: математическое измерение и психологический анализ. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
3. Каханова Е.Ю. Переживание одиночества студентами в зависимости от социально-демографических факторов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3, т. 1: Психолого-педагогические науки.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методы и тесты: учеб. пособие. Самара: Бахра-М, 2004.
5. Рассел Д. Измерение одиночества // Лабиринты одиночества: сб. науч. тр.: пер. с англ. М.: Прогресс, 1989.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2006.
7. Яблокова Е.Ю. Переживание одиночества студентами в зависимости от личностных факторов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1.
8. Яблокова Е.Ю. Психологические и социально-демографические факторы переживания одиночества студентами: методический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 2.

СИСТЕМЫ РЕЧИ И ЯЗЫКА В КОММУНИКАТИВНОМ СОЗНАНИИ ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

SYSTEMS OF SPEECH AND LANGUAGE IN COMMUNICATIVE CONSCIOUSNESS WHILE PRODUCING AN ORAL STATEMENT

И.Г. Маланчук

I.G. Malanchuk

Эволюционно-генетический, онтогенетический, общепсихологический, социально-психологический подходы к исследованию речи, дифференциация и интеграция речи и языка, коммуникативное сознание, детский возраст, производство устного высказывания.

В статье обсуждаются основания дифференциации систем речи и языка при использовании эволюционно-генетического, онтогенетического, общепсихологического, социально-психологического подходов к исследованию форм речи. Представлены результаты исследования детской речи в аспекте дифференциации и интеграции форм речи и языка. Впервые в структуре коммуникативного сознания выделены функциональные блоки, обеспечивающие обработку прагматической, речевой, языковой информации при продуцировании устного высказывания.

Evolutional-genetic, ontogenetic, general psychological, social-psychological approaches to speech study, differentiation and integration of speech and language, communicative consciousness, children's age, producing an oral statement.

In the article we discuss the basis of differentiation of speech and language systems using evolutionary-genetic, ontogenetic, general psychological, social-psychological approaches to the study of the forms of speech. The article presents the results of the research of children's speech in respect of differentiation and integration of speech and language forms. For the first time in the structure of communicative consciousness we have marked the functional modules which provide the processing of pragmatic, speech and language information while the producing an oral statement.

Проблема речи в ее собственной феноменологии, дифференциации от системы и форм (средств) языка в последние 25 лет стала особенно актуальной в отечественном языкознании и речеведении в связи с изучением речевых жанров (М.М. Бахтин), прежде всего, в научных школах Т.В. Шмелевой [Шмелева, 1990; 1994; 1995; 1997; Маланчук, 1994; 1995; Осетрова, 2003; 2010; Подберезкина, 1996; Сперанская, 1999; Тарасенко, 1999; Щурина, 1997; и др.], К.Ф. Седова [Седов, 1999; Дементьев, 2002; см. также Жанры речи, 1997—2009], а также некоторыми другими исследователями (А.Н. Барановым, Г.И. Богиним, Е.Н. Гуц, Н.М. Кожиной, Т.В. Матвеевой, О.Б. Сиротининой, В.А. Салимовским, М.Ю. Федосюком). Однако и в исследованиях речевых жанров доминирующим остается лингвоцентрический подход: жанр определяется как стандартная языковая форма передачи типизируемого содержания [Карасик, 1992, с. 22]; «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия» [Седов, 1999, с. 15].

Между тем эволюционно-генетический подход к исследованию форм речи позволяет рассматривать речь человека в ряду систем вокальных коммуникативных сигналов животных и обобщить эти системы. Онтогенетический подход снимает трактовку речи как «возникающей» в общении ребенка и взрослого и заставляет рассматривать речь как врожденную психическую функцию. Таким образом, утверждаем изначально внеязыковой, но знаковый характер речи как совокупности речевых («вокально-речевых», в современной психофизиологической интерпретации [Фролова, 2008]) единиц и врожденный характер речи.

Рассматривая феноменологию речи, мы предложили понимание речи как системы, отличной от системы естественного человеческого языка, которая представлена формами речи – речевыми жанрами, реализующимися в раннем онтогенезе вокализациями, которые можно квалифицировать как протожанры. Постулируем интеграцию языковых средств в формы речи и взаимоинтеграцию речи и языка в их

собственных возможностях и ограничениях. Необходимо также скоррелировать речезанровую семантику с просодическим комплексом высказывания в его звуковысотной, временной и интенсивностной динамике [Маланчук, 2009; 2013], в этом смысле для сравнения позиций приведем факт жесткой установки М.М. Бахтина на «речевое целое» А.М. Пешковского: «Понятие речевого целого у Пешковского. Это речевое целое, ощущаемое как единое и в основном интонационное, ничего не имеет общего с речевыми жанрами (высказываниями)» [Бахтин, 1997, с. 244–245]. Требуется снять категоричность М.М. Бахтина, вернуться к вопросу об интонации, а точнее, просодии как генетически первичном жанрообразующем факторе и о синтагматических отношениях речевых жанров в структуре целостного высказывания, концепция которого в речевом сознании говорящего и позволяет, на наш взгляд, оформлять его интонационно как целое.

В аспектах общепсихологическом и социально-психологическом рассматриваем речь как психический процесс, отличный от процесса мышления, обеспеченного языком: речь – особый психический процесс, операндом и результатом которого является образ формы речи, интегрированный с образом коммуникативной ситуации, процесс, обеспечивающий и репрезентирующий социальное мышление, а на этой базе регулирующий социальную коммуникацию. Реализация интенциональных комплексов в высказывании, как мы показали ранее, происходит специфически на уровнях речи и языка [Маланчук, 2007].

Представленные здесь новые научные позиции позволяют интенсифицировать как теоретические, так и прикладные исследования в области психологии и психофизиологии речи. Актуализируется, в частности, следующая проблематика: система речи человека с позиций эволюционно-генетического подхода; язык и «предметное» мышление / сознание, речь и социальное мышление / сознание, их интегративные образования, в том числе в возрастном аспекте; содержание связи и взаимообусловленного развития речи и других психических функций в онтогенезе человека; интеграция языка в речевые структуры, закономерности этой интеграции; построение динамической модели порождения – восприятия речи с дифференциацией компонентов «речь», «форма речи» в ряду речь – язык и «речевая компетентность» в ряду

социальная – коммуникативная – языковая компетентности; формы речи в аспекте речекommunikативной возрастной и культурной нормы; нейрофизиологические и нейропсихологические модели обработки речевой информации в динамике речевого развития и продуцирования высказывания.

Проведенное нами эмпирическое исследование систем речевых жанров в динамике детского возраста (1–8 лет) позволяет разграничить речь и язык как специфические знаковые системы, а также установить уровень их интеграции при продуцировании высказывания, выделить структуры коммуникативного сознания, коррелирующие со структурой и содержанием коммуникативной ситуации, речью, языком. Анализ проведен в отношении сегментов высказывания, идентифицируемых как те или иные речевые жанры (более 7000 единиц). Задано 37 параметров анализа: возраст (на рис. 1, 2, представленных ниже, – ВОЗРАСТ; далее в скобках также указаны обозначения параметров на рисунках); пол (ПОЛ); коммуникативный статус говорящего (КОМ_СТАТ); социальная роль адресата (АДРЕСАТ; реализуется в 16 выявленных в детских текстах позициях: Ребенок, Мать, Отец, Бабушка, Дед, Воспитатель, Другие взрослые, <говорение> Себе (автокоммуникация), Игрушка, Животное, др.); тип прагматической ситуации в аспекте взаимодействия автора и определенного типа адресата – конкретно, потенциального и др. (ПРАГМ_СИТ); форма социального взаимодействия (естественная коммуникация / игра; СИТУАЦИЯ); речевой жанр (ЖАНР); типы жанров 1, 2 и 3 (императивный / информативный / оценочный / перформативный / экспрессив; ответный / инициативный; прямой / косвенный. На рис. 1, 2 обозначены: ТИП_Ж1, ТИП_Ж2, ТИП_Ж3); типы коммуникативно-связанных потребностей (11 зафиксированных нами по детским текстам типов потребностей. Обозначены символами П1–П11, содержание их расшифровано далее при анализе взаимодействующих мотиваторов речи, полный список типов потребностей см.: [Маланчук, 2007; 2009]); типы рефлексии: автоматизм / отсутствие автоматизма при реализации высказывания (R0); языковая рефлексия (фонетическая, лексическая, словообразовательная, синтаксическая, грамматическая – R1–R5 соответственно); речевая рефлексия (фиксируется наличие / отсутствие речевой рефлексии в отношении речевой стратегии, осознания особенностей ис-

пользования формы речи и речекоммуникативных правил – R6–R8); рефлексия содержания, передаваемого вербальными средствами (R9); уровни связности вербального текста – прагматический, коммуникативный, семантический, а также особенности («ошибки») связности (СВЯЗ_ОШ1 – СВЯЗ_ОШ3); наконец, «ошибки» – языковые, речевые, логические (ошибки содержания) по сравнению с речевой языковой нормой (ЯЗЫК_ОШ, РЕЧ_ОШ, СОД_ОШ). Таким образом, описано интенциональное содержание речи, социально-психологическая реальность речевого взаимодействия, формы речи, речевая и языковая рефлексия.

Кластерный анализ по методу одиночной связи, или ближайшего соседа, предпринятый нами в отношении всего массива данных (рис. 1), показывает, что один из кластеров составляют – с увеличивающейся дистанцией связи внутри него – параметры, отражающие *прагмасемантическую составляющую высказывания*, а именно: тип жанра 2 (инициативное / ответное высказывание), тип жанра 3 (прямой / косвенный), ситуация (естественной коммуникации или игры), прагматическая ситуация (определяемая нами через тип адресата), а также потребность 9 (выразить свое состояние, мысль), коммуникативный статус говорящего (по сравнению с адресатом высокий или низкий), наконец, пол говорящего. Это, на наш взгляд, означает, что при продуцировании высказывания эти факторы целостной коммуникативно-речевой ситуации, вероятнее всего, определяют последующую программу развертки сообщения (от форм 0-речи, вокализаций до сложной структуры вербальных высказываний) и задают соотношение реализуемого высказывания с ними. Это подтверждает тот факт, что, по результатам данного вида анализа, все виды рефлексии «стянуты» во второй кластер, представленный параметрами R0–R9 и П1–П8, П10–П11, а также параметрами «ошибка», характеризующими особенности реализации речи – языка с точки зрения адекватности высказывания условиям и характеристикам прагматической ситуации, а также выражаемому содержанию (замыслу – в самом широком смысле слова, а не только как намерению в отношении партнера по коммуникации, которое выражается, прежде всего, средствами и определенными характеристиками речи).

Вероятнее всего, что данные в отношении П9 (потребность выразить себя, свое состояние), входя-

щей в другой кластер, означают, что наличие социального существа или квазисоциального объекта как потенциального адресата высказывания запускает механизм речи как, прежде всего, возможности выразить себя при формировании специфической интенции, направленной на другого. Это подтверждает следующий наш теоретический постулат: экспрессивная речь актуализируется в ситуации присутствия другого в пространстве, субъективно определяемом как коммуникативное. Можно предполагать также, что первоначально актуализируются определенные типы жанров – инициативный или ответный, а также прямой или косвенный, характеризующие реальность коммуникативных ролей партнеров, их «психологический вес» в организации речевого взаимодействия.

Полученные результаты также показывают, что два обсуждаемых кластера объединяются значимым для реализации потенциального высказывания фактором адресата как конкретного лица или конкретного объекта адресации, и далее – фактором «тип жанра 1» (с его потенциалом реализовывать конкретную, «уточненную» интенцию говорящего в отношении адресата). Это может означать, что именно эти два параметра ситуации речи – высказывания являются интеграторами структур и характеристик высказывания, актуальных на этапе, предшествующем моторному акту звукопроизводства, и генерализованными факторами моторной реализации высказывания, когда высказывание можно квалифицировать как конкретный речевой жанр. Последнее отражено в структуре дендрограммы: как видим, параметр «жанр», отражающий жанровую специфику высказывания уже не с точки зрения его принадлежности к тому или иному типу, а в тонко дифференцированной жанровой семантике, объединяет, наряду с параметром возраста, все последовательно образовавшиеся кластеры.

Сказанное позволяет предположить, что множество смыслов потенциального высказывания – смыслов иерархически организованных – «заполняют» или организуют речевжанровую форму высказывания – в его конкретном содержании, соотносимом с генеральной интенцией автора (императивного, оценочного, информативного, перформативного, аффективно-экспрессивного характера). Поэтому важным в отношении темы статьи является то, что тесную связь обнаруживают такие параметры выска-

звания, как П8 (потребность изменить ситуацию, привлекая партнера по речи, и в том числе изменить характер взаимодействия с партнером), П1 (потребность в социальном существе), R9 (рефлексия высказываемого содержания), R8 (речевая рефлексия по поводу коммуникативных правил), параметр П3 (потребность в позиционировании), образующий группу с R6 (рефлексия речевой стратегии), и через П2 (потребность во внимании) и П10 (потребность в сотрудничестве) – с «прагмасемантическим» кластером. Таким образом, тесную связь обнаруживают факторы ситуации речи, задающие: 1) возможность реализации речи; 2) с определенным коммуникативным намерением. Отметим здесь, что речевая стратегия и теоретически, и эмпирически соотносится с понятием и феноменом речевого жанра, а возникновение рефлексии по поводу речевой стратегии (как частной, так и генеративной) означает, что ребенок оценивает последовательно предъявляемые фрагменты целостного высказывания с точки зрения их адекватности своему генеральному коммуникативному намерению.

Представленные данные обнаруживают также определенную связь типической структуры речи («тип жанра 1») и ее реализации в конкретном жанре («жанр») с возрастом ребенка (см. рис. 1).

Кластерный анализ по методу полной связи, или дальнего соседа (рис. 2), дает чрезвычайно важные результаты, подтверждающие изложенное выше: один из кластеров также составляют прагмасемантические характеристики минимальных фрагментов высказывания (первичных речевых жанров, в нашей трактовке) – типы жанров 2, 3 (инициативные / ответные и прямые / косвенные жанры соответственно), ситуация (естественной коммуникации / игры), прагматическая ситуация (заданная типом адресата), которые обнаруживают тесную связь с П9 (потребность выразить свое состояние, мысль) и далее – с подгруппой пол – коммуникативный статус говорящего по отношению к адресату. Данный кластер оформляется связью названных факторов с фактором адресата (имеется в виду конкретный адресат) и типом жанра 1 (императивный / информативный / оценочный / др.). Таким образом, если обсуждать продуцирование высказывания и моторную часть речевого акта, в их основе лежат факторы взаимодействия потенциального автора и потенциального адресата в их характеристиках, потребность потенциального автора выразить свои состояния, мысли, а также выбор речевых форм в их типических характеристиках, позволяющих ребенку сделать пер-

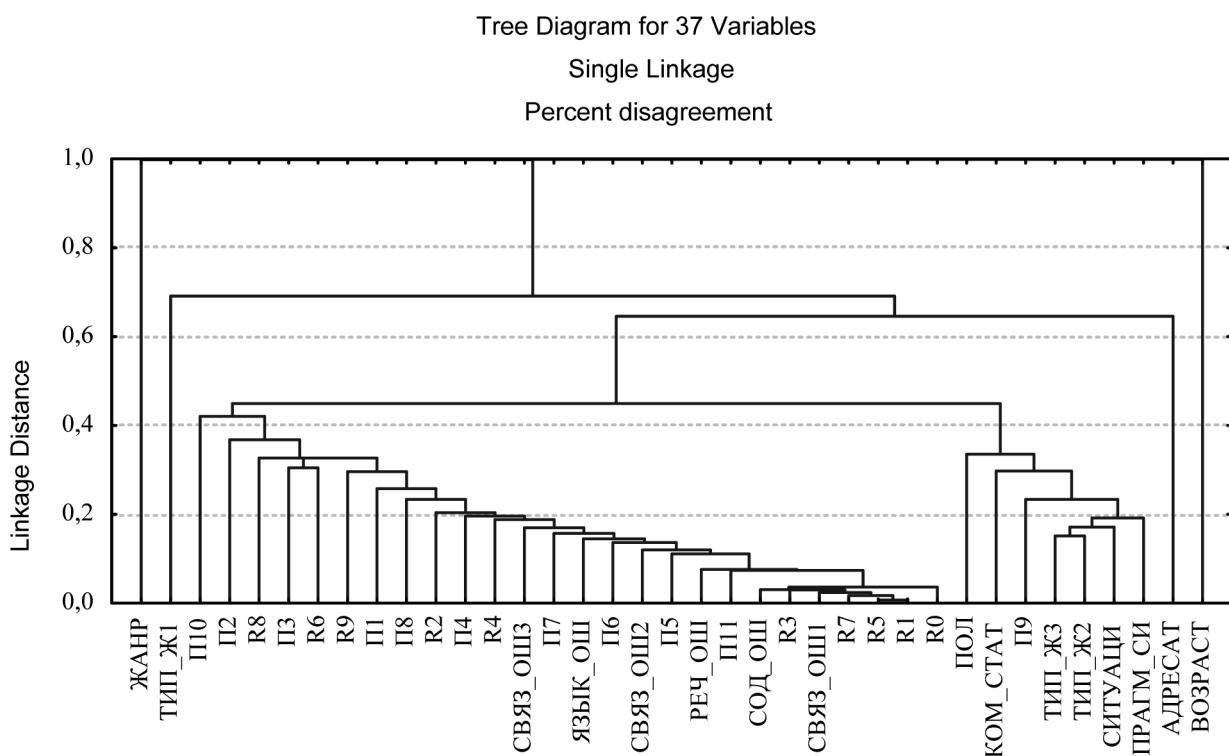


Рис. 1. Дендрограмма кластерного анализа массива данных по методу одиночной связи, или ближайшего соседа

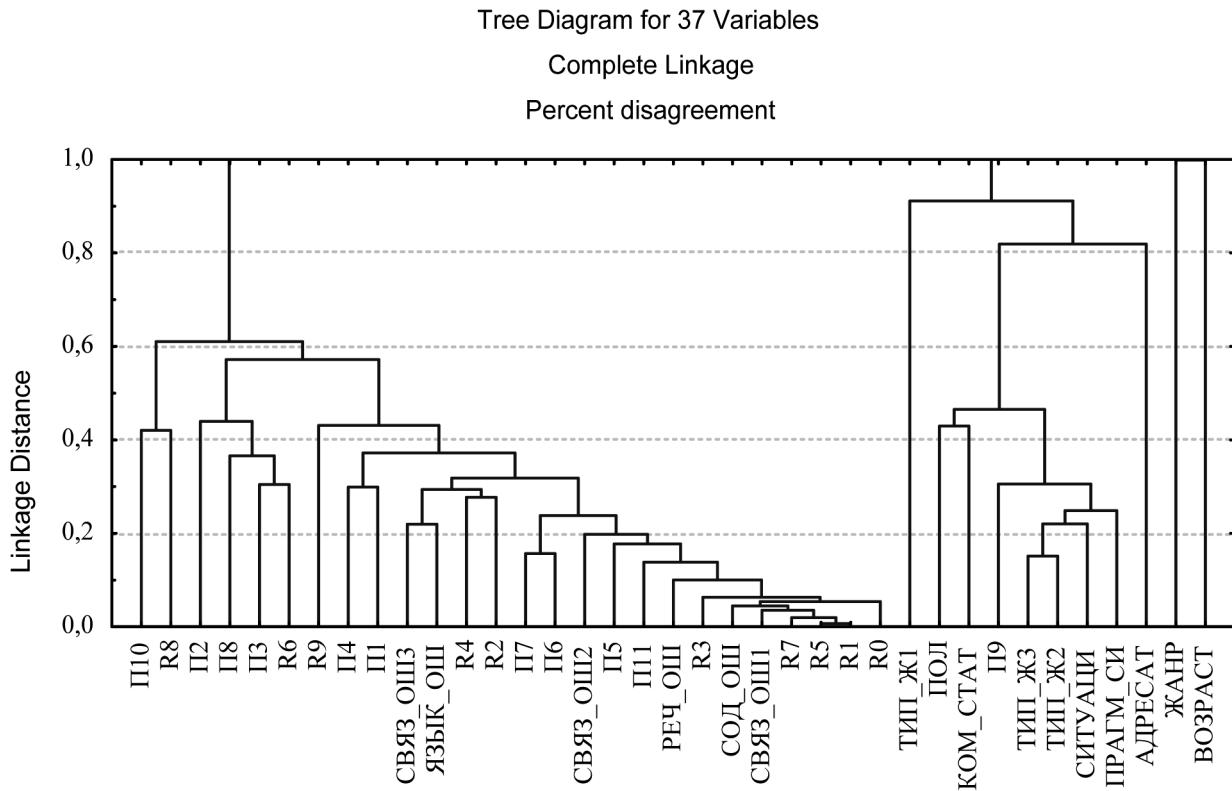


Рис. 2. Дендрограмма кластерного анализа массива данных по методу полной связи, или дальнего соседа

вичную грубую «прикидку» речевой формы к характеристикам прагматической ситуации.

Тесная связь описанного кластера фиксируется с такими характеристиками высказывания, как жанр, а также возраст. Менее тесная связь «прагмасемантического кластера» – жанра – возраста обнаруживается с другим сложно организованным кластером. Он формируется рядом подгрупп:

R1 (фонетическая рефлексия) – R5 (грамматическая рефлексия) – R7 (рефлексия жанра – формы высказывания) – ошибка связи 1 (связь конситуация – текст) – ошибка содержания – R0 (факт автоматизма реализации высказывания или его нарушения) – R3 (словообразовательная рефлексия). Через речевую ошибку эта группа связана с П11 (потребность в идентификации) – П5 (потребность в материальном объекте) и далее – через ошибку связи 2 (коммуникативная ошибка) – с подгруппой П6 (потребность предотвратить потенциальный ущерб) – П7 (потребность изменить свое эмоциональное состояние);

связанные между собой подгруппы формируются факторами R2–R4 (рефлексии лексическая и синтаксическая соответственно) и языковой ошибкой – ошибкой связи 3 (семантическая), посредством кото-

рых подгруппа 1 связывается с П1 (потребность в социальном существе) – П4 (потребность в информации) и далее – с R9 (рефлексия содержания);

группа П3 (потребность в позиционировании) – R6 (рефлексия речевой стратегии) посредством связи с П8 (потребность изменить ситуацию, в том числе коммуникативную) и П2 (потребность во внимании) связана с кластером, образованным подгруппами 1 и 2;

образование кластера завершает подгруппа П10 (потребность в сотрудничестве) – R8 (рефлексия коммуникативных правил); ее связь с подгруппами 3 и 1–2 задает связь кластера с прагмасемантическим кластером, а также жанром и возрастом.

Таким образом, результаты кластерного анализа дают возможность обсуждать в структуре факторов (а также процессов) речепорождения (имею в виду порождение высказывания как в формах 0-речи, вокальной экспрессии, так и в формах вербального высказывания, поскольку нами проанализированы все возможные виды высказываний) несколько групп: 1) характеризующие прагматическую ситуацию как востребующую речевую связь между потенциальными автором и адресатом и отвечающие ей типы взаимодействия (на уровне речи – типы

речевых жанров), когда высказывание начинает моделироваться в самых общих, базовых, глубинного порядка характеристиках; 2) отражающие языковую рефлексию автора по поводу адекватности выражения тех или других потребностей; 3) отражающие речевую рефлексию с точки зрения эффективности используемых речевых стратегий и коммуникативных правил и связанные, в частности, с использованием языковых средств; при этом рефлексия многопланового содержания высказывания R9 и рефлексия соответствия коммуникативным правилам или их нарушения R8 определяют связь кластера 2 с кластером 1, образованным параметрами жанровой семантики. Следовательно, можно утверждать, что полученные данные доказывают существование нескольких функциональных блоков в структуре коммуникативного сознания, обеспечивающих обработку прагмаречевой информации и, в дифференцированности от нее и в интегративных связях с ней, информации языкового порядка, т. е. прагматическая ситуация в ее структуре, интенциональная основа социальной коммуникации, речь, язык являются в коммуникативном сознании различными, но интегрирующимися и интегрируемыми системами.

Библиографический список

- Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. М., 1997. Т. 5: Работы 1940 – начала 1960-х гг. (Из архивных записей к работе «Проблема речевых жанров».)
- Дементьев В.В. Коммуникативная генристика: речевые жанры как средство формализации социального взаимодействия // Жанры речи. Саратов, 2002.
- Жанры речи: сб. статей. Саратов, 1997–2009.
- Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 1992.
- Маланчук И.Г. Избирательная кампания в России: в поисках жанров // Политическое поведение и политические коммуникации: тезисы и тексты докладов Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 1994. С.73–77.
- Маланчук И.Г. Коммуникативные и коммуникативно-связанные потребности как фактор продуцирования речи (на материале детской речи) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. № 1. С. 82–89.
- Маланчук И.Г. О соотношении речевого жанра, и речевого акта // Филология – Журналистика», 94. Научные материалы. Красноярск: КГУ, 1995. С. 50–51.
- Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009; 2-е изд., доп. Красноярск, 2013 (в печати).
- Осетрова Е.В. Неавторизованная информация в современной коммуникативной среде: речеведческий аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Красноярск, 2010.
- Осетрова Е.В. Слухи в речевой и языковой действительности // Русский язык сегодня: сб. статей / Ин-т русского языка РАН. М.: Азбуковник, 2003. Вып. 2: Активные языковые процессы конца XX века. С. 493–501.
- Подберезкина Л.З. Корпоративный язык: принципы исследования и описания (на материале языка столбистов). М.: Ин-т русского языка РАН, 1996.
- Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистические аспекты / под ред. О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999.
- Сперанская А.Н. Правила речевого поведения в русских поговорках: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 1999.
- Тарасенко Т.В. Этикетные жанры русской речи: благодарность, извинение, поздравление, соболезнование: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 1999.
- Фролова О.В. Особенности вокально-речевого развития детей в условиях семьи и дома ребенка: дис. ... канд. биол. наук. СПб., 2008.
- Шмелева Т.В. Жанровая система политического общения // Политическое поведение и политические коммуникации. Красноярск, 1994. С. 55–57.
- Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997.
- Шмелева Т.В. Речевой жанр (Возможности описания и использования в преподавании языка) // Russistik. Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка. Berlin, 1990. № 2. С. 20–32.
- Шмелева Т.В. Речевой жанр: опыт общепилологического осмысления // Collegium. Киев, 1995. № 1–2.
- Щурина Ю.В. Шутка как речевой жанр: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 1997.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОВЕДЕНИЮ СЕАНСОВ РЕЛАКСАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПСИХОЛОГОВ

TECHNOLOGY FOR TRAINING TO CONDUCT RELAXATION SESSIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF PSYCHOLOGISTS

И.Е. Марина

I.E. Marina

Сеанс релаксации, технология, профессиональные компетенции психологов, дополнительные профессиональные образовательные программы.

В статье актуализируется необходимость разработки программ дополнительного профессионального образования для развития базовых компетенций психолога. Предлагается технология авторской программы при подготовке психологов для проведения сеансов релаксации. Представляется опыт Центра социально-психологической помощи Сибирского государственного технологического университета по развитию профессиональных компетенций психологов.

Впервые дается аргументация технологии обучения психологов проведению сеансов релаксации в рамках дополнительных профессиональных образовательных программ с целью расширения их профессиональных возможностей.

Relaxation session, technology, professional competences of psychologists, further vocational educational programs.

The article actualizes the need for the development of further vocational educational programs for the formation of basic competencies of a psychologist. The technology of the author's program for the preparation of psychologists to conduct relaxation sessions is proposed. Besides, the article describes the experience of the Center of social and psychological assistance on the development of professional competences of psychologists in Siberian State Technological University.

For the first time the article gives reasons for the technology of the training of psychologists to conduct relaxation sessions within the framework of further vocational educational programs to enhance their professional capabilities.

Прогрессивное развитие общества невозможно без подготовки высококвалифицированных специалистов, при этом требования к их характеристикам на рынке труда повышаются и на первый план выходят составляющие профессиональной компетентности.

Высшее образование способствует профессиональному становлению через развитие базовых компетенций, которыми должен владеть психолог. При этом, выполняя основные виды деятельности, практикующий психолог, не имея специальной подготовки по психотерапевтическим направлениям и соответствующим методам работы, сталкивается с дефицитом применяемых им навыков [Марина, 2012, с. 35]. В свою очередь, профессиональная компетентность состоит из профессиональных знаний, умений, навыков, способностей и характеризуется диапазоном профессиональных возможностей [Карандашев, 2008].

По статистическим данным обращений за профессиональной психологической помощью в индивидуальной форме на базе Центра социально-психологической помощи (ЦСПП) СибГТУ (Красноярск), с момента его образования (2007) 86 % запросов индивидуальных обращений реализуются либо через сеансы релаксации и другие методы саморегуляции, либо нуждаются в групповой форме работы методами саморегуляции.

Так, в связи с высокой потребностью в оказании данных услуг и необходимостью готовить психологов как тренеров для проведения сеансов релаксации разрабатываются программы профессионального дополнительного образования. Смысл и назначение таких программ – непрерывное повышение квалификации тех, кто ощущает необходимость в пополнении или обновлении своих знаний [Татур, 2002, с. 31].

Количество слушателей Центра социально-психологической помощи СибГТУ (Красноярск) за период с 2007 по 2013 год по программам дополнительного профессионального образования представлено на рис. 1, который демонстрирует востребованность подготовки специалистов по авторскому алгоритму организации и проведения сеанса релаксации.



Рис. 1. Соотношение количества слушателей программ дополнительного профессионального образования ЦСПП СибГТУ

Курс «Сеанс релаксации» предоставляет методическую возможность психологам применять алгоритм сеанса релаксации и использовать в нем релаксационные техники в рамках своей работы с клиентами.

Цель программы – предоставить теоретические знания и практические умения и навыки, позволяющие психологам более эффективно организовывать свою деятельность по организации и проведению сеанса релаксации.

Задачи программы:

- 1) познакомиться с алгоритмом сеанса релаксации;
- 2) выделить условия организации и проведения, а также средства сеанса релаксации;
- 3) рассмотреть навыки, необходимые тренеру при реализации сеанса релаксации;
- 4) сформировать психологические знания и умения, необходимые для организации и проведения сеанса релаксации.

Учебно-тематический план профессиональной дополнительной образовательной программы «Сеанс релаксации» представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Учебно-тематический план
профессиональной дополнительной образовательной программы «Сеанс релаксации»**

№ п/п	Наименование модулей и тем	Всего часов	В том числе		Формы контроля
			лекции	практические занятия	
1	Алгоритм сеанса релаксации	36	11	25	-
1.1	Сеанс релаксации как метод саморегуляции	7	2	5	-
1.2	Назначение сеанса релаксации	7	2	5	-
1.3	Условия реализации сеанса релаксации	7	2	5	-
1.4	Средства реализации сеанса релаксации	7	2	5	-
1.5	Составляющие алгоритма сеанса релаксации	8	3	5	-
2	Навыки тренера, реализующего сеанс релаксации	36	6	30	-
2.1	Навыки организации сеанса релаксации		3	15	-
2.2	Навыки проведения сеанса релаксации		3	15	-
	Итоговый контроль знаний				Контрольное задание
	Итоги	72	17	55	

Особенность данной программы заключается в практико-ориентированной направленности, что раскрывается в содержании практических занятий (табл. 2).

Таблица 2

**Содержание практических занятий
профессиональной дополнительной образовательной программы «Сеанс релаксации»**

№ п/п	Модули и темы дисциплины	Наименование практических занятий
Модуль 1. Алгоритм сеанса релаксации		
1	1.1. Сеанс релаксации как метод саморегуляции	Антистрессовая стратегия личности
2	1.2. Назначение сеанса релаксации	Индивидуальные и групповые обращения на сеанс релаксации
3	1.3. Условия реализации сеанса релаксации	Условия организации и проведения сеанса релаксации
4	1.4. Средства реализации сеанса релаксации	Релаксационные техники
5	1.5. Составляющие алгоритма сеанса релаксации	Способы саморегуляции в основной части алгоритма
Модуль 2. Навыки тренера, реализующего сеанс релаксации		
6	2.1. Навыки организации сеанса релаксации	Умения, необходимые для организации сеанса релаксации и формирования соответствующих навыков
7	2.2. Навыки проведения сеанса релаксации	Умения, необходимые для проведения сеанса релаксации и формирования соответствующих навыков

Слушатели, окончившие курс «Сеанс релаксации», знают: сущность основных понятий; условия проведения и средства реализации сеанса релаксации; составляющие алгоритма сеанса релаксации; основные навыки, необходимые тренеру, реализующему сеанс релаксации. Психологи, прошедшие обучение, умеют: самостоятельно применять релаксационные техники, организовывать и проводить сеанс релаксации, а также владеют: системой составления алгоритма сеанса релаксации; социально-психологическими и психолого-педагогическими технологиями работы с клиентом / группой клиентов; техникой психологического анализа проведенного сеанса.

Исторически и объективно сложились четыре типа методов обучения: информация передавалась устно и воспринималась на слух – аудиальные; информация была представлена визуально и воспринималась с помощью зрения – визуальные; информация фиксировалась и воспринималась посредством мышечных усилий – кинестетические; информация шла по нескольким сенсорным каналам одновременно – полимодальные (смешанные) [Садовская, 2007, с. 58]. Курс «Сеанс релаксации» использует полимодальный метод изучения.

Технология процесса обучения отражена в следующей схеме: методическая подготовка (слушатель осваивает алгоритм проведения сеансов ре-

лаксации) – личностная проработка (слушатель является клиентом: потребителем релаксационных услуг) – тренировка профессионального навыка (развитие компетенций, необходимых для проведения сеансов релаксации: собственное проведение слушателями сеансов релаксации).

В процессе обучения по программе «Сеанс релаксации» у слушателей формируются следующие основные профессиональные возможности, складывающиеся в компетенции практикующих психологов:

- 1) создавать условия организации сеанса релаксации;
- 2) создавать условия проведения сеанса релаксации;
- 3) применять релаксационные техники в ходе сеанса релаксации как технологического процесса;
- 4) составлять алгоритм сеанса релаксации в зависимости от цели.

По технологии обучения, описанной выше, определение уровня развития данных профессиональных возможностей осуществляется дважды: перед началом обучения и в конце обучения самооценочным методом и методом экспертной оценки.

Анализ усредненной динамики развития навыков всех слушателей программы дополнительного профессионального образования «Сеанс релаксации» представлен на рис. 2.

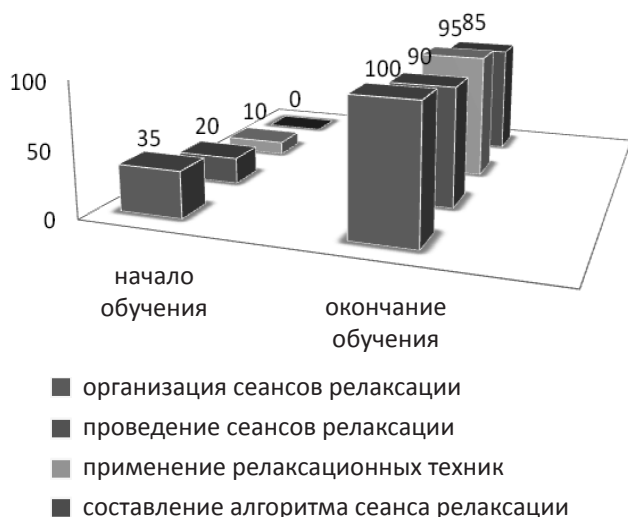


Рис. 2. Динамика развития профессиональных возможностей слушателей программы «Сеанс релаксации»

Примечание. Недостаточный уровень распределяется в промежутке между 0–40 %, достаточный – в промежутке между 41–75 %, успешный в промежутке между 76–100 %.

Профессиональная компетентность, сформированная у слушателей программы «Сеанс релаксации» посредством технологического процесса обучения, расширяет диапазон профессиональных возможностей практикующих психологов и позволяет решать следующие цели в процессе оказания психологической помощи методом проведения сеанса релаксации:

- профилактика синдрома эмоционального выгорания;
- коррекция симптомов эмоционального выгорания;
- построение собственной антистрессовой стратегии;
- развитие навыков саморегуляции;
- овладение навыками самостоятельной релаксации;
- усвоение позитивных установок;
- снятие синдрома усталости;

- снижение тревожности;
- отдых и восстановление сил за короткий промежуток времени;
- решение психотерапевтических задач (например, работа со страхами; с чувствами злости, обиды, вины, стыда; преодоление неуверенности в себе; построение стратегии по достижению собственной цели и многое другое);
- снятие мышечных зажимов / физического напряжения;
- выход негативных эмоций общественно-приемлемым способом.

Дополнительное профессиональное образование играет значимую роль в непрерывном образовании, развивая профессиональные компетентности и способствуя расширению «репертуара» психолога, что позволяет эффективнее работать с клиентом (клиентами) при обращении как индивидуально, так и в группе.

Технология обучения при подготовке психологов по программе «Сеанс релаксации» способствует развитию навыков применения релаксационных техник, организации и проведения сеансов релаксации, расширяя их базовые компетентности, что позволяет решать специфический ряд профессиональных задач.

Библиографический список

1. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию. М.: Смысл, 2008. 512 с.
2. Марина И.Е. Роль дополнительных образовательных программ в расширении «репертуара» психологов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: в 5 ч. М.: ЧИППКРО, 2012. Ч. 5. 322 с.
3. Татур Ю.Г. Система высшего образования России. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. 272 с.
4. Садовская И.Л. Методы обучения: новая концепция // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. № 1.

ДЕФИЦИТЫ САМОПОНИМАНИЯ КАК ФАКТОРЫ РИСКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

DEFICITS OF SELF-UNDERSTANDING AS RISK FACTORS FOR ADDICTIVE BEHAVIOR OF OLDER ADOLESCENTS

С.В. Шик

S.V. Shik

Самопонимание, дефициты самопонимания, нарушение взаимоотношений индивида и среды, слияние со средой, расщепление среды, неустойчивая среда, старшие подростки, аддиктивное поведение.

В статье рассматриваются особенности дефицитов самопонимания как факторов риска аддиктивного поведения старших подростков. Эти факторы отражают разные степени дефицитов самопонимания как нарушение взаимоотношений индивида и среды. Слияние со средой характеризуется «растворением», нивелированием личности подростка. Расщепление среды связано с акцентом на общении со сверстниками при игнорировании коммуникации со взрослыми. Неустойчивая среда проявляется когнитивными искажениями. Учет дефицитов самопонимания позволит более эффективно выстраивать профилактическую работу со старшими подростками.

Self-understanding, deficits of self-understanding, impaired relationship of the individual and the environment, merger with the environment, splitting of the environment, unstable environment, older adolescents, addictive behavior.

The article describes the features of deficits of self-understanding as risk factors for addictive behavior of older adolescents. These factors reflect different degrees of self-understanding deficits as the impairment of the relationship of the individual and the environment. The merger with the environment is characterized by the “dissolving”, leveling of the adolescent’s personality. The splitting of the environment is connected with the emphasis on communication with peers while ignoring communication with adults. The unstable environment manifests through cognitive twists. The accounting of self-understanding deficits will allow organizing preventive work with older adolescents more effectively.

Одной из важнейших социальных проблем является проблема аддиктивного поведения подростков. Ключевой причиной аддиктивного поведения являются дефициты самопонимания, что ведет к нарушению адекватного контакта подростка с действительностью, неуверенности в себе, подчинению внешним влияниям и неспособности выстраивать среду своей жизни. Взрослеющий человек «выпадает» из социума, происходит деградация личности, деформация ее ценностных ориентаций и нравственных установок.

В подростковом возрасте происходит несовпадение сроков созревания отдельных сторон организма и личности ребёнка, что приводит к серьёзному кризису, который проявляется в противоположных характеристиках подростничества (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, К.Н. Поливанова, Л.А. Регуш, Д.И. Фельдштейн и другие). Кризисные проявления касаются отношений к себе, к своему телу, к другим, к миру в целом

и свидетельствуют о том, что подросток плохо понимает себя. В отдельных случаях непонимание себя приобретает характер серьезных личностных нарушений.

Исследования самосознания, Я-концепции, смысловой регуляции в контексте аддиктивного поведения содержатся в работах О.Н. Андрияненко, Н.Л. Белопольской, Н.В. Власовой, С.Р. Иванова, С.А. Куликова, Н.Ю. Максимовой, Е.В. Свистановой, С.Л. Соловьевой и других. Они рассматривают личностные образования как своего рода «слабое звено», провоцирующее уход от реальности при первом столкновении с трудностями. Вместе с тем остается открытым вопрос: какое интегральное личностное образование должно быть «мишенью» профилактики?

Таким интегральным личностным образованием, по нашему мнению, являются дефициты самопонимания, которые мы рассматриваем как факторы риска аддиктивного поведения подростков.

Дефициты самопонимания – это наруше-

ние взаимоотношений индивида и среды, сопровождающиеся потерей или обеднением смысла жизни. Дефициты самопонимания подростков проявляются в нехватке личностных ресурсов: отчуждении от себя самого, других, своей жизни в целом, затрудняя или блокируя самореализацию личности. Эти ресурсы связаны с искажением самосознания и Я-концепции (т. е. процесса и результата совокупности всех представлений индивида о себе) либо с несоответствием их реальности.

Каким образом формируется аддиктивное поведение? Простой факт аддиктивной активности еще не обязательно ведет к аддикции. Так, Н.Ю. Максимова отмечает, что употребление психотропных веществ подростками, не имеющими к этому психологической готовности, обычно не закрепляется как привычная форма поведения и по мере взросления приобретения личностной зрелости проходит «само собой», без вмешательства специалистов и применения каких-либо иных мер воздействия [Максимова, 1996, с. 150].

Традиционно риск аддиктивного поведения связывается с различными внешними или внутренними «стрессорами среды» [Салтыкова, 2010]: биофизиологическими, индивидуально-психологическими, микро- и макросоциальными факторами.

Например, К.С. Лисецкий описывает следующие проблемные обстоятельства [Предупреждение..., 2000, с. 71]: трудные жизненные ситуации (болезнь, опасность, инвалидность или смерть близких); трудные ситуации, связанные с выполнением какой-либо задачи (затруднения, противодействие, помехи, неудачи); трудные ситуации, связанные с социальным взаимодействием (ситуации «публичного поведения», оценки и критика, конфликты и давление). У подростков накапливается напряженность, которая требует переключения, а вещество или активность дает такую возможность уйти от тягостной реальности.

Однако сами по себе объективные факторы не фатальны. По нашему мнению, готовность к аддиктивному поведению создают дефициты самопонимания: если подросток не понимает себя и окружающую среду, то теряются смысл происходящего и возможность управления собой, его поведение становится стихийным, нелогичным, иррациональным, причиняет вред себе.

Мы выделили следующие дефициты самопонимания у старших подростков как факторы риска аддиктивного поведения, которые отражают нарушение возрастной динамики и смысловое обеднение среды жизни:

- слияние (симбиоз) со средой;
- расщепление среды;
- средовая неустойчивость (рис. 1).

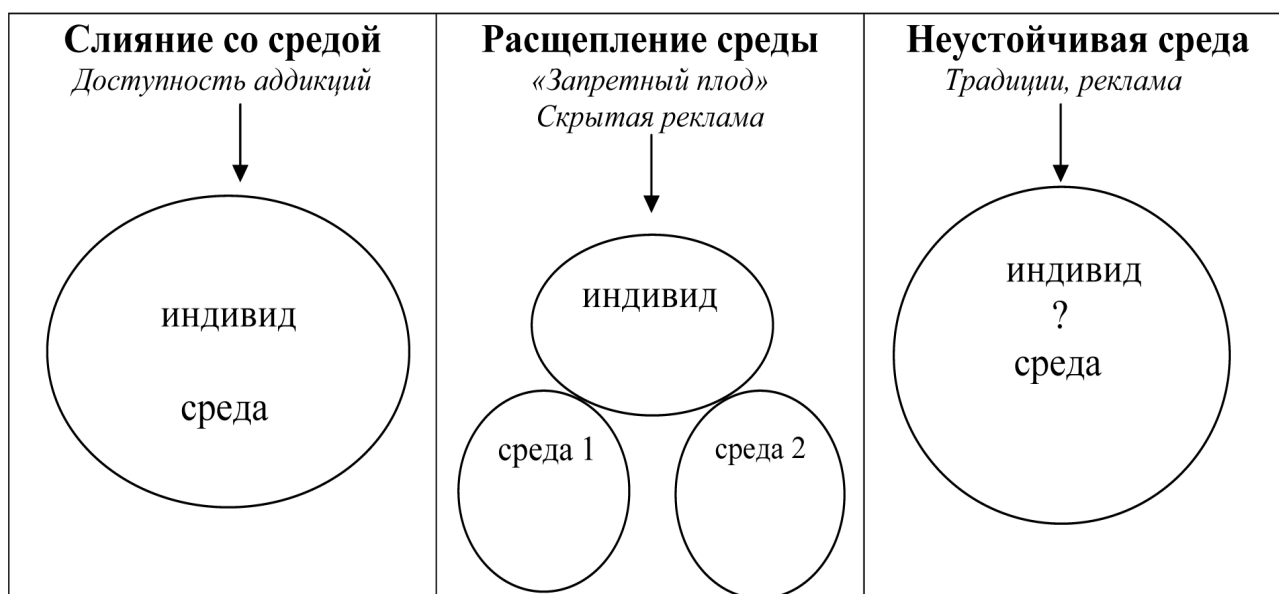


Рис. 1. Дефициты самопонимания у старших подростков как психологические факторы риска аддиктивного поведения

Рассмотрим подробнее эти факторы.

1. Слияние со средой.

Слияние личности со средой есть своеобразное «растворение» подростка в ней, нивелирование личности. Дефицит самопонимания здесь существует как дефект образа тела. По мнению Н.Л. Белопольской, «дефицит ясной представленности границ тела, а значит, и чувства защищенности Я от посягательств внешней среды препятствует качественной интеграции личности» [Белопольская и др., 2007, с. 44], приводит к активному неприятию себя [Там же, с. 140].

Слияние со средой характеризуется грубым дефицитом самопонимания и проявляется пассивностью в отношении среды с отсутствием представлений о возможности собственной активности («Меня нет в мире»), какого-либо ценностного отношения к жизни («Не знаю, что хочу»), сопровождается различными негативными эмоциями: беспокойством, тревогой, душевной пустотой, усталостью, скукой, раздражением, апатией, утомлением и т. д.

Эти подростки из заведомо неблагополучных семей. Закрытость, нарушение взаимоотношений, эмоциональная изоляция, жесткое распределение ролей, отказ от решения возникающих проблем являются основным содержанием жизни семьи. Подростки оказываются на периферии внимания родителей, до них «не доходят руки». Высокий риск формирования аддиктивного поведения в такой семье, в частности, заключается в том, что подростки встречают алкоголь, табак в ближайшем окружении, постоянно наблюдают и перенимают негативные образцы обращения с психоактивными веществами и воспринимают злоупотребление ими как норму жизнедеятельности. Они «плывут по течению» своей жизни, тотально отчужденные от школы, семьи, себя, с несформированными устойчивыми индивидуальными интересами или увлечениями, обрастая множеством социальных проблем. Характерно раннее начало употребления любых доступных психоактивных веществ: токсических веществ, наркотиков, алкоголя, табака, которые не дифференцируются по степени лучше – хуже. Кроме того, часто такие подростки страдают игроманией: они завсегда и интернет-кафе или игровых (лото) клубов.

2. Расщепление среды.

Расщепление среды есть разделение среды жизни подростка на две малосвязанных между собой части: мир взрослых и мир сверстников, что проявляется в противоречивом поведении и неадекватном представлении о жизни. Существование во многом антагонистичных сред приводит к тому, что одну негативную среду – школу, дом – приходится «терпеть», а в другой – позитивной, среди сверстников – по-настоящему жить. Дефицит самопонимания здесь связан эмоциональным дефектом как «неспособность подростка успокоить себя и контролировать свои импульсы» [Соловьева, 2009].

Расщепление среды характеризуется существенным дефицитом самопонимания и проявляется повышенной эмоциональностью, чрезмерной фиксацией на общении ради общения («Я есть в друзьях», «Без друзей я никто») при игнорировании коммуникации со взрослыми. Подростки рвутся в свою компанию, свою среду, стремясь как можно больше времени проводить там. Не строя каких-либо планов на будущее («Зачем загадывать? Будущее придет само собой»), они целиком сосредоточиваются на настоящем («Гуляй пока молодой», «Всё в жизни надо попробовать» и т. д.). Поддерживает такие устремления индустрия развлечений, являющаяся, по мнению В.Г. Зазулина, скрытой рекламой наркомании. От среды взрослых подростки пытаются отгородиться. Формальность отношений, дистанция между учителями и школьниками, авторитарная система воспитания ведут к восприятию школы как места общения с друзьями, что, естественно, сказывается на учебе. Типичное высказывание учителей: «Способен(а), мог(ла) бы учиться лучше, но ленив(а)». У подростков внешне благополучные семьи, для которых, однако, характерны эмоциональная разобщенность («Я живу сам по себе»), отсутствие близости и взаимопонимания в межличностных отношениях со взрослыми («Меня никто не понимает»), иллюзия понимания себя (неадекватное эгоцентрическое представление о себе). Характерны своеобразные «правила изоляции», превращающие ребенка в изгоя: не доверяй, не говори, не чувствуй. В силу этого родительская семья для них является своеобразным приютом, местом, где можно поспать, поесть и получить материальную помощь.

Такая ситуация для подростков является внутренне противоречивой, неустойчивой. Аддиктивная активность помогает им снять проблемы: создается иллюзия соединения сред, возникают некоторая уверенность и определенность. Здесь действует феномен «запретного плода»: чем недоступнее вещество (или активность), тем оно привлекательнее. Поэтому наиболее притягательно для таких подростков стремление употреблять наркотики, а другие виды аддиктивного поведения скорее рассматриваются как промежуточные, временные, сопутствующие.

В целом, независимо от вида наркотика смысл существования рассматривается подростками сугубо утилитарно: получить максимум наслаждения и удовольствия.

3. Средовая неустойчивость.

Средовая неустойчивость – это среда, в которой индивиду присущи определенные личностные особенности и ошибочные представления о легальных (разрешенных) в обществе аддикциях как о норме.

Дефицит самопонимания здесь связан с ложным информированием, с когнитивным искажением среды.

Средовая неустойчивость характеризуется умеренным дефицитом самопонимания и проявляется своеобразной «слепотой», нечувствительностью к опасным пристрастиям с занижением или игнорированием вреда легальных аддикций, прежде всего табакокурения и употребления алкоголя. Эти искажения первоначально не связаны с какими-либо грубыми дефектами Я-концепции, а обусловлены влиянием рекламы, обыденных представлений, существующих в обществе, примером родителей о допустимости аддикций.

Так, реклама табака акцентирует внимание не столько на объективных характеристиках сигарет, сколько на собственном выборе потребителя, предпочтении определенной марки, на престижности, тем самым вызывая представления об их относительной безопасности для здоровья. Пиво представляется рекламой «универсальным социальным коммуникатором и вкусным продуктом», помогающим в общении, который бодрит, успокаивает, снимает стресс и т. д. Рекламный message умалчивает о псевдовыборе, возможном возник-

новении зависимости, опасности для здоровья, проблем в будущем.

Обыденные представления существуют в виде словесных клише, поговорок: «Одна сигарета не повредит», «Кто не курит и не пьет – тот здоровеньким умрет», «Пиво полезный напиток» и т. д. Они создают атмосферу допустимости аддикций, а пример родителей показывает, как это осуществится на практике. Хотя, необходимо отметить, что в целом эти подростки из благополучных семей.

Если старший подросток поддается влиянию рекламы, ошибочным представлениям о табаке и алкоголе, следует примеру родителей, критически не осмысливая его, то путь для формирования аддиктивного поведения открыт: «Вредные привычки – личный выбор», «Жить и так вредно» и т. д. Отметим, что поначалу аддиктивная активность не отражается на поведении и обучении подростка. Для таких подростков характерны табакокурение, «культурное» употребление алкоголя.

Исследования М.В. Котовой, В.В. Лозового, наши собственные наблюдения [Шик, 2006; 2008] показывают, что для каждого из этих видов аддиктивного поведения характерны специфические личностные дефициты.

Конфронтация в конфликтах со взрослыми, коммуникативные затруднения, стремление к эмансипации, неэффективные агрессивные усилия по изменению межличностной ситуации «благоприятны» для употребления алкоголя как способа справиться со стрессом.

Дистанцирование в конфликтах с взрослыми, когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость, страстное желание быть принятым в группу сверстников (сигарета как пароль), трудности в понимании своих эмоций, внутриличностные конфликты ведут к «выражению» стресса с помощью табакокурения.

Итак, мы рассмотрели дефициты самопонимания как факторы психологического риска аддиктивного поведения старших подростков: слияние (симбиоз) со средой, расщепление, средовую неустойчивость.

Профилактическая работа должна строиться с учетом этих особенностей:

с первой группой необходима работа с образом тела на фоне контроля поведения; второй группе требуются развитие эмоциональной сфе-

ры и обогащение духовного мира; работа с третьей группой предполагает формирование критического мышления, разоблачение рекламы и традиционных представлений об аддикциях. Кроме того, необходим учет специфических личностных дефицитов при конкретных видах аддиктивного поведения. Таким образом, в целом дефициты самопонимания могут служить «мишенью» профилактики, показывают направления усилий специалистов, а также пути мобилизации личностной активности подростка.

Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. Самосознание проблемных подростков: монография / Н.Л. Белопольская, С.Р. Иванова, Е.В. Свистунова, Е.М. Шафирова. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. 332 с.
2. Максимова Н.Ю. О склонности подростков к аддиктивному поведению // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 3. С. 149–152.
3. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании: монография / под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой. М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. 256 с.
4. Салтыкова Н.С. Предпосылки формирования аддиктивного поведения подростков // Педагогическая диагностика. 2010. № 4. С. 20–38.
5. Соловьева С.Л. Аддиктивное поведение как способ компенсации эмоционального дефицита. URL: http://medpsy.ru/mprij/archiv_global/2009-1-1/nomer/nomer18.php
6. Шик С.В. Педагогическое обеспечение развития самопонимания старших подростков // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 62–66.
7. Шик С.В. Становление самопонимания старших подростков как предмет педагогического анализа // Вестник КГПУ им. Астафьева. 2008. № 1. С. 90–94.

ТУРУХАНСКАЯ ПОХОДНАЯ ЦЕРКОВЬ В СИСТЕМЕ ПОДОБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СЕВЕРА СИБИРИ

TURUKHANSK AMBULATORY CHURCH IN THE SYSTEM OF SIMILAR INSTITUTIONS OF NORTHERN SIBERIA

Е.В. Выдрин

E.V. Vydrin

Походные церкви, Туруханская Николаевская церковь, миссионерская деятельность.

В статье рассматривается система походных церквей на севере Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. Проанализирован период действия походных церквей в Якутии, в Обдорской местности, но особое внимание уделяется мало изученной до сих пор Туруханской походной церкви. Показаны система организации церквей, принцип комплектования и устройства, общие и различные черты в работе данных учреждений, что накладывало отпечаток на конечную цель существования походных церквей – крещение местного населения.

Ambulatory churches, Turukhansk Nicholas Church, missionary work.

A system of ambulatory churches in the north of Siberia in the second half of the XIX-early XX centuries is considered in the article. The period of validity of ambulatory churches in Yakutia, in Obdorsk area, was analyzed, but a special attention was paid to Turukhansk ambulatory church that is still not well-explored. The article describes the system of organization of churches, the principle of recruiting and arrangement, common and different features in the work of these institutions which had an impact on the ultimate goal of existence of ambulatory churches that was baptism of the local population.

Организационное оформление деятельности Русской православной церкви (РПЦ) в Сибири менялось с XVI в. Правительство совместно с церковью (а позднее и слившись с ней) искало более эффективные методы и формы христианизации коренного населения присоединенных территорий.

Историография миссионерской деятельности РПЦ среди сибирского коренного населения берет начало в XVIII в. Несмотря на достаточную изученность походных церквей на севере Сибири [Путевые журналы..., 2002; Сафронов, 1997; Софронов, 2005], деятельность православной церкви в Туруханском регионе и работа здесь походных церквей до сих пор не подвергались детальному исследованию [Выдрин, 2011].

Цель статьи – рассмотрение процесса формирования, функционирования и эволюции Туруханской походной церкви и ее сравнение с подобными церквями в соседних регионах во второй половине XIX – начале XX вв.

В конце XVIII – начале XIX вв. правительство начало организовывать походные церкви на севере Сибири. Первые сведения о походных церквях в Якутии относятся именно к рубежу XVIII–XIX вв.

Организация их в Якутии связана с именем уроженца г. Зашиверска протоиерея Гр. Слепцова, которому, согласно особому указу Синода, было разрешено иметь походную утварь (ГАИО. Ф. 50. Оп. 1. Д. 270. Л. 264–278). Служение Слепцова получило неоднозначную оценку в историографии. В 1899 г. в газете «Якутские епархиальные ведомости» в статье «Якутский веропрповедник протоиерей Григорий Слепцов» указывается, что миссионеры, и особенно Слепцов, занимались прежде всего «обогашением... своих собственных карманов» и разбором жалоб между инородцами. Такой позиции придерживаются и некоторые современные исследователи [Старостина, 2004].

Указом Синода в 1844 г. в Якутском крае были созданы две походные церкви – Николаевская и Благовещенская – с резиденцией в г. Якутске. Сопровождены специальные тележки, на которых их разместили. Главной функцией походных причтов являлось приобщение к православию жителей отдаленных территорий.

Сорок три года из полувекового служения первого епископа Якутского и Вилюйского Дионисия (Хитрова) было посвящено миссионерству. За десять лет служения при походных церквях им были

совершены путешествия в 10 тыс. верст. В 1845 г. Николаевская походная церковь, при которой служил священник о. Дмитрий, совершила путь к охотским тунгусам, впервые увидевшим чин христианского богослужения.

Толчком к активизации миссионерской деятельности на севере Западной Сибири послужила проводившаяся в 1847 г. ревизия Министерства государственных имуществ. Часть материалов ревизии была направлена в Св. Синод. В них, в частности, сообщалось о несоответствии в Западной Сибири числа православных церквей количеству прихожан и территорий, на которых они проживали, о низком уровне образованности духовенства и о том, что довольно значительная часть туземного населения все еще «подвержены буддизму и шаманизму» (ГАКК. Ф. 156. Оп. 25. Д. 77. Л. 8).

В 1854 г. была возобновлена деятельность Обдорской (Низовой) духовной миссии. Миссионерами были назначены уже служивший в это время (с 1846) священник Обдорской Петропавловской церкви Петр Александрович Попов и вновь назначенный в ту же церковь вторым священником Дмитрий Алексеевич Попов. Миссия получила походную церковь – это было сооружение, мало чем отличающееся от «иностранческого» чума конструктивно, с той лишь разницей, что обтянули его парусиной, а не берестой или «зверинными шкурами», как у аборигенов. Колокол, собирающий прихожан-кочевников, крепился на специальных распорках. Все это хозяйство было разборным и укладывалось в лодку или нарты. Первая обдорская походная церковь выглядела так: это была палатка «...из ревендука¹ с такою же ревендушную крышею на железных дугах, удобная разлагаемая по местам, где предложено совершить богослужение... В ней иконостас из легких складных брусков, иконы... написанные на полотне... Всех икон православных 14, сверх того на царских вратах Всевидящее око и над престолом Святой Дух в виде голубя, резанный из дерева. Посеребренный. Иконостас по местам золоченный» [Путевые журналы..., 2002, с. 8]. В журналах миссионеров отмечается, каким действенным орудием проповеди христианства было то нехитрое сооружение.

¹ *Ревендук* (ревентух) – толстое парусиновое полотно для солдатских палаток, парусов.

Предполагалось, что миссионеры с походной церковью будут передвигаться на «подводах», выделенных инородцами, но эта затея провалилась. Язычники всячески уклонялись от самообслуживания в деле их христианского просвещения. Поэтому миссионеры завели оленье стадо, приобрели несколько чумов, нарты и лодку.

В 1867 г. по решению Св. Синода в Обдорске была устроена вторая походная церковь в честь Богоявления Господня и учреждены два стана: Обдорский и Тазовский. В Тазовский стан был направлен иеромонах Соловецкого монастыря Иринарх (Иван Яхонтов), в прошлом выпускник Тобольской духовной семинарии. Но далее Обдорска он не выезжал, а в 1869 г. покинул северную миссию [Там же].

Христианизация севера Приенисейской Сибири началась с основанием первого форпоста русских в Сибири – Мангазеи. Первоначально этот процесс осуществляли приходские священники, основной функцией которых было обслуживание русского населения.

Почти одновременно с организацией походных церквей в Якутии и Западной Сибири (с 1846) начался процесс организации миссии на севере Приенисейского края, который завершился в 1850 г. организацией Туруханской миссии. Первоначально, в 1840-е гг. предполагалось учреждение трех походных церквей в Туруханском крае – на месте Мангазеи, на Толстоносском станке и в местности Авам (ГАКК. Ф. 397. Оп. 1. Д. 5. Л. 186–188). Но данный проект не согласовался с правительственными целями.

Дело в том, что организация походной церкви в Туруханском крае началась после обращения тунгусов в 1846 г., живших по реке Нижняя Тунгуска, с просьбой принять их в христианство, а данный проект вообще обходил стороной эту территорию. Естественно, было бы большим плюсом организовать несколько походных церквей в Туруханском крае, ведь, несмотря на активную деятельность приходских священников по христианизации местного населения, они действовали эпизодически. Помимо этого, в 1847 г. были начаты проектные работы по сооружению стационарной церкви на р. Нижняя Тунгуска, но пока они шли, инородцы покинули данную местность (ГАКК. Ф. 397. Оп. 1. Д. 5. Л. 170).

В 1852 г. миссия получила Троицкую походную

церковь, которая была куплена на средства купца Александра Шушляева и доставлена из г. Томска (ГАКК. Ф. 397. Оп. 1. Д. 5. Л. 388). Причем точно такая же по устройству церковь была куплена тем же купцом для нужд Алтайской духовной миссии (ГУ ГАТО. Ф. 170. Оп. 11. Д. 801. Л. 66). В отличие от походных церквей Обдорской миссии и Якутской области, она была неудобна в обращении: «Походная церковь так велика и так отягощена множеством стоек и перекладин, что не была употреблена ни единожды в путешествии миссионеров по стойбищам инородцев» (ГАКК. Ф. 397. Оп. 1. Д. 5. Л. 388).

Сами священники Туруханской миссии признавали, что если даже церковь была бы удобнее (наподобие «офицерской палатки»), все равно она была бы неудобна для транспортировки, так как «сани употребляются мало, ездят на собаках, дорог нет. Одну церковь надлежало бы везти на трех возках» (ГАКК. Ф. 397. Оп. 1. Д. 5. Л. 388). Плюс к этому, чтобы ее поставить, нужно было не менее 10 человек, которые не всегда могли быть под рукой миссионера. В 1850-е гг. появлялись проекты улучшения походной церкви. Так, в 1854 г. благочинный Туруханского края Иов Словцов предлагал поместить ее на лодку: «Принятие церкви и причта на казенные лодки, следующие в Тунгуску» (ГАКК. Ф. 397. Оп. 1. Д. 5. С. 152 об.). Туруханская походная церковь была перемещена лишь однажды в 1871 г. к оз. Ессей, где ее и оставили.

Процесс организации Туруханской походной церкви был долгим и отчасти непоследовательным и непродуманным. Стоит только обратить внимание на то, что указ об учреждении миссии вышел в 1850 г., а де-факто миссия начала действовать только в 1852 г., когда набрали штат в миссию. Помимо этого, организация Туруханской миссии столкнулась со множеством других трудностей: проблемы финансирования, переводчика, самой походной церкви. Несмотря на все эти проблемы, первые священники Туруханской миссии – Иоанн Зеленецкий и Илия Новоспасский, совершая поездки по Туруханскому краю с целью крещения местного населения, оставили бесценные сведения об этнографии, истории и географии региона.

В 1861 г. была образована отдельная Енисейская епархия. Епархиальное начальство стремилось поддерживать миссионерскую деятельность

в Туруханском крае, хотя мер к улучшению походной церкви не предпринимало. Первый епископ Енисейский Никодим в 1867 г. писал относительно миссионерства в Туруханском крае: «Миссионер должен устремляться туда, куда не проникал приходской священник, или же давно там не был и всегда по предварительному с ним согласию... Всякая поездка должна быть описана в подробности» (ГАКК. Ф. 397. Оп. 1. Д. 5. С. 53).

Уже в 1860-е гг. начались разговоры о ликвидации миссии и походной церкви в связи с ее неэффективностью. Благочинный Иконников в 1864 г. писал, что если край разделен на 5 приходов, то деятельность отдельных миссионеров не имеет смысла. Он считал, что Туруханская миссия выполнила свою функцию по крещению инородцев, кочующих по р. Нижняя Тунгуска. Ведь в середине 1860-х гг. тунгусов там уже не было, так как был упразднен хлебный магазин, к которому и выходило местное население (ГАКК. Ф. 74. Оп. 1. Д. 522. Л. 14).

В итоге Туруханская миссия и походная церковь были упразднены в 1873 г. При этом функции походной церкви были возложены на приходских священников, которых снабдили походной церковной утварью.

В конце XIX в. правительство перешло к другим методам обращения инородцев в православие. Было принято решение отказаться от походных церквей и перейти к массивному строительству церквей и часовен. В достаточном объеме это было осуществлено в Якутском крае, где к 1914 г. было построено 94 новых церкви [Юрганова, 2005, с. 139], но это скорее личная заслуга архиепископа Иннокентия (Вениаминова). Что же касается Обдорского края и севера Приенисейской Сибири, то строительство церквей и часовен там шло медленнее. Так, в Туруханском крае к 1917 г. было 6 церквей и 5 часовен².

В целом же, организация походных церквей была эффективным методом крещения инородческого населения на севере Сибири. Результат работы этих церквей напрямую зависел от ее организации и устройства. Естественно, нужно учитывать и субъективный фактор, который сыграл большую роль в Якутской области. Нельзя забывать и о размерах территорий, где действовали миссионеры.

² По площади Туруханский край не намного уступает Якутской области.

В заключение хочется отметить, что наиболее продуктивным способом христианизации коренных народов севера Сибири было сочетание походных церквей и организации стационарных церквей и часовен. Здесь можно привести пример Якутии, на территории которой к 1917 г. было 100 % крещеных инородцев.

После ликвидации походных церквей процесс христианизации не улучшился. Дело в том, что приходские священники, на которых были возложены миссионерские обязанности, должны были выполнять массу функций. Помимо обслуживания приходского населения, они должны были совершать миссионерские поездки, вести путевые журналы, изучать местные языки и так далее. Именно поэтому, христианские миссии (даже без походных церквей) продолжали действовать вплоть до 1917 г.³

Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

3. ГАТО – Государственный архив Томской области.
4. ГУ ГАТО – Государственное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске».

Библиографический список

1. Выдрин Е.В. Территория действия Туруханской православной миссии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17), т. 2. С. 118–122.
2. Путевые журналы миссионеров Обдорской миссии (60–70-е гг. XIX в.). Тюмень, 2002.
3. Сафронов Ф.Г. Православное христианство в Якутии. М., 1997.
4. Софронов В.Ю. Миссионерская деятельность Русской православной церкви в Западной Сибири в конце XVII – начале XX вв.: автореф. дис. ... д-ра. ист. наук. Барнаул, 2007.
5. Сафронов В.Ю. Три века сибирского миссионерства. Тобольск, 2005.
6. Старостина М.И. Деятельность протоиерея Григория Слепцова в Староколымском комиссарстве. Якутск, 2004.
7. Юрганова И.И. Церкви Якутии (краткая история). Якутск, 2005.

³ Обдорская миссия была ликвидирована только в 1915 г., а в Туруханском крае в 1902 г. Была учреждена должность особого миссионера.

ШАЛАБОЛИНСКАЯ ПИСАНИЦА (ВОПРОСЫ МУЗЕЕФИКАЦИИ)¹

SHALABOLINO PETROGLYPHS (PROBLEMS OF MUSEUMIFICATION)

А.Л. Заика, А.А. Дорохина, Е.И. Кочкина,
Т.А. Пахомова, Е.И. Ануфриева

A.L. Zaika, A.A. Dorokhina, E.I. Kochkina,
T.A. Pakhomova, E.I. Anufrieva

Петроглифы, историко-культурное наследие, музеефикация, консервация и реставрация, музей-заповедник.

В статье обсуждаются вопросы музеефикации памятников древнего наскального искусства в контексте проблемы сохранения, изучения и популяризации историко-культурного наследия. Предлагаются пути их решения на примере уникального памятника древнего творчества на территории Северной Азии – Шалаболинской писаницы. Представляется авторское видение возможностей разработки проекта-заповедника и создания на его базе учреждения культуры – археолого-этнографического музея «Шалаболинская писаница», что позволит решить насущные задачи научного, образовательного, воспитательного, просветительского характера.

Petroglyphs, historical and cultural heritage, museumification, preservation and restoration, museum reserve.

The article discusses the issues of museumification of monuments of ancient rock art in the context of the problem of preservation, studying and promotion of cultural and historical heritage. It offers the solutions through the example of a unique monument of ancient art in North Asia – Shalabolino petroglyphs. The article presents the authors' vision of the opportunities of the reserve project's development and the creation of a cultural institution on its base, namely the archaeological and ethnographic museum "Shalabolino Petroglyphs" which will allow solving the topical scientific, educational and pedagogic problems.

Древнее искусство, а наскальная живопись в особенности, – одно из самых загадочных явлений в истории человечества. В Енисейском регионе на обширной территории от Эвенкии до Тувы встречаются многочисленные памятники древней наскальной живописи, разнообразные как по форме, так и по внутреннему содержанию: скульптурные изваяния Хакасско-Минусинской котловины и многофигурные панно речных утесов Енисея, Ангары, Тубы, Маны, росписи свода пещер и изображения на могильных плитах, поминальных камнях и прибрежных валунах.

Наиболее уникальным и значимым объектом древнего наскального творчества на территории Красноярского края является Шалаболинская писаница. И это не случайно.

Во-первых, памятник поражает своей масштабностью. Шалаболинские петроглифы расположены на правом берегу р. Туба (правый приток р. Енисей) на высоком (до 200 м), крутом береговом скальном массиве, сложенном девонскими песчаниками, который имеет протяженность в северо-восточном направлении около 3 км. Береговые утесы начинаются в 0,6 км к ЮВ от д. Ильинка и заканчиваются выше

по течению р. Туба в устье р. Шушь, что в 5 км к ЮЗ от с. Шалаболино Курагинского района.

Во-вторых, насыщенностью и пространственно-высотными характеристиками петроглифов. К настоящему времени насчитывается порядка 500 плоскостей с рисунками, которые встречаются на всем протяжении скального массива на различных высотах от 1,5 до 150 м от августовского уреза воды.

В-третьих, высоким разнообразием древних технических приемов исполнения изображений: минеральными красителями (охрой), черным красящим пигментом (битумная тушь), путем выбивки, шлифовки, полировки, гравировки и др. Нередки случаи комбинированного сочетания различных техник при выполнении рисунка.

В-четвертых, Шалаболинские петроглифы, в отличие от других местонахождений, охватывают широкий временной диапазон: от эпохи камня (6–8, возможно, 9–12 тыс. л. назад) до этнографической и исторической современности (конец XIX – перв. пол. XX вв.). На примере сюжетов наскального творчества ярко прослеживаются основные вехи местной, отечественной и мировой истории: послеледниковый период, неолитическая революция, волны индоарийской ми-

¹ Работа выполнена в рамках проекта «Проект музея-заповедника “Шалаболинская писаница”», поддержанного КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

грации, возникновение скотоводства и освоение металла, скифская культура, гуннская экспансия, великое переселение народов, возникновение письменности, образование раннефеодального Хакасского государства, монгольское нашествие, миссионерская деятельность православной церкви среди местных сибирских народов, политическая ссылка XIX–XX вв. и др.

В-пятых, а скорее в первую очередь, поражают разнообразие сюжетов и живописность образов. Многофигурные панно с участием лосей, медведей, маралов, кабанов, диких быков и лошадей эпохи камня. Экзотичные личины фантастического облика и мифические чудовища эпохи ранней бронзы. Батальные сцены и скотоводческие сюжеты железного века. Резные рунические знаки и монгольские надписи эпохи Средневековья. Тамговидные родовые автографы тубинцев и православные кресты Нового времени и др.

В-шестых, привлекает содержательный аспект древних композиций. Иллюстрации древних мифологем каменного века с участием зооморфных объектов поклонения. Сложные мировоззренческие модели мироустройства зооантропоморфного вида эпохи ранней бронзы. Абстрагированная символика космических циклов, культ колеса в петроглифах эпохи металла. Культ коня и приоритеты военной идеологии в композициях эпохи железа. Культ гор и родовых предков в эпоху Средневековья. Идеи шаманизма сибирских народов и др.

Вышеобозначенные факты свидетельствуют о том, что Шалаболинские петроглифы являются не просто древней художественной галереей, а древним культовым комплексом, своего рода храмом под открытым небом – со своим алтарем и иконостасом в виде мифических сюжетов и древних объектов поклонения. Более того, учитывая факты нахождения на территории памятника человеческих захоронений в скальных нишах, можно говорить как о человеческих жертвоприношениях, так и архаичных формах церковного погоста. На прилегающей к писанице территории зафиксированы как погребальные, так и поселенческие комплексы, что подтверждает культовый статус памятника, имевшего популярность в течение длительного времени.

Необходимо отметить, что Шалаболинские петроглифы в силу своей уникальности привлекали различных исследователей (начиная с сер. XIX в.), имеют богатую историю своего изучения. Первое упоминание о них принадлежит Минусинскому окружно-

му начальнику, известному этнографу Н.А. Кострову, который и назвал данные петроглифы Шалаболинскими. Сообщения Н.А. Кострова впоследствии были опубликованы бывшим дворянским заседателем Красноярского уездного суда Г.И. Спасским [Спасский, 1857]. В конце XIX – начале XX вв. наскальные рисунки изучались финской экспедицией под руководством И.Р. Аспелина, сибирскими исследователями А.В. Адриановым, Л.Ф. Титовым, И.Т. Савенковым, позже Э.Р. Рыгдылоном, Р.В. Николаевым, столичными археологами А.А. Формозовым, Я.А. Шером и др. [Дроздов, Заика, 2005]. В 1970-х гг. писаница изучалась экспедицией КемГУ под руководством Б.Н. Пяткина [Пяткин, 1980; Пяткин, Мартынов, 1985]. В состав отряда входил красноярский художник В.Ф. Капелько, которым был разработан оригинальный метод копирования наскальных изображений на микалентную бумагу [Капелько, 1986]. С 2001 г. Шалаболинские петроглифы исследуются археологическим отрядом Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева под руководством А.Л. Заики [Заика, Дроздов, 2005; 2008; Заика и др., 2006; 2008; Гиря и др., 2012].

Исследования последних лет показали, что петроглифы находятся в аварийном состоянии: под воздействием естественных эрозийных процессов плоскости растрескиваются и осыпаются (некоторые опубликованные рисунки уничтожены), нижние ярусы скалы срисунками ежегодно разрушаются от паводковых вод, погребены под осыпями скальных пород или мощными напластованиями наносного грунта. Крайний, наиболее доступный юго-восточный участок писаницы сильно пострадал от котлованов и осыпей технического происхождения, появившихся с целью выемки природного камня для строительных работ [Заика, 2007]. Более того, возросшая популярность объекта привлекает массу посетителей. В результате неконтролируемого туризма в большом количестве появляются современные надписи, причем на плоскостях с древними композициями, поверх рисунков. В итоге нарушается не только эстетика древнего творчества, страдают сами рисунки, разрушаются их силуэты, контуры и детали изображений. Впоследствии даже специалисту не представляется возможным восстановить изначальную конфигурацию древних образов. Вследствие активного антропогенного воздействия на петроглифы применение современных методов абсолютного их датирования сводится к нулю [Заика, 2010].

Соответственно, требуются неотложные меры по сохранению и музеефикации масштабного памятника древнего наскального творчества Шалаболинская писаница. В противном случае мы рискуем потерять для потомков уникальный объект историко-культурного наследия.

Шалаболинская писаница декларативно была поставлена на охрану как археологический памятник республиканского значения в 1976 г. Фактически работы по паспортизации писаницы и постановке ее на учет как памятника истории и культуры федерального значения были произведены в 2001 г. В связи с новыми требованиями в 2010 г. на памятник как «объект культурного наследия федерального значения, представляющего собой историко-культурную ценность» была составлена внушительная по объему учетная карта (8 с. текста, 260 л. ил.). С целью музеефикации Шалаболинской писаницы теперь необходимо поэтапно выполнить на формальном и фактическом уровне следующую процедуру (которая, к сожалению, может растянуться не на один год).

1. Провести мероприятия по выявлению, учету и принятию на государственную охрану объекта культурного наследия – достопримечательное место «Шалаболинская писаница».

2. Отнести данное достопримечательное место к историко-культурным заповедникам регионального / федерального значения.

Шалаболинская писаница и прилегающие к ней археологические объекты другого характера (могильники, стоянки) настоятельно требуют музеефикации с заповедным ограничением окружающей местности. Ориентировочно в состав музея-заповедника должны входить: собственно скальный массив с петроглифами и средневековыми захоронениями, прилегающая территория соснового бора, луговая площадка (поселенческий комплекс), окаймляющая её дуга скальных выходов (писаницы Ильинка-2–4), восточная оконечность о. Березовый напротив писаницы. Учитывая задачи развития внутреннего туризма, необходимо включение в состав заповедника буферной зоны, где локализованы курганные могильники (Усть-Шушь-1–4, Ильинка-1, 2), стоянки, поселения (Усть-Шушь-1, 2, Ильинка-1–24), писаницы Березовая-1, 2. В таком случае границы охраняемой зоны нами предлагаются следующие: юго-западная граница – по правому берегу р. Туба от верхнего оголовка острова Кожевня (на востоке) до устья протоки Инза (на западе).

Северо-восточная граница должна проходить по широкой ложбине (Еремеев лог) от устья р. Инза (на юге) до подножия северного склона горы Гусеевская (на севере). Северо-восточная граница может проходить вдоль северного склона возвышенности (ограничена с севера пахотными полями) от горы Гусеевской (на западе) до правого берега р. Шушь напротив с. Шалоболдино (на востоке). Юго-восточная граница – вдоль р. Шушь и правого берега р. Туба от участка правого берега р. Шушь напротив с. Шалоболдино (на севере) до верхнего оголовка острова Кожевня (на юге).

Перспективно также включение в состав заповедника филиалов-кластеров с локально ограниченной охраняемой территорией (курганные могильники, стоянки, поселения, писаницы Георгиевская, Ильинская), которые находятся в радиусе 10 км.

Заповедный статус территории и музейная сохранность объектов на её площади, квалифицированная экскурсионная деятельность и контролируемый туризм, регламентированная научно-исследовательская деятельность могут быть реально гарантированы при наличии соответствующего учреждения культуры с полагающимся штатом профессиональных работников. В роли такового должен выступить археолого-этнографический музей «Шалаболинская писаница». Только при наличии музея, сотрудники которого обеспечат контроль над охраняемой территорией, может быть результативным комплекс противоаварийных, консервационных и реставрационных работ на Шалаболинских петроглифах. Соответственно, необходимо также организовать на основе созданного историко-культурного заповедника краевое учреждение культуры – археолого-этнографический музей «Шалаболинская писаница».

Учитывая, что музей должен функционировать круглый год, оптимальный вариант – имеющееся каменное здание клуба в д. Ильинка, удобно расположенное на перекрестке центральной улицы и единственной дороги в сторону писаницы (музея-заповедника). Планировка здания позволяет:

- разместить на широкой площади (зрительный зал) напольное экспозиционное оборудование и настенные выставочные материалы, в частности широкие панно с копиями наскальных рисунков Шалаболинской писаницы;

- широкий экран и кинобудка предполагают продуктивное транслирование кино-, видео-, слайдфильмов, использование мультимедийных технологий;

– сцена может использоваться для лекционного вещания, театрализованных действий реконструктивного характера, выступления творческих коллективов;
– подсобные помещения удобны для хранения экспонатов и оборудования; научных кабинетов; гостевого размещения посетителей (приема гостей).

Прилегающая парковая зона в летний период может использоваться для экспозиционно-выставочной деятельности, проведения широких культурно-массовых мероприятий: праздников, фестивалей народного творчества, выступления фольклорных ансамблей и др. В круг экскурсионной деятельности может быть включена территория д. Ильинка и с. Шалаболино, где консервативно сохранились архитектура построек XIX – нач. XX вв., этнографические материалы русских переселенцев, традиционные промыслы, народный сибирский фольклор.

Успешное решение вопросов об организации историко-культурного заповедника и археолого-этнографического музея «Шалаболинская писаница» позволит решить насущные задачи научного, образовательного, воспитательного, просветительского характера.

Более того, активное вовлечение в работу музея местного населения (возрождение народных промыслов, рейнджерская деятельность, гостиничные и другие бытовые услуги, обеспечение продовольственными продуктами крестьянского хозяйства, прогулочные мероприятия на традиционных видах транспорта и многое другое) поможет решить актуальные задачи современности социального характера: возрождение российской «глубинки», сибирской деревни, занятости населения, возвращение молодежи в село.

Соответственно, создание музея-заповедника «Шалаболинская писаница», несомненно, поднимет престиж Красноярского края не только на общероссийском, но и международном уровне, создаст определенные условия для решения ряда задач социального, экономического и культурного развития региона.

Список сокращений

1. ИАЭТ СО РАН – Институт археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук.
2. ИА РАН – Институт археологии Российской академии наук.
3. КГУ – Красноярский государственный университет.

Библиографический список

1. Гиря Е.Ю., Дроздов Н.И., Дэвлет Е.Г., Макулов В.И. Шалаболинская писаница: опыт трассологического исследования // Вестник КГПУ. 2012. № 1. С. 308–331.
2. Дроздов Н.И., Заика А.Л. История исследования Шалаболинской писаницы // Мир наскального искусства: сб. док. междунар. конф. / под ред. Е. Дэвлет. М.: ИА РАН, 2005. С. 72–74.
3. Заика А.Л., Дроздов Н.И. Новые петроглифы Шалаболинской писаницы // Труды II (XVIII) Всероссийского археологического съезда в Суздале. М.: ИА РАН, 2008. Т. III. С. 28–30.
4. Заика А.Л. Петроглифы из-под руин. Шалаболинская писаница // Енисейская провинция: альманах. Красноярск: РИО КГПУ 2007. Вып. 3. С. 24–38.
5. Заика А.Л., Дроздов Н.И., Березовский А.П. Результаты исследования Шалаболинской писаницы в 2005–2006 годах // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий: материалы Годовой сессии ИАЭТ СО РАН 2006 г. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2006. Т. XII, ч. I. С. 331–335.
6. Заика А.Л., Березовский А.П., Матвеев В.Е., Тихтерев А.С. Результаты исследований Шалаболинской писаницы в 2007 г. // Мартыновские краеведческие чтения. Красноярск: РИО КГПУ, 2008. Вып. V. С. 46–51.
7. Заика А.Л. Шалаболинская писаница (общая характеристика, современное состояние изученности, перспективы музеефикации памятника) // The Journal of Korean Petroglyph. 2010. Vol. 13. P. 65–84. (на русском и корейском языках).
8. Заика А.Л., Дроздов Н.И. Шалаболинская писаница (результаты исследования 2001–2004 годов) // Мир наскального искусства: сб. док. междунар. конф. / под ред. Е. Дэвлет. М.: ИА РАН, 2005. С. 111–115.
9. Капелько В.Ф. Эстампажный метод копирования петроглифов // Памятники древних культур Сибири и Дальнего Востока. Новосибирск, 1986. С. 105–111.
10. Пяткин Б.Н. Ранние петроглифы Шалаболинских скал // Археология Южной Сибири. Кемерово, 1980. С. 27–44.
11. Пяткин Б.Н., Мартынов А.И. Шалаболинские петроглифы. Красноярск: Изд-во КГУ, 1985. 192 с.
12. Спасский Г.П. О достопримечательных памятниках сибирских древностей. ЗВОРАО, 1857. Кн. XIII. С. 153.

ЦВЕТОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖНОГО ПОРТРЕТА В ДИАХРОНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

COLOUR FEATURES OF CHARACTER PORTRAIT IN DIACHRONIC TEXT

Т.Г. Игнатьева, Е.С. Шерхонова

T.G. Ignateva, E.S. Sherhonova

Цветообозначение, номинация, цветовая картина мира, символическое значение, портретные характеристики, персонаж.

Статья посвящена исследованию цветовой лексики в старофранцузском художественном тексте. Для анализа взяты наиболее частотные цветообозначения. Выявлено, что семантические значения и сферы употребления обозначения цвета гендерно обусловлены. Обозначения цвета активно участвуют в создании образа мужчины и женщины, передают черты внешнего облика и внутренние характеристики, которые принимаются в средневековой картине мира как типичные.

Colour naming, nomination, world colour picture, symbolic meaning, portrait characteristics, character.

The article is dedicated to the research of colour words in old French literary texts. The most frequently used colour terms were chosen for the analysis. It was revealed that semantic meanings and the spheres of the use of colour terms depend on the gender factor. Colour denominations play a full role in the creation of the image of a man and a woman, communicate the features of their appearance and inner characteristics which are considered to be typical for the medieval worldview.

Цвет – сложный, неоднозначный, многоплановый феномен. Природа цвета двойственна: с одной стороны, это объективное физическое явление, с другой – это ощущение, результат зрительного восприятия человеком, обусловленное культурным, языковым, психологическим факторами, которые в совокупности составляют лингвоцветовую картину мира. Цель статьи – воссоздание фрагмента лингвоцветовой картины мира в диахроническом художественном тексте при описании человека, его морального и физического портрета. При этом цветовые номинирующие лексемы рассматриваются с учётом символических и аксеологических значений. Символические значения часто являются базой для аксиологических, поскольку «... символ, как чудотворство, воскрешает для нас исчезнувшее время или чувство благодаря образам, вызванным отсутствующим или давно ушедшим свидетелем, будь то слова или изображения... Но до того как зафиксироваться, мысленные образы являются нам как проводники, как материя самой жизни» [Бенуас, 2006, с. 119–120]. Поскольку речь идёт о художественных текстах, аксиологическое значение, т. е. ценностное, передающее намерение автора, в той или иной степени также присутствует в тексте, определяя выбор языковых струк-

тур, интерпретируя которые, читатель может воссоздать образный мир текста.

Цели исследования отвечает выбранный материал, которым является старофранцузский художественный текст как наиболее представительный тип текста французской средневековой литературной культуры. Исследовались художественные тексты разных жанров на старофранцузском языке XII–XIII веков, период так называемого Высокого Средневековья, когда закладывались и оформлялись традиции французской речевой культуры, получившие развитие в последующие века. Всего собрано более 2500 словоупотреблений лексем, содержащих цветообозначения. Под термином «цветообозначение» (в дальнейшем – ЦО), следом за И.З. Борисовой, будем понимать различные способы номинации цветовых оттенков в языке [Борисова, 2008, с. 34]. В свою очередь, номинация понимается в статичном аспекте как языковая структура, объективирующая то или иное языковое значение. При исследовании учитывается гендерный фактор, поскольку цвет – это прежде всего социальный факт и лексика, история слов даёт нам много существенных сведений о прошлом; лексика, относящаяся к цветам, показывает, что в любом обществе первой функцией цвета будет обо-

значение, выделение, классификация, иерархическое упорядочение, объединение или противопоставление [Пастуро, 2013, с. 127].

В ходе исследования было обнаружено 575 примеров цветowych описаний человека, из них 274 примера относятся к описанию мужских персонажей, 277 – к описанию женских персонажей, в 24 случаях пол не указан. Прежде чем перейти к описанию языкового материала, отметим, что в социальной истории Средневековья цвет имеет, прежде всего, сакральное значение, т. е. литургическое, и как таковой представляет собой чистые категории: это абстрактные, умозрительные цвета, их оттенки в расчёт не принимаются. К примеру, красный цвет Пятидесятницы можно передать с помощью светло-красного, тёмно-красного, оранжевого, розоватого, фиолетового, бурого и других оттенков; это не имеет никакого значения и не несёт никакого смысла. Это архетипический красный, символ всех оттенков красного. Это некий совокупный красный цвет; для XII–XIII веков такая идея, такое значение и такая реальность во многих отношениях были необычайно современными [Пастуро, 2013, с. 160]. Основываясь на вышесказанном, при выявлении словарного ряда цветowych номинаций обозначения светлого и бледного отнесены нами в разряд белого цвета, тёмного – в разряд чёрного. Кроме того, номинации, включающие в себя ассоциативные значения типа «цвета крови» также включены в ряд ЦО, соответствующих цвету предмета, с которым имеет место ассоциация. Номинация «блестящий» может соотноситься с разными цветами и, соответственно, относиться к разным цветowym обозначениям.

Первое, что обращает на себя внимание, количество цветowych номинаций мужских и женских персонажей практически одинаково. Материал показывает, что в целом к цветовой обозначениям, используемым для описания персонажей, относятся обозначения белого цвета (*blanc, chenu, flori, pale, mat, decoloré, pers, taint, blesmi, muer sa color, perdre sa color, changier sa color, san sfuire, color fuire, color morte, color enlangouré, cler, esclargié, ardant, vair, luisant, jeter sa luor, anflamé, esclargié, enbloissant, ivoire, argent, la blanchor*). На втором месте по частоте употребления стоит красный цвет, объективируемый в номинациях *vermeil, sanglent, ros, saignier, rouge, color gent, sanc monter el vis, revenir*

sa color, covert de sanc, taint de sanc, rose, rosine, de rose, fared, favel, coloré, fardé, sinople, color fresche, unefresche color vermeille, colore fine, colore novele, color venir, la rougeur. На третьем месте по частоте употребления находится чёрный цвет в номинациях *neir, mor, tenebre, ascure, brun, bise*. Номинации жёлтого (*blond, sor, jaune*), зелёного (*vert*), синего (*blo, bloi*) носят единичный характер.

Наблюдения показывают, что ведущей номинацией в цветовой характеристике персонажного портрета как для мужчин, так и для женщин является номинация *blanc* «белый». Символически белый цвет приписывается солнцу, это предел цветовой синтеза. Он – символ смешения, переход между двумя состояниями или двумя моментами, а также символ божественного света. В нашем материале имеют место гендерные различия. В мужском физическом портрете номинация *blanc* наиболее часто актуализирует значение «седой», обозначая чаще всего бороду, затем седые волосы. Очевидно, это связано с тем, что в культурной традиции многих народов борода символизирует жизненный опыт, мудрость, благоразумие. Так, у славян, борода считалась выполняющей сохранительные функции, а дернуть за бороду считалось страшным позором. У русских есть пословица: «Борода дороже головы». У мусульман самая серьёзная клятва: «Клянусь бородой Пророка!» [Маслова, 2007, с. 77]. Французская пословица гласит «*Du côté de la barbe est la toute-puissance*» – «В бороде содержится всё могущество» [Montreynaud, Pierron, Suzzoni, 1993, p. 36]. Помимо этого, лексема *blanc* передаёт светлый цвет кожи в сочетании со словами, обозначающими лицо, тело, руки, а также цвет зубов. В мужском портрете для номинации белого цвета используется также лексема *chenu* «белый, седой». При этом номинация имеет чётко выраженную прикрепленность со словом *la tête*. Можно утверждать, что выражение *la tete chenu* «седая голова» носит формульный характер и относится к описанию мужского портрета. При описании женщины данное словосочетание встретилось всего четыре раза.

В женском портрете лексема *blanc*, обозначая светлый цвет кожи, номинирует более широкий круг частей тела: лицо (*vis, face*), лоб (*front*), горло, шея (*gorge, col*), грудь (*peitrine, piz*), тело (*cors,*

char), бок (costé), руки (mains), а также зубы (dents). Номинация blanc, равно как и в мужском портрете, может передавать седой цвет волос, указывая на преклонный возраст героини. Объектами для сравнения как в мужском, так и в женском портрете для белого цвета выступают снег, полотно, цветы лилии и боярышника, например: Li amiraill ad sa barbe fors mise, Altresi blanche cume flur en espine [Rol. 3520–3521]. «Эмир сильно схватил свою бороду, белую, как цветок боярышника».

Помимо ядерной лексемы blanc, в цветоряд белого цвета входят ЦО pale «бледный», cler «светлый», luisant «блестящий», показывающие значительно более высокую частотность (более чем в два раза) употребления в женском портрете. При этом лексема pale, следующая за blanc по частоте встречаемости, репрезентирует бледный, нездоровый цвет кожи в сочетании со словами, обозначающими лицо – vis, chiere, face, тело – char, человека в целом – rusele. Данное ЦО может указывать, кроме цветового значения, на физическое состояние – болезнь, обморок, смерть, например: Angoisseusement s'est pasmee, Et gist pale et descoloree [Vergy 837–838]. «От горя (она) потеряла сознание и лежит бледная и бесцветная». Указанная лексема широко употребляется, чтобы передать различные эмоциональные состояния героини: горе, стыд, страх, душевное волнение, влюбленность: Thessala voit tante et pale Celiq' Amor sa en Baillie [Cliges 2971–2972]. «Тессала видит побледневшую ту, которую подчинил Амур». Номинация cler «светлый» носит лаудативный, хвалебный характер и описывает лицо, лоб в значении «светлый, светлокожий» и особенно волосы в сочетании с номинацией luisant «блестящий». В целом, можно сказать, что обе номинации – blanc и cler – являются неизменными атрибутами при описании женской красоты и часто встречаются как парная редубликация.

Ведущей номинацией для обозначения красного цвета является ЦО vermeil «красный, алый, розовый, румяный». Превалирующее употребление данной номинации имеет при описании мужского портрета, а именно при номинации цвета крови в батальных сценах, изображении раненых персонажей. Наши наблюдения подтверждают высказывание Жака Рибара о том, что vermeil – цвет крови – в текстах приобретает жертвенное значение

[Ribard, 1984, с. 45]. Мы отмечаем, что это касается только мужского портрета. Помимо этого, красный цвет может выполнять эмотивную функцию, указывая на такие эмоции персонажей, как стыд, возбуждение, страх. Тот же автор указывает на употребление лексемы vermeil в качестве типичного признака женской красоты. Очевидно, речь идёт о значении «румяная».

Интересно отметить в цветоряде красного цвета прикрепленность исключительно к описанию мужского портрета лексемы ros «рыжий». Этот цвет является выразителем некрасивой внешности, и поскольку внешняя красота в Средневековье символизирует прекрасные внутренние качества человека, а внешняя некрасивость, наоборот, есть признак моральной непорядочности, рыжий цвет объективируется при описании персонажей низкого сословия, предателей, колдунов и т. д.

Номинация noir «чёрный» показывает абсолютную прикрепленность к описанию мужского портрета и употребляется для обозначения темного цвета кожи, преимущественно перед этнонимами, репрезентирующими врагов французов, или инородцев, или крестьян, которые в Средневековье были самым презираемым сословием и олицетворяли для аристократов всё невежество и уродство мира. Например: A tant viennent, hideus et noir amedui li fil dou netun [Yvain 55–56]. «А в это время идут ужасные и чёрные оба сына Нептуна». Бог Нептун рассматривался христианами как демон и с VII века фигурирует в списке демонов [Grandsaigne d' Hauterive, 1947, p. 430]. Мы полагаем, что чёрный цвет кожи служит в литературном тексте для выражения инаковости человека с точки зрения этнических или религиозных характеристик и имеет ярко выраженную пейоративную окраску. В функции эмотива может объективировать значение гнева либо страха. В сочетании со словом cuer «сердце» передаёт эмоциональные страдания персонажа: (roi) de mautalent en devint noir [Tristan 1068]. «(...король) от гнева становится чёрным». Наблюдения показывают, что чёрный цвет в данный период реализует свою символическую функцию, согласно символическому значению, чёрный – это изначальный мрак, состояние принципиальной непроявленности. Он символизирует смерть, пассивность, покорность, траур [Бенуас, 2006, с. 80]. Новым полюсом цве-

товой шкалы, престижным и добропорядочным, чёрный цвет становится лишь с XV века. Он становится элементом парадной одежды знати, а в XVI–XVIII веках завоёвывает все европейские дворы [Пастуро, 2013, с. 167–168].

Наши наблюдения показывают, что портретное описание физических качеств персонажей в изучаемый период подчиняется строгим законам [Игнатьева, 2013]. Употребление цветообозначений в диахроническом тексте раннего Средневековья имеет также определенную гендерную прикреплённость. В разряд «мужских» цветовых номинаций можно отнести: *noir* «чёрный», *vermeil* «красный, алый», *sanglant* «кровавый, т. е. красный», *ros* «рыжий», *blanc*, *chenu* «белый». В группу «женских» цветообозначений входят такие, как: *pale* «бледный», *cler* «светлый, ясный», *blond* «светло-желтый, т. е. белокурый», *ver*, *luisant* «блестящий», *sor*, *or* «золотистый, т. е. желтый», а также *blanc* «белый». Отметим, что наиболее частотная номинация *blanc* в мужском портрете коррелирует с *chenu* и показывает прикреплённость к лексеме *labarbe* «борода белая и седая», тогда как в женском портрете *blanc* коррелирует с *cler* и употребляется чаще всего с лексемой *vis* «лицо белое и ясное». В целом, можно сказать, что с точки зрения цветовых характеристик наиболее разработанным является физический портрет женских персонажей. Отметим также употребление цветообозначений в ситуации, при которой цвет создаёт имя персонажа, что характерно больше для мужских персонажей. Речь идёт о примерах типа: *Gaherizli Blans*, *Meliadus le Noir* и др. В подобных примерах цвет превратился в метку, в ярлык, стал кличкой персонажа. Здесь имеет место так называемая эксплицитная детерминация [Скрелина, Становая, 2001, с. 146], когда имя персонажа установлено, определенный артикль поддерживает детерминацию, определяя персонаж по цветовому признаку, связанную, как правило, с символикой цвета. Как показывают наблюдения, в перспективе цветовые портретные характеристики персонажей могут быть дополнены описанием символического и эмблематического значения цветообозначений в одежде персонажей, поскольку экономическая и социальная этика периода регулировала цвет одежды, кодируя сословную принадлежность человека.

Библиографический список

1. Бенуас Л. Знаки, символы и мифы. М.: Астрель: АСТ, 2006. 158 с.
2. Борисова И.З. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2008. № 21 (122), вып. 23. С. 32–37.
3. Игнатьева Т.Г. Литературный портрет в старофранцузском художественном тексте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 191–194.
4. Маслова В.А. *Homolingualis* в культуре: монография. М.: Гнозис, 2007. 320 с.
5. Пастуро М. Символическая история европейского Средневековья. СПб.: Alexandria, 2013. 446 с.
6. Скрелина Л.М., Становая Л.А. История французского языка: учебник. М.: Высш. шк., 2001. 463 с.
7. *Grandsaigne d' Hauterive R. Dictionnaire d' ancien français. Moyen âge et Renaissance.* Paris: Librairie Larousse, 1947. 591 p.
8. *Montreynaud F, Pierron A., Suzzoni F. Dictionnaire de proverbes et dictons.* Paris: Dictionnaire Le Robert, 1993, 490 p.
9. *Ribard J. Le Moyen Age. Littérature et symbolisme.* Paris: Editions Champion, 1984. 161 p.

Список источников примеров

1. *Béroul. Le Roman de Tristan, poème du 12 siècle, édité par Ernst Muret, quatrième édition revue par L.M. Defourques.* Paris: Editions Champion, 1982. 171 p.
2. *Chrétien de Troyes. Les Romans. II. Cligès, publié par Micha.* Paris: Editions Champion, 1975. 254 p.
3. *Chrétien de Troyes. Les Romans. IV. Le chevalier au lion (Yvain), publié par Mario Roques.* Paris: Editions Champion, 266 p.
4. *La Chanson de Roland, troisième édition revue et corrigée. Texte établi d'après le manuscrit d' Oxford, traduction, notes et commentaires par Gérard Moignet.* Paris: Bordas, 1969. 320 p.
5. *La Chatelaine de Vergy, édition bilingue de Jean Dufournet et LilianeDulac.* Paris: Editions Gallimard, 1994. 184 p.

О КОМПРОМИССЕ ПРИНЦИПОВ (ВОПРОС О ВЕДУЩЕМ ПРИНЦИПЕ РУССКОЙ ПРАВОПИСНОЙ СИСТЕМЫ В РАБОТАХ ЛИНГВИСТОВ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ)

ON COMPROMISE OF PRINCIPLES (ABOUT THE LEADING PRINCIPLE OF THE RUSSIAN ORTHOGRAPHIC SYSTEM IN LINGUISTICS OF THE EARLY 20TH CENTURY)

Ж.В. Леонова

Zh.V. Leonova

Орфографическая теория и практика начала XX века, принципы русской правописной системы.

В статье описаны, проанализированы и сопоставлены концепции лингвистов – сторонников реформы орфографии начала XX века с позиции вопроса о ведущем принципе русского правописания.

Theory and practice of orthography of the early 20th century, principles of Russian orthographic system.

The article describes, analyzes and compares the concepts of linguists who supported the orthographic reform of the early twentieth century from the perspective of the issue of the leading principle of Russian orthography.

Всякое установившееся правописание должно периодически подвергаться пересмотру и реформироваться постольку, поскольку это условно необходимо.

К.Г. Житомирский

Реформа орфографии начала XX века является самой масштабной реформой русской правописной системы, когда были осуществлены наиболее серьёзные изменения в орфографии. Поэтому представляется необходимым и целесообразным на современном этапе развития лингвистической мысли проанализировать, осмыслить, обобщить и осветить проекты реформирования русской орфографической системы в начале XX века с позиции вопроса о ведущем принципе русского правописания. Академики Ф.Ф. Fortunatov и А.А. Шахматов не выступали с самостоятельными проектами правописной реформы, но, как писал Чернышёв, им «принадлежит сущность реформы – выработка научно обоснованного свода (курсив наш. – Л.Ж.) основных положений новой орфографии – с одной стороны, критика и отклонение *непоследовательных и нецелесообразных* (курсив наш. – Л.Ж.) предложений – с другой» [Чернышёв, 1947, с. 169]. Оба академика являлись сторонниками новой (не исторической) орфографии. Ф.Ф. Fortunatov проводит идею этимологическо-

го основания письма, понимая под термином «этимологический» единообразное написание морфем в слове: «Орфографические требования, основывающиеся на происхождении звуковой стороны слов, должны находить опору в фактах современного языка, т. е. должны иметь в виду ту или другую звуковую мену, наблюдаемую в современном языке при сопоставлении, например, форм одного и того же слова... в виду желательного единообразия слов» [Протокол..., 1905, с. 12]. Однообразие написания слов и есть та самая, с точки зрения Ф.Ф. Fortunatov, практическая цель правописания, поэтому буквы, являющиеся излишними для передачи звуков современного языка, не отвечают практическим требованиям письма и не приносят пользы. Таким образом, по мнению акад. Ф.Ф. Fortunatov, *морфологический принцип* должен стать ведущим в русской орфографической системе.

Разделяя взгляды Ф.Ф. Fortunatov, В.И. Чернышёв, в то время преподаватель Петербургского Благовещенского городского училища (отметим, что он был включён в состав Комиссии по вопросу о русском правописании как лицо, непосредственно знакомое с интересами низшей школы), видел суть реформы в устранении из правописания некоторых букв и правил не потому, что они трудны в своём применении, а потому, что они не основываются на фактах, существующих в язы-

ке, т. е. научно не обоснованных, потерявших грамматический смысл, отметив, что в орфографии существуют *случайные, условные* правила, которые «собственно ни на чём не основаны: ни на истории слова, ни на произношении, так что в орфографический закон здесь введён полный произвол» [Чернышёв, 1905, с. 16].

По мнению Чернышёва, русское правописание основано на двух различных началах: церковнославянской книжности и русской живой речи: «Благодаря церковным книгам мы сохранили буквы *Ѣ, ѣ, ѣ*. Живая русская речь отразилась на окончаниях под ударением, где мы пишем уже не по церковной графике, но по современному произношению: *слепой, такой, глухого* и подобные» [Чернышёв, 1907, с. 1]. Учитель-теоретик отмечает некий *компромисс исторического и фонетического орфографических принципов*. Но, помимо указанных двух принципов, Чернышёв обращает внимание ещё и на тот факт, что в современном письме существуют «такие начертания, которые основаны на произвольных правилах, составленных старыми грамматистами (различие в употреблении и *и*)» [Чернышёв, 1907, с. 1]. Именно непоследовательность многих правил, «например, правил о правописании приставок *воз-, из-, низ-, раз-* с буквами *з* и *с*» [Чернышёв, 1905, с. 16] является, по мнению, В.И. Чернышёва, главным недостатком русской орфографии.

По сути русское письмо является традиционным, сохранив буквы, потерявшие своё значение, но это, утверждает Чернышёв, не является достоинством нашего правописания, т. к. «*условные* (курсив автора) правила, существующие в нашем письме без всяких филологических оснований, составляют только излишние трудности при изучении языка» [Чернышёв, 1905, с. 29]. Следовательно, при шаткости тех основ, на которых покоится орфография, невозможно достичь желаемой цели и результата в процессе обучения грамотному письму, а вопрос об упрощении правописания поднялся именно «в целях более успешного изучения грамоты и родного языка» [Чернышёв, 1905, с. 29]. На наш взгляд, это заключение звучит достаточно актуально и для преподавателей русского языка в начале XXI века.

Член Московского педагогического общества П.Н. Сакулин был сторонником создания новой орфографической системы, «значительно упрощённой, приведённой к единообразию и сближенной с современным произношением» [Корш, 1902, с. 40] и цель орфографической реформы видел в том, чтобы «по возможности “упростить” нашу орфографию, но так, чтобы со-

хранить должное равновесие между двумя главными принципами правописания – *фонетическим и этимологическим*» (курсив наш. – Л.Ж.) [Сакулин, 1917, с. 4]. (Подробнее об орфографических взглядах П.Н. Сакулина см.: Леонова Ж.В. Орфографические воззрения П.Н. Сакулина в свете теории принципов письма.)

В основу проекта упрощения русской орфографии профессора Московского университета Р.Ф. Брандта была положена идея реформирования правописной системы на *фонетической основе*, т. к. «мы пишем вместо того, чтобы говорить, значит, и естественно писать так, как говорят». Эта аксиома стала отправной точкой в выступлениях и публикациях Р.Ф. Брандта в защиту звукового принципа орфографии. Преимущество звукового письма, по его мнению, перед «лженаучной теперешней орфографией» заключаются в следующем: во-первых, фонетическое письмо способно приблизить живое литературное произношение с орфографией и указывать малограмотным на правильный выговор; во-вторых, звуковое правописание – наиболее удобное для чтения; в-третьих, фонетический принцип, который подразумевает дwoякие написания, облегчит процесс обучения письму [Брандт, 1904, с. 32–33]. Являясь защитником «ч р е з в ы ч а й н о п р о с т о г о ф о н е т и ч е с к о г о п и с ь м а» (разрядка автора), проф. Брандт, однако, отмечает, что «в целом правописание не может быть последовательным, чтобы вполне представлять тот или иной тип» [Брандт, 1901, с. 2], и, как он утверждает, *его письмо – фонетико-этимологическое*, потому что «чисто звуковая орфография не закроет лomonosовского «следов происхождения и сложения речений, если только таковые действительно сохранились в живой речи» [Брандт, 1904, с. 4]. Брандт замечает, что его правописание не идеально (такового не может существовать вообще), но звуковое письмо значительно проще, удобнее по сравнению с узаконенной беспринципной действующей «гротографией».

Академик Ф.Е. Корш, вслед за Р.Ф. Брандтом, предлагает перестроить русское правописание на фонетическом принципе, взяв за основу произношение всех литературно образованных людей. «Литературное наречие, для которого и устанавливается правописание, произошло из великорусских говоров, письменное изображение этого наречия должно воспроизводить ту степень великорусского языка, когда он, окончателно обособившись и определившись в своих признаках, ещё не распался на существующие теперь говоры. Это период (приблизительно конец XIV в. или начало XV,

когда аканье ещё не проникло в письменность, а потерявшие свою слоговую природу *ъ* и *ь* ещё напоминали о себе удержанием предшествовавших им согласных в их первоначальном ряду, т. е. напр., *звoздъ* (не = *звoсть*), *лавка* (не = *лафка* – из *лавъка*) и т. п., и сохранением их» [Корш, 1902, с. 70–71]. Таким образом, академик Ф.Е. Корш предлагает на первый взгляд *фонетический принцип в качестве ведущего, но при этом данный принцип должен основываться на этимологическом (словопроизводственном) начале*. Следовательно, он, как и Р.Ф. Брандт, проводит мысль о том, что правописание не может быть построено на одном определённом принципе.

Профессор Е.Ф. Будде был в числе и сторонников реформы, и тех, кто отстаивал незыблемость существующей (исторической) орфографии, т. к. главная цель упрощения и упорядочения, по мнению Будде, – это целесообразность: в основу правописания «следует положить рациональность, осмысленность. Рациональным же правописание будет тогда, когда оно будет покоиться на одном каком-либо принципе, и на принципе устойчивом» [Будде, 1901, с. 130]. Устойчивым, с точки зрения Будде, является принцип соответствия письменных знаков со звуками живой литературной речи. Но т. к. «этот принцип фонетической транскрипции для школы неудобен, хотя и вполне научен, правописание следует упорядочить так, чтобы оно явилось наименее затруднительным на первых порах изучения грамоты и наиболее соответствующим данным истории нашего языка» [Будде, 1901, с. 130]. Таким образом, *проф. Будде предлагает положить в основу правописания фонетико-этимологическое начало*. Также он считал вполне возможным оставить «русскую орфографию так, как она есть (на историческом принципе основанную. – прим. Л.Ж.), но при этом не добиваться её знания в школе путём крутых мер и обязательного зазубривания» [Будде, 1901, с. 130]. Будде полагал, что научно обоснованные факты должны вытеснить из правописания сложившиеся привычки, условности в написании того или иного слова, «напр., окончания прилагательных в родительном падеже ед. ч. мужского рода на *ого, его* [Будде, 1901, с. 131]. Самое главное, по его мнению, – оставить то, что является *научно обоснованным*.

Следует особо отметить, что фонетический принцип рассматривался лингвистами как альтернатива существующему историческому правописанию, и языковеды, предлагая звуковой принцип на роль ведущего, по сути, отстаивали компромисс принципов.

Таким образом, основным завоеванием теории правописания начала XX века было то, что языковеды выдвигали как основополагающую мысль о том, что при решении вопросов упорядочения русской правописной системы необходимо соблюдать требования научной обоснованности, мотивированности, логичности, а орфография должна быть последовательно построена на одном определённом принципе; практическое же применение теоретических разработок доказывало мысль о компромиссе принципов в русской орфографии, один из которых должен быть ведущим.

Библиографический список

1. Брандт Р.Ф. Мнения о русском правописании И.В. Ягича, Ф.Е. Корша, А.С. Будиловича и А.И. Томсона. Воронеж, 1904. 56 с.
2. Брандт Р.Ф. О лженаучности нашего правописания (публичная лекция) // Филологические записки. Воронеж, 1901. Вып. 1–2. С. 1–50.
3. Будде Е.Ф. Предложение по вопросу о русском правописании // Труды и протоколы пед. общества при Имп. Казанском ун-те. Казань, 1901. Т. 1, вып. 3. С. 127–131.
4. Корш Ф.Е. О русском правописании // Изв. отд. рус. яз и словесн. Спб., 1902. Т.7, кн. 1. С. 39–94.
5. Леонова Ж.В. Орфографические воззрения П.Н. Сакулина в свете теории принципов письма // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект: материалы IX Международной конференции (Владимир, 22–24 сентября 2011 года). Владимир: ВГУ, 2011. С. 280–284.
6. Протокол первого заседания Комиссии по вопросу о русском правописании, состоявшегося 12 апреля 1904 года. Спб.: Типография императорской Академии Наук, 1905. 67с.
7. Сакулин П.Н. Реформа русского правописания. Пг., 1917. 69 с.
8. Чернышёв В.И. Из истории русского правописания. Спб., 1907. 48 с. (оттиск из «Известий Отделения рус. яз. и словесности Ак. Наук. 1906. Т. XI. С. 1–48).
9. Чернышёв В.И. Упрощение русского правописания. Спб., 1905. 74 с.
10. Чернышёв В.И. Ф.Ф. Фортунатов и А.А. Шахматов – реформаторы русского правописания (по материалам Архива Академии Наук СССР и личным воспоминаниям) // А.А. Шахматов. 1864–1920: сб. ст. и материалов / под ред. акад. С.П. Обнорского. М.; Л.: Изд. Академии наук СССР. 1947. С. 167–252.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МИНИМАЛЬНОЙ ПРОСОДЕМЫ В ПРОСТРАНСТВАХ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК В САМООРГАНИЗУЮЩИХСЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

FUNCTIONING OF MINIMAL PROSODEME IN LANGUAGE SPACES OF AMERICAN VARIANT OF THE ENGLISH LANGUAGE AS IN SELF-ORGANIZING SYNERGETIC SYSTEMS

Н.О. Лефлер

N.O. Lefler

Синергетика, минимальная просодема, языковое пространство, просодическая детерминанта, детерминантные и гетерогенные процессы, просодемоподобие, аттракторы.

Статья посвящена анализу определений синергетики, рассмотрению ее как отдельной науки об открытых нелинейных системах, обозначению основных принципов и законов данной науки. Анализируются подходы различных ученых к данной проблеме. Рассматривается применение ее в разных областях исследований, а также анализ языковых структур с точки зрения синергетики. Более конкретно анализируются языковые пространства американского варианта английского языка и функционирование минимальной просодемы в данных языковых пространствах согласно основным принципам и законам синергетики.

Synergetics, minimal prosodeme, language space, prosodemic determinant, determinate and heterogenic processes, prosodeme similarity, attractors.

The article is devoted to the analysis of synergetic definitions, its consideration as a self-standing science of open non-linear systems, identification of basic principles and laws of the science. Approaches of different scientists to this problem are analyzed in this article. Its use in diverse fields of research and also the analysis of language structures from the point of view of synergetics are considered. The language spaces of the American variant of the English language and the functioning of minimal prosodeme in these language spaces according to the basic principles and laws of synergetics are analyzed more specifically.

Язык представляет собой сложную структуру, состоящую из некоторого количества уровней, внутри которых постоянно происходят процессы, ведущие к развитию данной сложной системы. Процессы взаимодействия протекают не только в пределах уровней языка, но также различные уровни взаимодействуют друг с другом, получая энергию извне для дальнейшей эволюции.

Изначально синергетика применялась в развитии естественных наук, таких как квантовая механика, теоретическая физика, математика, химия, термодинамика и др. Однако в последние годы синергетика гуманитаризируется, используется в областях наук, направленных на исследование человека, его психики и сознания, вследствие чего появились новые направления – лингвистическая синергетика и прогностика.

Впервые термин «синергетика» предложил

дизайнер, архитектор и изобретатель из США Ричард Бакминстер Фуллер.

Термин «синергетика» произошел от греческого «синергена», обозначающего совместную деятельность.

Однако определение данного термина, близкое к современному пониманию, ввел в своей книге «Синергетика» Герман Хакен [Данилов, Кадомцев, 1983, с. 5]. Синергетика является междисциплинарным направлением научных исследований, в основную задачу которых входит изучение природных явлений и процессов на основе принципов самоорганизации систем, состоящих из подсистем.

В своих трудах о синергетике Ю.А. Данилов, Б.Б. Кадомцев определяют синергетику как науку, занимающуюся изучением процессов самоорганизации и возникновения, поддержания, устойчивости и распада структур самой различной природы [Там же, с. 5–6].

Основным понятием синергетики принято считать определение структуры как состояния, возникшего из-за многовариантного и неоднозначного поведения многоэлементных структур, которые развиваются благодаря своей открытости, поступлению энергии извне, нелинейности внутренних процессов, наличию более одного устойчивого состояния.

В связи с тем что область исследований синергетики четко не определена, ее интересы распространяются на разные сферы не только точных, но и гуманитарных наук. Хотя общая черта все же прослеживается – это рассмотрение динамики любых необратимых процессов и возникновение новаций [Там же, с. 7].

Нижеперечисленные принципы синергетики принято считать основными:

1) природа иерархически структурирована в несколько видов открытых нелинейных систем разных уровней организации: в динамически стабильные, адаптивные, наиболее сложные эволюционирующие системы;

2) связь между ними осуществляется через хаотическое, неравновесное состояние систем соседствующих уровней;

3) неравновесность является необходимым условием появления новой организации, нового порядка и новых систем, таким образом, происходит развитие;

4) спонтанное образование новых микроскопических (локальных) образований, изменения на микроскопическом (системном) уровне, возникновение новых свойств системы, этапы самоорганизации и фиксации новых качеств системы;

5) системы всегда открыты и обмениваются энергией с внешней средой, вследствие чего происходят процессы упорядоченности и самоорганизации.

Находясь в состоянии неравновесия, начинают действовать бифуркационные механизмы – наличие кратковременных точек раздвоения перехода к тому или иному относительно долговременному режиму системы – аттрактору. Невозможно предугадать, какой из аттракторов займет система.

Основным принципом самоорганизации системы являются возникновение нового порядка и усложнение систем посредством флуктуации (случайные отклонения) состояний их элемен-

тов и подсистем. Отрицательные обратные связи в пределах стабильных систем подавляют такие флуктуации, благодаря этому структура сохраняется и система находится в состоянии, близком к равновесию. Однако приток энергии извне в более сложных системах усиливает неравновесность, отклонения возрастают и вызывают расшатывание прежнего порядка, благодаря этим процессам структура либо разрушается, либо устанавливаются новые порядки в пределах системы. Из-за случайного характера флуктуаций состояние системы после бифуркации обусловлено действием случайных факторов. Этап самоорганизации наступает только в том случае, если над отрицательными обратными связями преобладают положительные, стабилизирующие силы [Данилов, Кадомцев, 1983, с. 8].

Синергетика как наука дает четкие формулировки таких свойств, которые присущи объектам разных иерархических уровней организации. Она объясняет процесс самоорганизации в сложных системах. Так как язык представляет собой пример такой сложной системы с иерархией уровней, внутри которых происходят процессы, ведущие к развитию и изменению данной системы, то представляется целесообразным рассмотреть процессы взаимодействия языковых уровней с точки зрения синергетики.

Традиционно язык изучался с точки зрения системы дискретных знаков. Ученые исследовали составляющие языка, расчлняя его на уровни (фонемный, морфемный, лексический, синтаксический), изучая на каждом уровне элементы, входящие в него. Однако в последние годы XX века наметилась новая тенденция в языкознании. Лингвисты все чаще стали обращаться к естественным наукам, исследуя материю языка, обращаясь к статистическим данным.

В любой науке, будь то гуманитарная или точная, основной идеей является эволюция, саморазвитие. Все чаще в работах лингвистов встречаются объяснения языковых явлений более чем с лингвистической точки зрения.

Одной из таких попыток является объяснение процессов, протекающих в языке, с точки зрения синергетики. В подавляющем большинстве наук присутствуют методы, заимствованные из синергетики. Синергетика как свежий взгляд на всеобъ-

емлющее множество существующих наук приобретает все большую популярность не только в смежных естественнонаучных парадигмах, но и в областях наук о человеке.

По мнению Н.В. Крушевского, в языке функционируют те же самые законы, тождественные с законами, действующими в других сферах существующего, то есть законы природы [Крушевский, 1998, с. 92].

В рамках исследования синергетического эффекта на язык речевая деятельность рассматривается как открытая нелинейная система, которая регулируется аттракторами – областями упорядоченности открытой, сильно неравновесной системы. Под открытостью системы понимается ее способность обмениваться энергией и информацией с окружающей средой. Нелинейность описывает свойство системы под воздействием разнообразных факторов оказывать обратный эффект. Благодаря нелинейности система разрастается, усиливая флуктуации [Герман, 2000, с. 6, 33].

В. Вилдген рассматривал язык как самоорганизующуюся систему, в которой регулирующую функцию выполняет пространственно-временная граница самодвижения языка. Данная граница является механизмом, из-за которого внутренняя динамика системы представляется как внешней, так и внутренней пространственно-временной структурой [Герман, 2000, с. 23–24].

Можно встретить идеи синергетического подхода в трудах таких ученых, как И.А. Герман, А.Н. Аверьянов, В.И. Аршинов, Я.И. Свирский, В.Н. Базылев, Е.Н. Князева и многие другие. Некоторые ученые видят речевую деятельность исключительно с позиции теории самоорганизующихся систем. Другие рассматривают функционирование смысла в тексте.

Основной смысл синергетических процессов заключается в том, что самоорганизующаяся система развивается благодаря подчинению наиболее неустойчивому элементу, так как именно он приводит систему в состояние самоорганизации, выводя ее из относительного равновесия.

В данном исследовании предпринимается попытка соотнести процессы, протекающие внутри просодедного уровня языка, и их влияние на сверхпросодедный уровень с точки зрения синергетики.

Если рассмотреть движущие силы в пределах просодедного пространства, то можно сравнить их со стабильными и неустойчивыми элементами самоорганизующейся системы. Так, например, аттрактором, т. е. стабильным элементом данной системы, являются детерминантные процессы, которые стабилизируют все процессы внутри системы. Аттракторы – это отдельные области упорядоченности открытой неравновесной системы. Взаимодействие высокоорганизованной системы и внешней среды является устойчивым неравновесием, которое способствует динамическому балансу внутри системы.

Аттракторы в виде детерминантных сил определяют динамику системы, направляют эволюцию системы, так как все элементы системы управляются и организуются аттракторами. Аттракторы выполняют функцию стабилизаторов в системе и ограничивают вероятные пути развития.

Неустойчивое равновесие обусловлено гетерогенными процессами просодедного пространства как системы. Они расшатывают систему, не прекращая синергетических процессов. Дестабилизирующие процессы приносят разнообразие в систему, способствуют множеству сценариев развития системы.

Теория самоорганизации систем гласит, что за счет поступления в систему извне энергии, вещества или информации в системе возникают случайные отклонения (флуктуации). Под влиянием гетерогенных процессов эти отклонения усиливаются и приводят устойчивую структуру в нестабильное состояние. Однако если бы система находилась в состоянии покоя, то оставалась бы неизменной [Герман, 2000, с. 53].

Что же касается функционирования такой системы, как сверхпросодедное пространство, то здесь можно провести аналогию с просодедным пространством, так как в ней, очевидно, происходят те же самые процессы. Детерминантные процессы стабилизируют функционирование единиц. Это проявляется в направлении движения частоты основного тона. Тем не менее в данной системе также функционируют гетерогенные процессы в виде эмоций, которые стремятся дестабилизировать систему, провоцируя ее на дальнейшее развитие. Гетерогенные процессы влияют и на направление движения частоты основного тона в ва-

риантах просодем. Обусловленные влиянием местоположения в дискурсах, акцентные структуры произносятся с нисходящей или восходящей звучностью. В сверхпросодемном пространстве, представленном дискурсами, можно выделить функционирование просодической детерминанты в американском варианте английского языка восходящей звучности. Результаты проведенного эксперимента выявили, что вариант просодемы из двух слогов с ударением на втором слоге в инициальном положении в вопросительных дискурсах выполняет роль просодической детерминанты в сверхпросодемном пространстве, так как он обладает признаком просодемоподобия.

Исходя из вышеперечисленного, можно говорить о том, что язык как открытая система может быть рассмотрен с точки зрения синергетики, так как в пределах его уровней происходят процессы, соответствующие синергетическим процессам нелинейных систем. Соответственно, влияние различных факторов на языковые уровни дестабилизирует и развивает данные структуры и язык в целом, что является основной задачей изучения синергетики как науки.

Библиографический список

1. Герман И.А. Лингвосинергетика: монография. Барнаул: Алтайская академия экономики и права, 2000. 166 с.
2. Данилов Ю.А., Кадомцев Б.Б. Что такое синергетика? // Нелинейные волны. Самоорганизация. М.: Наука, 1983. С. 5–16.
3. Коваленко Н.А. Закон взаимодействия просодического уровня языка // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Красноярск: КГПУ, 1999. Вып. 2. С. 83–89.
4. Коваленко Н.А. Просодема и сверхпросодемное языковое пространство // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2006. С. 7–11.
5. Коваленко Н.А. Просодический уровень слова в процессе его функционирования и развития // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. 1997. Вып. 1. С. 101–107.
6. Коваленко Н.А. Просодия и сознание: системно-синергетический подход // Вестник. Иркутск: Репроцентр А1, 2011. С. 120–126.
7. Коваленко Н.А. Роль детерминантных и гетерогенных процессов в самоорганизующейся системе языка // Фонетика и фонология в системе фонологических наук. Иркутск, 2007. С. 31–36.
8. Коваленко Н.А., Краев А.Ю. Язык как самоорганизующаяся система // Язык и время: материалы межвузовской конференции, г. Красноярск, 15–17 ноября 2004 г. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 121–129.
9. Крушевский Н.В. Избранные работы по языкознанию М.: Наследие, 1998. 296 с.
10. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 406 с.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СУБСТАНТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

FEATURES OF STRUCTURAL ORGANIZATION OF SUBSTANTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLOUR NAMING COMPONENT IN THE MODERN KUMYK LANGUAGE

С.З. Садыкова

S.Z. Sadykova

Цветофразеологизмы, субстантивные фразеологические единицы, грамматический состав, фразеология.

В статье рассматриваются структурно-грамматические особенности субстантивных цветофразеологизмов в современном кумыкском языке. А также представлены новые сведения о сущности формально-грамматической организации исследуемых фразеологических единиц и об особенностях функционирования их формы.

Colour naming phraseological units, substantive phraseological units, grammatical structure, phraseology.

This article studies structural-grammatical features of substantive colour naming phraseological units in the modern Kumyk language. It also presents the new data on the essence of the formal-grammatical organization of the studied phraseological units and the features of the functioning of their form.

В статье мы рассматриваем структурно-грамматические свойства субстантивных фразеологических единиц с колоративным компонентом (цветофразеологизмы) в современном кумыкском языке. Субстантивные фразеологизмы обозначают предмет или субстантивированное действие, которые функционально соотносимы с существительными, являющимися их стержневым компонентом [Архангельский, 1964, с. 9]. Что касается нашего исследования, то в состав рассматриваемых фразеологических единиц должен обязательно входить колоратив (*къара* «черный», *акъ* «белый», *къызыл* «красный», *сары* «желтый», *гёк* «синий», *яшыл* «зеленый»). Субстантивные фразеологические единицы могут обозначать статус человека, его положение в обществе или принадлежность к какому-либо социальному слою; характеризовать его по различным эмоционально-оценочным, психическим и моральным качествам.

В структурном отношении субстантивные фразеологические выражения делятся на две группы: двухкомпонентные и многокомпонентные фра-

зеологические единицы. Исследование проводилось на основе собранного материала путем сплошной выборки, который составил 275 цветофразеологизмов. Проведенный анализ показал, что двухкомпонентные цветофразеологизмы в кумыкском языке составляют большую часть – 62 %, многокомпонентные – 38 %.

Двухкомпонентные субстантивные цветофразеологизмы представлены двумя компонентами: *акъ табан* «неудачник, с появлением которого связываются одни неприятности» (букв.: белая пятка), *къара халкъ* «бедный, простой народ, чернь» (букв.: черный народ), *гёк бёрю* «редкий вид самого смелого волка» (букв.: синий волк) и другие [Бамматова З.З., Бамматова Б.Г., 1999, с. 3].

Первые компоненты рассматриваемых фразеологизмов, как правило, остаются неизменными, последние способны изменяться, принимая различные грамматические формы (падежа, лица, числа).

Двухкомпонентные фразеологические единицы модели «прилагательное + существительное в именительном падеже» обладают способностью

сочетаться с существительными в родительном падеже, тем самым расширяя свои структурно-грамматические возможности: *Айны акъ гюнлер-ри*. *Гьар айны акъ гюнлеринде ораза тутмакъ – суннетдир* (А. Акаев). «Белые дни месяца. Держать уразу в белые дни месяца – сунна».

Среди субстантивных цветофразеологизмов модели «прилагательное + существительное» встречаются одноформенные фразеологизмы. К таким фразеологизмам можно отнести: *акъ билек* «лицо знатного происхождения», *къара пулгъа* «за бесценнок, за черную копейку», *къара къалмагъал* «много шума», *къара къадар* «черная судьба», *къара тегенек* «яблоко раздора» и др.

Многокомпонентные субстантивные цветофразеологизмы представлены тремя и более компонентами: *акъгъа къара булан* «черным по белому, совершенно четко, ясно, недвусмысленно, определено (сказать, написать)», *авузгъа бош акъ бабиш* «болтливая сорока», *акъ къувланы сююю* «чистая, красивая любовь» (букв.: любовь белых лебедей) [Даибова, 1981, с. 23].

Встречаются трехкомпонентные фразеологизмы, соответствующие модели «существительное в родительном падеже + прилагательное + существительное» с аффиксом принадлежности в местном падеже, например: *язбашны къара сувукъларында* «в холодные дни весны». *Къышны къутургъан боранларында: язбашны къара сувукъларында оланы кёп гъайванлары, къойлары, йылкъылары къырылгъан, озлер ачлыкъгъа тарыгъан* (Б. Атаев). «В злые ураганные дни зимы, в ранние холодные дни весны у них погибло много скота, баранов, табунов, сами голодали».

Все рассматриваемые цветофразеологизмы лексико-семантического поля подразделяются на фразеологизмы с сочинительной связью и фразеологизмы с подчинительной связью. Цветофразеологизмов, в которых обязательным элементом являются сочинительные союзы с сочинительной связью, обнаружено 3 %: *акъ да бар, къара да бар* «есть и хорошее, и плохое», *акъ гюнлер де, къара гюнлер де* «светлые дни и черные дни» и т. д.

В количественном отношении субстантивные обороты с подчинительной связью занимают большую группу (97 %).

В основном в исследуемом языке средством подчинительной связи субстантивных цветофра-

зеологизмов являются аффиксы, выполняющие связующую функцию. Среди них чаще всего встречаются аффикс *-лы*, указывающий на наличие того или иного признака, и аффикс принадлежности обычно в форме третьего лица единственного числа: *акъ сакъаллы* «старик, старец, старейшина», *къара юзлю* «нечестный, коварный, низкий человек», *къара юрекли* «злонамеренный, жестокий человек, желающий вреда окружающим, завистник».

Стержневой компонент субстантивных цветофразеологизмов может быть представлен:

1) существительным в единственном числе: *къара юрек* «черное сердце», *къара гюн* «черный день; очень трудное в жизни кого-нибудь время», *акъ бабиш* «болтливая сорока» и т. д.;

2) существительным во множественном числе: *къызыл еллер* (букв. красные ветры), *акъ халатлар* «врачи, медицинский персонал», *къара гюнлер* «мрачные дни», *къара ойлар* «темные мысли», *къара ишлер* «темные дела» (букв.: черные дела) [Садыкова, 2012, с. 2–150].

Некоторым субстантивным цветофразеологизмам свойственно нормативное образование множественного числа. В большей степени это присуще фразеологическим оборотам со структурой прилагательное + существительное: *акъ халатлы – акъ халатлылар* «врачи», *къара ой – къара ойлар* «темные мысли», *къара гюн – къара гюнлер* «мрачные дни»; *гёк бёрю – гёк бёрюлер* «синие волки», *акъ офицер – акъ офицерлер* «белые офицеры, офицеры царской армии» [Асадулаева, 2012, с. 44].

Как правило, в исследуемых цветофразеологизмах прилагательное (зависимый компонент) находится в препозиции по отношению к существительному (главному компоненту). Случаи постпозитивного расположения прилагательного встречаются весьма редко:

Бу башалман къыз – бир йылавуч къурчакъ, Бети къара айтмагъа: эрге бармайман Суймеймен, мен бармагъа гъали де яшман (Б. Магъамматов).

«Это девушка-беспризорница – некая кукла-плакса,

Совести нет, чтобы сказать: я не хочу выйти замуж,

Я еще молода, чтобы выходить замуж».

Кумыкскому языку свойственна вариантность компонентов субстантивных фразеологических единиц: *къара ерге салгъанда* фолькл. – *къара ерге гиргенде* «когда моё тело положат в могилу»; *бетинг къара болсун* – *юзюнг къара болсун* «будь ты проклят»; *авузгъа бош акъ бабиш // авуз ачыкъ акъ бабиш* (букв. «белая утка с открытым ртом») «наивный», «легковерный». В данных оборотах мы имеем дело с фразеологическими вариантами.

В субстантивных цветофразеологизмах кумыкского языка в большинстве случаев наблюдается преимущественно постоянный порядок следования компонентов. Перестановка компонентов в данных фразеологических выражениях может привести к потере общего значения или к распаду фразеологической единицы и образованию свободного словосочетания.

Наличие категории принадлежности в тюркских языках, в том числе и в кумыкском языке, формирует особую связь с окружающим миром, разделяя предметы на имеющие отношение к лицу и не имеющие никакого отношения к лицу.

В кумыкском языке, как и в других тюркских языках, существует постоянная потребность соотносить любое имя или предмет с лицом: *анам* «(моя) мама», *абийим* «(мой) дедушка», *гелиним* «(моя) невеста», *эчивюм* «(моя) тетя» и т. д. В основе этой категории лежит идея обладания одного объекта другим. В менталитете тюркского человека изначально изложено стремление подчеркнуть принадлежность предмета определенному лицу, т. е. все вокруг должно кому-то принадлежать [Закиров, 2003, с. 67]. По-видимому, такое состояние в языке, оформленное в грамматическую категорию принадлежности, обусловлено социально-экономическими устоями жизни тюркских народов, которые на протяжении многих веков жили по законам частной собственности. Отношения обладателя и обладаемого всегда были принципиально важными в социально-экономической жизни тюрков. Для славянского человека эти свойства предметов не столь принципиальны, поэтому семантическая доминанта принадлежности в русском языке не поднялась до грамматического обобщения.

Мы также обнаружили в кумыкском языке цветофразеологизмы, которые без аффикса принадлежности не употребляются: *ёлну агъы* «в путь-

дорогу», *къызылы* – *къызыл*, *агъы* – *акъ* «самый smak», *сариси таймагъан* «молокосос», «молоко на губах не обсохло», *къара къанынгны къусгъур!* прокл. «чтоб ты своей чёрной кровью харкал!», *гёзлери къарангылашмакъ* «потемнеть в глазах», *къаргъа баласы ап-агъым* «каждый кулик свое болото хвалит», *къара юзю* «мрачное лицо», *айны акъ гюнлери* (букв.: белые дни месяца).

В предложении субстантивные фразеологические единицы выступают в функции:

а) подлежащего:

Кёмюрдей къара юрек –

Жагъаннемни ачгъычы (М. Минатуллаев).

«Сердце черное, как уголь, –

Ключ к аду»;

б) составного именного сказуемого:

Гасан. Уллу имам, мен не билейим. Мен къара адамман (А. Къурбанов). Гасан. Великий имам, откуда мне знать. Я черный человек»;

в) дополнения:

Къара хабарны къанатлары генг бола деген дурус экен! (Р. Расулов). «Оказывается правда, что у черной вести крылья широкие бывают»;

г) обстоятельства:

Ййда олай болгъан, тек гъали булай:

Акъ ювургъан ябып ята гёк будай.

Заман гелсе, о да чайкъалар туруп,

Яшлагъа къарар, ез мыйыгъын буруп (Анвар).

«Летом было так, а теперь вот так:

Синяя пшеница лежит, укрывшись в белое одеяло.

Если время придет, она тоже поднимется и будет колыхаться,

На детей посмотрит, закрутив медный ус».

Итак, по внешнему, формальному признаку – количеству компонентов – можно выделить следующие разновидности цветофразеологизмов: двухкомпонентные (62 %) и многокомпонентные (38 %) единицы. В кумыкском языке значительно преобладают двухкомпонентные фразеологизмы. Большая фразеобразовательная активность двухкомпонентных моделей, структурно равных простому словосочетанию, обусловлена их большей компактностью. Многокомпонентные цветочные фразеологизмы могут иметь структуру простого или сложного словосочетания. Преобладают фразеологизмы, восходящие к простому словосочетанию.

Образованы фразеологические единицы с колоративным компонентом в основном в результате простого переосмысления. Прототипами таких фразеологизмов являются переменные словосочетания, значениями которых они опосредованы. Таким путем в кумыкском языке образованы более 50 % колоративных фразеологических единиц.

Проведенное исследование позволяет уточнить представления о грамматической структуре фразеологических единиц с колоративным компонентом. В данной статье содержатся новые сведения о сущности формально-грамматической организации исследуемых фразеологических единиц и их функционирования в современном кумыкском языке.

Это исследование представляет собой первую попытку инвентаризации и систематизации фразеологических единиц с компонентом цветообозначения в кумыкском языкознании.

Проведённый анализ фразеологических единиц с колоративным компонентом даёт основание обозначить перспективы дальнейшего изучения лингвоцветовой картины мира анализируемого языка.

Библиографический список

1. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке: Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов-на-Дону, 1964. 9 с.
2. Асадулаева П.У. Словообразовательные архаизмы в кумыкском языке // Вестник Дагестанского государственного университета. 2012. № 3. С. 42–46.
3. Бамматова З.З., Бамматова Б.Г. Русско-кумыкский словарь. Махачкала, 1999. С. 1–285.
4. Даибова К.Х. Кумыкско-русский и русско-кумыкский фразеологический словарь. Махачкала, 1981. С. 1–65.
5. Закиров Р.Р. Фразеологические единицы с компонентом цветообозначения в английском, русском и татарском языках: дис. ... канд. филол. наук. М.: РГБ, 2003. 67 с.
6. Садыкова С.З. Фразеологические единицы с компонентом цветообозначения в кумыкском языке: дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2012. 2–150 с.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АВТОПОРТРЕТ МАГИСТРАНТА

PHENOMENOLOGICAL SELF-PORTRAIT OF MASTER'S DEGREE STUDENT

Н.И. Глухих

N.I. Glukhikh

Феноменология, редукция, «жизненный мир», философия, феноменологическая рациональность, образование, магистрант, личность.

В статье рассматривается феноменологический подход, который имеет особое методологическое значение для познания магистрантом себя как будущего ученого. Для этого магистранту необходимо усвоить феноменологический глоссарий. Анализируются основные стадии использования феноменологического метода в научно-исследовательской деятельности. Феноменологическая рациональность магистрантов способствует развитию их профессиональных компетенций.

Phenomenology, reduction, «life-world», philosophy, phenomenological rationality, education, master's degree student, personality.

This article discusses the phenomenological approach, which is of a particular methodological importance for the comprehension of oneself as a future scientist by a master's degree student. To do this, a master's degree student has to learn the phenomenological glossary. The paper analyses the main stages of the use of the phenomenological method in the research activities. Phenomenological rationality of master's degree students contributes to the development of their professional competences.

Как описать свой ноэзис, т. е. духовный акт самопознания становления профессиональной идентичности магистранту? Почему не удается автопортрет будущему ученому? Научные руководители часто сталкиваются с методологической «незрелостью» студентов, с их непониманием основ современной научной рациональности, что, безусловно, препятствует достижению научных результатов. Проблема заключается в том, что магистранты либо полностью отстраняются от своего Я, исключительно рассудочным способом пытаются постигнуть законы функционирования и развития объекта своего научного магистерского исследования, либо впадают в противоположную крайность, излишнюю субъективацию, порой принимая личные переживания за глубокие научные интенции. Вопрос в том, как «погрузить» им объект научного исследования в своё сознание, при этом исключая психологизацию научного объекта. Иначе говоря, как решить возникший конфликт между субъективным и объективным началом научно-исследовательской деятельности магистранта? Для преодоления методологического инфантилизма, успешного выхода из названного конфликта, на наш взгляд, необходимо воспользоваться феноменологическим опытом мировой философии.

Феноменологическое движение весьма много-

образно [Шпигельберг, 2002, с. 680]. В узком смысле слова феноменология («являющийся»), исходя из классического подхода Э. Гуссерля, понимается как интуитивное исследование сущности с помощью редукции (1913). Достаточно часто Э. Гуссерль феноменологию ещё определял как теорию логических переживаний [Гуссерль, 2001, с. 320]. Немецкий философ в поисках золотой середины между примитивным эмпиризмом и туманным психологизмом пытался проникнуть в структуру трансцендентального субъекта и описать онтологию сознания как такового. Но если быть более точным, то данный термин использовался значительно раньше, ещё в 1764 году, И. Ламбертом как название некой теории иллюзий, как средство поиска истины. Сам И. Кант высоко оценил эту идею, предвидя её будущее – быть пропедевтикой к другим наукам. Именно таким образом позже у Э. Гуссерля феноменология превращается в науку всех наук. В настоящее время, мы полагаем, феноменология в широком смысле слова становится фундаментом новой рациональности. Следовательно, теоретический и практический феноменологический опыт может быть использован представителями всех наук. От «физики до лирики». Кстати, и А. Эйнштейн, и М. Планк называли себя феноменологами.

Поэтому магистрант любого профиля может вос-

пользоваться методологическими и методическими ресурсами отечественной и западной феноменологии. Их освоение будет способствовать формированию у молодых ученых основ феноменологической рациональности. Однако осмысление концептов феноменологического подхода самими магистрантами является новым, недостаточно изученным явлением в области гуманитарной методологии.

Поэтому анализ внутренних и внешних обстоятельств формирования феноменологического метода магистрантами является нашей главной задачей. Но нас, прежде всего, интересует, как изнутри возникает особый феноменологический взгляд у молодого исследователя на научный объект. Чтобы создать подобный феноменологический автопортрет, магистранту необходимо вписаться в широкий социальный контекст.

Внешнее обстоятельство. Сегодня как мега-рамка образовательная практика принципиально изменяет функциональный облик будущего ученого. В социальной феноменологии идет поиск intersubъективных значений социальных действий человека, его жизненного мира. В классической модели образования, предметно-ориентированной, точнее, в учебном варианте академической науки отводится магистранту пассивная, непродуктивная роль ученика. Здесь практически отсутствует потребность в методологическом обновлении арсенала способов научного познания. При условии профессионального выбора магистрантом в будущем преподавательской вузовской деятельности он, вероятнее всего, будет «клоном» своего учителя. В этом случае не возникает творческого варианта сотрудничества, intersubъективности учитель – ученик. Тогда магистранту будет достаточно знания основ классической рациональности, существующей со времен Ньютона и, к сожалению, порой навязанной современному студенту.

В проектно-ориентированной модели образования магистрант формирует свои профессиональные качества в тесном взаимодействии с наставником, разрабатывая совместный проект. Например, педагогический коллектив кафедры философии в процессе подготовки докладов к научной конференции молодых ученых, учитывал проблематику их магистерских диссертаций. В результате сам объект научного исследования у каждого магистранта приобрел сложную подвижную струк-

туру, т. к. узкопрофессиональная тема была вписана в широкий философский контекст. Подобная intersubъективная практика вписывается в традиции неклассической рациональности.

Современное научно-педагогическое сообщество обсуждает перспективы выпускников высшей школы, которые должны становиться уже транс-профессионалами. Но ситуация в современной науке весьма противоречива, отношение к ней весьма неоднозначно, её парадоксы обсуждаются с разных методологических позиций самими учеными [Минеев, 2007, с. 60]. Периодически в СМИ объявляется список «умирающих» профессий. Возникает вопрос о настоящей конкурентоспособности специалистов. Следовательно, приходит время бесконечного методологического обновления. Недостаточно, на наш взгляд, проводить чисто психологические исследования структуры самоорганизации научного поиска магистрантами.

Вспоминая классическую феноменологию Э. Гуссерля, мы должны учитывать сразу три временных вектора: ретенцию, т. е. уже «прошлое» первой модели образования; апперцепцию, т. е. «настоящее» второй образовательной модели, и необходимо выстраивать уже сегодня протенцию – «будущее». Этот тот случай, когда креативность работает на развитие профессиональных и общекультурных компетенций. Чтобы сформировать компетенцию готовности к конкурентоспособности будущего специалиста, необходимо стремиться, на наш взгляд, к взаимосвязи феноменологического и компетентностного подходов в системе современного образования. Безусловно, это сложный диалектический процесс выстраивания собственной успешной траектории «жизненного мира».

Пока мы рассуждали только о некоторых внешних обстоятельствах социального бытия магистрантов, которые определенным образом детерминируют их научный инновационный потенциал. Мы рассуждали о социальном интерьере. Но нас интересует взгляд самого магистранта изнутри. Он задается вопросом, могу ли я стать настоящим ученым или буду только его жалкой пародией?

Каков феноменологический автопортрет магистранта? Есть опасность редуцировать проблему. Недостаточно психологического самоописания. Необходимо помнить о возможной подмене. Чтобы создать художнику картину, ему необходимо

приобрести холст, кисти и краски. Нашему будущему ученому для «написания», духовного автопортрета нужно освоить базисные феноменологические понятия. Важен и выбор ракурса. Феноменологических авторских практик, не считая классической модели самого Э. Гуссерля, достаточно много: М. Шелер, М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, М. Мерло-Понти, П. Рикер и др. Например, магистранта может заинтересовать так называемая «береговая линия», или «рука Хайдеггера», которая вытекает из онтологической феноменологии самого М. Хайдеггера, непосредственного ученика основателя классической феноменологии Э. Гуссерля. Кто-то может выбрать знаменитый прогрессивно-регрессивный метод П. Рикера, создателя гносеологической модели феноменологии. Необходимо здесь оговориться, что мы не ставили перед собой задачу осуществить фундаментальную рефлексию феноменологической философии. Нас беспокоит отсутствие у молодых ученых порой даже общего представления о ней.

Итак, для освоения базисных понятий можно обратиться к справочнику феноменолога К.А. Свасьяна (Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика. 2010). У данного автора своё видение феноменологического глоссария, который кратко далее представим с нашими комментариями. Думается, и наша позиция может вызвать также определенные возражения.

Прежде чем приступить к анализу феноменологического глоссария, мы должны отдавать себе отчет в том, что, вслед за Гуссерлем, впадаем в некое противоречие. Настоящая феноменология базируется на принципе редукции («эпохе»), который требует от исследователя отказа от различных, навязанных ему установок, взятых из внешнего мира, научных чужих догм и т. д. Тогда, следовательно, возникает сомнение в целесообразности использования феноменологических дефиниций, которые нам как бы навязаны «чужим умом». Или всё-таки при условии нашего согласия с ними, определенного совпадения интенций их использование оправдано?

Возвращаемся к базисным феноменологическим понятиям, усвоение которых необходимо магистранту для формирования современной научной рациональности. Итак, К.А. Свасьян [Свасьян, 2010, с. 56–99] предлагает изучение феноменологических основ в такой последовательности.

«Горизонт» – термин, определяющий главную черту интенциональной жизни сознания во временном модусе (связь настоящего, прошлого и будущего). Как бы уже видеть потенциальное будущее мысли, что, нам кажется, развивает перспективность научного мышления. «Жизненный мир» – это сфера первоначальных допредикативных очевидностей. Недооценка чистых интуиций и, напротив, переоценка значимости научных общепринятых конструкторов, по мнению Гуссерля, является главной причиной кризиса европейской духовной жизни. Ошибочно сводить тему «жизненного мира» ученых к чисто психологической проблематике. Это мир докритических изначальных очевидностей, царство изначальности, в котором коренится точное познание. Магистрант должен помнить, что «жизненный мир» связан с универсальным горизонтом и выступает в качестве некоего хаоса допредикативных, донаучных созерцаний.

Здесь происходит отмена научно-исследовательских шаблонов. Категориальная сетка попадает в общее рефлексивное лоно, которое есть будущее их открытий. Может, с понимания и принятия этого момента начинается работа над феноменологическим автопортретом магистранта?

Далее К.А. Свасьян переходит к «Идеации» как эйдетической интуиции, категориального созерцания, или усмотрения, сущности. Здесь обычно вспоминается пример Гуссерля о появлении в сознании человека не конкретного треугольника, а треугольника вообще и т. п. Если глубоко анализировать феноменологическую данную позицию, то она на самом деле отличается от традиционной теории абстракции. Но мы здесь не будем входить в детали различий. Нас интересует другое, насколько продуктивна феноменологическая позиция для научного поиска магистранта?

В этом глоссарии далее следует понятие «Имманентное время». Но речь здесь не идет об апперцепции, протенции и ретенции. Об этом мы уже говорили. Гуссерль выделяет три уровня сознания времени. Первый связан с объективным, внешним временем, существующем для исследователя на уровне психологической рефлексии. На втором уровне с помощью редукции акты нашего сознания «живут» в чистом временном протяжении. И третье время, которое он называет абсолютным временем, имманентно самому сознанию. Эту осо-

бую духовную вещь он принимает в методологическом качестве как феноменологию по отношению к самой феноменологии. Следовательно, только сама философия может определить вектор научного поиска.

«Интенциональность» говорит нам о том, что важен не только результат нашего мышления, но и сам процесс мышления. Магистрант часто даже и не задумывается, как происходит сам процесс научного познания. Мы знаем, что интенциональность – это направленность на предмет. Сразу вспоминается пример Гуссерля с кубом, который мы воспринимаем с разных сторон. Восприятие его есть целая связь разнообразных интенций. Или его же пример с «кентавром, играющим на флейте», он ещё раз обращает наше внимание не на онтологические характеристики предметов (нет в реальности кентавров, тем более играющих на флейте), а на способности внутреннего разума воспринимать разные реальные вещи, преобразовывать видимое в невидимое. Думается, магистранту будет полезно усвоить сложную технологию интеллектуального построения подобных мостов.

«Интерсубъективность» на самом деле сложное феноменологическое понятие. Наши магистранты сводят этот термин к чисто субъективному миру человека. А Гуссерль, наоборот, боялся обвинения в берклианстве, т. к. в субъективном идеализме реально останется только некий сконструированный субъект. Да и будет ли он в реальности? Чтобы не впасть в солипсизм, нужно пересечение, прежде всего духовное, между Я, Ты и Мы. Эта сложная рефлексия социальных взаимодействий является обязательной для будущего ученого. Точно так же невозможно диссертационное исследование без усвоения понятия «Конструирование». Это не просто творение мира как у солипсиста, а определенный способ оформления феноменов в сознании.

«Ноэзис» – различные акты сознания (воспоминание, переживания и т. д.), в которых конституируются предметы. Мы ещё раз подчеркнем важность исследования духовного акта самопознания будущего ученого. «Ноэма» – сущность самого предмета или идеальная предметность. Духовный поток ноэм имеет сложную структуру и существует в некоем, условно говоря, виртуальном мире. Знаменитый лозунг Э. Гуссерля «Назад к ве-

щам!» никак не связан с материализмом, эмпиризмом, как иногда думают молодые ученые. Нам кажется, сущность ноэм не объясняется объективно-идеалистическими принципами, неким пантеизмом, а скорее всего, это есть признание идей философского дуализма.

«Редукция», как известно, является основным методом феноменологии, суть данного метода проясняется через «эпохе» (Воздержание от суждений). Сам Гуссерль считал этот метод противостественным, т. к. в повседневной или тем более в научной жизни человек опирается уже на существующий опыт. А редукция требует весь мир заключить в скобки, чтобы сознание доверительно обратилось к самому себе. Безусловно, научные руководители магистрантов дают им детальную инструкцию подготовки, создания диссертационного исследования. Следовательно, необходимо магистранту разобраться самостоятельно с различиями трех типов редукции: психологической, эйдетической и трансцендентальной. Таким образом, не просто расширяется научный кругозор молодых ученых, возможно, происходит переструктурирование элементов научно-исследовательской деятельности на основе новой феноменологической рациональности.

Мы сейчас следовали за логикой глоссария К.А. Свасьяна, опирающегося на концепты классической феноменологии самого Э. Гуссерля. Наш собственный опыт общения с аспирантами и магистрантами педагогического университета убеждает, что необходимо их феноменологическое знакомство начинать всё-таки с обсуждения фундаментальной философской проблемы происхождения и существования сознания вообще. И тогда закономерно появление темы ноэм как духовных сущностей, как законов бытия мира. И далее вместе искать ответ на возникший вопрос: как ноэмы проявляются в таком называемом жизненном мире? Человек, находящийся на границе эмпирического мира (который Гуссерль, кстати, никогда не отрицал) и мира ноэм, который обречен на самопознание ноэзиса. Именно этот духовный акт самопознания будущих ученых нас интересовал в данной статье. При этом мы полагаем, что это станет возможно с помощью усвоения ими феноменологического категориального аппарата, феноменологического метода по стадиям. Известно, что Э. Гуссерль –

создатель данного метода – противоречил порой самому себе. Не все стадии использования метода рассмотрены им до конца. Поэтому философское сообщество продолжает спор о значимости феноменологического метода для науки в целом. Но бесспорно целесообразно его использовать магистрантам в собственной научно-исследовательской деятельности. Для будущих лингвистов, например, научным объектом, безусловно, является текст. Как его прочитать феноменологически? Как освоить феноменологическую технологию? Г. Шпигельберг в своей работе «Феноменологическое движение» (2002) предлагает распределить этапы феноменологического метода в следующем порядке.

1. Исследование частных феноменов:

а) феноменологическое интуирование, т. е. переживание особых состояний при чтении текста;

б) феноменологический анализ, т. е. описание этих состояний в эквивалентных языковых выражениях;

в) феноменологическая дескрипция, т. е. описание свойств, вписывание в систему классов.

2. Исследование общих сущностей.

3. Схватывание сущностных отношений или отношений между сущностями. Эйдетическая апперцепция.

4. Наблюдение типов явленностей (явно всё видно или как бы в туманной дымке, например, изображение у импрессионистов).

5. Наблюдение, конституирование феноменов, то есть «достраивание» того, что у автора не прописано четко.

б. Заключение в скобки убеждения в существовании круга феноменов, исключение (редукция) личностного, субъективного компонента [Шпигельберг, 2002, с. 641].

Следовательно, изучение теории и конкретно-го опыта феноменологических исследований является своеобразной школой методологического обновления научного арсенала современных молодых ученых. Действительно, противоречивая практика высшей школы, острые грани социального бытия обязывают магистрантов любого профиля искать и создавать способы существования в конкурентной среде. Процесс самоидентификации магистранта, на наш взгляд, тесно связан с усвоением им феноменологической рациональности. Но для начала ему необходимо пройти через свой нозис, духовный акт самопознания. И тогда возникнет своеобразный феноменологический автопортрет молодого ученого.

Библиографический список

1. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб.: Наука, 2001.
2. Минеев В.В. В поисках оснований науки: проблема рациональности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. № 3. С. 55–61.
3. Свасьян К.А. Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2010. 206 с.
4. Шпигельберг Г. Феноменологическое движение. Историческое введение. М.: Логос, 2002. 680 с.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕРКОВНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

INFLUENCE OF SOCIO-POLITICAL FACTORS ON FORMATION OF ECCLESIASTICAL AND SOCIAL ACTIVITIES (BY THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY)

А.В. Бардаков

A.V. Bardakov

Церковно-общественная деятельность, социально-политические факторы, православная цивилизация, национальная идентичность, Общественный совет, митрополия, Открытый славянский университет.

В статье представлены основные социально-политические факторы, влияющие на церковно-общественную деятельность, показана их актуальность при оценке направлений церковно-общественной деятельности на примере региона. Роль факторов показана в контексте основных направлений церковно-общественной деятельности и в связи с анализом взаимодействия Церкви с обществом на современном этапе развития.

Ecclesiastical and social activities, socio-political factors, Orthodox civilization, national identity, Public Council, metropolitan, Open Slavic University.

The article presents the basic socio-political factors influencing the ecclesiastical and social activities, shows their relevance in assessing the areas of ecclesiastical and social activities by the example of the region. The role of factors is shown in the context of the main directions of ecclesiastical and social activities in connection with the analysis of interaction between the Church and society at the present stage of development.

Мероприятия, проводимые Церковью сегодня, привлекают все большее внимание со стороны государства, общества, науки. Церковно-общественная деятельность осуществляется с увеличивающимся количеством участников, возрастающей периодичностью и привлечением различных групп общества.

Для понимания состояния и развития церковно-общественной деятельности необходимо рассмотреть и анализ влияния воздействующих на нее факторов.

Эта тема является малоизученной, в основном представлены отдельные исследования по различным направлениям церковно-общественной деятельности (например, в области социального служения, миссионерской деятельности, работы со средствами массовой информации и т. д.).

Понимая под церковно-общественной деятельностью деятельность Церкви, осуществляемую в основном во внешнем по отношению к ней обществе, направленную на распространение православного вероучения с одной стороны, и активное участие в решении насущных проблем обще-

ства – с другой, можно отметить, что количество факторов, влияющих на ее формирование, достаточно велико.

Влияние того или иного фактора проявляется с разной силой (вызывая большую или меньшую ответную реакцию) и в разное время. Как правило, влияние факторов (особенно имеющих длительное по времени действие) выстраивается в такую последовательность.

1. Образование предпосылок фактора и период его скрытого воздействия или воздействие, на которое не следует непосредственной одновременной реакции.

2. Появление первой реакции в виде официальных высказываний представителей Церкви.

3. Публикация официальных позиций Церкви по данному направлению, появление официальных документов.

4. Проведение первой серии соответствующих церковно-общественных мероприятий (круглые столы, конференции, обсуждения, встречи с представителями власти и общества).

5. Институционализация определенного направ-

ления церковно-общественной деятельности (создание специальных комиссий, организационных комитетов, отделов, общественных организаций и т. д.).

6. Осуществление систематической, тщательно подготовленной церковно-общественной деятельности, связанной с данным фактором.

Примером такого алгоритма может служить социально-политический фактор: рыночная экономика, не имеющая на практике социальной ответственности. Вначале это вызывало многократные дискуссионные комментарии по этому поводу представителей Церкви, появлялись площадки для обсуждения этой проблематики, а впоследствии основные постулаты отвечающей современным реалиям православной экономической этики нашли свое отражение в Основах социальной концепции Русской православной церкви, Своде нравственных принципов и правил в хозяйствовании, принятом Всемирным Русским Народным Собором, документах Экспертного совета «Экономика и этика» при Святейшем патриархе Московском и всея Руси, работе Клуба православных предпринимателей. Это было обусловлено названным фактором и развивающейся в данном направлении церковно-общественной деятельностью.

Можно выделить основные (наиболее очевидные и значимые по своим следствиям) социально-политические факторы, влияющие на формирование церковно-общественной деятельности:

1) политика государства, выбранные стратегии развития по отдельным направлениям и в различных отраслях;

2) состояние общества, состояние экономики, уровень образованности, культуры, наиболее типичные формальные и неформальные ценности;

3) ожидание обществом от Церкви ответов на вопросы духовно-нравственной жизни, запрос общества по отношению к Церкви, в том числе скрытый;

4) действия отдельных политиков, чиновников, представителей бизнеса, общественных деятелей.

Постараемся коротко остановиться на каждом из перечисленных факторов.

Политика государства, фактор, значимый для многих процессов российского общества, также является формирующим содержание церковно-общественной деятельности. При организации

многих направлений церковно-общественной деятельности учитывается продолжающаяся оживленная дискуссия о месте и роли религии в жизни страны, о перспективах партнерства религиозных организаций и государства. Конституция Российской Федерации (ст. 14) устанавливает, что Россия является светским государством. «Никакая религия, – говорится в Основном законе, – не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. Религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом». Закон «О свободе совести и о религиозных объединениях», действующий с 1997 г., развивает данные конституционные положения. В преамбуле данного нормативного правового акта специально упоминается о том, что Федеральное Собрание принимает закон, «признавая особый вклад Православия в становление государственности России, в развитие ее духовности и культуры; уважая христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, составляющие неотъемлемую часть исторического наследия народов России». Но в юридическом смысле данная преамбула не несет почти никакой нагрузки и последствий, тогда как сам закон в целом достаточно юридически четок. При разработке церковно-общественных мероприятий часто руководствуются определением, сформулированным протоиереем Всеволодом Чаплиным, председателем Отдела Московского патриархата по взаимоотношениям Церкви и общества: «Взаимодействие Церкви и государства должно быть свободным, лишеным давления или принуждения. В этом залог успеха. Хочется надеяться, что поиски модели и практических путей церковно-государственного партнерства в России пойдут именно по такому пути, в духе доброжелательности и мудрой заботы о благе каждого гражданина России – православного или неправославного, верующего или неверующего» [Чаплин, 2008, с. 17].

Естественно, что в Красноярском крае действуют те же законодательные нормы, что и на федеральном уровне, хотя реализация политики государства проводится с учетом особенностей региона. Примером взаимосвязи с политическими факторами служит введение ряда церковно-государственных праздников и проведение по этому поводу соответствующей церковно-общественной деятельности. Последним таким

праздником, получившим статус государственного по инициативе Архиерейского собора Русской православной церкви, стал День Крещения Руси. Церковно-общественные мероприятия этого праздника поначалу были достаточно стандартными, первое празднование в регионе этого праздника прошло в новом статусе в 2010 году. В последующие годы количество и качество церковно-общественной деятельности стало возрастать, и в итоге в 2013 году в рамках праздника были осуществлены качественно новые проекты. Одним из них явился, например, проект «Он не жил, а горел ради Церкви Христовой»: памяти новомученика Димитрия Неровецкого (Апанского; +1919 г.), включивший в себя поисковые мероприятия с участием общества, в том числе молодежи, исследовательскую работу, развитие связей с другими территориями, издание книги, съемку и выпуск фильма, проведение презентаций, конкурсов, новых медиамероприятий.

Состояние общества – также значимый и глубокий фактор, существующий в целом ряде конкретных проявлений. При организации и проведении церковно-общественной деятельности он часто имеет первостепенное значение, так как определяет, на каком языке стоит обращаться представителям Церкви к обществу, какие формы допустимы и наиболее эффективны. В этой связи мероприятия церковно-общественной деятельности можно разделить на две большие группы: 1) традиционные мероприятия, прошедшие апробацию временем, многие из которых проведены впервые в Красноярском крае (их общая концепция не меняется, но корректируется в зависимости от требований современности); 2) мероприятия (проекты) нового уровня, не имеющие аналогов в Красноярском крае (а некоторые и в России), призванные вывести церковно-общественные отношения на качественно новый уровень. К мероприятиям первой группы можно отнести десять основных ежегодных церковно-общественных мероприятий Красноярской митрополии (Красноярские краевые образовательные Рождественские чтения, День православной книги, Красноярский краевой Пасхальный фестиваль искусств и благотворительности, День святых Кирилла и Мефодия (День славянской письменности и культуры) и др.). Примером деятельности, относящейся ко второй группе и в наибольшей

степени подверженной рассматриваемой группе факторов, может служить Общественный совет Красноярской митрополии по науке, культуре, образованию, созданный 7 декабря 2011 г. Структура Совета говорит о его специфичности и создании его для работы в тех отраслях общественной жизни, которые до этого в системном виде не были затронуты или координация в них остро нуждалась в учете общественного мнения и профильных специалистов: включает 7 секций, связанных с различными составляющими общественно-церковной жизни – секция по связям с обществом и экспертизе церковно-общественных проектов; информационная и издательская секция; секция международных отношений, международных и межславянских связей; секция науки и образования; секция словесности и библиотечного дела; историческая и церковно-археологическая секция; секция культурологических проектов и искусства. Это подтверждается и анализом состава участников Совета: состоит из 30 человек, из которых 23,3 % – представители вузов, 23,3 % – представители епархии, 13,3 % – представители СМИ, 13,3 % – должностные лица, 10 % – руководители и представители учреждений культуры.

В современных условиях значительная часть общества доверяет достаточно малому кругу структур (в том числе властных и общественных). Церковь продолжает иметь значительный «кредит доверия», многие видят в ней государство- и культуурообразующую силу не только в прошлой истории страны, но и в будущем.

Александр Панарин в своей книге «Православная цивилизация в глобальном мире» отмечает, говоря о национальной идентичности: «Драма нашей идентичности связана с тем, что она с самого начала носила не натуралистический характер, не довольствовалась наличностями этнического, географического и административно-державного толка, а являлась по преимуществу ценностно-нормативной, духовной» [Панарин]. Основой идентичности он называет православие, перенятое у Византии (во вступлении к книге подчеркивается: «Задача этой книги – оценить соответствующий потенциал российской цивилизации, коренящейся, в частности, в ее православном архетипе» [Панарин]).

Многие исследователи Красноярского края го-

ворот о значительной роли Церкви и формулируют в своих трудах определенные ожидания, связанные у общества с Церковью. Так, в частности, Евгений Стригин, ветеран КГБ и ФСБ, подполковник юстиции запаса, автор двух десятков книг о современной России, пишет об острой необходимости четкой формулировки национальной идеи, сплачивающей народ на решение стратегических задач и противостоящей обществу потребления, делая вывод: «Тут, похоже, нужно прямо поставить вопрос: с кем мы, с Богом или против него? И от ответа на него зависит судьба России, да и всего мира» [Стригин, 2013, с. 128].

В своих философских и аналитических трудах доктор философских наук Николай Чуринов обращается к имеющей православные корни идее соборности как основе славянской культуры: «В настоящее время идея соборности обрела почти мистическое значение. С нею связываются надежды на спасение России» [Чуринов, 2006, с. 613].

К проблемам развития общества в будущем обращается в своей актуальной статье «Кто будет “ловцом человеков” в следующем тысячелетии?» доктор философских наук, ректор Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева Ольга Карлова. Статья посвящена смыслу духовности человеческой жизни и культуры в теряющей свои гуманистические основания глобальной цивилизации и важной роли, которую играет религия: «Национальное сознание любого народа – это общественное сознание, взятое в аспекте его отношения к собственному этническому единству. Восприятие нации как единого социального субъекта связано с такими определяющими этнос категориями, как общность территории, этнонима, устойчивость культурной самоидентификации, прежде всего, в языке и религии. Религиозный мифологизм является способом самоидентификации нации в мире, отвечая на вопрос о ее фундаментальных ценностях и представлениях [Карлова, 2013, с. 9–10].

Необходимость диалога в этой сфере является фактором, влияющим на формирование церковно-общественной деятельности на территории Красноярского края, и учитывается при проведении мероприятий. Одним из ответов на этот запрос общества можно считать проект «Открытый славянский университет», в рамках которого проходят лекции-

встречи со студентами вузов города Красноярска. Эти лекции учитывают интересы студенчества, ожидания молодежи, остро волнующие ее вопросы. Не на последнем месте темы, связанные с ценностями жизни, религией, идентичностью нации. На одной такой встрече в стенах Сибирского федерального университета глава Красноярской митрополии, митрополит Красноярский и Ачинский Пантелеимон, отвечая на вопрос, связанный с этой темой, сказал: «Обидно, что если предки православные, а потом, и как Иуда, целуя свою историю предадут, это обидно. Это угрожает национальному нашему самобытному бытию, уничтожает национальную идею...», при этом подчеркнул, что диалог в поликультурном обществе должен быть именно разумным и действенным: «...национальная вражда – от диавола. Это и проблема, и тема для осмысления всех лидеров конфессий, особенно для богословов и научного богословия в целом...» [Пантелеимон].

Деятельность членов общества, имеющих в своем распоряжении разного вида ресурсы, может поддерживать или же тормозить осуществление и развитие церковно-общественной деятельности. Учитывая этот фактор, можно назвать основные формы поддержки церковно-общественной деятельности на территории региона: 1) непосредственное финансирование (например, пожертвования на социальную работу воскресной школы); 2) организационная и административная поддержка (в том числе привлечение административного ресурса, волонтеров, предоставление площадей на безвозмездной основе и т. д.); 3) информационная поддержка (освещение в светских СМИ, предоставление различных информационных ресурсов и т. д.). Однако влияние этого фактора зачастую трудно установить, что связано с нежеланием человека, влияющего на церковно-общественную деятельность, это афишировать (по различным причинам, в том числе в силу христианской традиции творить добрые дела тайно) и отсутствием каких-либо регистров, в полной мере это учитывающих (хотя результаты такой деятельности аккумулируются в ежегодных отчетах епархий).

Анализ влияния описанных в статье факторов на церковно-общественную жизнь дает возможность более дифференцированно рассматривать и оценивать церковно-общественную деятель-

ность. В нашем регионе имеется немалый потенциал церковно-общественной деятельности по называвшимся ее направлениям, способный принести пользу государству, науке, обществу в целом. Необходимы поиск и развитие более эффективных ее форм, своевременно учитывающих существование влияющих на нее основных социально-политических факторов.

Библиографический список

1. Архив Информационно-аналитического и издательского отдела Красноярской епархии РПЦ. Фонд А. Оп. 1. Д. 21. Отчеты РО «Красноярская Епархия Русской Православной Церкви (Московский Патриархат)» за 2008–2012 гг.
2. Валитов Ф.Х. Социально-политический фактор формирования и развития русского человека // Русский человек: сущность, своеобразие и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Елабуга, 21–22 октября 2010 г. Приводится по: То же [Электронный ресурс]. URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/129344626221772468/Default.aspx> (дата обращения: 10.01.2014).
3. Добрускин М.Е. О социальных функциях Церкви (на материалах русской православной церкви) [Электронный ресурс] // Экономика. Социология. Менеджмент: федеральный образовательный портал. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/035/788/1219/009.DOBRUSKIN.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).
4. Карлова О.А. Кто будет «ловцом человеков» в следующем тысячелетии? // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 6–12.
5. Конституция Российской Федерации. Официальное издание. М.: Изд-во Юрид. лит., 2009. 64 с.
6. Моисеева Е.Н. Система социального служения Русской Православной Церкви в регионе: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Саранск, 2010. 187 с.
7. Мчедлов М.П. Политика и религия [Электронный ресурс] // Обозреватель. URL: http://rau.su/observer/N04_00/04_07.HTM (дата обращения: 15.01.2014).
8. Одинцов М.И. Государственно-церковные отношения в России (на материалах отечественной истории XX века) [Электронный ресурс] // Российское Объединение Исследователей Религии. URL: <http://www.rusoir.ru/president/works/80/> (дата обращения: 10.01.2014).
9. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. М.: Московский Патриархат. Священный Синод Русской Православной Церкви. Отдел внешних церковных связей Московского Патриархата, 2001. 128 с.
10. Панарин А. Православная цивилизация в глобальном мире [Электронный ресурс] // Библиотека думающего о России. URL: http://www.patriotica.ru/religion/panarin_prav.html (дата обращения: 10.01.2014).
11. Пантелеимон (Кутовой), митр: лекция в Сибирском федеральном университете. 31.10.2013: стеногр. // Архив Информационно-аналитического и издательского отдела Красноярской епархии РПЦ. Ф. Г5. Оп. 1. Д. 41. Л. 5–15.
12. Послание Святейшего Патриарха Алексия от имени Архиерейского Собора Русской Православной Церкви Президенту Российской Федерации Д.А. Медведеву [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского Патриархата. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/428844.html> (дата обращения: 10.01.2014).
13. Ребров Д. Церковь не исчерпала кредит доверия [Электронный ресурс] // Нескучный сад: журнал о православной жизни. URL: <http://www.nsad.ru/articles/cerkov-ne-ischerpala-kredit-doveriya> (дата обращения: 10.01.2014).
14. Свод нравственных принципов и правил в хозяйствовании [Электронный ресурс] // Официальный сайт Клуба православных предпринимателей. URL: <http://kpp-russia.ru/club/dokumenty/svod-nravstvennykh-principov-i-pravil-v-hozyajstvovanii/> (дата обращения: 10.01.2014).
15. Стригин Е.М. Англия: 300 лет войны против России. Красноярск: Центросиб, 2013. 136 с.
16. Федеральный закон Российской Федерации «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 № 125-ФЗ (ред. от 02.07.2013).
17. Чаплин В., прот. Церковь в России: обстоятельства места и времени. М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, Арфа, 2008. 312 с.
18. Чуринов Н.М. Совершенство и свобода. 3-е изд., доп. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. 712 с.

СЕКРЕТНЫЙ СОТРУДНИК ЖАНДАРМСКОГО УПРАВЛЕНИЯ МЕЖДУ ДВУМЯ РЕВОЛЮЦИЯМИ (НА МАТЕРИАЛАХ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ, 1907–1917)

SECRET AGENT OF GENDARMERY DEPARTMENT BETWEEN THE TWO REVOLUTIONS (ON THE MATERIAL OF THE YENISEI PROVINCE, 1907–1917)

Д.А. Бакшт

D.A. Baksht

Секретный сотрудник, агент, жандармское управление, Корпус жандармов, Департамент полиции, Енисейская губерния, провокация.

В статье рассматриваются роль и место провинциального секретного сотрудника органов государственной безопасности в последнее десятилетие российской монархии. Показаны пути формирования, финансирования и виды классификации осведомителей. Впервые представлены итоги исследования численного состава и социологического портрета жандармских агентов в Енисейской губернии.

Secret agent, agent, gendarmerie department, Administration site of gendarmes, Police Department, the Yenisei Province, provocation.

The article describes the role and place of a provincial secret agent of the public security bodies in the last decade of the Russian monarchy. The ways of formation, financing and types of informants' classification are shown. For the first time the results of the study of the strength and the sociological character of gendarmerie agents in the Yenisei province are presented.

Секретные осведомители использовались в России в борьбе с оппозицией, однако работа с ними носила децентрализованный и эпизодический характер. Система работы с этой категорией стала налаживаться в России лишь с конца XIX в. в связи с массовым революционным движением, тогда как в Европе к этому пришли еще в первой половине того же столетия [Schleifmann, 1988, p. 152]. Неточные представления о количественном и качественном составе осведомителей полиции создают стереотипы и мифы относительно характера деятельности органов социального контроля и их роли в историческом развитии страны. Поэтому статья имеет целью реконструировать образ секретного сотрудника жандармерии в условиях сибирской провинции.

Современные авторы стали более объективно подходить к теме секретных сотрудников. З.И. Перегудова указывает на перенос полицией акцента на методы «внутреннего наблюдения» из-за появления массового революционного движения. Одновременно она отрицает линейный характер развития агентурной сети Департамента полиции МВД (ДП МВД) [Перегудова, 2013, с. 211, 229].

Близок к этой позиции Ю.Ф. Овченко, добавляя, что агент – необходимая и полезная фигура, а провокация – один из «оперативно-тактических приёмов» [Овченко, 2010, с. 16].

В англоязычной историографии происходит отход от доминирования школы тоталитаризма. Д. Дейли считает Первую революцию ключевым фактором поворота государства к методам «внутреннего наблюдения». С учетом субъективных факторов в управлении полицией провокация, по его мнению, неизбежное явление [Daly, 2004, p. 60]. Иной точки зрения придерживается Й. Лохлан, показывая малочисленность агентов. Он отказывается от традиционного определения императорской России как «полицейского государства» [Lauchlan, 2005, p. 50].

В начале XX в. секретный агент – информатор, систематично предоставлявший сведения о незаконных проявлениях оппозиции в территориальные органы ДП МВД (в Енисейской губернии – в Енисейское губернское жандармское управление, ЕГЖУ). Они не были частью бюрократической системы империи, какой был Отдельный корпус жандармов (ОКЖ). К концу XIX в. социологический

портрет и численность политической оппозиции меняются, появляется потребность в секретных сотрудниках в качестве каналов связи между бюрократией и населением. При всех индивидуальных характеристиках конкретных осведомителей работа с ними сводилась к универсальным правилам и приемам, на смену «отработавшим свое» приходили новые люди. Такой процесс показывает не только масштаб оппозиции в обществе, но и системный характер этой части работы репрессивного аппарата.

Офицеры ОКЖ до Первой революции в массе своей пренебрегали подобной работой, концентрируясь на выполнении своих формальных обязанностей по ведению дознаний. Это было следствием как принципиального неприятия «шпионства», так и отсутствия опыта [Перегудова, 2013, с. 196–197]. Исключения составляли столичные охранные отделения. Краткое пребывание начальника одного из них (С.В. Зубатова) во главе Особого отдела ДП МВД слабо повлияло на методы работы в провинции. Потрясением стали события 1905–1907 гг., показавшие беспомощность существовавшей полицейской системы. Появляются различные административные распоряжения, увеличено финансирование. Однако в 1908 г. МВД отмечало инертность и практически полное отсутствие агентуры в провинции [Перегудова, 2013, с. 214, 216–217, 220].

Открытым остается вопрос о численности «сибирских» секретных сотрудников. В *Историческую энциклопедию Сибири* относительно 1906–1917 гг. вошла цифра около 200 чел. [Шиловский, 2009]. Это вызывает сомнения: за этот же интервал нами фиксируется 128 чел. только в Енисейской губернии. Поэтому сравнить изменение доли губернской агентуры в динамике пока нет возможности. Более конкретным будет срез на канун падения монархии: с октября 1916 по февраль 1917 г. на всю страну действовало 1579 сотрудников [Перегудова, 2013, с. 251], в Енисейской губернии, по нашим данным, – 24 (т. е. менее 2 % от общего количества по империи). Предположительно, это связано с войной и вызванными ею движениями людских ресурсов: часть сотрудников подверглась воинскому призыву, другая часть – прекратила сотрудничество. Восполнение кадров в условиях военного времени было более затруднительно

для полиции. Этот вопрос требует отдельного более тщательного исследования.

Сотрудники имели различную классификацию: по характеру сотрудничества (регулярное / периодичное, «штучное»); по предмету информирования; степени надежности. Разделение по характеру сотрудничества вышло из практики Московского охранного отделения. С.В. Зубатов негативно относился к «штучникам», считая их «продажными шкурами» [Спиридович, 1928, с. 50]. Постоянные агенты находились на ежемесячном содержании, контактировал с ними только курировавший их офицер, со «штучниками» – жандармские унтер-офицеры. Хотя в ЕГЖУ непостоянные агенты могли со временем попасть в «секретный» штат.

В ЕГЖУ до 1908 г. мы не фиксируем наличие постоянных сотрудников. Сведения из Сибирского областного комитета ПСР и Комитета Сибирского союза социал-демократов, которые располагались в Красноярске, собирались осведомителями из Иркутска и передавались затем в Енисейскую губернию (ГАРФ. Ф. 102. Оп. 237. Д. 5. Ч. 16. Л. 36). Появление собственной агентуры связано с учреждением Красноярского розыскного пункта (политический розыск в губернском центре и прилегавшем уезде). К началу 1908 г. было три сотрудника: С. Беда – социал-демократ, Е.П. Фролов – в ПСР и И. Стрепетов – анархист (ГАКК. Ф. 827. Оп. 3. Д. 171. Л. 10).

Осведомители из леворадикальных организаций распределялись по партийной принадлежности. Из-за уменьшения численности анархистов после 1908 г. осведомление о них вышло из приоритетов, а работа свелась к перлюстрации писем (ГАРФ. Ф. 102. Оп. 242. Д. 12. Ч. 25, лит. «Б». Л. 1–77). В 1912 г. ЕГЖУ предложило Московскому охранному отделению услуги И.В. Серкина (*Орленок*), т. к. «анархических организаций в районе Енисейской губернии не имелось» (ГАКК. Ф. 827. Оп. 3. Д. 220. Л. 27). Сотрудников среди социал-демократов за 1907–1917 гг. насчитывалось не менее 22 человек. Ключевой фигурой из них был железнодорожный рабочий Страбовский (*Петров*, 1909–1917). Его жалование было крупнейшим среди агентов ЕГЖУ (100 руб. в месяц). Даже после крупной ликвидации красноярской организации (ГАКК. Ф. 827. Оп. 2. Д. 97. Л. 10 об.; Д. 148. Л. 27) он не только не попал под подозрение, но и представлял сибирский областной коми-

тет на Венской конференции ЦК РСДРП в 1912 г. [Большевики..., 1990, с. 187, 332]. В губернских организациях ПСР было не менее 26 сотрудников, но не того уровня, как Страбовский.

Сведения по «нелегалам» разных категорий могли доставлять и «партийные» агенты. До 1914 г. в Енисейской губернии дезертирства было меньше в разы, но массовые призывы значительно расширили это явление, обратив на себя внимание жандармерии. Циркуляр командира ОКЖ В.Ф. Джунковского (13 марта 1913 г.) воспретил привлекать к сотрудничеству нижних чинов [Агентурная..., 2006, с. 293–294]. Его приемник попытался в 1915 г. отменить этот запрет, но безуспешно из-за позиции армии [Глобачев, 2009, с. 95]. В Красноярске существовала агентура в кругах, близких как к солдатам, так и к агитаторам. Военную организацию ПСР в 1916–1917 гг. освещал С.И. Базаров (*Таежная мошка*), а сведения по меньшевистской пропаганде в гарнизоне – Ф.И. Берзин (*Великанов*, служил в городской управе). Однако осведомление оставалось слабым, а борьба с дезертирством превратилась в борьбу с последствиями.

Внимание ЕГЖУ к военнопленным было эпизодичным и касалось лишь лагеря в Красноярске. Другие пункты их концентрации оставались вне контроля. Весной 1916 г. удалось завербовать лейтенанта германской и обер-лейтенанта австро-венгерской армий Й. Менгерта (*Тощий*) и Д. Хорвата (*Тонкий*). С их помощью выявлены пособники беглых в городе и пресечена торговля датскими паспортами, но их сотрудничество оказалась недолгим: летом 1916 г. Хорват, приняв русское подданство, выбыл в действующую армию, а к декабрю из списков агентов исчез Менгерт (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 282. Л. 12; Д. 1414. Л. 19 об., 28; Оп. 3. Д. 841. Л. 1–14). Контрразведкой ЕГЖУ практически не занималось, а предложивший услуги по разведке М.П. Бахов (*Ачинский*) в 1913 г. был сразу передан в Киевский военный округ для работы в Галиции (ГАКК. Ф. 827. Оп. 3. Д. 136. Л. 5–8).

Выделялись сотрудники по уголовным преступлениям. Самый ценный постоянный агент из этой категории – П.В. Радайкин (*Вася*, 1912–1917) с содержанием 25 руб. в месяц. Арестованный в качестве поставщика оружия анархистам, дал показания на своих покупателей (ГАРФ. Ф. 102. Оп. 241. Д. 9. Ч. 25, лит. «Б». Л. 47). В дальнейшем Радайкин

выдал 15 человек, в основном фальшивомонетчиков. Остальные сотрудники данной группы фиксировались как «штучники» и в отчетах числились под собирательными именами (ГАКК. Ф. 827. Оп. 2. Д. 110. Л. 41; Д. 148. Л. 27).

Для составления социологического портрета агента ЕГЖУ мы попытались установить возраст, национальность и сферу профессиональной деятельности. Эти параметры удалось выявить лишь у 61 человека. У всех возраст варьировался от 20 до 45 лет. Только двое были женщинами. По национальностям произошло следующее распределение. По трое латышей, немцев, поляков, малороссов; 1 белорус; 1 австриец, 8 евреев, остальные – русские. По социальному статусу: 16 ссыльных, 14 рабочих, 12 почтовых чиновников, 6 служащих, 5 без определенных занятий, 2 военнопленных, учитель, учащийся и отставной военный. Предположительно, остальные также принадлежат к ссыльным, железнодорожным рабочим и служащим, т. к. это наиболее распространенные категории, дававшие из своей среды осведомителей. Напрашивается вывод, что в собирательном портрете сотрудника отображается информация о регионе. Это справедливо, если мы оговоримся, что за рамками оставлено аборигенное население («иногородцы») губернии. Они не представляли опасность для власти, а значит, и внедрение информаторов в их среду было бы лишней тратой средств и усилий.

Значительное количество ссыльных объяснимо. Во-первых, в губернии существовали районы политической ссылки. Ссыльные были удобны для работы: их принадлежность к нелегальным организациям уже выявлена, оставалось лишь установить наблюдение. Во-вторых, поимка при побегах каралась вплоть до каторги, поэтому для закрытия своего дела ссыльные становились осведомителями. В-третьих, сотрудничество могло повлиять на смягчение режима содержания или сокращение срока наказания.

Наличие почтовых служащих среди агентов также не случайно. Опыт показывал, что перлюстрация приносила больше материала, чем поиск осведомителей из оппозиции. МВД финансировало и поощряло эту практику, т. к. в столицу регулярно высылались отчеты. Материал передавался только лично или через заранее заготовленные пакеты с бланком и печатью ЕГЖУ под ви-

дом служебной корреспонденции (ГАКК. Ф. 827. Оп. 3. Д. 173. Л. 79). В Красноярске на службе полиции состоял начальник почты А.А. Галлер (*Павлов*). К 1916 г. из 9 почтово-телеграфных контор, 22 почтово-телеграфных и 25 почтовых отделений региона жандармами контролировались 5 контор и 2 почтовых отделения.

Финансовым источником являлись т. н. «секретные суммы» ДП МВД. Их сметы не афишировались и не подлежали ревизии Государственного контроля [Правила ведения..., 1910, с. 31]. Их утверждал лично император, но Николай II не особо вдавался в содержание [Джунковский, 1997, с. 131–132]. В 1911 г. среднее ежемесячное жалование в Красноярске составляло 50 руб. в месяц, вознаграждения осведомителей, работавших сдельно, – от 1 до 40 руб., в Енисейске (1912–1917) – 20 руб., «штучников» – до 10 руб. (ГАКК. Ф. 827. Оп. 2. Д. 62. Л. 28, 37, 53, 97, 107, 115, 119).

Оценить интенсивность работы сложно, т. к. первичные документы, заполнявшиеся офицерами после встреч, практически не дошли до нас. Сохранился лишь один подобный источник, охватывающий сотрудников помощника начальника ЕГЖУ по Красноярскому и Канскому уездам Л.А. Оболенского (17 человек) со второй половины 1915–1916 гг. (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 369. Л. 1–65). За осень 1915 г. Оболенским организовано 41, а в 1916 – 122 встречи. Заметим, что в дневники не заносились сотрудники почты, и в день могло проходить не более 2–3 свиданий.

Говоря об агентуре, невозможно не затронуть «провокацию». С позиций и правительственного, и оппозиционного лагерей звучало это слово. Первые так обозначали действия сотрудника, ведущего «двойную игру», вторые – все оперативные маневры полиции, связанные с осведомлением. Понимая термин как искусственное создание преступления, заметим, что субъектом мог быть и полицейский, и агент. При уличении последнего издавался циркуляр по стране, в котором указывалось не нанимать «не заслуживающего доверия». В ЕГЖУ так было уволено 11 сотрудников, но не все были «провокаторами»: несколько уличены в алкоголизме, в банальной лжи, один – за наркоманию; чаще они просто не сходились в оплате, прибегая к шантажу офицеров. Но существовали и реальные случаи провокации. В 1910 г.

Ш.Б. Розенцвейг (*Палестинский*), наладив производство фальшивых денег в Ачинске, сдал жандармерии это предприятие (ГАКК. Ф. 827. Оп. 3. Д. 210. Л. 18–25). Ф.И. Берзин, пытался за полтора месяца до революции создать организованную группу среди солдат гарнизона (ГАКК. Ф. 827. Оп. 2. Д. 109. Л. 2; Д. 112. Л. 39 об.).

Гораздо опасней была «провокация», исходившая от полицейских. По уголовному законодательству, агент являлся преступником, находясь в организации. Если еще он занимал там руководящие должности, то это было отягощающим обстоятельством, за которое ответственность нес курирующий его офицер как осведомленное лицо. Поэтому одна только деятельность Страбовского может служить фактом «провокации». ДП МВД в 1913 г. предписал ликвидировать организацию в момент ее раскрытия, не дожидаясь роста [Агентурный..., 2006, с. 339], что расходилось с принципом целесообразности, поэтому часто игнорировалось. Начальник ЕГЖУ М.С. Байков докладывал о процессе складывания губернских организаций РСДРП и ПСР, где «при полно налаженной агентуре в любой момент возможна ликвидация» (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 256. Л. 36 об., 37 об.; Д. 282. Л. 2 об.).

Опасность заключалась в том, что сотрудники, избегая арестов, возрождали организации и под покровительством полиции вновь концентрировалась оппозиция. Это было выгодно жандармам: более неповоротливая постоянная структура требовала меньше ресурсов для контроля. При ликвидации давала внушительные цифровые показатели, ускоряя карьеру полицейского. В Енисейской губернии все это также присутствовало, даже был опыт создания фиктивной организации. Ротмистр В.Ф. Железняков в 1913 г. написал письмо в Лондон эсеру Сидрабсу (Sidrabs) от имени вымышленных ссыльных латышей Туруханского края, создавших якобы кассу взаимопомощи наподобие существовавших в более ранний период времени [Бакшт, Валюх, 2013, с. 208]. Из Лондона, Парижа и Ливавы шли литература, адреса и деньги. Эту практику остановил начальник ЕГЖУ, считая подобное «недопустимым» (ГАКК. Ф. 830. Оп. 1. Д. 39. Л. 1–17).

В работе с секретными сотрудниками жандармы прибегали к произвольному открытию и закрытию дел, выдаче подложных документов, со-

крытию ссыльных и т. д. Это можно отнести к тактическим приемам, но они выходили за рамки существовавших законов. И если в уголовной полиции аналогичные методы были оправданы борьбой с преступностью, то в данной сфере аргументация была менее твердой. С точки зрения верховной власти такая форма «борьбы» была опасна: при возвращении организованной оппозиции во время кризиса может возникнуть момент, когда подавлять ее станет затруднительно. Поэтому «провокация» со стороны полиции – естественное следствие чрезмерного доверия высшей бюрократии и делегирования больших властных полномочий аппарату.

Подводя итог, отметим, что секретные сотрудники ЕГЖУ – немногочисленная и непостоянная категория. Социологический портрет сотрудника был схож с портретом оппозиционера: преимущественно русский мужчина от 20 до 40 лет, работающий на немногочисленных объектах инфраструктуры региона. Появившись после 1906 г., система работы с информаторами в этом учреждении вобрала в себя все особенности и недостатки, свойственные органам в других частях империи.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. ГАРФ – Государственный архив Российской Федерации.

Библиографический список

1. Агентурная работа политической полиции Российской империи: сб. документов. 1880–1917 / сост. Е.И. Щербакова. М.; СПб., 2006. 384 с.

2. Бакшт Д.А., Валюх Е.П. Значение «Польского фактора» в Туруханском бунте начала XX века // Вестник КГПУ. 2013. № 2. С. 206–210.
3. Большевики: документы по истории большевизма с 1903 по 1916 г. бывшего Московского Охранного отделения / сост. М.А. Цявловский. Изд. 3-е. М., 1990. 335 с.
4. Глобачев К.И. Правда о русской революции: Воспоминания бывшего начальника Петроградского охранного отделения. М., 2009. 519 с.
5. Джунковский В.Ф. Воспоминания. М., 1997. Т. 2. 688 с.
6. Овченко Ю.Ф. Московская охранка на рубеже веков. 1880–1904 гг. М., 2010. 232 с.
7. Перегудова З.И. Политический сыск России (1880–1917 гг.). 2-е изд. М., 2013. 519 с.
8. Правила ведения хозяйства в частях и управлениях Отдельного корпуса жандармов / сост. И.П. Залесский. СПб., 1910. 288 с.
9. Спиридович А.И. Записки жандарма. Харьков, 1928. 205 с.
10. Шиловский Д.М. Жандармерия // Историческая энциклопедия Сибири. URL: <http://russiasib.ru/zhandarmeriya/>
11. Daly J. The Wachful State. Security Police and Opposition in Russia, 1906–1917. DeKalb, 2004. 320 p.
12. Lauchlan I. Security Policing in Late Imperial Russia // Late Imperial Russia: Problems and Prospects. Essays in Honor of R.B. McKean / Ed. Thatcher I. Manchester, 2005. P. 44–63.
13. Schleifmann N. The Internal Agency: Linchpin of the Political Police in Russia // Cahiers du Monde russe et soviétique, 1983. № 1/2. Vol. 24. P. 151–177.

ИГРОВОЙ ДИСКУРС ПОДВИЖНЫХ ИГР АНГЛИЙСКОГО ПОДРОСТКА

GAME DISCOURSE OF OUTDOOR GAMES OF ENGLISH TEENAGER

Н.В. Гаранина

N.V. Garanina

Подвижные игры, этапы игры, дискурсивное пространство, речевое поведение, речевые стратегии, конфликт. В статье представлен анализ типов детской игры, определено место подвижных игр в игровом пространстве английского подростка, описываются речевые стратегии и тактики на всех этапах подвижной игры, анализируется их языковое наполнение.

Outdoor games, game stages, discourse space, speech behavior, speech strategies, conflict. The article presents the analysis of various types of children's games, defines the place of outdoor games in English teenagers' game space, describes speech strategies and tactics at all stages of an outdoor game and analyzes their language content.

В то время как для взрослого человека игра – это отдых от серьезных дел, игра в жизни ребенка занимает исключительное положение. Она начинается в колыбельный период и является вначале выражением чисто физиологических потребностей и побуждений. Со временем игра становится главным занятием ребенка, приобретает социальные черты. Это важнейший способ взросления, становления как личности, перехода в иную, более престижную социальную группу.

Целью исследования, представленного в настоящей статье, является определение места подвижных игр в игровом пространстве английского подростка и их речевого наполнения. Мы исходим из понимания игрового дискурса ребенка как речевого поведения, обусловленного ситуацией игры.

Согласно С.А. Шмакову, лишение ребенка игровой практики – «это лишение его главного источника развития: импульсов творчества, одухотворения осваиваемого опыта жизни, признаков и примет социальной практики, богатства и микроклимата коллективных отношений, индивидуального самопогружения, активизации процесса познания мира и т. п.» [Шмаков, 1994, с. 11]. Л.С. Выготский отмечает два парадокса игры ребенка. Первый заключается в том, что «ребенок оперирует оторванным от вещей и их действий значениями, но в реальной ситуации». Второй парадокс состоит в том, что ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т. е. он делает то, что ему больше всего хочется, так как игра связа-

на с удовольствием. В то же время он научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию [Выготский, 1966, с. 63–64].

Существуют многочисленные классификации детских игр: по педагогическому значению, по форме организации, по наличию правил, по количеству участников и пр.

Поскольку предметом нашего исследования являются подвижные игры школьников, обратим внимание на этот вид детской игры. По мнению исследователей (П.П. Блонский, Дж. Гольдштейн и др.), подвижные игры преобладают в поведении детей после 7 лет, когда у ребенка развивается способность к игре коллективной.

Изучая жизнедеятельность и психологию подростка, Э. Штерн включает спортивную игру в понятие «серьезная игра». По мнению исследователя, спорт и игра находятся в тесной связи, и в спорте можно увидеть «своеобразную форму слияния игрового начала с серьезностью» [Штерн, 2003, с. 477]. Таким образом, подвижная игра сопровождает ребенка с дошкольного возраста и до самой юности, меняя свои виды и цели по мере взросления индивида.

Английские фольклористы Айона (Iona) и Питер Опи (Peter Opie) приводят 2500 названий игр для улицы и игровой площадки. Однако детская подвижная

игра в мире английского школьника связывается, прежде всего, с такими играми, как футбол, крикет, бейсбол. Особенности детской подвижной игры проявляются и в её структуре, и в её речевом сопровождении. И.П. Амзаракова говорит о своеобразном метаязыке игры, в который входит целый пласт специальной лексики и стереотипных фраз, обслуживающих игру [Амзаракова, 2005, с. 207].

Подвижная игра, являясь процессом социализации, способствует развитию коммуникативной компетенции ребенка. Здесь у ребенка формируется умение взаимодействовать с другими игроками, выигрывать и проигрывать. По мнению лингвистов, коммуникативная компетенция основывается на неразрывной связи языка и поведения. Коммуникативное поведение – «это лишь видимая часть айсберга, под которой скрываются латентные механизмы, обуславливающие реализацию коммуникативной компетенции в социально значимом взаимодействии людей» [Седов, 2009, с. 87]. Следовательно, в понятие коммуникативной компетенции входят «языковые умения, поведенческая компетенция, а также стратегии речевого поведения, которым соответствуют типы речевых актов» [Амзаракова, 2012, с. 140].

Как любое событие, подвижная игра включает в структуру начало, ход и окончание. Рассмотрим некоторые речевые стратегии и тактики, к которым прибегают дети на данных этапах игры. Речевую стратегию мы понимаем, вслед за О.С. Иссерс, как план комплексного речевого воздействия, осуществляемого говорящим для «обработки» партнера [Иссерс, 2008, с. 54]. Речевая тактика выступает как действие, способствующее реализации стратегии.

I. Начало игры включает в себя два этапа: зачин, то есть этап согласования (интродукции), своеобразного «договора» о выборе игры, и этап распределения ролей.

Следствием речевого взаимодействия на этапе интродукции становится согласие на участие в игре либо отказ. Как отмечает известный нидерландский историк и культуролог Й. Хейзинга, «игра по принуждению не может оставаться игрой» [Хейзинга, 1997, с. 26]. На этом этапе речевая стратегия зачинщика состоит в том, чтобы заинтересовать потенциальных игроков. Если инициатор предлагает какое-либо необычное название игры, дети, как правило, с большей охотой соглашаются на участие, поскольку все новое представляет для них повышенный интерес:

«Hello», – said the Billiken, – «**have a game?**» – «**A game of what?**» – Marmaduke replied. – «Well, there's **Duck on the Rock**», – he suggested, – «or **Roly Poly**». – «**Duck on the Rock sounds interesting, let's try that**» [Brazil, 1913].

Однако на данном этапе игры возможна коммуникативная неудача – категоричный отказ от участия: «*Jehosophat called to him from the barnyard:*

«Come'n and play "I spy"». But Marmaduke only grumbled: «**Don't want to**». – «Well, let's play «Cross Tag' then», – Jehosophat suggested. – «**Don't want to**», repeated his brother again, not very politely» [Brazil, 1917]. Отказ от участия может быть аргументирован: «*Never! It's a boy's game, and the ball is so hard, it hurts my hands!*» – objected Carmel [Там же].

В командных спортивных играх отказаться от участия в матче значит подвести команду и, следовательно, потерять свой авторитет среди сверстников. Информирова о своем неучастии, игрок, оправдываясь, часто прибегает к стратегии извинения, используя вежливые речевые формы, чтобы сгладить негативную реакцию капитана команды: «*I'm fearfully sorry, Norris*», – he said. – «*Don't say you can't play on Saturday*», – moaned Norris. – «**Frightfully sorry. I know it's a bit of a sickener. But I don't see how I can, really. The doctor says I shan't be able to play for a couple of weeks**» [Brazil, 1913].

Коммуникативная неудача имеет место и в случае, если желание ребенка в участии игнорируют. Как правило, дети одной возрастной группы с солидарностью отказываются принимать в игру младших по возрасту, демонстрируя свое превосходство. Они прибегают к стратегии авторитетного отказа, аргументируя его неопытностью младших, сомнениями в их способностях к игре: «*Naw, we don't want any kids!*» – «*I can catch and pitch – curves, too*», – Marmaduke protested, but they wouldn't believe him. – «**You can't, either**», – Fatty yelled back, – «**you'd muff it every time. Wouldn't he, Means?**» – «**Sure he'd muff it every time**» [Wodehouse, 1909].

После получения согласия следует распределение ролей. На данном этапе каждый из играющих стремится получить наиболее «интересную» для него роль. Это может происходить: а) по индивидуальному желанию; б) коллегиально; в) по жребии.

Выбор роли по желанию характерен для детей младшего школьного возраста (7–10 лет): «*Miriam will you play one of the forwards?*» – «**Who is going to play center?**» [Hughes, 1906]. Если ребенку не предостав-

ляют желаемой роли, он может использовать тактику психического «шантажа»:

«*If I cannot play center, I shall play nothing!*» – «*Certainly you may center if you wish to. I am sure I don't wish to seem selfish*» [Там же].

Коллегиальное распределение происходит через речевые акты согласования, включающие в себя логическое аргументирование. Данный тип характерен для детей среднего школьного возраста (13–15 лет), когда команда распределяет игроков на поле согласно индивидуальным особенностям каждого: «*Rummy, Smith turning out to be a cricketer*». – «*Yes. I should think he'd be a hot bowler, with his height*» [Wodehouse, 1909]. Распределение может проводить капитан команды, зная сильные стороны каждого игрока. Здесь речевое воздействие осуществляется посредством авторитета капитана:

«*Now, look here, girls*», – *he said*, – «*Maggie, you're wicket-keeper, and Fan and Kitty must field, and Hugh shall bowl*» [Farrar, 1902].

Самый нейтральный тип распределения ролей – жребий (считалка, вытягивание короткой спички, подбрасывание монетки и пр.). Данный тип считается детьми самым справедливым, так как он лишен субъективности.

В некоторых играх на начальном этапе участники нуждаются в предварительном объяснении правил. На этом этапе коммуникация между новичком и опытным игроком реализуется в форме инструктивного диалога, в котором можно рассмотреть стратегию подчинения: «*But how do you play it?*» – «*Oh! It's easy! You just place a little rock on a big one, and you each stand on the line with rocks in your head, and take turns trying to knock the little one off the big one*». – «*Suits me, here, you, stand on my head*» [Anderson, 1922].

Очередность в командной игре также определяется жеребьевкой. Жребий в командных играх у детей может реализовываться подбрасыванием монеты.

Каждая команда желает выиграть жеребьевку, так как это дает ей преимущество. Так, например, в футболе команда, выигравшая жеребьевку, определяет, в какие ворота она будет играть в первом тайме, вторая команда производит начальный удар. Капитан может поднять спортивный дух команды обещанием (комиссивом) выиграть жеребьевку: «*I will win the toss*».

Иногда игрок может реализовывать в своей речи тактику «подначивания» (я бы на твоём месте...) для

стимуляции капитана на выигрыш в жеребьевке: «*I should win the toss today, if I were you*». После распределения ролей и жеребьевки начинается игра.

II. Ход игры

Любая игра создает дискурсивное пространство, имеющее определенную структуру. Главным компонентом подвижной игры являются, прежде всего, участники (игроки). В ходе игры можно выделить следующие речевые стратегии игроков, обеспечивающие их взаимодействия на поле:

1) обязательства (комиссивы): «*I'll take it!*»; «*I'll pitch!*»; «*My ball!*». Как правило, эти реплики маркируются глаголом в будущем времени (Future Simple);

2) инструкции, побуждения к действию (директивы): «*Make a safe hit!*», «*Play!*», «*Carry that ball back!*» и пр. Эти речевые высказывания отличает повелительное наклонение (Imperative Mood);

3) информативные сообщения (репрезентативы), когда реплика дана как ориентир в обстоятельствах игры для других членов команды: «*Ball is out*» (*мяч вне поля*); «*Corner!*» (*мяч в углу*); «*In touch!*» (*за боковой линией*);

4) подбадривание (директивы). Как правило, капитан команды (или авторитетный игрок) прибегает к данному виду речевой стратегии с целью поднятия духа участников, мотивируя их на победу. Подбадривание часто реализуется посредством фразеологических единиц, идиом. Следует отметить их разнообразие в речи школьников, наблюдается усиление экспрессивности высказываний за счет фразеологизмов: «*All right, Tommy*», *whispered East*; «*hold on the horse that's to win*» [Hughes, 1906]; «*Keep your head, old boy!*»; «*Now I want everybody on the job from the word go*» [Там же]; «*We must have more snap and ginger!*» *cried Dale* [Winfield, 1917];

5) оценка (экспрессивы). Оценочные высказывания игроков способствуют оптимизации игровых действий на поле. Объектом оценки чаще всего могут выступать *игроки*:

– положительная оценка: *better players, the best captain, hurry fellows, a splendid girl, a pretty good player, a strong set* (*сильная команда*);

– отрицательная оценка: *rotten Rand-Brown*. Она может реализовываться также посредством прозвищ, например, *Butterfinger* (ср. рус. *дырявые руки*). Как отмечает Ю.С. Климец, подросткам нравится давать прозвища, одной из причин является желание показать недостатки другого окружающим. Согласно исследо-

вателю, «основанием для употребления прозвищ являются их экспрессивность, оценочность и фатическая функция, что соотносится со стремлением молодежи выделиться, сохранив при этом корпоративную принадлежность» [Климец, 2010, с. 193].

Оценке могут подвергаться также *действия игроков*:

– положительная оценка: «*A fine shot!*», «*Good work, Prescott*», «*The most wonderful shot I've ever seen!*», «*You've been playing brilliantly, old fellow!*»;

– отрицательная оценка: «*Bad job for the batsman*».

В структуру дискурсивного пространства игры, помимо участников, входят также наблюдатели (болельщики). По мнению Э. Штерн, массовое участие подростков в качестве зрителей в спортивных играх можно объяснить особенностями юношеской психики. «Это участие отнюдь не является простым “озерцанием”, как в театре или даже кино; это – страстное участие с внутренним соучастием; поэтому оно занимает молодых людей гораздо дольше самого состязания» [Штерн, 2003, с. 478]. На всех этапах игры болельщики осваивают воздействующую функцию слова по отношению к игрокам в следующих речевых стратегиях и тактиках: 1) инструкции, побуждения игроков к действию (директивы): «*Send the ball in!*», «*Kick!*» и пр.; 2) комментарии репортажного характера (репрезентативы): «*Conkey has the leather!*»; «*Our fellows have the ball!*»; 3) подбадривания (директивы): *отдельного игрока*: «*You are our only hope, Sammy. Do go and win!*» [Wodehouse, 1909]; *команды*: «*Now, Putnam Hall, do your best! We are looking at you!*» [Wodehouse, 1903]. Посредством речевок, слоганов: «*Who are we? Can't you see? Colby Hall! Dum! Dum! Dum!*» [Там же]; 4) оценка (экспрессивы) событий на поле (положительная или отрицательная): «*Well bowled! Well bowled indeed!*»; «*How unlucky!*»; «*How foolish of them to run so hard!*».

Все приведенные выше примеры речевых высказываний болельщиков маркированы восклицательной интонацией, экспрессивностью, что демонстрирует их эмоциональное состояние, отношение к игровому процессу.

Нередко в процессе игры между коммуникантами возникают ссоры. Как справедливо отмечает П.П. Блонский, «во время самой игры конфликты вспыхивают чаще вследствие нарушения каким-нибудь участником правил игры» [Блонский, 1999, с. 230]. Согласно Й. Хейзинги, «правила игры бесспорны и обязательны, они не подлежат никакому сомнению. Стоит

лишь отойти от правил, и мир игры тотчас же рухнет» [Хейзинга, 1997, с. 29]. Однако, являясь деятельностью, свободной от каких-либо ограничений, игра дает возможность модернизировать правила, подгонять «под себя». Дети способны «обходить» правила игры, «мучлевать», обманывать партнеров ради успеха. «Тот, кто не принимает правила, притворяется, значит, не играет, а делает вид, значит, разрушает мир игры. Дети это хорошо чувствуют и изгоняют из игры не выполняющих ее правил» [Шмаков, 1994, с. 37]. Так, например, в игре в «камешки» («*marbles*»), один из участников нарушает правила, установленные ранее авторитетным игроком (*Toyman*), и этим вызывает возмущение и гнев остальных: «*I won «em, they are mine»*», – *and Fatty kept putting marbles in his bag*. – «*That's not the way Toyman plays*», – *Jehosophat insisted*, – «*when we are through we divide «em up again so's to be even*». – «*Your ole Toyman doesn't know everything*». – *Fatty said with a sneer*. – «*He does, too – he knows most everything there in to know*», – *shouted both the brothers* [Anderson, 1922].

Причинами конфликтов могут быть также недовольство действиями игрока, повышенная эмоциональность, агрессия, стремление занять лидирующее положение и пр. Исследуя коммуникативный конфликт, К.Ф. Седов выделил три типа речевых стратегий: инвективный (демонстрирует пониженную семиотичность речевого поведения: коммуникативные проявления здесь выступают отражением эмоционально-биологических реакций), куртуазный (отличается повышенной степенью семиотичности речевого поведения, которая обусловлена тяготением говорящего к этикетным формам социального взаимодействия) и рационально-эвристический (в ситуации конфликта опирается на рассудочность, здравомыслие; негативные эмоции выражает косвенным, непрямым способом, обычно в виде иронии) [Седов, 2004, с. 92–93]. По мнению исследователя, каждый из представленных типов несет в себе свой способ снятия напряжения. Рассмотрим, какие из данных типов речевых стратегий реализуются английскими школьниками в коммуникативных конфликтах подвижных игр.

1. «*Play the game, and don't be an ass*». – «*I object to being called an ass*», – *said Chalmers*. – «*Apologize!*» – «*Sorry I upset you, Chalmers, but you elected me captain, and I do want a little success in the houses*» [Coombe, 1912].

В данном примере капитан команды побуждает игрока к действию, употребляя при этом инвективную

зооморфную метафору (*ass*). Ответная реакция игрока – демонстрация обиды, требование извинений. В своем втором высказывании капитан приносит извинения, пытается аргументировать свое речевое поведение. На наш взгляд, речевая стратегия капитана команды в первом высказывании инвективная, во втором куртуазная.

2. Следующий пример демонстрирует несколько конфликтных ситуаций, связанных между собой в одном фрагменте игры: «**You knocked me over on purpose then, you cad, I could see it!**» – *sarled he*. – «**Get out!**» – *said Rollitt, shouldering the speaker aside*. В этой конфликтной оппозиции «игрок – игрок» оба участника избирают инвективную речевую стратегию. Используя инвективные лексические и грубые невербальные средства, они пытаются снять внутреннее напряжение, «выпустить пар».

Далее обиженный игрок обращается за поддержкой к капитану команды, т. е. здесь его речевая тактика – апелляция к авторитету: «**I don't mean to stand this, Yorke. Rollit!**», – «**Shut up!**» – *said the captain*. – «**Spread out, you fellow, and be ready. Go to your place, Dangle.**» – «**Hold the ball!**» – *cried Yorke, as the side ranged out for the kick-off*. – «**Dangle, get off the field.**» – «**What do you mean?**» – *said Dangle, very white*. – «**What I say. You'll either do that or be kicked off.**».

В приведенной конфликтной оппозиции «игрок – капитан» последний реализует инвективную речевую стратегию. В языковом наполнении она проявляется в повелительном наклонении глаголов, инвективной лексеме *shut up*. В последнем высказывании капитан, реализуя стратегию подчинения, применяет тактику психологической угрозы, шантажа.

Затем в конфликт вступает второй игрок: «**Here Clapperton interposed.**» – «**Don't go, Dangle; he's no right to turn you off or talk to you like that before the field because of an accident. If you go, I'll go too.**» – «**Go, both of you, then.**», – *said Yorke*. – «**Are you going or not?**» – *They sullenly turned on their heels and walked behind the goals*» [Flower, 1911]. В данной ситуации мы наблюдаем конфликтную оппозицию «игроки – капитан». Второй игрок поддерживает первого, применяя речевую тактику уговора, апеллирует к его правам. Однако капитан непреклонен и продолжает инвективную речевую стратегию, в результате которой два игрока покидают игровое поле.

Как и любое другое, речевое поведение в рамках межличностного общения подчиняется законам

статусно-ролевого взаимодействия. Статус капитана команды обязывает его защищать интересы своих игроков, быть справедливым и сдержанным в разрешении споров, способствовать сплочению членов команды. «Статусно-ролевое общение основано на ожиданиях того, что языковая личность будет соблюдать речевые нормы, свойственные ее положению в обществе и определяемые характером взаимоотношений с собеседником» [Седов, 2004, с. 81–82]. В приведенном конфликте капитан не оправдал этих ожиданий, неверно выбранная им инвективная стратегия речевого поведения привела к разрастанию конфликта (вместо одного игрока с поля ушли два). Недовольства и ссоры могут возникать в случае несогласия игроков с арбитром: «**How's that, umpire?**» – *cries the bowler*. – «**Out, leg before.**», – *he said*. – «**Out, do you hear, leg before?**» – «**It wasn't!**» – *growls Tom*. – «**The umpire gives it out.**», – *is the unanswerable reply*. – «**It wasn't!**» – *growls Tom again* [Coombe, 1912].

Здесь игрок, демонстрируя свое несогласие с мнением судьи, реализует речевую стратегию неподчинения через тактику «канюченья» (повторы с восклицательной интонацией).

В рассмотренных конфликтных ситуациях школьники чаще реализовывают инвективный тип речевых стратегий, реже куртуазный. Это можно объяснить особенностями психики подростка (повышенная эмоциональность, импульсивность, критическое отношение к окружающим), а также спецификой подвижной игры (быстрая смена событий на поле, требующая моментальной речевой реакции игроков; ограниченность во времени). Языковое наполнение маркировано экспрессивно-оценочными номинациями, инвективной лексикой, грамматическими повторами, повелительным наклонением глаголов, восклицательной интонацией.

Иногда игра может прерываться. Чаще всего это происходит по причине нарушения правил кем-либо из игроков: «**Stop!**» – *was Blake's voice*. – «**I protest against that deliberate piece of foul play.**» [Flower, 1911].

III. Конец игры

Конец спортивной командной игры наступает по истечении времени матча, по свистку судьи. В спонтанной игре судью дети выбирают в случае, если игроков слишком много, или на роль судьи выбирается нежелательный игрок (младший по возрасту, слабый физически и пр.). Заканчивается игра тогда, когда играть надоест, то есть без регламента времени. Однако ри-

туальная реплика конца игры, как правило, произносится: «*Time's up!*».

Игра заканчивается победой одной команды и, соответственно, поражением другой. Победе сопутствуют торжество и триумф, «из нее вытекают честь, почет и престиж» [Хейзинга, 1997, с. 63].

Речевое поведение участников и наблюдателей в финале игры отмечено повышенной эмоциональностью, что проявляется в употреблении экспрессивно-оценочной лексики. Победители и их болельщики выражают свою радость и ликование приветственными возгласами (экспрессивами): «*Colby Hall wins! Hurrah! Hurrah!*», «*Wasn't that a great game?*».

Проигравшая сторона проявляет разочарование и недовольство исходом игры: «*Oh, Lord!*», «*This is awful!*», «*How unlucky!*». Исходом игры может быть ничья: «*No goal! The game is a tie!*». После окончания игры участники оценивают финал и действия игроков, делают выводы: «*I never thought we'd do it!*», – *murmured Winona to Betty.* – «*I reckoned our Captain wouldn't fail us!*» – *chuckled Betty delightedly.* – «*Well, I'm glad my last match at the old "High" has been a success, anyway!*» [Brazil, 1913].

Таким образом, игровой дискурс английского подростка на всех этапах подвижной игры имеет свои особенности. Ребенок учится применять различные речевые стратегии для реализации игровой коммуникации и взаимодействия с её участниками.

Библиографический список

1. Амзаракова И.П. Ребенок: язык, текст, коммуникация. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2012. 332 с.
2. Амзаракова И.П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Моск. пед. госуд. ун-т. М., 2005. 495 с.
3. Блонский П.П. Педология: кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. завед. / ред. В.А. Сластенин. М.: ВЛАДОС, 1999. 288 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с.
6. Климец Ю.С. Номинации лица в речи молодежи (на материале имен и прозвищ немецкого и русского языков) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 190–195.
7. Седов К.Ф. Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004.
8. Седов К.Ф. Становление коммуникативной уникальности человека // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы междунаро. конф., Санкт-Петербург, 17–19 июня 2009 г. СПб.: Златоуст, 2009. С. 85–92.
9. Хейзинга Й. Homo Ludens: статьи по истории культуры. М.: Прогресс: Традиция, 1997. 416 с.
10. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240 с.
11. Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия: учеб. пособие для студ. пед. вузов / науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М.: Академия, 2003. С. 471–481.
12. Anderson R. Half-Past Seven Stories [E/r]. URL: <http://www.childrenslibrary.org.files/21656/> (дата обращения: 26.11.2011).
13. Brazil A. The Princess of the School [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.org.files/21656/>(дата обращения: 25.12.2011).
14. Brazil A. The Youngest Girl in the Fifth. A School Story [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.org/2/1/6/8/21687/>(дата обращения: 02.01.2012).
15. Coombe F. Jack of Both Sides. The Story of a School War [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.org./2/0/3/5/20354/>(дата обращения: 22.12. 2011).
16. Hughes T. Tom Brown's schooldays [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.org./files/1480/> (дата обращения: 29.11. 2011).
17. Farrar F. Eric or, Little by Little [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.org./files/12083/> (дата обращения: 14.12. 2011).
18. Flower J. Grace Harlowe's Junior Year at High School. The Merry Doings of the Oakdale Freshmen Girls [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.org/2/0/4/7/20472/> (дата обращения: 01.01. 2012).
19. Winfield A. The Rover Boys at Colby Hall or The Struggles of the Young Cadets [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.org/2/1/8/9/21894/> (дата обращения: 05.01. 2012).
20. Wodehouse P.G. A Prefect's Uncle [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.org./cache/epub/6985/> (дата обращения: 24.12. 2011).
21. Wodehouse P.G. Mike [E/r]. URL: <http://www.gutenberg.net./7/4/2/7423/> (дата обращения: 4.12. 2011).

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ЗАПРОСОМ ВЗРОСЛЫХ В РАМКАХ ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ (СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

SPECIFICITY OF WORK WITH EDUCATIONAL INQUIRY OF ADULTS WITHIN THE FRAMEWORK OF COUNSELING (SUBSTANTIVE ASPECT)

М.В. Горнякова

M.V. Gornyakova

Образовательный запрос, психологическое консультирование, цели и задачи, модель консультирования взрослых по образовательному запросу.

В статье обсуждаются характеристики работы с образовательным запросом современного взрослого человека в рамках психолого-педагогического консультирования. Рассматриваются проблематика, цели и задачи консультативного взаимодействия при работе с образовательным запросом на основе сравнительного анализа современных видов психологического консультирования и первичного содержательного анализа проведенных консультаций.

Впервые даются формулировка целей и задач консультирования по образовательному запросу как самостоятельного вида психолого-педагогического консультирования, аргументация и практическое подтверждение целесообразности и особенностей консультативной работы с образовательными запросами взрослых людей.

Educational inquiry, counseling, purposes and tasks, model of counseling of adults on educational inquiry.

The article describes the characteristics of work with an educational inquiry of a modern adult within the framework of counseling. The problems, purposes and tasks of counseling interaction while working with an educational inquiry based on a comparative analysis of contemporary forms of counseling and a primary substantive analysis of carried counseling services are considered.

For the first time the author gives the definition of the purposes and tasks of counseling on an educational inquiry as an independent type of counseling, reasoning and practical confirmation of the feasibility and features of counseling work with educational inquiries of adults.

Одним из центральных понятий, определяющих развитие концепции непрерывного образования в современном обществе, является понятие «образовательная потребность», которое отражает необходимость построения целенаправленной работы по оказанию поддержки человеку в решении трудностей образования в ходе адаптации в изменяющихся социальных условиях [Степанова, 2005, с. 34].

В нашем исследовании изучаются особенности применения психолого-педагогического консультирования в работе с образовательными потребностями взрослых людей и возможности выделения консультирования взрослых по вопросам образования как самостоятельного вида психологического консультирования. Исследование

имеет два аспекта: содержательный и организационный. Содержательный аспект связан с изучением и описанием центрального понятия «образовательный запрос» как предмета консультирования, с определением сферы проблематики, направленности, цели и задач работы с ним и дает, таким образом, теоретико-эмпирические основания для выделения консультирования по образовательному запросу в самостоятельный вид психолого-педагогического консультирования. Организационный аспект рассматривает алгоритм построения консультативной работы при решении вопросов образования, определяет соотношение этапов консультативной беседы и технологии взаимодействия с клиентом на каждом этапе, формируя в итоге целостную модель

психолого-педагогического консультирования по образовательному запросу.

Рассматривая особенности работы по решению вопросов образования взрослых людей с помощью психолого-педагогического консультирования, мы провели сравнительный анализ теоретических положений и практического опыта разных видов психологического консультирования (интимно-личностное, профессиональное, карьерное, психолого-педагогическое, возрастнопсихологическое, экзистенциальное) по ряду ключевых критериев: *направленность проблематики* (сфера жизни человека, в которой возникают противоречия); *предмет консультирования – запрос* (основные источники возникновения, т. е. группы противоречий [Образование взрослых..., 1998], истепень адекватности, т. е. характер осознания клиентами наличия противоречий, уровень эмоциональных переживаний и готовность брать ответственность на себя за возникновение и решение этих трудностей); *обобщенный портрет клиента; ключевые ориентиры работы* в консультировании (узконаправленные задачи) [Абрамова, 1995].

Итоги сравнительного анализа представлены ниже в таблице. Данные показывают, что консультирование по вопросам образования имеет ряд общих и отличительных черт в сравнении

с другими видами консультирования. Например, направленность противоречий и задачи работы схожи с областью экзистенциального, интимно-личностного и семейного консультирования, предмет консультирования и обобщенный портрет клиента – с областями карьерного, профессионального и экзистенциального консультирования. Вместе с тем консультирование по вопросам образования имеет более широкий спектр трудностей и более глубокую степень проработки проблематики, чем деловое, карьерное и профессиональное консультирование, т. к. оно связано со смысловыми ориентирами личности, следовательно, будет отличаться большей глубиной, чем в данных направлениях.

С другой стороны, консультирование по вопросам образования имеет более ограниченные возможности в сравнении с интимно-личностным, кризисным или экзистенциальным консультированием, поскольку работа с трудностями образования предполагает большую степень «разумности», рациональности и конкретности, чем перечисленные выше виды консультирования. Фокусировка усилий личности и деятельности консультанта происходит главным образом на принятии решения, проработке стратегии образования, нежели на работе с эмоциональными переживаниями.

Сравнительная характеристика основных видов психологического консультирования (содержательный аспект)

Виды	Направленность проблематики	Предмет консультирования – запрос		Обобщенный «портрет» клиента	Ключевые ориентиры и цели работы
		Область противоречий	Адекват		
1	2	3	4	5	6
Интимно-личностное	Сфера отношения человека к самому себе	Понимание собственных желаний, потребностей, ресурсов. Принятие себя, в том числе и в объективных ситуациях возрастных изменений. Определение ресурсов и путей саморазвития. Сложности принятия себя, обусловленные влиянием окружения	30–50 % – средняя	Разновозрастные – от подростков до пожилых людей. Разного уровня образования и профессиональной принадлежности. Часто встречаются косвенные запросы.	Проработка внутриличностных противоречий (выявление причин и поиск путей преодоления) предотвращение подобных проблем в будущем. Снятие защитных механизмов. Осознание и отреагирование незавершенных переживаний.
Семейное	Близкое социальное окружение, детско-родительские, супружеские отношения	Вопросы, связанные с пониманием и регулированием родственных отношений. Трудности освоения социальных ролей (принятие материнства и / или иных ролей в семье). Противоречия разных семейных установок и традиций	10–30 % – низкая	Более образованные люди, связанные с интеллектуальным трудом чаще приходят с адекватным запросом	Активация собственных ресурсов клиента для решения проблемы. Формирование и укрепление способности клиента к адекватным действиям, овладение техниками улучшения самоконтроля

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
Профессиональное	Область профессиональной деятельности	Трудности самоопределения в профессии. Сложности обстоятельств трудовой деятельности: адаптация, освоение особенностей и практических навыков деятельности. Личные переживания, связанные с периодами профессиональной деятельности: начало трудовой деятельности, кризисы профессионализма, окончание трудовой деятельности. Личностные проблемы, возникающие в профессиональном взаимодействии	50–70 % – выше среднего	Разновозрастные люди, находящиеся в периоде профессионального самоопределения (старшие школьники, студенты), в активной трудовой деятельности или в стадии завершения активной трудовой деятельности	Активация собственных ресурсов клиента для решения проблемы. Расширение представлений о профессии. Овладение специфическими навыками (составление портфолио, резюме, проведение собеседования и т. п.). Определение интересов, способностей, склонностей к выполнению определенной деятельности
Карьерное и деловое	Пересечение профессиональной сферы и социального общения	Вопросы достижения социального положения, статуса Противоречия между желаемым и действительным статусом	Выше 70 %	Взрослые люди от 25 лет, имеющие определенные достижения в карьерном росте	Развитие отдельных функций или деловых навыков (принятие решений, планирование и корректировка карьеры и т. п.)
Психолого-педагогическое	Сфера обучения, воспитания	Трудности восприятия и усвоения учебного материала. Сложности взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса	30–50 % – средняя	Подростки, взрослые люди. Уровень образования и профессиональной принадлежности – разный	Информирование о закономерностях процессов, возрастных периодов. Профилактика и коррекция реальных нарушений. Снятие напряжения во взаимодействии. Активация внутренних ресурсов клиента на принятие своих особенностей. Поиск эффективных решений сложных ситуаций и профилактика их повторного возникновения
Возрастно-психологическое	Сфера социально-биологического развития, закономерности и особенности возраста в онтогенезе	Рассогласование нормативного и реального уровня развития Противоречия между знаниями, представлениями о нормах, правилах развития и реальным положением вещей Трудности принятия возрастных особенностей как собственных, так и участников близкого социального окружения	30-50%-средняя	Большой процент косвенных обращений	
Экзистенциальное	Сфера глобальных проблем миропонимания, особенности базового отношения человека к миру, осознание места и роли в нем	Поиск смысла жизни Противоречия между достигнутым уровнем жизни (статус, образ жизни и т. п.) и степенью удовлетворенности от достигнутого. Трудности определения путей творческой реализации, дальнейшего совершенствования. Сложности принятия себя, обусловленные влиянием окружения	50–70 % и более 70 %	Молодые люди от 18 до 20 лет, находящиеся в ситуации самоопределения. Взрослые люди от 25 лет, имеющие определенные достижения в жизни, с высоким уровнем интеллекта, склонные к самоанализу и рефлексии	Оказание помощи в поисках причин возникновения противоречия. Активация собственных ресурсов клиента для решения проблемы. Формирование и укрепление способности клиента к адекватным ситуации действиям, овладение техниками, позволяющими улучшить самоконтроль
Кризисное	Разные сферы	Острые противоречия, осложненные сильными эмоциональными переживаниями	Менее 10 %	Разновозрастные, включая детей в сложной жизненной ситуации	Снятие острых эмоциональных переживаний, оказание помощи в их отреагировании
По вопросам образования	Сфера образования (формальное и информальное значение)	Диспропорция между реальным уровнем знаний и уровнем, необходимым для успешной профессиональной деятельности или освоения социальных условий и ролей. Стремление глубже осмыслить глобальные проблемы, реализовать свой потенциал, к дальнейшему развитию и совершенствованию. Противоречия между уровнем ЗУН и новыми познавательными задачами, стремление самостоятельно находить новую информацию	Выше 70 %	Взрослые люди от 25 лет, имеющие разный уровень образования, оказавшиеся в ситуации необходимости продолжения или смены образования под влиянием личных потребностей или внешних обстоятельств	Осознание смысловых ориентиров личности. Проработка понимания образования в соответствии с жизненными установками клиента. Определение оптимальных путей получения желаемого образования в соответствии с жизненной ситуацией клиента

В целях наиболее полного представления возможностей работы с образовательным запросом взрослого человека в современной сфере образования необходимо сравнить консультирование с такими формами, как коучинг и тьюторство. Сходство прослеживается в плане реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала человека с целью повышения результативности и эффективности своей жизни, с одной стороны, и выстраивания индивидуальной образовательной траектории – с другой [Костина, 2007]. Вместе с тем содержательно образовательное консультирование предполагает сочетание указанных ориентиров работы, а организационно – более сжатые сроки взаимодействия с клиентом и отсутствие длительного сопровождения деятельности клиента на пути его изменений.

Таким образом, результаты проведенного сравнительного анализа в целом позволяют предполагать следующее.

1. Применение психолого-педагогического консультирования целесообразно и эффективно в решении трудностей образования взрослых людей.

2. Консультирование по вопросам образования обладает собственными содержательными ориентирами и спецификой направлений работы, затрагивая сферу образования взрослого человека, которая в полной мере не отражена ни в одном из существующих видов консультирования и, следовательно, оно решает ряд узконаправленных конкретных задач.

3. Консультирование по вопросам образования имеет свой предмет – образовательный запрос, который отличается от других видов запросов особым содержанием и внешними характеристиками (подробно этот критерий рассмотрен и описан нами в ряде предыдущих статей [Горнякова, 2012; 2013]).

Правомерность сделанных выводов подтверждается практическими эмпирическими данными, полученными в ходе первичного анализа проведенных нами индивидуальных и групповых консультаций по обращениям, связанным с трудностями образования.

На данный момент нами проанализировано 32 индивидуальные консультации и 13 групповых консультаций. Выборка составлена случай-

ным образом, на основании естественных обращений взрослых людей к консультанту, консультаций, инициированных нами на базе Института повышения квалификации работников образования среди директоров школ, обучающихся по направлению Менеджмент в образовании, а также в ходе работы с группами сотрудников разных коммерческих организаций г. Красноярска и Красноярского края, являющихся участниками тематических бизнес-тренингов.

Всего в исследовании на данном этапе приняло участие порядка 165 человек. В состав выборки вошли как женщины, так и мужчины в возрасте от 23 до 62 лет. В процентном соотношении количество мужчин составило около 45 %, женщин – около 55 %. Возрастная характеристика выборки выглядит следующим образом: 23–30 лет – около 45 %; 31–37 лет – 35 %; 38 – 43 года – 13 человек, около 15 %; 44 – 62 года – 5 %.

Следует отметить, что условия индивидуальных и групповых консультаций существенно отличались по типу формирования запроса: индивидуальные консультации организовывались по инициативе самих клиентов (взрослые люди обращались самостоятельно к консультанту и имели, соответственно, высокий уровень мотивации на решение трудностей образования). Групповое консультирование организовывалось в условиях, когда предстоящее обучение инициировано не самими участниками, а руководством или требованиями должности и группы имели первоначально низкий уровень мотивации на обучение и на взаимодействие с консультантом.

По итогам работы с консультантом 100 % участников индивидуальных консультаций отметили, что им удалось решить затруднения, связанные с дальнейшим собственным развитием и образованием. В групповых консультациях 75 % участников смогли определить зоны своих интересов, сформулировать затруднения, которые хотелось бы решить, и определить для себя наиболее значимые и актуальные задачи предстоящего обучения. Это, в свою очередь, позволило значительно усилить заинтересованность членов групп в предстоящем обучении и нарастить в последствии эффективность данного обучения.

Проблематика реальных обращений клиентов в действительности относится к сфере

информального и / или формального образования и может быть классифицирована по соответствующим группам противоречий. Так, большинство обращений и в условиях индивидуальных консультаций, и при работе с группами связано с диспропорцией между реальным уровнем знаний и уровнем, необходимым для успешной профессиональной деятельности или спешного освоения социальных условий и ролей (более 43 % обращений). Следующая группа обращений – запросы, возникшие в результате противоречия между уровнем ЗУН и новыми познавательными задачами, стремление самостоятельно находить новую информацию, ставить и решать творческие задачи (35 %), и далее – обращения, продиктованные стремлением глубже осмыслить глобальные проблемы, реализовать свой потенциал к дальнейшему развитию и совершенствованию (22 %).

Обратившиеся за консультацией или приглашенные к работе с консультантом взрослые люди, в действительности осознают наличие внутриличностных противоречий, выражают сомнения в своих действиях и говорят о собственных затруднениях (93 % участников индивидуальных и групповых консультаций), демонстрируя, таким образом, достаточно высокую степень личной ответственности в стремлении осознать и решить возникшие трудности. Это подтверждает одну из основных характеристик образовательного запроса как предмета консультирования – его адекватность. Более подробные результаты исследования в данном направлении представлены нами в ряде статей, посвященных подробному изучению специфики образовательных запросов взрослых людей.

Учитывая все перечисленные особенности работы с вопросами образования взрослых людей, оставаясь при этом в границах понимания специфики консультативного взаимодействия, мы можем дать точное определение цели консультирования по образовательному запросу как предоставление возможности взрослому человеку в процессе взаимодействия с консультантом найти внутренние ресурсы и объективные возможности для определения цели, содержания и оптимальных способов получения дальнейшего образования, интегрированного в жизненную стратегию личности.

В ходе достижения данной цели решаются следующие задачи.

1. Активизация духовно-смысловой сферы личности для понимания ею источников противоречий, вызывающих образовательный запрос, и осознания образовательной потребности.

2. Оказание поддержки в ходе исследования личностью собственной жизненной стратегии, поля ценностей и жизненных приоритетов, влияющих на принятие решений, для выявления и актуализации внутренних ресурсов по решению трудностей дальнейшего образования.

3. Повышение психолого-педагогической компетентности для понимания общих закономерностей и индивидуальных особенностей развития личности и расширения представлений о возможностях современного образования.

4. Стимулирование принятия решения в процессе определения направления и ключевых содержательных ориентиров в дальнейшем образовании для максимального раскрытия личностного потенциала, обеспечения дальнейшего саморазвития и самосовершенствования и улучшения качества жизни.

5. Содействие в выборе способов удовлетворения образовательных потребностей, соответствующих ресурсам и возможностям личности и оптимальных для ее жизненных условий для повышения продуктивности и успешности личности и степени удовлетворенности собственной жизнью.

Учитывая специфику содержания консультирования по образовательному запросу, организация взаимодействия консультанта с клиентом должна строиться также по особой схеме. Именно решению данного вопроса посвящен организационный аспект нашего исследования, в рамках которого дается не только теоретическое описание алгоритма построения консультативной беседы, но и практические подтверждения его эффективности.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
2. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд.

- 2-е. М.: Класс, 2000. 208 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
3. Глэддинг С. Психологическое консультирование. СПб.: Питер, 2002, 528 с.
4. Горнякова М.В. Выявление образовательных потребностей взрослого человека как один из факторов адаптации личности в современных социальных условиях // *Личность в современных социальных условиях: материалы конференции* / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012.
5. Горнякова М.В. Практические аспекты выявления особенностей образовательных запросов взрослых // *Вестник КГПУ*. 2013. № 3.
6. Костина Н.А. Становление профессиональной субъектности педагога: учеб.-метод. пособие для методистов, руководителей методических объединений, тьюторов. Красноярск: ККИПКРО, 2007. 52 с.
7. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический Проект, 1999. 240 с. (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии).
8. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / С.Г. Вершловский и др.; под ред. С.Г. Вершловского; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства, лаб. социологии, каф. теории и практики упр. образованием. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства, 1998. 161 с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 1998.
10. Степанова М.А. Прошлое и настоящее психологии образования (по материалам журнала «Вопросы психологии») // *Вопр. психол.* 2005. № 2.

ПОСЛУЖНОЙ СПИСОК КАК ЖАНР ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVII в.

SERVICE RECORD AS A GENRE OF BUSINESS WRITING OF YENISEI SIBERIA IN THE FIRST HALF OF XVII CENTURY

М.Ф. Данилова

M.F. Danilova

Лингвистическое источниковедение, жанр, лингвистический жанр, структура текста, формулы текста, функции документов.

Для XVII в. характерны жанровое разнообразие и своеобразие письменных памятников делового содержания. История зарождения, оформления и функционирования послужных списков как в центральных, так и в разных местных канцеляриях нашей страны не нашла отражения в научной литературе. Данные изученных архивных документов Сибирского приказа XVII в. позволяют говорить о послужных списках Приенисейской Сибири первой половины XVII в. как о текстах определенной структурной организации, целевой и коммуникативной заданности, обладающих специфическим набором формул и языковых репрезентантов.

Linguistic source studies, genre, linguistic genre, text structure, text formulas, document functions.

The XVII century is characterized by genre diversity and originality of written records of business content. The history of the origin, design and operation of service records both in central and different local offices across the country was not reflected in scientific literature. The data of the studied archival documents of the Siberian prikaz of the XVII century allows regarding the service records of the Yenisei Siberia of the first half of the XVII century as the texts with a certain structural organization, targeted and communication set course which have a specific selection of formulas and language representatives.

В лингвистику термин «жанр» вошел из теории литературы, но в теории языка дефиниция еще не нашла единого выражения. Так или иначе, как верно отмечает В.А. Тырыгина, «приложимость термина «жанр» к различным классам <...> нехудожественных текстов обуславливается тем обстоятельством, что <...> всякий жанр несет в себе двойственную (родовидовую) информацию об определенной сфере человеческой деятельности, в рамках которой он сложился и существует, задачам и требованиям которой он непосредственно подчиняется (признак подчинения), с одной стороны, с другой – информацию о специфическом круге задач, свойственных только ему, в отличие от других жанров, бытующих в данной сфере человеческой деятельности (признак разделения)» [Тырыгина, 2010, с. 11].

Сферу наших интересов представляет один из многочисленных жанров памятников деловой письменности Приенисейской Сибири XVII в. – послужные списки. Списки в делопроизводстве описываемого периода были представлены значи-

тельным тематическим многообразием. Среди них встречались *верстальные, вестовые, данные, даточные, договорные, деловые, межевые, меновные, доводные, дозорные, докладные, духовные, земляные, купчие, обыскные, окладные, описные, отводные, отказные, отмерные, отписные, оценные, посевные, разъезжие, расписные, разрядные, служилые, сметные, судебные, счетные, сыскные, ценовые* и др. [Качалкин, 1988, с. 37–40]. При этом каждый из них имел свою коммуникативно-целевую заданность и свой набор признаков, позволявший отличать одни документы от других.

Для лингвистов тот или иной жанр в первую очередь интересен с позиции языковой информации, однако эти данные будут неполными, если не учитывать тот факт, что разнообразные внеязыковые факторы, ответственные за формирование концепта жанра, мотивируют его внутреннее содержание (внутреннюю структуру), управляют его внешним языковым форматом, внешней языковой презентацией (поверхностной структурой) [Тырыгина, 2010, с. 15].

Для раскрытия лингвистического потенциала текстов рядом ученых была разработана методика лингвоисточниковедческого анализа (С.И. Котков, Д.С. Лихачев, В.Я. Дерягин, И.А. Малышева, Л.М. Городилова, А.А. Алексеев и др.), которая широко применяется в исследованиях деловых текстов приказного делопроизводства. В основе такого анализа лежит изучение всех условий создания документа и лишь затем описание его лингвистической содержательности. «Одной из насущных задач современной лингвистики текста является изучение общих принципов, приемов и закономерностей процесса текстопорождения с целью выявления характерных строевых элементов, формирующих специфические черты организации целых текстов» [Гаврилюк, 2012, с. 227]. Ограниченные рамками статьи, отметим, что послужные списки, как и другие документы, составляли неотъемлемую часть делопроизводства государственных учреждений, в которых вырабатывались нормы и правила документообращения (особенности организации делопроизводства и воеводского управления в Приенисейской Сибири XVII в. детально представлены в монографии Л.М. Городиловой «Деловая письменность Приенисейской Сибири XVII в. как источник региональной исторической лексикографии» [Городилова, 2003]). Тексты писались скорописью на узких полосках бумаги («столбцах») без пробелов, а внутренняя организация документов представляла собой расположение в определенном порядке необходимых лексических средств, устойчивых оборотов, языковых формул, свойственных сфере делового общения рассматриваемого периода.

Цели и задачи создания послужных списков во многом определили их жанровое своеобразие. Так, данные первоисточников свидетельствуют о том, что по содержанию послужные списки всегда имели отношение к служебным отношениям ее автора и были подробным служебным сообщением об обстоятельствах службы и о заслугах и отличиях служилых людей при исполнении ими военно-административных поручений. Информация передавалась от подведомственного местного учреждения в вышестоящее центральное учреждение на имя царя.

Характер содержания был обусловлен тем, что в соответствии с данными послужных спи-

сков выплачивалось жалованье, которое называлось «послужными деньгами». По свидетельству Г.Ф. Миллера, денежные выплаты обычно назначались за боевые действия и выдавались после столкновений с неприятелем тем, кто принимал в них участие [Миллер, 1941, с. 11–12]. Однако деньги могли выплачиваться не только за боевые заслуги, а, например, за постройку острога, поскольку спектр обязанностей служилых людей Сибири XVII в. был очень широк.

Сведения о том, что при назначении жалованья учитывались данные послужных списков, подтверждаются «Челобитной Ленских служивых людей Ивана Афонасьева с товарищами, о даче им жалованья за службу на реках Улье и Охоте»: «<...> вели, государь, сю нашу челобитную и тот наш послужной список принять <...> к себе праведному государю к Москве, чтоб тебе милостивому государю про нашу холопей твоих службу, и про раны, и про осадное сиденье и про всякую нужду вестно было, и пожалуй, государь, нас холопей своих за ту нашу службу, за кровь и за раны, и за осадное сиденье по тому нашему послужному списку своим государевым жалованьем, как тебе милосердному государю об нас холопех своих Бог известит <...>» (1651 после...).

Данные архивных документов свидетельствуют и о том, что размер выплат не был единым и напрямую зависел от заслуг перед государством: от характера полученных ранений, от проявленного героизма и т. п. Деньги выдавались «на лицо с роспискою»: за ранение и за убитых врагов жалованье могло составлять один рубль, а за проявленную храбрость в бою, т. е. «явственный бой», – пятьдесят копеек. При этом «за очи и подставою, и на умерших» жаловать не рекомендовалось. Так, в «Грамоте красноярскому воеводе Башковскому о тубинцах» читаем: «<...> И мы, великие государи, красноярских служилых людей <...> пожаловали: которые красноярцы ранены – 21-му человеку по рублю, за побитых тубинцев за 500-т человек – по рублю-ж, за явственный бой – по 50-т копеек человеку <...> И как к тебе ся наша великих государей грамота придет <...> развитья против вышеписанного нашего великих государей жалованья: за побитых и раненых служилых людей – по рублю, за явственный бой – по полтине человеку, велел бы им <...> которые побии тубинска-

го князца Шандычку с улусными людьми, роздать всякому на лицо с роспискою, а за очи и подставою, и на умерших давать не велел бы <...>» (1694 г. февраля 2...).

Послужные списки представляли собой своего рода фактуальные тексты, в которых воплощалось намерение автора передать достоверность произошедшего, степень участия служивых людей при исполнении ими служебных поручений для того, чтобы в будущем иметь возможность получить денежное вознаграждение за службу.

Послужные списки, как и другие документы этого периода, составлялись по определенному образцу, включали самоназвание, имели определенный порядок следования составных частей текста, или, иными словами, композицию деловой бумаги, схему расположения материала, свой набор формул.

«Наличие у жанра как типа определенного самоназвания, характеризующего типовое отношение текста к действительности, является важнейшим признаком отдельного документного жанра» [Качалкин, 1988, с. 22]. В выявленных и изученных 13 единицах хранения первоисточников по Красноярскому и Енисейскому острогам (РГАДА. Ф. 214. Оп. 3.) Приенисейской Сибири первой половины XVII в. самоназвание не было единым, за пределы текстов оно обычно не выносилось и являлось обязательным текстовым элементом. В послужных списках как самостоятельных текстах встречаются такие конструкции, как «послужной список служивых людей которые<...>» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 92), «список послужной Енисейско острогу сотника | Петрушки Бекьтова служивыми людми<...>» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 180) (в транслитерируемых текстах приняты условные обозначения для букв церковно-славянского начертания: ять – Ъ, оукъ – У, онъ – W, w, фита – F, f), «список послужной которые были на твоеі гсдрву слУ (жбе) | люди <...>» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 45). В двух документах Красноярского острога встретилось самоназвание «имена ка|заком»: «...имена Красноярсково встрогу ка|заком которые ходили на гсдрву црву і великого кнзя | Михаила Федоровича всея Русии слУжбу <...>» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 80).

Анализ структуры послужных списков показал, что композиция документа зависела от того,

входил ли он в состав другого документа или был самостоятельным. В послужных списках как самостоятельных текстах выделяется блок начала документа, блок основного содержания, заключение и субскрипция. В состав челобитных и отписок послужные списки входили своей частью основного содержания (т. е. включался лишь поименный списочный состав «служивых» с их заслугами и ранениями) с рукоприложениями (по рассматриваемой территории послужных списков в составе других жанров, кроме челобитных и отписок, нами не обнаружено). Отметим, что под влиянием каких-либо обстоятельств писец мог изменять клишированные формы (например, сокращать их, менять порядок следования слов, заменять их подобными), что приводило к вариативности языковых формул. Тем не менее устойчивость структуры и стандартность основных средств выражения частей текста сохранялись.

Начальный блок (своеобразная оформляющая часть документа) послужных списков мог быть кратким и развернутым.

Краткий вариант начального блока обычно включал дату, самоназвание, топоним, обозначающий место службы, формулу «которые ходили на гсдрву слУжбу», топоним / апеллатив, обозначающий место, куда совершался поход, апеллатив социального статуса лица, возглавлявшего поход, антропонимическую модель этого лица. Порядок следования компонентов в оформляющей части постоянным не был, хотя структурно это были однотипные части текста. Например: «РЛФ июня въ р КЕ день послужной список гсдрвым | црвым і великого кнзе Михаила Федор(о)|вича всея Русі ясачным людьмъ красно о(стро)|гу которые ходили на гсдрву слУжбу в кыр(ы)|зы со атаманом з Дементием Злобиным | <...>» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 72) или «Послужной список служивых людей ко(торы)|е ходили на гсдрву службу со атаманом з Д(е)|ментием Злобиным в кыргызы в нын(е)|шном во РЛФ м году |...» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 97).

Начальный блок послужных списков развернутого типа включал в себя, кроме содержания оформляющей части краткого варианта, описание обстоятельств несения службы: с кем и где произошли столкновения, о проблемах при сборе ясака и др. Например: «РЛС 2 году августа въ

КГ *дн* в имена на чьи | земли Красново встрогу
слУживым лю(дяи) | казаком которые ходили
на гсдрвУ црвУ | і великого кнзя Михаила Федо-
ровича | всеа Русии слУжбу в степ на Красн(ои) |
яр на пашни качинских людеі съ атама|ном Ерма-
ком Устафьевым на гсдрвх | измьнников и непо-
слушников на качин(ских) | и на аринских людеі
как тебь гсдрю изменил(и) | аринские и качинские
люди и пошли | в кыргызы атаман Ермак Устафьев
| съехался на пашнях съ аринскими людьми | кото-
рые не успьли уьхат в кыргы и с ни(ми) | боі был
тебь гсдрю црю і великому кнс(ю) | Михаилу Фе-
доровичю всеа Русі слУж(и) | многих аринских
людеи побили и переранил(и) | и языки поимали
и жены и дьти | их в полон поимали | <...>» (РГАДА.
Ф. 214. Ст. 368. Л. 55).

Блок основного содержания и в кратких,
и в развернутых типах послужных списков пред-
ставлял собой именной перечень сражавшихся
и отличившихся служилых людей с обозначением
в отдельности особых подвигов каждого лица, ха-
рактера ранений. Именного перечня убитых слу-
жилых людей тексты не включали, видимо, пото-
му, что на убитых жалованье не назначалось.

Для блока основного содержания была ха-
рактерна высокая степень стандартизированно-
сти статей, хотя их части могли варьироваться, ме-
нять порядок следования. В основном формулы
имели следующий вид: (атаман / пятидесятник /
десятник / десятник ясаул войсковой / служивой
человек и др.) + (антропонимическая модель) + /
на том бою был тебе государю служил и бился яв-
ственно / на том бою тебе государю служил и бил-
ся явственно / да тут же на бою / тут же на бою
/) + (под мужиком коня убил / мужика убил / му-
жика жива взял / его на том бою больно ранили
в ногу / мужика ранил / мужика живцом схватил
и др.). Например: «<...> пятидесятник Парфенко
Петров на том бою | тебь гсдрю слУжил и бил-
ся явственно мУжы|ка убил| десятник Степанко
Козлитин на том бою | тебь гсдрю слУжил и бил-
ся явствен(но) мужыка Убил <...>» (РГАДА. Ф. 214.
Ст. 368. Л. 56) или «Да тут же на бою взял пятиде-
сятник Гришка С(лист стлел) | да пятидесятник
Івашко Фадеев кнзца моторского кУзе(лист стлел)
| да и самово ево Гришку ранили двьма стрела-
ми да ту(т же) |взял сльживоі члкь на бою Івашко
Убеднин кнзцов| снарввь да тут же взял на бое

яз атаман Демка Зло(бин с) | слУживыми людьми
моторского мужика салтачея <...> на том же бою
Семейка Гаврилов бился яв |ственно убил мУжи-
ка и самово ево Семейку |ранили <...>» (РГАДА.
Ф. 214. Ст. 368. Л. 46).

Заключительная часть (концовка) послужных
списков имела коллективный характер и пред-
ставляла собой устойчивый оборот: и все (тата-
ры / холопы твои / служивые люди) тебе госуда-
рю служили и (на бою) бились явственно (в тво-
ей государевой службе). Например: «И все татара
твои гсдрвы ясачныя люд(и) | служили тобь гсдрю
и бил явственно» |» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 74),
или «И все тобь гсдрю слУжили служив(ы) |я люди
и билис явствено в тои твое(и) |гсдрве службь ||»
(РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 93), или «И все мы хо-
лопы |твои тебь гсдрю слУжили и на бою билис
явст|венно ||» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 102).

Удостоверительная часть была представлена
субскрипцией (subscriptio), оформлялась на обо-
роте листов и включала самоназвание документа,
социальный статус лица (не всегда), двучленную
или трехчленную антропонимическую модель
и устойчивую формулу удостоверительного дей-
ствия: «руку приложил». Например: «К семУ по-
служному списку | Никитка Ермолаев рУку при-
ложил ||» (РГАДА. Ф. 214. Ст. 368. Л. 82 об.), «К
сему послужному списку енисейской казак Васка
Кирилов Горбун вместо ясаулов Тимофея Федото-
ва да Олексея Кирилова по их велению руку при-
ложил <...>» [Леонтьева, 1991, с. 134–140].

Изучение начального этапа формирования
русского национального языка настоятельно тре-
бует расширения текстовой базы, введения в на-
учный оборот новых источников, особенно ма-
лоизученных региональных памятников делов-
ной письменности, которые являются новым
и во многом уникальным материалом для исто-
рии русского языка. Послужные списки Приени-
сейской Сибири первой половины XVII в. пред-
ставляют интерес для воссоздания языка делов-
ной письменности не только как некоего цело-
го, но в первую очередь в его локальных разно-
видностях. Изученные тексты показали, что они
представляли собой жанр старорусской делов-
ной письменности, еще окончательно не сфор-
мированный, отражающий особую, военную, со-
циальную сферу. Однако при всей вариативно-

сти структурных компонентов текстов каждый тематический блок включал инвариантный набор формул и систему определенных языковых репрезентантов.

Список сокращений

1. РГАДА – Российский государственный архив древних актов.

Библиографический список

1. Гаврилюк М.А. Образ-символ как средство актуализации когезии и его роль в формировании образа главного героя художественного произведения (на материале романа У.С. Моэма «Of Human Bondage») // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2012. № 3 (21).
2. Городилова Л.М. Деловая письменность Приенисейской Сибири XVII в. как источник региональной исторической лексикографии. Хабаровск: ГОУ ВПО ХГПУ, 2003.
3. Качалкин А.Н. Филологический метод анализа документов // Жанры русского документа допетровской эпохи: в 2 ч. М.: МГУ, 1988. Ч. 2.
4. Леонтьева Г.А. Землепроходец Ерофей Павлович Хабаров. М., 1991.
5. Миллер Г.Ф. История Сибири: в 3 т. М.; Л., 1941. Т. 2.
6. Тырыгина В.А. Жанровая стратификация массмедийного дискурса / отв. ред. Н.С. Бабенко. М.: ЛИБРОКОМ, 2010.
7. 1651 после июля 14. Челобитная Ленских служивых людей Ивана Афонасьева с товарищами о даче им жалованья за службу на реках Улье и Охоте // Сайт Памятники Сибирской истории. URL: http://sibrelic.ucoz.ru/publ/akty_istoricheskije_1650_1659gg/akty_istoricheskie_1655g/1655_04_03/87-1-0-296
8. 1694 г. февраля 2. Грамота красноярскому воеводе Башковскому о тубинцах // Сайт Памятники Сибирской истории. URL: http://sibrelic.ucoz.ru/publ/akty_istoricheskije_1650_1659gg/akty_istoricheskie_1655g/1655_04_03/87-1-0-296

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД КАК ЧАСТЬ МЕТОДОЛОГИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОГО РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

TARGET-ORIENTED APPROACH AS PART OF STATE REGULATION METHODOLOGY OF SUSTAINABLE REGIONAL DEVELOPMENT

Е.С. Кононова

E.S. Kononova

Устойчивое развитие, региональная экономика, государственное регулирование, программно-целевой подход, целевая программа.

В статье рассматривается программно-целевой подход в государственном регулировании устойчивого регионального развития, определяются основные принципы разработки региональных целевых программ, достоинства и недостатки метода, сферы его практического применения. В ходе исследования выявлено, что программно-целевой подход является достаточно эффективным методом государственного регулирования устойчивого регионального развития, однако для повышения результативности требуются усиление его нормативной базы, регулирующей применения этого подхода а также более детальная проработка целевых программ.

Sustainable development, regional economy, state regulation, target-oriented approach, target program.

The article is devoted to the consideration of the program-target approach in the state regulation of sustainable regional development. The author identifies the main principles of the development of regional target programs, the advantages and disadvantages of the method, the scope of its practical application. During the study it was found out that a targeted approach is quite an effective method of the state regulation of sustainable regional development. However, in order to improve the efficiency of its use it is necessary to strengthen the regulatory system for this approach and elaborate target programs in depth.

В настоящее время проблема разработки эффективных методов государственного регулирования экономики приобретает все большую актуальность. Негативные тенденции, охватывающие все сферы общественной жизни, и в частности экономику, требуют вмешательства государства и подтверждают предположения о том, что исключительно рыночные методы функционирования экономики не обеспечивают устойчивого развития социально-экономических систем. Таким образом, на сегодняшний день перед государствами и отдельными регионами стоит первоочередная задача выработки методологии государственного регулирования развития глобальных и региональных социально-экономических систем, позволяющих сочетать эффективное развитие и рыночные механизмы функционирования экономики.

В статье рассматривается программно-целевой подход как один из распространенных

методов участия государства в регулировании развития социально-экономических систем, приводятся основные достоинства и недостатки данного метода, сферы его применения.

Целью статьи являются обоснование целесообразности применения программно-целевого подхода в контексте перехода региона на путь устойчивого развития, а также выявление основных сфер практического применения данного метода государственного регулирования.

Разработка и реализация целевых программ на сегодняшний день – достаточно распространенный инструмент государственного управления. Следует отметить, что данный метод не является новым, и на сегодняшний день накоплен достаточно обширный опыт применения различных целевых программ как в Российской Федерации, так и за рубежом.

Так, развитие более половины территории Германии осуществляется методами целевого

программирования, около 50 % территории Великобритании, практически всей территории Норвегии. Пожалуй, самым обширным опытом в данном вопросе обладают США, имеющие в своем активе такие известные программы, как «Программа долины реки Теннесси» (начало XX века, охватывала территории семи штатов, особенно сильно пострадавших в результате «Великой депрессии»), «Федеральная программа развития района Аппалачских гор» (середина XX века, охватывала территории тринадцати штатов с населением 19 млн человек), программа сооружения «Национальной системы междуштатных шоссе», «Национальная программа городского строительства», «Транс-Аляскинский нефтепровод» и ряд более мелких программ.

В нашей стране «бум» программирования пришелся на 70–80-е годы XX столетия, когда в процесс разработки и реализации программ были вовлечены все структуры власти и управления. В дальнейшем данный метод был вытеснен на второй план. Причины снижения интереса к этому методу, по нашему мнению, очень верно изложены В.Н. Лексиним: «Отсутствие четкого понимания тогдашним руководством сути программно-целевых методов и их превращение в предмет очередной политической кампании в значительной мере дискредитировали саму идею программного регулирования. Кроме того, в общественном сознании программы 70–80-х годов так тесно сплелись с планами, что в первое время после начала радикальных экономических реформ любые попытки применения программной идеологии к формирующейся в России рыночной экономике встречались “в штыки”, ибо трактовались как возврат к прошлому» [Лексин, Швецов, 2012, с. 294–295].

В настоящее время, когда необходимость применения государственного регулирования развития социально-экономических систем практически не вызывает сомнений, программно-целевой подход переживает «второе рождение».

Г.В. Атаманчук приводит следующее определение понятия «целевая государственная программа»: «...увязанный по ресурсам, исполнителям и срокам осуществления комплекс научно-исследовательских, опытно-конструкторских производственных, социально-экономических,

организационно-хозяйственных и других мероприятий, обеспечивающих эффективное решение задач в области государственного, экономического, экологического, социального и культурного развития государства» (Г.В. Атаманчук, 2004).

Следует отметить, что на государственном уровне в нашей стране выделяются федеральные и межгосударственные целевые программы. Однако не всегда проблемы регионов, подлежащие применению программно-целевого метода, имеют федеральное или межгосударственное значение. Таким образом, разработка именно региональных целевых программ является на сегодняшний день актуальной проблемой. В.Н. Лексин приводит условия, при которых возникает необходимость в разработке именно региональной комплексной программы (по материалам «Методологических положений подготовки региональных программ различного уровня», разработанной школой Р.И. Шнипера и М.К. Бандмана):

- коренное изменение пространственной стратегии и ломка сложившихся экономических структур и территориальных пропорций;
- хозяйственное освоение новых территорий, находящихся в экстремальных условиях;
- межрайонное и внутрирайонное межотраслевое взаимодействие в целях комплексного использования ресурсов многопланового характера и формирования новых территориально-производственных комплексов;
- осуществление проектов долговременного действия с серьезными экономическими, социальными и экологическими последствиями;
- комплексное использование всех резервов интенсификации, лежащих в сфере как отраслевого, так и территориального развития;
- применение специальных правовых, организационных и экономических рычагов для решения территориальной проблемы [Лексин, Швецов, 2012, с. 302].

Руководствуясь данным подходом, можно утверждать, что переход региона на путь устойчивого развития требует именно разработки и реализации региональных комплексных целевых программ.

Особенностью региональных целевых программ является то, что они учитывают специфические особенности конкретного региона, на разви-

тие которого они направлены, а также нацелены на решение проблем, актуальных для данного региона.

Эффективная региональная целевая программа строится на ряде основополагающих принципов, без учета которых невозможно достижение целей реализации программы. К таким принципам, по нашему мнению, следует отнести:

- согласованность всех мероприятий программы;
- отсутствие внутренних противоречий в целевой направленности этапов программы;
- учет влияния мероприятий программы на все сферы общественной жизни, исключение мероприятий, способных оказать существенное негативное влияние на какую-либо из этих сфер;
- наличие нескольких вариантов содержания и комбинирования мероприятий программы с учетом возможных альтернативных условий реализации программы; гибкость программы;
- точное определение источников ресурсов (в т. ч. финансовых) реализации программы на этапе ее разработки;
- закрепление конкретных функций по реализации программы за конкретными участниками управленческого процесса;
- наличие эффективных методов внешнего контроля, в т. ч. промежуточного, на всех этапах реализации программы, измеримость и доступность данных для осуществления контроля;
- возможность оперативной корректировки программы по результатам контроля.

Обобщив различные подходы к исследованию и применению программно-целевого подхода, можно сделать вывод о том, что разработка региональной программы, как правило, включает следующие этапы.

1. Определение проблемы, подлежащей решению программно-целевыми методами. Проблема должна быть значимой для социально-экономической системы. Кроме этого, необходимо обоснование того, что программно-целевой подход является наиболее эффективным методом решения данной проблемы.

2. Выработка общей концепции программы, определение основных её направлений.

3. Подготовка проекта программы, определение целей реализации программы, постановка за-

дач, сроков реализации, ресурсов (в т. ч. финансовых).

4. Определение конкретных мероприятий, составляющих программу.

5. Утверждение ответственных за осуществление конкретных мероприятий программы, распределение ресурсов, определение сроков и критериев мониторинга реализации программы.

6. Непосредственно реализация программы, осуществление конкретных мероприятий.

7. Мониторинг реализации программы в соответствии со сроками, определенными на этапе разработки, оперативная корректировка программы по результатам мониторинга, принятие управленческих решений в случае необходимости.

Следует также отметить, что любая программа (региональная, федеральная, межгосударственная) в обязательном порядке подвергается экспертизе, согласованию с заинтересованными органами государственной власти. Решение о начале реализации программы оформляется официальным документом, а финансирование осуществляется согласно утвержденному бюджету программы.

Как любой метод управления, программно-целевой подход имеет свои достоинства и недостатки.

К безусловным достоинствам данного метода, по нашему мнению, следует отнести то, что программно-целевой подход позволяет обеспечить направленное использование ресурсов (материальных, финансовых, профессиональных) для решения специфических региональных проблем, устранить конфликт интересов между органами региональной власти и представителями бизнес-сообщества региона, развить частногосударственное партнерство путем привлечения к участию в целевых программах частного капитала на взаимовыгодных условиях, разработать и реализовать стратегию устойчивого развития региона в долгосрочном периоде.

Однако, несмотря на указанные достоинства, применение программно-целевого подхода имеет ряд ограничений, связанных со следующими факторами:

- сложность осуществления мониторинга целевого использования ресурсов и результативно-

сти программы ввиду длительного срока реализации и фактора «отложенности» результата;

– слабая персональная ответственность участников реализации программы за результативность программы;

– возникновение недостатка финансовых ресурсов в ходе реализации программы ввиду изменения параметров внешней среды и внутренних факторов социально-экономической системы;

– недостаточная проработанность процедуры независимой экспертизы целевых программ;

– высокая коррупциогенность метода.

Состав перечисленных негативных сторон метода свидетельствует о том, что все они являются в большой степени преодолимыми путем доработки нормативной базы, регулирующей применение программно-целевого подхода, более детальной проработки программы на этапе ее подготовки, усиления ответственности государственных служащих за невыполнение поставленных программой задач.

Сферы практического применения программно-целевого подхода в рамках регулирования устойчивого регионального развития разнообразны. Они могут быть направлены на решение проблем рационального использования природных ресурсов и снижения антропогенного влияния на окружающую среду, повышение темпов экономического роста, диверсификацию промышленного сектора региона, решение вопросов социального развития (например, повышение уровня образования населения, повышение доступности здравоохранения), развитие отдельных территорий. Среди актуальных проблем, возможности решения которых предоставляют целевые программы, является развитие моногородов. Программы развития моногородов предполагают усиление позиций градообразующих предприятий, обеспечение роста их конкурентоспособности, занятости населения, выведение предприя-

тия на устойчивый путь развития [Фалалеев, Абуховский, 2012, с. 353].

Таким образом, программно-целевой подход как часть методологии государственного регулирования устойчивого регионального развития имеет широкую область применения. Однако для повышения результативности его применения необходимо устранить либо снизить влияние ряда негативных факторов, перечисленных в данной статье.

Библиографический список

1. Гранберг А.Г., Данилов-Данильян В.И., Циканов М.М. Стратегия и проблемы устойчивого развития России в XXI веке. М.: Экономика, 2011. 310 с.
2. Кузнецов Ю.В. Методы государственного регулирования экономики // Проблемы взаимодействия хозяйствующих субъектов реального сектора экономики России: финансово-экономический, социально-политический, правовой и гуманитарный аспекты: сб. науч. ст. СПб.: Институт бизнеса и права, 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ibl.ru/konf/151211/metody-gosudarstvennogo-regulirovaniya.html>
3. Лексин В.Н., Швецов А.Н. Государство и регионы: Теория и практика государственного регулирования территориального развития. Изд. 6-е, стереотип. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 368 с.
4. Лукьянова А.А., Смородинова Н.И. Проблемы промышленного развития региона сырьевой направленности // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнева. 2012. № 2. С. 181–183.
5. Фалалеев А.Н., Абуховский В.И. Разработка методических подходов к формированию стратегии развития градообразующих предприятий // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21).

КАЗУС БАХТИНА

CASUS OF BAKHTIN

А.Ю. Коробов

A. Yu. Korobov

Русская религиозная философия, русский философский язык, художественный текст, перевод, Бахтин, Достоевский.

В статье предпринимается попытка более подробного рассмотрения вопроса о восприятии Достоевского в литературоведении, и прежде всего в теории М.М. Бахтина. Вместе с тем данная работа посвящена одному из основных вопросов в современной русской философии – вопросу о самобытном философском языке в России, который рассматривается на примере Достоевского и русской религиозной философии.

Впервые дается аргументация критики концепции М.М. Бахтина с точки зрения русской религиозной философии.

Russian religious philosophy, Russian philosophical language, literary text, translation, Bakhtin, Dostoevsky.

This article attempts a more detailed consideration of the perception of Dostoevsky in literary studies, particularly in the theory of Bakhtin. At the same time, this paper focuses on one of the main issues in contemporary Russian philosophy – the issue concerning the distinctive philosophical language in Russia. This question was considered by the example of Dostoevsky and Russian religious philosophy.

The article is the first to give the critics argumentation of M.M. Bakhtin's concept in terms of Russian religious philosophy.

В «Дневнике писателя» за апрель 1876 года Достоевский писал: «Что за мысль, что художественность исключает внутреннее содержание? Напротив, дает его в высшей степени: Гоголь в своей “Переписке” слаб, хотя и характерен, Гоголь же в тех местах “Мертвых душ”, где, переставая быть художником, начинает рассуждать прямо от себя, просто слаб и даже не характерен, а между тем его создания, его “Женитьба”, его “Мертвые души” – самые глубочайшие произведения, самые богатые внутренним содержанием, именно по выводимым в них художественным типам» [Достоевский, 1990, с. 106]¹. В определенном смысле эти слова Достоевского можно применить и к нему самому. Достоевский в своей публицистике («Дневник писателя») характерен, но «слаб», не достигает той глубины и того напряжения, которое достигается в его художественных текстах. Например, сразу после того как в «Русском вестнике» была опубликована часть Братьев

Карамазовых с Великим инквизитом, Достоевскому пришлось оправдываться и объясняться за поэму своего героя и обещать дать в дальнейшем достойный ответ на аргументы Ивана. И как неубедителен Достоевский, когда он вынужден растолковывать издателю или своему приятелю обер-прокурору синода смысл Великого инквизитора! Вот это объяснение Достоевского: «Один страдающий неверием атеист в одну из мучительных минут своих сочиняет дикую, фантастическую поэму, в которой выводит Христа в разговоре с одним из католических первосвященников – Великим инквизитом. Страдание сочинителя происходит именно оттого, что он в изображении своего первосвященника с мировоззрением католическим, столь удалившимся от древнего апостольского православия, видит воистину настоящего служителя Христова. Между тем его великий инквизитор есть, в сущности, сам атеист. *Смысл тот, что* (курсив наш. – А.К.) если исказишь Христову веру, соединив её с целями мира сего, то разом утратится и весь смысл христианства, ум несомненно должен впасть в безверие, вместо великого Христова идеала созиждется лишь новая вавилонская башня. Высокий взгляд христианства на человечество понижается до взгляда как бы на звериное стадо, и под видом социальной люб-

¹ Далее у Достоевского идут примечательные слова о том, что эти типы «давят ум глубочайшими непосильными вопросами», именно типы, а не рассуждения персонажей (Достоевский приводит в пример Грибоедова: «...чуть же Грибоедов, оставляя роль художника, начинает рассуждать сам от себя, от своего личного ума, то тотчас же понижается до весьма незавидного уровня»), т. е. философское значение имеют сами типы, их беспокойство и неразрешенность, напряженность конфликта, который не сводится только к высказываниям героев-резонеров.

ви к человечеству является уже не замаскированное презрение к нему» [Сараскина, 2011, с. 246]. Не редуцируется ли смысл художественного произведения, как только про него говорят «смысл его в том, что...»? Не коверкают ли эти магические слова смысл произведения, который заключен в самом произведении, разлит по его форме и который вынимать из самого произведения опасно, подобно тому как опасно вынимать ядерную энергию из ядерного реактора. Но если в случае реактора эта ядерная энергия определенно загубит все живое вокруг, то в случае с этой художественной энергией, которую мы вынимаем из художественного произведения («художественного реактора»), всё не так просто. Она может либо погаснуть, как погасла она в случае с объяснением издателю поэмы Достоевским (ибо ведь совершенно очевидно, что *смысл Великого инквизитора не только в том, чтобы призвать следовать христианской правде*), либо попасть не в те руки и преобразиться в нечто иное, порой и вовсе не похожее на свой первоначальный вид (философия вынималась из текстов Ницше и через волшебные слова «смысл в том, что...» превращалась из философии в идеологию).

То, что Достоевский сказал в одном языковом режиме (объяснение издателю), очевидно, вовсе не равнозначно тому, что он сказал в ином (художественное произведение). Поэма о Великом инквизиторе по объему и глубине смысла не равняется тем объяснениям, которые приводит Достоевский издателю. То, что Достоевский высказал своим философско-художественным языком, просто не вместились в язык внешний, описательный, объяснительный, требующий ясных дефиниций. М.М. Бахтин обвинял русских философов как раз в том, что они вынимали философскую энергию из текстов Достоевского и делали с ней что хотели, совсем не учитывая особой организации и движений этой энергии, которую возможно увидеть только из структуры самих текстов Дosto-

евского (не учитывали полифонию как основную особенность романов Достоевского²). Однако это обвинение неверное. Бердяев замечал, что русская философия переводит Достоевского на философский язык. То же самое говорил Бахтин про свою интерпретацию Достоевского. Но отличие этих двух интерпретаций видно будет прежде всего из вопроса о языке.

Бахтин писал, что он переводит на язык отвлеченного мировоззрения то, что было предметом конкретного и живого художественного видения и стало принципом формы, а такой перевод всегда неадекватен» [Бахтин, 1994, с. 212]. В.В. Библихин всегда повторял, что любой перевод уже есть интерпретация. В случае же с Достоевским сама интерпретация неизбежно должна была быть вместе с тем и переводом. В чем разница двух переводов: перевода Бахтина и перевода русских религиозных философов? Если учитывать обвинение Бахтина, то русские философы не увидели основной структурной особенности Достоевского – полифонии и потому принимали мысли отдельных героев за мысли Достоевского³. Однако разве мысли отдельных героев не есть и мысли самого Достоевского?⁴ Это можно доказать посредством сравнения «Дневни-

³ Бахтин различает идеи Достоевского-публициста и Достоевского-художника. Идеи Достоевского-мыслителя, пишет Бахтин, входят в диалогический мир Достоевского-художника и, «меняя самую форму своего бытия, превращаются в художественные образы идей, они сочетаются в неразрывное единство с образами людей (Сони, Мышкина, Зосимы). Освобождаются от своей монологической замкнутости и завершенности, сплошь диалогизируются и вступают в большой диалог романа на совершенно равных правах с другими образами идей (идей Раскольникова, Ивана и других)» [Евлампиев, 2002, с. 108]. Таким образом, идеи Ивана Карамазова и Раскольникова – это идеи, чужие Достоевскому. В русской философии на это счет иное мнение. Можно здесь вспомнить слова о.С. Булгакова о том, что в Достоевском есть и Алеша, и Иван, и Христос, и Черт; то же самое говорит и Бердяев. Интерес представляет статья Евлампиева «Достоевский и Ницше: на пути к новой метафизике человека». Автор пишет, что «у нас нет иного метода для понимания философских взглядов писателя (Достоевского. – А.К.), кроме последовательных попыток их «расшифровки» через анализ жизненных позиций, мыслей и поступков персонажей его романов. Уже первые подходы к такому анализу показывают неверность утверждения Бахтина о том, что все герои Достоевского говорят только своим собственным «голосом»» [Евлампиев, 2002, с. 108].

⁴ В.К. Кантор пишет в своей книге о «мировоззрении, воплощенном в голосах», о том, что Достоевский сам участвовал в диалоге таких воплощенных мировоззрений [Кантор, 2010, с. 350]. Кантор также замечает о голосах (воплощенных мировоззрениях), которые звучат у Достоевского искусственно, а следовательно, не до конца разделяются Достоевским. Но вопреки Бахтину, это не голоса Ивана или Раскольникова, а наоборот, это персонажи, говорящие стилизованно, – они ненатуральны, не несут правды. Например, Макара Девушкин: речь Макара театрально торжественна, он говорит банальности, даже скорее не говорит, а глаголет, ожидая, что другие ему внимают [Кантор, 2010, с. 363].

² Серьезной критики нападок Бахтина на русских философов и попытки защитить их пока нет, как и серьезной критики самой теории полифонии. Б. Бурсов, например, возражает тезису о полифоничности романов Достоевского. Однако возражение это заключается в том лишь, что полифоничны в той или иной степени все романы, что «полифонизм, отнесенный к одному только Достоевскому, отрывает Достоевского от русской национальной традиции» и противопоставляет даже ей, в результате чего на русскую традицию «бросает тень, как на недостаточно полноценную» [Бурсов, 1983, с. 222].

ка писателя» с художественными произведениями Достоевского, в которых он в уста героев часто вкладывает свои собственные мысли (Князь Мышкин о католицизме, Версиков про русский дух и др.). Бахтин, рассматривая поэтику романов Достоевского, следует невольно за спецификой философии Достоевского, которая слита со своим воплощением, но стремясь научно рассмотреть эти романы, он своеобразно романной поэтики Достоевского ставит на первое место, упуская совершенно из виду само философское составляющее их, которому и соответствует своеобразие поэтики, т. е. Бахтин начинает говорить о том, что следует из феномена, об эпифеномене, забывая про сам феномен.

В.В. Библихин в работе «Слово и событие» пишет, что Достоевский «себе и читателю, живому человеку, не персонажам дарит дар слова, слезы, радость, личное достоинство, а если и персонажам тоже, то это просто прием, на месте которого ввиду захватывающей цели мог бы стоять и любой другой, включая противоположный» [Библихин, 2012, с. 79]. Это означает, что Бахтин не прав и т. н. полифония вовсе не главное достижение Достоевского, но «просто прием». Библихин напрямую обращается в Бахтину, цитируя его и опровергая. Так, цитируя фразу Бахтина о том, что «художественная воля есть воля к сочетанию многих волей, воля к событию», Библихин отрицает это положение и говорит, что сочетание многих волей еще не дает события, даже наоборот. Полифония есть «безысходный спор»; «назвать, определить, вычислить истину прежде, чем она сама скажется, нельзя ни в каком споре сознаний» [Библихин, 2012, с. 80]. Истина, идея рождаются не в споре, но в споре встречаются идеи и истины. Концепция полифонии, по Библихину, рушится тем, что не спасает от безысходности сама по себе. Библихин приводит в пример персонажа, который «как раз никогда не занят ориентированием своего противопоставляемого всем голоса среди других и уникален без того, чтобы утвердиться в точке времени и пространства» [Там же]. «Пробуждение и потом снова помрачение князя Мышкина – немножко как пришествие в мир и потом опять развоплощение всечеловека Христа» [Там же, с. 81]. Мышкин, говорит Библихин, является вовсе не для того чтобы вплести свой голос в полифонию, даже нао-

борот, эта многоголосица для него, как ад, «от которого диалог не спасает» и «из которого спасает не диалог» [Библихин, 2012, с. 81]. Многоголосица, как ад для идеи, но неизбежный ад, ад столкновения и проговаривания, ад воплощения, когда нужно проговориться, и от этого никуда не деться: философии нужно проговариваться.

Библихин видит «принципиальное новаторство» Достоевского вовсе не в создании новой романной формы, но «в том, что после семейной усадебной литературы, всё-таки защищенной в своем интимном культурном круге, он рискнул выйти на улицу и взвалить на свои плечи, ради правды, различную разноголосицу города, не для того чтобы просто дать ей слово, а потому что почувствовал в себе силу поднять и понести груз новой, расколотой, как в кошмаре Раскольникова, социальности» [Там же]. Однако дело не может быть только в социальности. Достоевский и действительно явился фактографом⁵, и с этой переменной среды описания меняется и язык для описания идейности, идейной нагруженности этой среды. Идеи носятся в воздухе среды. Достоевскому важно их выявить, вскрыть. И в то же время язык его не просто взят из этой расколотой социальности, среды, но он деформируется под влиянием идей, которые из среды вынимаются, оформляются и доводятся до предела⁶. Язык Достоевского – это язык предела. Бахтин же об этой проблеме социальности и языка рассуждает иначе. Он,

⁵ О чем он и сам писал в «Дневнике писателя» за январь 1877 года: «Чувствуется, что... огромная часть русского строя жизни осталась вовсе без наблюдения и без историка». Ведь и вправду, «жизнь средне-высшего нашего дворянского круга, столь ярко описанная нашими беллетристами, есть уже слишком ничтожный и обособленный уголок русской жизни» [Достоевский, 1983 с., 35].

⁶ И в то же время то, что оформляет и доводит до предела эти взятые из среды идеи, не принадлежит языку и языковому сознанию. Бахтин это прекрасно понимал: «Творческое сознание автора-художника никогда не совпадает с языковым сознанием, ибо языковое сознание – это только момент, материал, полностью управляемый чисто художественным сознанием» [Бахтин, 1986, с. 168]. Это несовпадение творческого и языкового сознаний позволяет занять метапозицию по отношению к языковому сознанию и рассмотреть его как внешний предмет, что и делал Достоевский. Однако здесь есть опасность, на которую указывают Мамардашвили и Пятигорский в своей книге о сознании. Они говорят, что поступая так (т. е. занимая метапозицию по отношению к языковому сознанию и анализируя его с позиции творческого сознания), мы тем самым исключаем из наблюдения творческое сознание, и «когда мы так поступаем, то уже покидаем “прежнее” сознание, которое превращаем тем самым сначала в “язык”, а потом уже в “предмет”» [Мамардашвили, Пятигорский, 2011, с. 92]. Однако такой подход, думается, не учитывает сложную диалектику между языковым и творческим сознанием, вскрыть взаимодействие между которыми есть одна из основных настоящих задач философии языка.

напротив, считает, то у литературы есть определенный социальный заказ на постановку проблем и вопросов («расколота социальность» сама прорывается к художнику и запрашивает описание себя самой), и заказ этот дается художнику, как пишет Бахтин, «на его собственном поэтическом языке. При высокой художественной культуре и само общество, сама читательская масса естественно и легко совершает перевод своих социальных требований и нужд на имманентный язык поэтического мастерства» [Медведев, 1998, с. 147]. Таким образом, хоть эти две сферы – литература и социальная среда – и говорят разными языками, тем не менее между ними существует постоянная связь, в которой возможен перевод с одного языка на другой. «Правда, – замечает Бахтин, – это последнее возможно лишь в сравнительно редких условиях полной классовой однородности и гармонии между поэтом и его аудиторией» [Там же]. Такая однородность и вправду встречается редко, и едва ли она была в случае Достоевского, которого мало понимали современники. Однако Бахтин здесь отмечает важный факт, что социальность (неважно, сама ворвавшаяся в виденье автора или выбранная им самим сознательно) влияет на язык, на стиль автора.

Для Бибихина «монолог Толстого, диалог Достоевского – в конце концов, дело художественного выбора и неважно перед важным, перед вопросом вопросов: начав говорить, храним ли мы мир или продолжаем его растрату» [Бибихин, 2012, с. 83]. Вопрос этот в действительности не так прост, ежели все же различать монолог Толстого и диалог Достоевского. Начав говорить, открыв диалог для описания «расколота социальности», мы уже признали зазор, раскол. Но что изменится от того, что мы выявим идейную нагрузку этой расколотости (только ли в социальности?) и дадим ей выговориться? Только лишь одно понимание? Не плакать, не рыдать, но понимать и довольствоваться этим пониманием, пусть даже это будет понимание о расколе в бытии?.. Нет, план Достоевского таким быть не мог. Слово его разрушало, но в то же время не было никакого иного пути для созидания, пути прекратить разрушение, кроме как самому войти в него и дать ему говорить. Это единственный шанс, иначе мы всегда снаружи и только испытываем его действие, наблюдаем, но ни-

чего с ним не в силах поделаться⁷. «Свободное слово, – пишет Бибихин, – значит всегда больше, чем может догадаться самый быстрый умом и осмыслительный автор. Всегда оно вырвется, а сам отпустивший его удивляется: вот оно что! Счастлив тот редкостный автор, который не боится независимой жизни своего слова. А ждет её» [Бибихин, 2012, с. 83]. Точно так Достоевский давал свободу своему слову, в каком-то смысле давал говорить самому языку, языку той расколота социальности, однако здесь была задействована и работа его собственной мысли по выявлению и доведению до предела тех идей, которые в этой социальности вызревали. Следующим этапом была рефлексия над этими идеями, рефлексия над самой средой. И тогда слово Достоевского «звучит вместе с самим языком» [Бибихин, 2012, с. 95]. Но сила этого доведенного до предела слова – заслуга не языка (язык той среды, к которой обратился Достоевский, без творческой энергии Достоевского сам по себе не дал бы такого напряжения), но самого автора, мысль которого работает изнутри социального данного языка и не равняется ему.

Достоевский сам понимал важность такого доведенного до предела слова, которое было бы заслугой не только лишь энергией языка, но заслугой этического философского усилия по становлению самим собой, становлению человека в человеке (=поиску человека в человеке). Став самими собой, – пишет Достоевский в «Дневнике писателя» за 1877 год, – мы получим, наконец, облик человеческий, а не обезьяний... мы и говорить будем с ними (иностранцами. – А.К.) умнее теперешнего, потому что в народе нашем и духе его отыщем новые слова, которые уже непременно станут европейцам понятнее. Да и сами мы поймем тогда, что многое из того, что мы презирали в народе нашем, есть не тьма, а именно свет, не глупость, а именно ум, а поняв

⁷ А.А. Потенция в этом смысле дал прекрасный пример, на котором ясно видно различие между двумя дискурсами (внешним описательным и внутренним Живущим). Потенция писал, что мышлению необходимы слова для мышления точно так же, как шахматному игроку необходимо видеть шахматные фигуры. На этом примере можно проиллюстрировать не только мышление, но и дискурс. Так, расстановка шахматных фигур на доске – это и есть дискурс, особая мыслительная и языковая ситуация во всей своей динамике и потенциальном развитии. И вот эту ситуацию возможно вполне прожить, только сев за партию, тогда как, находясь вне игры, мы едва ли схватим всю суть дискурса, прочувствуем проблемность его. С другой стороны, положение вовне всегда привлекает тем, что мы никогда не сможем проиграть, однако и выиграть тоже.

это мы непременно произнесем в Европе такое слово, какого там еще не слышали» [Достоевский, 1983, с. 23]. Такое слово требует сосредоточенности, оно следует из внутренних этико-философских перемен внутри сознания, внутри идеи. Без сомнения, именно русские религиозные философы продолжили в этом смысле дело Достоевского. То, что было для героев Достоевского проблемой и вопросом, стало для русских философов догматом, это значит лишь, что текст поэмы стал для русской философии прецедентным, знаковым. Подобно тому, как Илиада или Платон стали знаковыми для европейской в философии. Русские философы идейно входили (или наоборот – исходили) в мир Достоевского. Поэма Ивана Карамазова в русской философии стала легендой именно потому, что философская энергия Достоевского не вынималась русскими философами из его текстов, но исследовалась ими внутри его текста. Русские философы поняли это самое главное (необходимость вжи(ви)ться в мир Достоевского, чтобы мочь рассуждать о нем) и не стали произносить заклинательных слов, а стали говорить по Достоевскому. А Бахтин, гениальный филолог в роли философа, и наоборот, – стал. Он произнес заклинание, с которого начинается его «веселая наука». Бахтин попробовал системно описать то, что не терпит никакой системы. И потому ошибся. Он создал язык описания, который позволяет не входить в дискурс и оставаться вне, в безопасности, ибо в мире Достоевского – опасно. Случай Бахтина, быть может, был вовсе не в том, что он не увидел главного, а в том, что он, понимал – в его время входить в мир Достоевского опасно не только для души, но и для тела (мир Достоевского, его самые мрачные прогнозы буквально сбывались прямо за окном Бахтина). Беда в том, что этого не поняли его наследники. Но это уже их случай.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп. Киев: NEXТ, 1994.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / прим. С.С. Аверинцева, С.Г. Богачева. 2-е изд. М.: Искусство, 1986.
3. Бибихин В.В. Слово и событие. Писатель и литература / отв. ред и сост. О.Е. Лебедева. М.: Университет Дмитрия Пожарского, 2012. С. 79–83.
4. Бурсов Б. К спору о Достоевском // Ф.М. Достоевский: Материалы и исследования. Л.: 1983. Т. 5.
5. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. Январь – август 1877 года // Достоевский Ф.М. Дневник писателя за апрель // Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука Ленингр. отд., 1983. Т. XXV.
6. Достоевский Ф.М. Дневник писателя за апрель // Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука, Ленингр. отд., 1990. Т. XVIII–XXX.
7. Евлампиев И.И. Достоевский и Ницше: на пути к новой метафизике человека // Вопросы философии. 2002. № 2.
8. Кантор В.К. «Судить божью тварь». Пророческий пафос Достоевского: очерки. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 350–363.
9. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011.
10. Медведев П.Н., (Бахтин М.М.). Формальный метод в литературоведении // Бахтин М.М. Тетралогия. М.: Лабиринт, 1998.
11. Сараскина Л.И. Достоевский. М.: Молодая гвардия, 2011. 825 с. (Жизнь замечательных людей. Сер.: Биограф. Вып. 1320).

ПСИХОЛОГО-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

PSYCHOLOGICAL AND CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN AND JUNIOR SCHOOL CHILDREN WHO HAVE PROBLEMS IN EMOTIONAL SPHERE

Е.В. Кривоносова

E.B. Krivonosova

Асоциальное, «отклоняющееся» поведение, дошкольный и младший школьный возраст, семья, причины, методы психолого-коррекционной работы, практическое применение.

В статье рассматриваются асоциальное и девиантное поведение детей дошкольного и младшего школьного возраста, причины, формирующие это поведение, а также конструктивные методы и техники, используемые в психолого-коррекционной работе с детьми, транслирующими девиантное поведение.

Использование техник стрессотерапии в работе с детьми, проявляющими ярко выраженную агрессию, доводит проявления гнева и злобы до пиковой точки, а затем в процессе дальнейшей работы ребёнок на первых порах трансформирует энергию злобы с помощью психолога, в ходе дальнейшей работы – самостоятельно в конструктивное решение жизненных задач. Цель – научить ребёнка, а также его родителей конструктивно решать свои жизненные задачи и выходить из конфликтных ситуаций экологичнее, чем прежде, что способствует улучшению внутрисемейного климата и переводу межличностных отношений на новый уровень партнёрства.

Antisocial, “deviant” behavior, preschool and junior school age, family, causes, methods of psychological and correctional work, practical application.

The article deals with antisocial and deviant behavior of children of pre-school and junior school age, the reasons for forming this behavior, as well as the constructive methods and techniques used in psychological and correctional work with children exhibiting a deviant behavior. The using of techniques of stress therapy in dealing with children exhibiting a pronounced aggression, brings expressions of anger and rage to a peak point, and then in the course of further work a child transforms the energy of anger – first with the help of a psychologist, and only after alone – into the constructive solution of life problems. The purpose is to teach children and their parents to solve their life problems constructively and settle conflict situations greener than before, which helps to improve family intra-climate and to transfer interpersonal relations to a new level of partnership.

В связи с изменившейся социальной ситуацией в российском обществе, связанной с финансовым и духовным кризисом в стране, число детей, имеющих асоциальное или девиантное поведение, растёт с каждым годом [Романов, 2004, с. 34]. Заведующая сектором девиантного поведения Института социологии Российской академии наук М.Е. Позднякова, опираясь на данные социологических исследований, утверждает, что наибольшая доля детей, имеющих «отклоняющееся» поведение, – это дети, чьи матери работают в коммерческом секторе экономики [см.: Хекхаузен, 1986, с. 48].

Если рассматривать поведение человека в широком смысле – это его образ жизни и дей-

ствий, то, как он себя ведет по отношению к обществу, идеям, другим людям, к внешнему и внутреннему миру, к себе в соответствии с общественными нормами нравственности, эстетики и права. Наше поведение социально обусловлено и поэтому, естественно, все оно социально, но может быть и асоциальным [Мещеряков, Зинченко, 2010, с. 458]. Ближе всего к понятию «асоциальное поведение» находится термин «отклоняющееся поведение». Отклонение от нормы называется асоциальным прежде всего потому, что социальной является сама норма. Отклоняющееся поведение можно определить как поведение, отклоняющееся от соблюдения определённых социальных норм. Близким по смыслу к термину

«отклоняющееся поведение» является понятие «девиантное поведение», при котором поступки или действия людей не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам [Барнесс, 2009, с. 138]. Далее мы будем использовать термины «асоциальное поведение» и «девиантное поведение» как синонимичные.

Рассмотрим подробнее девиантное поведение как поведение, характерной чертой которого является мощная агрессия [Ильин, 2001, с. 632]. Различают первичную и вторичную девиацию. Первичная девиация – это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины («бунт» индивида, стремление к самореализации, которая почему-либо не осуществляется в рамках «нормативного» поведения и т. д.). Вторичная девиация – это подтверждение (вольное или невольное) того ярлыка, которым окружающие люди отметили ранее имевшее место поведение ребёнка. Ярлык, навешенный обществом, трансформировать в положительную характеристику достаточно сложно в связи с ригидностью и стагнацией большинства представителей социума. Можно предположить, что причина стагнации заключается в том, что «возникшая мотивация к получению профессиональных знаний, умений и навыков также блокирует стремление заниматься личностным ростом» [Черепанова, 2010, с. 143]. Отсюда возникает вопрос: а что же такое нормы и границы нормальности. Границы «нормального» поведения столь же относительны, как и границы здоровья или «нормального» характера [Лютова, Моница, 2000, с. 63]. Психологический словарь так трактует термин «социальные нормы»: это руководящее начало, правило, образец, средства социальной регуляции поведения индивидов и групп; или совокупность требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность (группа, организация, класс, общество) к своим членам с целью осуществления деятельности (поведения) установленного образца (типа) [Ильин, 2005, с. 297; Головин, 2010, с. 501]. Однако общепризнанного определения нормы на сегодняшний день нет [Лютова, Моница, 2000, с. 56].

Д. Боулби, Г. Салливан, К. Хорни видят причины девиантного поведения детей в дефиците эмоционального контакта, теплого общения ребен-

ка с матерью в первые годы жизни [см.: Френкель, 2010, с. 138]. В детском и подростковом возрасте девиантное поведение объясняется незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи, преобладанием материальных ценностей над нравственными, духовными ценностями, что приводит к экзистенциальным проблемам личности подрастающего поколения [Лютова, Моница, 2010, с. 77]. Помимо перечисленных выше факторов, влияющих на формирование «отклоняющегося» поведения ребёнка, можно отметить и родительские установки, в частности запреты на проявления негативных эмоций [Юнг, Фуко, 2006, с. 254].

Рассмотрим эту родительскую установку – запрет на выражение и проявление агрессии, которая является мощнейшей по силе энергией либо созидательной (при трансформации), направленной на достижение позитивных целей (целеустремлённость), либо разрушительной, направленной на уничтожение или себя как личности (аутоагрессия), или внешнего объекта (всё окружение ребёнка) [Рибо, 2002, с. 506]. Запрет на проявление такой эмоции приводит к выраженному сопротивлению по отношению к нормам и требованиям, предъявляемым к ребёнку родителями и другими взрослыми. Установка родителей запрещать агрессию ребёнка более мягким способом (запрет как успокоение) ведет к формированию у него таких черт характера, как нерешительность, лживость, трусость и привычка подавать неприятную информацию в обтекаемой форме, замалчивать о проступках. Это приводит в дальнейшем к закреплению неконструктивного, инфантильного поведения у взрослого человека, не умеющего и не желающего брать на себя ответственность за свою жизнь [Хекхаузен, 1986, с. 365].

Рассмотрим примеры, где составляющими факторами дезадаптивного поведения ребёнка стали в первом случае гиперопека родителей, во втором – взаимоотношения в семье (как первичная девиация) и навешанный ярлык обществом (как вторичная девиация), в третьем – изменение социальных условий как причина психологической травматизации ребёнка [Перлз, 2010, с. 268]. Во всех этих случаях большое значение в формировании девиантного поведения имел запрет на выражение ребёнком агрессии.

Мальчик 4-х лет, игнорирует просьбы и требования родителей не трогать опасные предметы, а также послания «хорошо себя вести». В связи с тем, что ребёнок болеет бронхиальной астмой (психосоматическое заболевание), родители применяют абсолютную систему запретов из-за страха за его здоровье. Это происходило в форме запугивания: если ты возьмешь это, то случится приступ, заболеешь и т. п. Какова цель такого поведения взрослых людей? Ответ может быть однозначным: для собственного спокойствия, а не ради ребёнка. Не в этом ли выражается родительский эгоизм, прикрытый мифом об ответственности за ребёнка и заботе, любви и тепле? А на самом деле – это стремление к полному контролю над ребёнком, когда родители не дают ему ничего, кроме инструкций и указаний, а также специальных программ, транслирующих негативное описание будущего. Ребёнок «вьёт верёвки» из родителей, играя на родительском страхе. Но в то же время страх близких людей передаётся ребёнку, а гиперопека родителей вызывает у него сопротивление и агрессию. Поведение приобретает характер «мелкого пакостника» [Лютова, Моница, 2000, с. 18].

В начале психолого-коррекционной работы ребёнок вербально транслировал страхи, навязанные ему близкими людьми [Ильин, 2005, с. 350]. Затем у мальчика «вскрылись» эмоции гнева: ярость, бешенство, ненависть, злость, ожесточение, раздражение, обида, досада, уязвлённость, отвращение, зависть. Помимо гневных проявлений, был страх, который во время сеансов усиливался и переходил в ужас, замешательство, ошарашенность, испуг, смятение, недоверие, панику [Изард, 2000, с. 312]. Сеансы выстраиваются по принципу: раскочка, кульминация, выход и трансформация [Малкина-Пых, 2004, с. 5]. Психологическая работа с ребёнком и его родителями длилась на протяжении 4-х лет, в процессе работы произошло качественное изменение реакций родителей на бронхиальные приступы у ребёнка, что привело к уменьшению количества приступов и их интенсивности. В начале психотерапевтической работы у родителей преобладали состояния ужаса и паники. В процессе работы происходило их обучение переключаться с собственного психологического состояния на активное взаимодействие с ребёнком, а также использовать не только медикаментозные средства,

но и психологические техники для быстрого выведения ребёнка из приступа. Психологическим техникам родители обучаются на всём протяжении рабочего процесса. Ко второму году работы ребёнок научился сам регулировать собственное состояние с помощью различных техник по созданию образов симптома болезни [Дальке, 2011, с. 188]. Родители изменили стиль воспитания – уменьшили сверхконтроль и переключили своё внимание с физического состояния ребёнка на его психологическое самочувствие. Мальчик спокойнее и легче стал переносить трудности, поскольку страх и гнев перестали его терзать. Приступы случаются реже, и мальчик совместно с родителями с ними справляется. Обстановка дома улучшилась, и с помощью эффективного общения взрослых с ребёнком проблемы непослушания утратили свою актуальность в данной семье.

Мальчик 6 лет, посещает подготовительную группу детского сада. Заведующая детским учреждением предложила родителям перевести ребёнка на домашний режим, поскольку мальчик никогда не слушает, ведёт себя как сам того хочет, ругается матом при детях и взрослых, дерётся. Мать воспринимает ребёнка в образе чёрта, и этот же ярлык навесило на ребёнка социальное окружение. Отец часто уезжает на рыбалку или охоту, сына брал всего один раз, общается с ним мало и требует абсолютного послушания, наказание – удар в плечо. Для мальчика все взрослые, учителя обесценены, их авторитет сведен к минимуму. Родители не являются исключением. На нотации и наставления у ребёнка выработался стойкий иммунитет [Лютова, Моница, 2000, с. 165].

Для того чтобы вывести ребёнка из этого состояния требовалась шоковая терапия. Пришлось вести себя с ребёнком противоположно стандартному поведению его близкого окружения. В процессе нашей работы делалось всё то, что делал ребёнок по отношению к взрослым. Мы плевались, дрались, доказывая друг другу, кто сильнее, быстрее, пакостнее и хуже. Конструктивность и эффективность действий заключается в том, чтобы показать ребёнку его самого и чтобы ему было некомфортно от увиденного и почувствованного. Противостояние ребёнка нам являлось противостоянием самому себе. Такие техники стрессотерапии являются средством погашения ярко выраженной

агрессии. А этой агрессии было у ребенка в избытке от нереализованности себя и от обиды на родителей. Необходимо было довести процесс до пиковой точки, а затем трансформировать энергию агрессии в конструктивную активность для решения жизненных задач [Дальке, 2011, с. 192]. Работа продолжалась в течение года. Параллельно шла работа с родителями по принятию индивидуальности своего ребёнка. Для того чтобы снять избыток энергии [Романов, 2004, с. 248], мальчика записали в спортивную секцию. Из-за ригидности социального окружения, не принимающего новое поведение ребёнка, родителями было принято решение о его переводе в другой детский сад, где ребёнок успешно адаптировался, а затем пошёл в первый класс достаточно подготовленным в психологическом плане.

Девочка 10 лет, перешла в 4-й класс новой школы. Переход в новую школу, большое количество незнакомых детей в классе, равнодушное отношение учителя к ней привели к психологической травме [Эксакусто, 2012, с. 98], которая проявилась в отрицании всего, что связано со школой. Включились защитные реакции: вытеснение (уход в свой внутренний мир) и замещение (сюжетно-ролевая игра с имитацией поведения семейства кошачьих). Затем происходит процесс «заигрывания» [Панфилов, 2007, с. 217]. Принятие роли кошки – это проявление независимости (кошка, которая гуляет сама по себе). Девочка выстроила свои правила жизни и стала жить, используя эти правила. Огромный поток энергии трансформировался у нее в гнев, ненависть по отношению к любому взрослому как к субъекту, постоянно предъявляющему требования выполнять социальные нормы и правила. Учёба стала занимать последнее место в жизни девочки. На требование родителей сделать уроки заявляла, что она этого делать не будет. На все уговоры реагировала агрессивно, обвиняя всех в своих неудачах в учёбе и во взаимоотношениях со сверстниками. Полгода мы работали под общим девизом: «Как ты, так и я», что приводило девочку в ярость. Эта агрессия была обратной стороной страхов, связанных с необходимостью изменить ставшие привычными паттерны поведения и принять на себя ответственность за свои поступки. Через полгода коррекционной программы стала возможной спокойная беседа по приня-

тию на себя ответственности за свои поступки, стал конструктивным подход к изменившейся социальной ситуации, повысилась успеваемость. Через 7 месяцев работы девочка была готова заниматься с репетиторами по основным школьным предметам, и через год девочка начала учиться на «хорошо» и «отлично».

Во всех трёх описанных случаях девиантного поведения детей объединяющим фактором являются агрессивное противостояние обществу в целом, аннулирование авторитетов и кумиров, трансляция своих правил и норм, отличных от социально принятых. Общая схема работы с такими детьми – это применение стрессотерапии. В процессе работы использовалась техника отражения (отзеркаливания) поведения ребёнка на физическом и вербальном уровнях, а также создание некомфортных условий для самого ребёнка [Гиппенрейтер, 2011, с. 40]. Работа должна проходить в разных «пространствах» – и на улице, и дома. Это необходимо для изменения привычных паттернов поведения в разных социальных условиях. Во время каждого сеанса ставятся жёсткие правила на трансляцию агрессии, на телесное и вербальное противостояние и отзеркаливание поведения детей. Образ, возникающий в момент противостояния, – это образ монстра [Юнг, Фуко, 2006, с. 377], готового идти на всё, чтобы разорвать, растоптать, причинить боль другому – тому, кто провоцирует агрессию. И только тогда, когда действие доходит до эмоционального пика (считываются мимические и телесные проявления), применяются техники по трансформации энергии и направлению её в позитивное русло. И последнее положение психолого-коррекционной работы – это создание консолидированного поведения родителей и психолога [Гиппенрейтер, 2012, с. 134]. Только при соблюдении этих условий будут достигнуты положительные результаты. При этом нужно помнить, что позволение ребёнку «выпустить пар» [Психология телесности..., 2007, с. 577] и проявить себя таким, каков он есть, – это важное условие в работе [Эксакусто, 2012, с. 277]. Правильный подбор слов и фраз, используемых во время психолого-коррекционных сеансов, имеет огромное значение в том, чтобы ребенок услышал вас. Всё что созвучно миру ребёнка, встраивается в психику ребёнка, чуждое его миру – отвергается

[Гиппенрейтер, 2011, с. 220]. Если ребёнок хоть на шаг продвинулся к позитивной цели – это достижение [Френкель, 2010, с. 172]. Это значит, что вы всё сделали правильно, но не более того, не следует ожидать благодарности от ребёнка и признания вашей правоты, оставьте их на следующее взаимодействие с дочерью или сыном [Экман, 2010, с. 399].

Библиографический список

1. Барнесс Э.М., Файн Б.Д. Психологические термины и понятия. М., 2009. 300 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Мос. ун-та, 1984. 200 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ; Астрель, 2011. 240 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? М.: АСТ; Астрель, 2012. 256 с.
5. Головин С.Ю. Психологический словарь. Словарь практического психолога. М., 2010. 560 с.
6. Дальке Р. Путешествие во внутренний мир. Целительные медитации / пер. Ю. Чекмарева. М.: Весь, 2011. 288 с. (Дух – душа – тело. Поле освобождающих энергий).
7. Изард К.Э. Психология эмоций / пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 464 с. (Мастера психологии).
8. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с. (Мастера психологии).
10. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000. 215 с.
11. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2004. 896 с.
12. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Новосибирск, 2010. 660 с.
13. Панфилов С. Физиогномика человеческих эмоций и характера. М.: АСТ; Астрель, 2007. 207 с.
14. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / пер. Н. Кедрова, А. Костриков. М.: Смысл. 2010. 368 с. (Золотой фонд мировой психологии).
15. Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М.: АСТ, 2007. 730 с.
16. Рибо Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Психология чувств. Минск: Харвест, 2002. 784 с. (Классика мировой психологии).
17. Романов А.А. Направленная игровая терапия агрессивного поведения у детей: альбом диагностических и коррекционных методик: пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей. М.: ПлэЙТ, 2004. 300 с.
18. Френкель Я. Психология страха М.: Профит Стайл, 2010. 272 с.
19. Хекхаузен Х. Агрессия как цель действия: гипотеза катарсиса: Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1. С. 365–405.
20. Черепанова Е.В. Динамика самосознания студентов – будущих психологов, участвующих в тренингах личностного роста // Вестник КГПУ. 2010. № 1. С. 139–144.
21. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь: пер. с англ. 2-е изд. СПб.: Питер, 2010. 334 с. (Сам себе психолог).
22. Эксакусто Т.В. Тренинг позитивного мышления. Коррекция счастья и благополучия. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 427 с. (Психологический практикум).
23. Юнг К.Г., Фуко М. Матрица безумия. М.: Алгоритм, Эксмо, 2006. 384 с.

«ОБЫДЕННОЕ СОЗНАНИЕ» И СМЕЖНЫЕ ТЕРМИНЫ

«COMMON MIND» AND RELATED NOTIONS

М.К. Мосиенко

M.K. Mosienko

Обыденное сознание, практическое сознание, здравый смысл, содержание сознания, типы сознания.

Статья посвящена раскрытию содержания понятия «обыденное сознание» и разграничению смежных терминов. Описаны сущностные характеристики обыденного сознания, предложено его определение.

Common mind, practical mind, common sense, mind content, mind types.

The article describes what a “common mind” is and how it should be distinguished from related notions. It also presents the essential characteristics of common mind and suggests its definition.

Ход и содержание исследований сознания, и в частности обыденного сознания, во многом определяются теми исходными понятиями, которыми оперирует исследователь. Однако даже поверхностный анализ как современных, так и исторических концепций обыденного сознания выявляет значительную терминологическую и понятийную нерасчленённость понятий «обыденное сознание», «обыденное мышление», «бытовое сознание», «практическое мышление», «здравый смысл» и др., которые подчас перечисляются как синонимы или определяются одно через другое, что несомненно создаёт трудности в ходе исследования, размывая или неоправданно расширяя границы его объекта.

Цель данной статьи – разграничить понятия «обыденное сознание», «здравый смысл» и некоторые другие смежные понятия, а также предложить собственное определение указанных терминов.

Уже на этапе попытки очертить границы объекта исследования можно установить, что ясному пониманию объекта препятствует значительная терминологическая и понятийная «вязкость», сложившаяся в области исследований обыденного сознания, которое часто определяют через смежные с ним, но не тождественные ему понятия, что, с одной стороны, размывает сам объект исследования, а с другой – неправомерно обобщает разнородные явления и свойства, включая их в содержание понятия «обыденное сознание».

Наблюдается также и обратная ситуация, когда обыденное сознание определяется на основе каких-либо его явных свойств, при этом проис-

ходит отвлечение от не менее значимых для раскрытия сущности обыденного сознания характеристик.

Третий тип определений представляет собой скрыто негативные определения, т. е. такие, которые неявно стремятся описать обыденное сознание путём сравнения его с другими типами сознания и указания на то, чем обыденное сознание не является.

Таким образом, мы можем выделить три типа ситуаций, когда определение не проясняет нам сути описываемого явления:

1) обыденное сознание поясняется через какие-либо смежные понятия. (Мы встречали определения, в которых «обыденное сознание» приравнивается к «практическому сознанию», «обыденному знанию», «практическому знанию», «практическому мышлению», «здоровому смыслу».) На наш взгляд, такие определения более, чем любые другие, размывают границы объекта исследования, создают то, что мы выше определили как терминологическую «вязкость», невозможность разграничить близкие, но разнородные явления. Нужно, однако, отметить, что некоторые исследователи уделяют в своих работах особое внимание разграничению этих понятий, особенно это касается вопроса нетождественности понятий «обыденное сознание» и «здравый смысл»;

2) подчёркивается какое-либо отдельное свойство обыденного сознания (обычно это «стихийность» или «связь с практикой»), что нельзя считать исчерпывающим определением;

3) даётся негативное или скрыто негативное определение обыденного сознания, которое говорит нам, чем обыденное сознание *не* является, мало говоря нам, однако, о нём самом. (Здесь мы всё же хотели бы отметить познавательную ценность «не»-определений. Она состоит в том, что круг отрицаемых явлений не случаен и ограничен, а их выбор автором указывает нам скорее на то близкое в разграничиваемых понятиях, где возможна путаница, чем на то разное, что в них есть.)

Проанализируем некоторые определения обыденного сознания.

Обыденное сознание, или повседневное, практическое сознание, – сознание, включенное в человеческую практику и не сформированное специально, подобно науке, искусству, философии [Философия, 2004].

Данное определение уравнивает «обыденное» и «практическое» сознание, о подобном впутывании «примерных синонимов» в определения мы говорили выше. Определить как «практическое» можно, видимо, любой из традиционно выделяемых типов сознания – «научное», «политическое», «поэтическое», «правовое» и т. д. Таким образом, «практическое» является дальнейшей уточняющей характеристикой для терминов вида «прилагательное + сознание». Возможно в этой связи говорить о «практическом обыденном сознании», «практическом научном сознании» (как о членах пар противопоставлений «практическое обыденное» – «теоретическое обыденное», «практическое научное» – «теоретическое научное») и т. п., но, на наш взгляд, перечисление «практического» и «обыденного» в определении как синонимов вносит терминологическую неясность. Использование слова «практический» в данном определении, однако, уместно и объяснимо – автор дважды указывает нам («практическое сознание», «сознание, включённое в человеческую практику») на одну из сущностных характеристик обыденного сознания, традиционно выделяемую всеми исследователями: непосредственную связь с практикой. В этом состоит познавательная ценность данного определения. Отметим также ещё одну важную сторону, на которую оно обращает внимание: естественность формирования обыденного сознания. Об этой черте обыденного сознания говорится и во многих дру-

гих определениях. Обыденное сознание описывается как «стихийное», «стихийно сложившееся».

Обыденное сознание – совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат. Обыденное сознание отличается от сознания, основу которого составляют научные знания, полученные при применении объективных методов исследования и обеспечивающие проникновение в сущностные связи, характеризующие природу и общество. Обыденному сознанию свойственны ошибки, которые могут препятствовать научному познанию мира, способствуя сохранению укоренившихся предрассудков. Вместе с тем фиксация многократно повторяющихся связей между вещами и людьми (народная мудрость), характерная для обыденного сознания, даёт возможность делать правильные выводы, что проверяется практикой повседневной жизни [Мир психологии].

В первой части данного определения «обыденное сознание» характеризуется позитивно, описывается то, что ему присуще, но уже во втором предложении мы видим скрытое негативное определение («обыденное сознание отличается от сознания, основу которого составляют научные знания...»), т. е. автор стремится очертить круг контрастных явлений, к которым «обыденное сознание» не принадлежит, но с которыми тем не менее по какой-то причине ощущается необходимость сравнения. В данном случае «обыденное сознание» сравнивается с «научным сознанием». Это традиционное сравнение. Мы полагаем, что многие авторы приводят его в своих определениях в силу того, что научное знание (ключевой компонент содержания научного сознания) широко ассоциируется именно с теоретическим знанием, несмотря на то, что оно им не исчерпывается. Теоретическое знание противопоставляется практическому – и на этом этапе рассуждений происходит переход по ассоциации: «практическое» заменяется «обыденным». В итоге мы имеем уже противопоставление «теоретического» и «обыденного». Традиция такого противопоставления берёт начало в античности, где «мнение» («докса»), или случайное и неполное знание, противопоставлялось платониками «знанию» («эписте-

ме») – подлинному и точному знанию. Возвращаясь к скачку от «практического» к «обыденному», заметим, что обоснованность такого перехода кажется нам сомнительной, т. к. заявлять, что обыденное сознание нетеоретично, т. е. неспособно к обобщению и выделению сущностных черт действительности, означает чрезмерно сужать функции обыденного сознания.

Рассмотрим ещё одно определение.

Обыденное сознание – реальный актуальный уровень развития сознания большинства людей в обществе, сложившийся под влиянием условий их жизни. Обыденное сознание выражается в интересах, взглядах, образе жизни, представлениях людей и т. п. Обыденное сознание отличается от научного невысокой строгостью, недоказательностью знаний, которыми оно располагает [Давлетчина, 2005].

Данное определение очень иллюстративно: кроме обычного указания на «условия жизни людей» и противопоставления «научное – обыденное», оно стремится путём перечисления компонентов содержания обыденного сознания («...выражается в интересах, взглядах, образе жизни, представлениях людей и т. п.») раскрыть сущность обыденного явления. Отметим, что такая тактика часто встречается в определениях обыденного сознания (ср. предыдущее определение: «Обыденное сознание – совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов...»). Вопрос о содержании сознания и об обоснованности применения самого термина «сознание» ввиду сложности определения его границ является открытым в психологии и философии, что, по нашему мнению, и обуславливает значительную сложность определения обыденного сознания посредством перечисления его компонентов. Такой путь будет возможен, когда однозначно прояснится смысл термина «содержание сознания». Однако прибегающие к описанию содержания определения, несомненно, имеют ценность, т. к. они указывают направление мысли в понимании обыденного сознания. Возвращаясь к анализу текущего определения, отметим, что ещё одной его важной особенностью является указание на «недоказательность знаний, которыми оно [обыденное сознание] располагает».

Обратимся к ещё одному развёрнутому определению обыденного сознания.

<...> в истории философии от Аристотеля до Канта и Гегеля синонимами обыденного знания выступали словосочетания «практическое сознание», «практический разум или рассудок», «практический здравый смысл». Будучи регулятором повседневного человеческого поведения, обыденное сознание представляет собой особую форму осмысления:

1) накопленных, но не всегда освоенных знаний, которые могут быть итогом непосредственного личного жизненного опыта каждого и в целом не зависят от научно-теоретической мысли, хотя в чём-то могут корректироваться опытом науки;

2) коллективного социального опыта, накопленного многими поколениями и усваиваемого индивидом в процессе его социализации. Именно этот социальный обыденный опыт служит основой обыденных знаний и делает возможными совместные согласованные действия людей;

3) теоретических знаний, которые по своему происхождению лежат вне рамок обыденного знания и непосредственной повседневной жизненной практики. Это разнообразные знания из области науки, философии, искусства, нравственности, права, политики, идеологии, сфер духовной культуры, всевозможные специализированные формы практики, усваиваемые сознанием людей через повседневное общение, популярную литературу и средства массовой информации.

Таким образом, трактовка обыденного сознания как исключительно стихийно-эмпирического, формирующегося лишь на основе непосредственного опыта и не выходящего за его пределы представляется поверхностной [Семаш, 2003, с. 9].

Если суммировать данное определение, то получим следующее: «Обыденное сознание – это особая форма осмысления накопленных, но не всегда освоенных знаний, которые могут быть итогом непосредственного личного опыта каждого; коллективного социального опыта; теоретических знаний, которые по своему происхождению лежат вне рамок обыденного знания и непосредственной жизненной практики». Достоинством такого определения является то, что оно не сводится к перечислению компонентов содержания сознания, но описывает обыденное созна-

ние как особую форму осмысления, одновременно указывая источники опыта, который может такому осмыслению подвергаться: индивидуальный опыт и социальный. Относительно каждого из них, в свою очередь, делается уточнение, что он может быть как связан и с неспециальными знаниями, так и прийти из какой-либо области специализации знаний. Данное определение, на наш взгляд, прекрасно отражает то, на что направлено обыденное сознание. Потенциальной перспективной линией дальнейшего уточнения в данном определении, по нашему мнению, является следующее его звено: «обыденное сознание – особая форма осмысления». Если в область того, что осмысляется, настоящим определением внесена ясность, то «особая форма осмысления» ставит вопрос: в чём особенность этой формы? Ответы, построенные на контрасте с другими типами сознания, не проясняют окончательно сущности явления и были нами уже приведены выше. Сравнивая обыденное сознание с научным сознанием, мы, к примеру, можем сказать, что оно не склонно к формализации, да и вообще к доказательности научного типа. Сравнивая его с политическим сознанием, мы можем отметить, что у них просто разный объект, а следовательно, разные области «компетенции» и т. д. Но всё это мало говорит нам о собственных свойствах обыденного сознания.

В заключение хотелось бы сформулировать наше определение обыденного сознания.

Обыденное сознание – это режим функционирования сознания, который гносеологически характеризуется индуктивностью и преимущественным обращением к прецеденту, ценностно, а не эвристически ориентирован и обладает собственным онтологическим статусом в отсутствие работы других режимов сознания. Также фор-

мально его можно определить как режим работы сознания, активный большую часть времени, в отличие от других режимов, рассмотренных по отдельности.

Библиографический список

1. Баранов С.Т. Обыденное сознание как сфера социального бытия человека: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. Ставрополь: Изд-во Северо-Кавказ. техн. ун-та, 2001. 39 с.
2. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии. 2005. 100 с.
3. Гольбах П. Здравый смысл, или Естественные идеи, противопоставленные идеям сверхъестественным. М.: Воениздат, 1941. 212 с.
4. Излученко Т.В. Проявление диалогичности в религиозном сознании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1. С. 193–198.
5. Келле В.Ж., Ковальзон М.Я. Формы общественного сознания. М.: Госполитиздат, 1959. 263 с.
6. Мир психологии [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=586>
7. Пукшанский Б.Я. Обыденное знание. Природа, функции, место в познании: автореф. дис. ... док. филос. наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 32 с.
8. Решетова А.Е. Здравый смысл в контексте обоснования философского знания: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Чебоксары, 2008. 144 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012. 288 с.
10. Семаш А.Ю. Обыденное сознание и коммуникативные аспекты рекламы: автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, 2003. 16 с.
11. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004.

ПОЛИКОНТЕКСТНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

POLYCONTEXTUAL TASK AS A MEANS OF MATHEMATICAL COMPETENCE FORMATION OF UNIVERSITY TEACHER

А.Н. Панасенко

A.N. Panasenko

Студент, учитель математики, математическая компетенция, формирование, междисциплинарный образовательный модуль, поликонтекстная задача.

В статье введено понятие поликонтекстной задачи и выявлены методические возможности формирования математических компетенций будущих учителей математики на основе использования таких задач в рамках реализации междисциплинарного образовательного модуля «Профильное исследование».

Student, of mathematics teacher, mathematical competence, formation, interdisciplinary educational module, polycontextual task.

The article introduces the notion of polycontextual task and reveals the methodical possibilities of mathematical competence formation of future teachers of mathematics on the basis of the use of that kind of tasks within the framework of implementation of the interdisciplinary educational module «Profile study».

В Концепции развития математического образования обозначены его приоритеты в основных направлениях государственной политики Российской Федерации. В этих условиях особую значимость имеют задачи обеспечения соответствующего качества математической подготовки учителя. Требуемый результат обучения учителя в вузе сформулирован в ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки Педагогическое образование (степень «бакалавр») в виде комплекса компетенций. Однако эти компетенции не имеют профильной специфики, но в Профессиональном стандарте педагога они конкретизируются специальными видами действий, умений и знаний учителя математики. Математические компетенции (МК) учителя математики составляют специфику его профессиональных компетенций, которые необходимо формировать в вузе. Сегодня существует проблема формирования математических компетенций, методические аспекты которой мало изучены.

Известно, что компетенция по своему содержанию и структуре – сложная интегративная характеристика результата подготовки студентов. Её формирование невозможно осуществить, используя лишь предметно-дисциплинарное обучение

и традиционные средства обучения. В работах Л.В. Шкериной отмечена необходимость разработки содержания подготовки будущего учителя математики как предмета его учебной и учебно-исследовательской деятельности, в процессе которой формируются актуальные для новой школы его профессиональные компетенции, в частности математические. Такое содержание названо поликонтекстным. Создание поликонтекстного предмета учебной деятельности студентов возможно в рамках реализации междисциплинарного образовательного модуля (МОМ) «Профильное исследование» [Шкерина, 2011; 2013]. В таком МОМ создаются условия для реализации активной деятельности по решению актуальных для студентов задач на основе системного использования знаний из различных предметных областей дисциплин различных циклов основной образовательной программы и социальных знаний студентов, а в качестве средств обучения актуально использовать задачи, которые мы называем поликонтекстными.

Цель настоящей статьи состоит в изучении методических возможностей формирования МК учителя в вузе на основе использования поликонтекстных задач в рамках МОМ.

Контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации в целом и ее компонентам [Вербицкий, 2006, с. 41]. На основе анализа имеющихся проблем практики подготовки будущих учителей математики, основных положений теории контекстного обучения определим понятие «поликонтекстная задача». *Поликонтекстная задача* – способ знакового предъявления модели проблемной ситуации, компоненты которой (условие и искомое) должны содержать множество контекстов, то есть отражать межпредметные связи дисциплин учебного плана, актуализировать их востребованность и возможности использования для успешного освоения других дисциплин (междисциплинарность) и создавать условия для приобретения опыта профессиональной деятельности (квазипрофессиональность).

Опираясь на концептуальное положение компетентностного подхода о том, что каждая компетенция студента проявляется и формируется в процессе соответствующей деятельности, мы считаем, что использование поликонтекстных задач в процессе обучения будущих учителей математики в рамках МОМ способствует моделированию предметной и профессиональной деятельности студентов, в процессе выполнения которой и происходит целенаправленное формирование их МК.

Ранее нами была разработана структурная модель МК будущих бакалавров – учителей математики, которая конкретизирует профессиональные компетенции в области педагогической деятельности и содержит описание всех МК в формате категорий «владение», «способность», «готовность». Каждая МК в нашей модели представлена в трех аспектах: когнитивном, праксиологическом и аксиологическом [Панасенко, 2012].

Приведем пример поликонтекстной задачи и фрагмент методики её использования для формирования элементов компетенции «Готов построить математическую модель нематематической задачи, процесса, явления» (табл.).

Поликонтекстная задача: «Лампа для студенческого театра». Как вам известно, в нашем университете существует театральная студия. Студия работает уже год, и в конце учебного года сту-

денты, посещающие студию, планируют сыграть отчетный спектакль. Уже изготовлены практически все декорации для спектакля. По действию спектакля (в одной из сцен) главные герои находятся в центре сцены, сидя вокруг стола. Режиссеру необходимо отвлечь зрителя от второстепенных героев, находящихся в глубине сцены, и сфокусировать его внимание на игре главных. Режиссер решил подчеркнуть игру актеров с помощью света и обратился к студентам с предложением организовать конкурс по освещению сцены. Требование конкурса следующее: повесить лампу над центром круглого стола радиусом 1 метр таким образом, чтобы на краях стола получить наибольшую освещенность, тем самым подчеркнув игру актеров.

Задание. Разработайте вариант размещения лампы, отвечающий требованиям режиссера спектакля, решив эту поликонтекстную задачу. Подготовьте методические рекомендации для учащихся по решению задачи, учитывая трудности, которые могут возникнуть перед ними при ее решении.

Данная задача имеет несколько контекстов: социальный – участие студентов в работе театра; междисциплинарный (физический) – востребованность в задаче понятия «освещенность» и формулы для ее вычисления; математический – применение производной при нахождении наибольших (наименьших) значений функции; квазипрофессиональный – необходимость подготовки методических рекомендаций для учащихся по решению этой задачи. Цель использования этой задачи заключается в создании условий для вовлечения каждого студента в деятельность по решению задач, актуальных для него на современном этапе профессиональной подготовки и в будущей профессиональной деятельности. Работа над поликонтекстной задачей предполагает следующие этапы: подготовительный, практический, заключительный.

Данная задача используется в качестве предмета учебно-исследовательской деятельности студентов I курса, поэтому работа по её решению сопровождается рядом вспомогательных вопросов. Задача может быть использована в нескольких случаях: 1) если студент имеет опыт решения подобных задач, то он работает с этой задачей индивидуально, оформляет решение, разрабатывает рекомендации и на следующем занятии представляет разработки коллегам. При возникновении труд-

ностей он обращается к преподавателю или студенту старшего курса; 2) если студент не имеет опыта или имеет минимальный опыт решения подобных задач, то задача решается группой студентов I курса (2–3 человека) в аудитории (решение задачи так-

же сопровождается вспомогательными вопросами преподавателя или студента старшего курса). После этого студенты самостоятельно (в групповой форме работы) заканчивают оформление решения задачи с требуемыми методическими рекомендациями.

**Фрагмент методики использования поликонтекстной задачи для формирования МК
«Готов построить математическую модель нематематической задачи, процесса, явления»**

Вспомогательные вопросы (сопровождение деятельности студентов)	Действия студентов по решению поликонтекстной задачи и их результаты	Формируемые элементы МК
1	2	3
<p><i>На данном этапе студентам сообщается, в каком формате (в каких условиях он будет выполнять эту задачу). Выдаются вопросы, на которые необходимо ответить и рекомендации.</i></p> <p>1. Внимательно прочитайте задачу. Как вы считаете, какие контексты представлены в ней?</p> <p>2. Из текста задачи выявите, какие противоречия возникли перед режиссером, породив проблему выделения на сцене главных героев с помощью света?</p> <p>3. Требуется найти освещенность какого типа? Исходя из предыдущего вопроса, ответьте, как называются такие задачи? Выделите соответствующие этапы работы над такими задачами.</p> <p>4. Какие средства математического анализа целесообразно использовать при решении таких задач.</p> <p>5. Внимательно работайте над задачей, выявляя трудности, которые могут возникнуть у учащихся при её решении</p>	<p>1. Данная задача имеет несколько контекстов: социальный; физический математический; квазипрофессиональный.</p> <p>2. Противоречие между необходимостью подчеркнуть игру актеров и малой освещенностью соответствующих декораций.</p> <p>3. Необходимо найти наибольшую освещенность. Задачи такого типа называются оптимизационными и имеют следующую этапность: составление математической модели; работа с составленной моделью, ответ на вопрос задачи.</p> <p>4. Востребована теорема: пусть функция $y = f(x)$ непрерывна на промежутке X и имеет внутри него единственную стационарную или критическую точку $x = x_0$. Тогда:</p> <p>а) если $x = x_0$ – точка максимума, то $y_{наиб.} = f(x_0)$;</p> <p>б) если $x = x_0$ – точка минимума, то $y_{наим.} = f(x_0)$</p>	<p>Знание:</p> <p>понятия математической модели нематематической задачи, процесса, явления; объектов (элементов предметной области) нематематической задачи, процесса, явления;</p> <p>способов построения математической модели нематематической задачи, процесса, явления</p>
<p><i>На данном этапе студенты составляют математическую модель задачи и работают с составленной моделью.</i></p> <p>1. Проанализировав условия задачи, выделите оптимизируемую величину.</p> <p>2. Вы выделили несколько контекстов в этой задаче. Какие знания, из каких дисциплин и областей вашей жизни необходимы при работе с этой задачей?</p> <p>3. Обратитесь к справочнику по физике или поисковым системам Интернета и выясните, от каких величин зависит освещенность? Каков характер этих зависимостей? Адаптируйте эти сведения к ситуации, представленной в поликонтекстной задаче.</p> <p>4. Как вы считаете, какую из этих переменных (от которых зависит освещенность) необходимо обозначить в качестве независимой? Каковы границы изменения этой переменной?</p>	<p><i>Составление математической модели.</i></p> <p>1. Поскольку в задаче требуется выяснить, когда освещенность будет наибольшей, то эта величина является оптимизируемой. Обозначим её буквой E.</p> <p>2. Необходимо воспользоваться знаниями о понятии «освещенность».</p> <p>3. Освещенность обратно пропорциональна квадрату расстояния до источника света и пропорциональна синусу угла наклона освещаемой маленькой площадки к лучу света. То есть</p> $E = K \frac{\sin \varphi}{h^2 + r^2},$ <p>где E – освещенность на краю стола;</p>	<p>Умение выполнять:</p> <p>анализ нематематической задачи, процесса, явления; выделение в нематематической задаче, процессе, явлении элементарных (частных) требований, установление объектов (элементов предметной области нематематической задачи, процесса, явления) и свойств этих объектов, явно или неявно указанных в условиях и требованиях нематематической задачи; опыт построения математической модели нематематической задачи, процесса, явления</p>

	1	2	3
Практический этап	<p>5. Выразите освещенность через эту переменную. Возможно, целесообразнее ввести вспомогательную переменную, которая упростит вид оптимизируемой величины.</p> <p>6. На подготовительном этапе вы актуализировали теорему, воспользоваться которой необходимо при решении этой задачи. Вспомните алгоритм применения производной для вычисления наибольшего (наименьшего) значения функции на отрезке</p>	<p>$\sin \varphi = \frac{h}{\sqrt{h^2 + r^2}}$; h – расстояние от лампы до стола.</p> <p>4. Независимая переменная – расстояние от лампы до стола (h). $h \in [0; +\infty]$.</p> <p>5. Вместо функции $E = K \frac{h}{(h^2 + r^2)^{\frac{3}{2}}}$ рассмотрим функцию $T = \frac{1}{k^2} E^2 = \frac{h^2}{(h^2 + r^2)^3}$. Вместо h можно взять переменную $z = h^2$ $T = \frac{z}{(z + r^2)^3}$. Радиус стола 1 м, то $T = \frac{z}{(z + 1)^3}$.</p> <p><i>Работа с составленной моделью.</i></p> <p>6. На этом этапе для функции $T = \frac{z}{(z + 1)^3}$, где $z \in [0; +\infty]$, надо найти $T_{\text{наиб.}}$</p> <p>$T = \frac{(z + 1)^3 - z \cdot 3(z + 1)^2}{(z + 1)^6}$; $T = 0$ $(z + 1 - 3z) = 0$ $2z = 1, z = \frac{1}{2}, h^2 = \frac{1}{2}, h = \frac{1}{\sqrt{2}}$</p>	
Заключительный этап	<p><i>На данном этапе студенты переводят полученные результаты с математического языка на язык контекстов задачи. Что необходимо было выяснить для того, чтобы разработать вариант размещения лампы, отвечающий требованиям режиссера?</i></p> <p><i>Студенты получают домашнее задание: оформите решение задачи, выделяя этапы работы над ней. Сопроводите решение методическими рекомендациями для учащихся по работе с этой задачей. Разработайте свою поликонтекстную задачу</i></p>	<p><i>Ответ на вопрос задачи.</i></p> <p>Необходимо выяснить, на какой высоте следует подвесить лампу, чтобы на краях стола получить наибольшую освещенность. Освещенность максимальна при $h = \frac{1}{\sqrt{2}}$, то есть $\frac{h}{r} = \operatorname{tg} \varphi = \frac{1}{\sqrt{2}}$.</p> <p>Освещенность максимальна при , то есть $h = \frac{\sqrt{2}}{2}$ $\frac{h}{1} = \operatorname{tg} \varphi = \frac{1}{\sqrt{2}} = 0,707106781$, то есть $\varphi \approx 35^\circ$</p>	<p>Осознание необходимости владения системой математических знаний и умений;</p> <p>осознание значимости построения математической модели нематематической задачи, процесса, явления для будущей профессиональной успешности</p>

Представленная методика использования подобных поликонтекстных задач в процессе математической подготовки в рамках MOM способствует формированию МК студентов, в том числе: готовности к математической деятельности в новых нестандартных условиях; готовности к обучению школьников решению поликонтекстных задач; понимания будущими учителями математики значимости математических знаний и умений в профессиональной деятельности; способности к саморазвитию математических компетенций.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
2. Панасенко А.Н. Моделирование математических компетенций будущих бакалавров – учителей математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 147–153.
3. Шкерина Л.В. Кластерное обучение учителя математики в вузе на основе поликонтекстного содержания как условие формирования его профессиональных компетенций // Человек, семья и общество: история и перспективы развития: материалы II Международного научно-образовательного форума. Красноярск, 14–16 ноября 2013 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 749–752.
4. Шкерина Л.В. Профильные дисциплины по выбору // Высшее образование в России. 2011. № 5.

ВИДОВОЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ФОРМ И МЕТОДОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

SPECIES APPROACH TO THE CHOICE OF FORMS AND METHODS OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AT DIFFERENT STAGES OF ITS IMPLEMENTATION

Е.В. Сенькина

E.V. Senkina

Студент, научно-исследовательская деятельность, классификация, виды, формы, методы и этапы реализации, эффективность, сопровождение.

В статье дана характеристика педагогической сущности научно-исследовательской деятельности студентов, выделены ее виды и этапы. На основе анализа видовой структуры научно-исследовательской деятельности студентов обоснованы и выделены группы форм и методов этой деятельности, отвечающие каждому этапу ее реализации. Приведено обоснование эффективности предложенного подхода.

Student, research activity, classification, types, forms, methods and stages of implementation, effectiveness, support.

The article presents the characteristic of the pedagogical essence of research activities of students, highlights its types and stages. Basing on the analysis of the species structure of the research activity of students, the groups of the forms and methods of this activity of students to meet each stage of its implementation are identified and justified. The substantiation of the effectiveness of the proposed approach is also given.

Профессиональные задачи, которые должны решать выпускники в области научно-исследовательской деятельности (НИД), а также компетенции, которыми он должен обладать, представлены в ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование. Профессиональную успешность выпускника вуза сегодня определяют такие качества, как инициатива, творческое мышление, умение принимать нестандартные решения. Актуальность и важность включения студентов в НИД в процессе обучения достаточно изучена в педагогической науке. Известно, что целенаправленная исследовательская деятельность студентов, наряду с перечисленными качествами, развивает научную интуицию, глубину мышления, исследовательские навыки, самостоятельность. Однако слабо разработаны методические аспекты организации НИД студента, направленной на формирование этих его профессионально важных качеств в процессе теоретического обучения.

Цель настоящей статьи – обосновать и выделить группы форм и методов НИД студентов, харак-

терные для каждого ее вида и этапа реализации в процессе теоретического обучения.

Для реализации успешной НИД необходимо перейти от традиционных форм образовательного процесса, в рамках которых преподаватель транслирует информацию, а затем контролирует, как студент ее усвоил, к формам, где студент, работая в сотрудничестве с преподавателем, осваивает и демонстрирует свои умения. В процессе НИД совершенствуются умения студента работать с научной литературой, ставить проблему, формулировать гипотезу, ставить цели и задачи, делать выводы, выступать с сообщениями и докладами на конференциях и семинарах, готовить научные тексты к публикации.

Зарубежные ученые Д. Дидион и М. Вимер утверждают, что исследовательское обучение способствует междисциплинарному диалогу и интеграции освоения компетенций, выходящих за рамки направления подготовки, не увеличивая учебной нагрузки студентов на этапе специальной подготовки. Особой задачей преподавателей при таком обучении становится его организация, соответствующая этим требованиям. При этом альтерна-

тивной формой для традиционных занятий по отдельным дисциплинам являются групповые занятия студентов, объединенных на основе их общего интереса к теме исследования. Роль преподавателя в данном случае – сопровождать, поддерживать студента в процессе исследования, быть центральным партнером в дискуссиях.

При выборе методов НИД студентов необходимо учитывать ее видовую специфику. Основываясь на классификации НИД студентов, предложенной Д.Г. Петровой [Петрова, 2005, с. 45], выделяем НИД студентов: встроенную в учебный процесс; дополняющую учебный процесс; параллельную учебному процессу.

Первый вид НИД также называют учебной исследовательской работой (УИРС). Результаты деятельности студентов, получаемые в процессе УИРС, являются субъективно новыми. Главное приобретение студентов при выполнении этого вида НИД – опыт проведения исследования. НИД, дополняющая и параллельная учебному процессу, предполагает уже синтез учебной и познавательной деятельности, но возможна и целиком познавательная деятельность, в ходе которой студенты совместно с преподавателем получают новую для науки информацию. Вышесказанное не означает строгого разграничения этих видов НИД, в практике их реализации они тесно взаимосвязаны [Петрова, 2005, с. 46].

Исследовательская деятельность студента в образовательном процессе – продуктивная деятельность, предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования, продуктом которой являются новые знания об исследуемом объекте и знания о методе исследования [Лозовая, 2012, с. 88]. Во многом участие студентов в НИД, дополняющей и параллельной учебному процессу, зависит от опыта их участия в УИРС, наличия интереса и устойчивой положительной мотивации. Для формирования и развития этих качеств студентов на разных этапах исследовательской деятельности необходимо использовать адекватные формы и методы НИД как для самостоятельной работы студента, так и для его совместной деятельности с преподавателем.

При отборе форм и методов НИД студентов нужно учитывать не только ее видовую специфику, но и особенности каждого этапа формирования. Приемлемым для решения задачи данной статьи является подход, предложенный А.В. Багачук и М.Б. Шашкиной [Багачук, Шашкина, 2008, с. 74–75]. Следуя ему, мы выделили шесть этапов НИД студентов: подготовительный, планирование, принятие решения, реализация, оценка результата, защита проекта. Для каждого вида НИД и его этапа определим характерные группы форм и методов. Результат представим в виде таблицы.

Видовые группы форм и методов НИД студентов, характерные для каждого этапа ее реализации

№ этапа	Этап НИД	Виды НИД	Формы и методы НИД
1	2	3	4
1	Подготовительный (определение темы, уточнение целей исследования, исходного положения)	Встроенная в учебный процесс	Семинар, учебная дискуссия, эвристическая беседа, метод мозгового штурма, метод обратного мозгового штурма
		Дополняющая учебный процесс	Круглый стол, эвристическая беседа, метод мозгового штурма, метод обратного мозгового штурма, консультация
		Параллельная учебному процессу	Консультация, работа в библиотеке и Интернете, участие в собраниях научного коллектива
2	Планирование (анализ исходных данных, определение источников информации, постановка задач и выбор критериев оценки результатов)	Встроенная в учебный процесс	Семинар, лабораторные и практические работы с элементами НИД, работа в группах, самостоятельная работа
		Дополняющая учебный процесс	Индивидуальная и групповая работа, работа в библиотеке и Интернете, кейс-технологии, консультация
		Параллельная учебному процессу	Самостоятельная работа, работа в библиотеке и Интернете, консультация

Окончание табл.

1	2	3	4
3	Принятие решения (выдвижение гипотезы, рассмотрение альтернативных решений, выбор оптимального варианта, уточнение планов)	Встроенная в учебный процесс	Методы синтеза и анализа идей, метод моделирования, учебная дискуссия, эвристическая беседа, метод мозгового штурма, метод обратного мозгового штурма
		Дополняющая учебный процесс	Методы синтеза и анализа идей, метод моделирования, метод мозгового штурма, консультация
		Параллельная учебному процессу	Индивидуальная и групповая работа в научном коллективе, консультация
4	Реализация (определение системы мер для воплощения замысла в действительность)	Встроенная в учебный процесс	Индивидуальная работа студента по осуществлению замысла, работа в библиотеке и Интернете, консультация
		Дополняющая учебный процесс	Индивидуальная работа студента по осуществлению замысла, работа в библиотеке и Интернете, консультация
		Параллельная учебному процессу	Индивидуальная и групповая работа в научном коллективе, самостоятельная работа
5	Оценка результатов (анализ достижения поставленных целей, внесение поправок и коррекция результатов)	Встроенная в учебный процесс	Дискуссия, беседа, самоанализ, самооценка, консультация
		Дополняющая учебный процесс	Дискуссия, беседа, самоанализ, самооценка, консультация
		Параллельная учебному процессу	Самоанализ, самооценка, консультация
6	Защита проекта (обоснование процесса проектирования, объяснение полученных результатов)	Встроенная в учебный процесс	Курсовые и дипломные проекты, подготовка докладов, рефератов, выступлений
		Дополняющая учебный процесс	Научные кружки, конференции, семинары, конкурсы, олимпиады, публикация научных работ
		Параллельная учебному процессу	Участие в плановых НИД, в межвузовских программах НИД, НИД по грантам, публикация научных работ

Опыт использования предложенного подхода к выбору форм и методов НИД студентов подтвердил его эффективность как для привлечения студентов к участию в исследованиях, так и для формирования этой деятельности, в том числе приобретения опыта разработки теоретических концепций, экспериментальной работы, оформления и внедрения результатов поиска.

Библиографический список

- Багачук А.В., Шашкина М.Б. Введение в научную деятельность студентов: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 151 с.
- Лозовая Н.А. Исследовательская деятельность студентов – будущих инженеров в процессе математической подготовки: критерии сформированности и уровни их проявления // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 88–92.
- Петрова Д.Г. Методическое сопровождение научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов в предметной области «Технология»: дис. ... канд. пед наук: 13.00.02. СПб., 2005, с. 45–46.
- Didion D., Wiemer M. Forschendes Lernen als interdisziplinäres Element des Studium Fundamentale // Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ. Jg. 20 (2009). № 2, S. 7–9. URL: www.hdz.uni-dortmund.de

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА СМЕЖНУЮ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF HUMANITARIAN UNIVERSITIES AS PROFESSIONALLY-ORIENTED TO RELATED MAJOR ON LIFE SAFETY

Ю.Е. Ситников

Yu.E. Sitnikov

Безопасность жизнедеятельности, потребность в безопасности, личная безопасность, экстремальные ситуации, чрезвычайные ситуации, ликвидация опасности, смежная специальность, сотрудник охраны, анкетирование.

В статье изучается и обосновывается возможность и целесообразность приобретения студентами гуманитарных вузов смежных специальностей на основе изучения предмета «Безопасность жизнедеятельности». На основании анкетного опроса студентов-респондентов изучены их самооценка готовности к адекватному поведению в экстремальных ситуациях и отношение к освоению смежных специальностей по обеспечению безопасности жизнедеятельности.

Life safety, the need in security, personal safety, extreme situations, emergencies, elimination of hazards, related major, security officer, questionnaire survey.

This article discusses and justifies the possibility and practicability of the acquisition of the knowledge on the related major by students of humanitarian universities on the basis of their studying of the subject «life safety». The self-assessment of the readiness of the students-respondents to behave adequately in extreme situations and their attitude to the mastering of the related majors on «Life safety» are examined on the basis of the questionnaire survey.

Успешная реализация экономических реформ в Российской Федерации предполагает активное участие профессионально подготовленных, грамотных и эрудированных специалистов, обладающих глубокими знаниями и гуманитарным мировоззрением по различным аспектам современного этапа развития общества, в том числе и по проблемам его безопасности [Арустамов, 2008, с. 8].

Негативные воздействия окружающего мира вечны. Они оказывали и оказывают отрицательное влияние на человека со дня его появления на Земле и до наших дней. Естественной реакцией человека на негативные воздействия является его постоянная защита себя и окружающей среды от опасностей.

На рисунке показана классификация потребностей человека, предложенная А. Маслоу (1954). На схеме все потребности размещены в иерархическом порядке, причем потребность в безопасности, следуя непосредственно за физиологическими потребностями, присущими всему живому, яв-

ляется первой потребностью, удовлетворение которой может быть достигнуто лишь с помощью присутствующего только человеку разума. Он позволяет предвидеть развитие событий и последствий, осуществляемых действий, без чего обеспечение безопасности невозможно.

Отметим также, что многие человеческие потребности выросли из потребности безопасности. И прежде всего это относится к потребности в социальных связях, объединении людей в сообщество, которое повышает безопасность каждого его участника. При этом возникает общий интерес участников в безопасности всего сообщества, что повышает исходную личную потребность в безопасности каждого человека в отдельности [Белов, 2012, с. 33].

Основополагающая формула безопасности жизнедеятельности – предупреждение и упреждение потенциальной опасности. Потенциальная опасность является универсальным свойством в процессе взаимодействия человека со средой обитания.



Рис. Классификация потребностей человека

На всех этапах развития человек стремится к обеспечению личной безопасности и сохранению здоровья. Это стремление явилось мотивацией многих действий и поступков человека [Арустамов, 2008, с.10].

В связи с этим актуальной становится проблема подготовки специалистов с высшим образованием, способных грамотно и умело организовать предотвращение экстремальных ситуаций и оказать помощь населению в ликвидации опасности.

Анализируя тему исследования «Профессионально ориентированная деятельность студентов на смежную специальность», рассмотрим под смежной специальностью «Безопасность жизнедеятельности» ряд профильных специальностей: преподаватель предмета ОБЖ, инспектор по охране труда и технике безопасности, сотрудник «Министерства чрезвычайных ситуаций», инспектор по «Гражданской обороне», сотрудник охраны. Применяя метод исключения, разберем наличие всех плюсов и минусов данных профессий.

Вначале рассмотрим альтернативное предположение в отрицании необходимости иметь смежную специальность. При потере рабочего места по каким-либо обстоятельствам всегда имеется возможность устроиться на временную или постоянную работу по вышеперечисленным профессиям,

тем более что выбор данных специальностей достаточно разнообразен.

В качестве примера рассмотрим одну из перечисленных профессий, сотрудник охраны, как наиболее востребованную на рынке труда. При хорошей физической подготовке, умелом владении приемами рукопашного боя, глубоком знании основ предмета «Безопасность жизнедеятельности» и серьезном отношении к порученному делу данная специальность гарантирует повышение по службе до начальника отдела охраны.

В то же время профессия сотрудника охраны имеет ряд отрицательных побочных эффектов.

Тысячелетняя практика жизнедеятельности человека свидетельствует о том, что ни в одном виде деятельности невозможно достичь абсолютной безопасности. Следовательно, любая деятельность потенциально опасна.

И тому подтверждение – опрос, проведенный 7 мая 2013 года в виде анкетирования на базе межрегионального учебно-научного центра безопасности, подготовки специалистов охранных организаций и специальных программ при Сибирском государственном технологическом университете. Согласно исследованию, на вопрос «Имеется ли фактор опасности угрозы жизни и здоровью в повседневной деятельности сотрудника частного охранно-

го предприятия?» 91 % опрошенных ответил положительно и только 9 % указали «не обязательно». С последним утверждением можно согласиться, однако с большой «натяжкой», т. к. конфликтных или «чрезвычайных» ситуаций избежать в данной работе практически невозможно.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова слово «чрезвычайный» трактуется как «исключительный, очень большой, превосходящий все». Словосочетание «чрезвычайная ситуация» определяет опасные события и явления, приводящие к нарушению безопасности жизнедеятельности [Арустамов, 2008, с.185].

В настоящее время перед сотрудниками силовых и охранных ведомств встают все более трудные задачи, которые порой приходится выполнять в экстремальных ситуациях, требующих максимального физического и психического напряжения. В связи с этим проблема личной безопасности сотрудников при решении ими профессиональных задач или в ситуациях, связанных со служебной деятельностью, приобретает особую остроту и актуальность.

По официальным данным, ежегодно в России непосредственно от рук преступных элементов гибнут до 400 сотрудников. До полутора тысяч сотрудников в год получают ранения при исполнении служебного долга.

Риск, как физический, так и психологический, является сегодня объективной составляющей в профессиональной деятельности сотрудников силовых и охранных ведомств, и специальная работа по обеспечению их личной безопасности, то есть целенаправленному уменьшению такого риска до реально возможного предела, чрезвычайно важна [Оптимизация..., 2012, с. 264].

Акцентируя внимание на проблеме подготовки сотрудников частных охранных организаций и служб безопасности как основополагающей в обучении будущих охранников, обратимся к результатам исследования.

Целью данного анкетирования было определение психофизической готовности слушателей к самостоятельному несению службы. Опрос респондентов проводился анонимно с целью получения объективных данных. Ряд вопросов имел более узкую направленность – определение психологической готовности и способности сотрудников противостоять преступно настроенным элементам при

нападении на охраняемый объект. При этом следует учесть, что возрастные категории, принявшие участие в анкетировании, – слушатели: старше 40 лет – 72,8 % и от 20 до 40 лет – 27,2 %.

Несмотря на немолодой возраст опрашиваемых, на вопрос «При возникновении опасности угрозы вашей жизни или здоровью вы способны оказать физическое сопротивление правонарушителю?» 68,1 % респондентов ответили «да», 22,8 % – «сомневаюсь» либо «не знаю» и 9,1 % – «нет». Рассматривается схожий вопрос: «При угрозе жизни и здоровью граждан вы готовы оказать им физическую или психологическую помощь?». Здесь угроза уже исходит не по отношению к вам, а по отношению к посторонним гражданам, и ответ был более оптимистичен: 77,3 % указывают, что способны оказать помощь и, опять же, 22,7 % оказались в роли сомневающихся.

В литературе часто используется понятие «экстремальная ситуация», которое отражает воздействие на человека опасных и вредных факторов, приведших к несчастному случаю или чрезмерному отрицательному эмоционально-психологическому воздействию. К экстремальным ситуациям (ЭС) относятся травмы на производстве, пожары, взрывы, дорожно-транспортные происшествия, а также обстоятельства, которые могут привести к травмам различной тяжести.

Чтобы уменьшить отрицательное воздействие неблагоприятных факторов, сохранить самообладание, выдержку, способность к самопомощи, необходимо проводить психологическую, физическую и другие виды подготовки лиц, которые могут оказаться в экстремальных ситуациях [Арустамов, 2008, с.186].

Таким образом, обучение сотрудников способам и методам обеспечения их личной профессиональной безопасности, уверенным и грамотным действиям в различных ситуациях выступает сейчас одним из важных направлений профессиональной подготовки кадров для правоохранительных структур.

Одним из путей решения этой проблемы стало в последние годы введение в учебный план образовательных учреждений специальной дисциплины «Основы личной безопасности», целью изучения которой являются формирование и развитие у сотрудников профессионально значимых качеств, необходимых для успешной и эффективной деятельности в различных ситуациях служебной деятельности.

Задачами дисциплины являются:

– формирование у сотрудников внутренних установок, мышления и качеств, необходимых для действий в опасных и экстремальных ситуациях;

– формирование навыков уверенных действий при применении физической силы, специальных средств и оружия в различной обстановке.

Как показывает отечественный и зарубежный опыт деятельности силовых и охранных ведомств, уровень личной безопасности сотрудника в значительной мере зависит от его общей профессиональной подготовленности и от эффективности специального обучения тактике и приемам обеспечения личной безопасности. Они могут складываться из таких составляющих, как общие меры предосторожности на месте совершения преступления (охраняемом объекте); правила безопасного поведения при непосредственном контакте с преступником.

В ряде зарубежных стран, в частности в США, обучение стратегии безопасности стало обязательной частью профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников полиции. Специальные учебные курсы, например «Воля выживания», «Выживание на улице», рассматривают тактику и методы личной безопасности полицейских. В содержание таких курсов включены условия и факторы, способствующие обеспечению личной безопасности [Оптимизация..., 2012, с. 262].

Возвращаясь к результатам исследования, заметим, что занятия спортом, по мнению респондентов, все же положительно влияют на качество несения службы в психологическом и физическом аспекте. На вопрос «Как вы считаете, влияет ли психологическая и физическая выносливость на качество несения службы сотрудника частного охранного предприятия в период несения суточного дежурства?» 90,8 % ответили положительно и 9,2 % не согласились с данным утверждением.

Изучение фундаментальных, базисных положений безопасности жизнедеятельности, изложенных в разделах предмета, имеет целью формирование у специалиста особого мышления, поведения и принятия решения с учетом требований безопасности. Целенаправленное обеспечение безопасных условий профессиональной деятельности различных категорий работающих должно осуществляться

при обязательном учете конкретных особенностей трудовых и производственных процессов, характерных для тех или иных сфер современной экономики, что предопределяет необходимость их соответствующего изучения применительно к отдельным отраслям общественного производства. Соответственно, и функции сотрудников охраны, при исполнении обязанностей на производственном объекте (заводе) и непромышленном объекте (в больнице, в школе или в супермаркете) будут существенно отличаться.

Каждый охраняемый объект имеет свои особенности и специфику и в то же время общие черты, степень опасности или безопасности.

При классификации чрезвычайных ситуаций по природе возникновения различают: природные, техногенные, экологические, биологические, социальные и т. п. Нас интересуют события, относящиеся к социальным чрезвычайным ситуациям, происходящим в обществе, – межнациональные конфликты, терроризм, грабежи, массовые беспорядки и др.

При всем разнообразии методов повышения безопасности особую заинтересованность вызывает метод, включающий гамму приемов и средств, направленных на адаптацию человека к соответствующей среде и повышению его защищенности.

Это достигается:

– закалкой организма, общей физической культурой;

– обучением, получением инструктажа на отдельные виды работ;

– психологической подготовкой к восприятию опасностей и отработкой практических навыков и норм поведения в экстремальных условиях;

– использованием индивидуальных средств защиты, спецодежды и т. п. [Арустамов, 2008, с. 394].

Проведенное исследование показало, что физической культурой и спортом из опрошенных респондентов регулярно занимаются спортом 22,6 %, время от времени – 36,4 %, иногда – 36,4 %. Приведенная статистика, по мнению автора, является мнимой, т. к. темп текущей жизни не дает времени для занятий спортом, отсутствие материально-технической базы для рядовых граждан практически исключает такую возможность, в связи с чем ответ на вопрос «Вы занимаетесь физической культурой и спортом?» скорее формален, чем отража-

ет действительность и правдивость полученных ответов. По результатам многочисленных статистических данных, активно (регулярно) занимаются спортом не более 2 % населения страны, и по большей части данные цифры относятся к молодым людям не старше 25 лет [Осипов, 2013, с.124].

Современный мир отверг концепцию абсолютной безопасности и пришел к концепции приемлемого (допустимого) риска, суть которой – в стремлении к такой безопасности, которую приемлет общество в данный период времени.

Приемлемый риск включает технические, экономические, социальные и политические аспекты и представляет некоторый компромисс между уровнем безопасности и возможностями ее достижения [Арустамов, 2008, с.190].

Трудовая деятельность человека и производственная среда постоянно меняются в результате использования достижений и продукций научно-технического прогресса и осуществления широких социально-экономических преобразований [Арустамов, 2008, с. 385].

Причины, побудившие респондентов пройти обучение на сотрудника частного охранного предприятия, были рассмотрены в анкетировании, где более 70 % слушателей указали, что профессия охранник – это возможность получить дополнительную профессию и заработок как следствие потери прежнего рабочего места или иных причин. Таким образом, можно сделать вывод о возможности работать по смежной специальности и получать приемлемую финансовую поддержку в социальном плане.

Еще один интересный момент, на вопрос «Какими теоретическими знаниями должен владеть сотрудник частного охранного предприятия?» варианты ответов были следующими: «правовыми» – 0, «знаниями по технике применения специальных приемов борьбы и спецсредств» – 0, «знаниями предмета “Безопасность жизнедеятельности”» – 4,6 %, «всеми перечисленными» – 95,4 %. По мнению автора, ответы имеют положительную динамику, однако знание предмета «Безопасность жизнедеятельности» как такового у опрашиваемых вызывает слабое представление. Последующий устный опрос подтвердил опасения автора.

В части регионов страны работа в направлении изучения предмета «Безопасность жизнедеятельности» проводится, однако она не соответствует остроте проблемы. Необходимо специальное обучение личной безопасности.

Реальная возможность получения соответствующих знаний, умений и навыков повышает уровень профессиональной защищенности сотрудника. Сотрудник, владеющий стратегией, тактикой и приемами обеспечения безопасности, не только сам может более успешно выйти из рискованной ситуации, но и обеспечит безопасность другим [Оптимизация..., 2012, с. 263].

Концепция непрерывного образования ориентирует современного человека «в течение всей жизни» на постоянное самообразование, обновление знаний и опыта, организацию научно-исследовательской работы, повышение научно-теоретического уровня в профессиональной направленности, интереса к экспериментальной работе и внедрению полученных результатов в практическую деятельность.

Таким образом, молодой специалист, имея подобный теоретический багаж знаний после окончания учебного заведения, обладая педагогической базой, способен работать не только преподавателем, но и квалифицированным специалистом в смежных специальностях по обеспечению «Безопасности жизнедеятельности» на предприятиях и в организациях страны.

Таким образом, молодой специалист, имея подобный теоретический багаж знаний после окончания учебного заведения, обладая педагогической базой, способен работать не только преподавателем, но и квалифицированным специалистом в смежных специальностях по обеспечению «Безопасности жизнедеятельности» на предприятиях и в организациях страны.

Библиографический список

1. Арустамов Э.А. Безопасность жизнедеятельности: учебник. 14-е изд., перераб. и доп. М.: Дашков и К, 2008. С. 8–394.
2. Белов С.В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды (техносферная безопасность): учебник для бакалавров. 4-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт; ИД Юрайт, 2012.
3. Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных заведениях высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22 февраля 2012 г.) / отв. ред. Е.В. Панов. Красноярск: СибЮИ ФСНК России, 2012. С. 261–266.
4. Осипов А.Ю. Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности на занятиях физической культуры в вузах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 123–127.

ГОТОВНОСТЬ К ПРОДОЛЖЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ И ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

READINESS TO CONTINUE EDUCATION AND READINESS FOR SELF-EDUCATION AS FOUNDATIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

Ю.Н. Степанова

Yu.N. Stepanova

Непрерывное образование, готовность к продолжению образования, готовность к самообразованию.

Статья посвящена обоснованию необходимости выявления основ непрерывного образования как фактора личностного развития на протяжении всей жизни. В качестве таких основ рассматриваются готовность к продолжению образования и готовность к самообразованию. Приводится общая структура этих готовностей, которые затем конкретизируются для среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Continuous education, readiness to continue education, readiness for self-education.

The article substantiates the necessity to identify the foundations of continuous education as a factor of personal development throughout life. Readiness to continue education and readiness for self-education are considered as such foundations. The article presents the general structure of those kinds of readiness which are then concretized for general secondary education, secondary vocational education and higher vocational education.

В «Меморандуме непрерывного образования Европейского союза» подчеркивается, что успешный переход к экономике и обществу, основанный на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь, ориентированного на всестороннюю учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью улучшения знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций [Меморандум..., 2000]. Непрерывное образование становится одним из необходимых условий успешной адаптации и профессиональной мобильности в постоянно меняющихся социально-экономических условиях на современном этапе развития общества.

В настоящее время основное внимание уделяется практическому аспекту реализации непрерывного образования: исследуются вопросы, связанные с личностным развитием в непрерывном образовательном пространстве. При этом естественно, что процесс непрерывного образования индивидуален для каждого человека, поскольку определяется его личностными особенностями, интересами и потребностями. Главной целью непрерывно-

го образования является всестороннее развитие субъектов образовательного процесса на протяжении всей жизни, что подразумевает осуществление образовательной деятельности как в формальных структурах, так и самостоятельно. Возникает проблема: как организовать процесс непрерывного образования таким образом, чтобы он обеспечивал всестороннее развитие всех обучающихся, но при этом являлся уникальным для каждой личности?

Определение возможных путей решения сформулированной проблемы приводит к необходимости выявления основ данного процесса. Эти основы должны быть одинаковыми по структуре для всех категорий обучающихся (школьников, студентов средних профессиональных учебных заведений, студентов вузов), а их содержание (наполнение) должно определяться личностными особенностями. Формирование этих основ должно целенаправленно осуществляться в учебном процессе и приводить обучающихся к пониманию необходимости постоянного развития и самосовершенствования.

Целью настоящей статьи являются обоснование и описание возможности использования в ка-

честве основ непрерывного образования готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию. При определении понятий «готовность к продолжению образования» и «готовность к самообразованию» мы основывались на личностно-деятельностном подходе к определению готовности к деятельности, представленном в исследовании Л.В. Лежниной [Лежнина, 2010]. Под готовностью к продолжению образования мы понимаем такое психическое состояние личности, при котором осознаются значимость образовательной деятельности, требования, предъявляемые этой деятельностью по отношению к личности, способы выполнения этих требований, а также умения проводить самооценку выполняемой деятельности. Готовность к продолжению образования – основа, отвечающая за продолжение образования в специально организованных структурах: учреждениях среднего профессионального образования, вузах, послевузовское образование.

Под готовностью к самообразованию мы понимаем такое психическое состояние личности, которое позволяет систематически осуществлять образовательную деятельность при отсутствии внешнего контроля. Готовность к самообразованию – основа, отвечающая за самостоятельное получение новых и совершенствование уже имеющихся профессиональных знаний и умений.

Представленные готовности могут рассматриваться как основа непрерывного образования в силу того, что:

- процесс формирования готовностей носит личностный характер, определяющийся отношением обучающихся к образовательной деятельности, причем это отношение может изменяться при условии проведения коррекционных мероприятий;

- наличие сформированных готовностей способствует повышению уверенности в успешном осуществлении образовательной деятельности, являясь, таким образом, гарантом психологической комфортности;

- процесс формирования рассматриваемых готовностей может быть осуществлен на любой ступени обучения как в школе, так и в учреждениях среднего профессионального образования или в вузах;

- процесс формирования готовностей обладает преемственностью при переходе от одной образовательной ступени к последующей путем посте-

пенного смещения акцентов с формирования готовности к продолжению образования на формирование готовности к самообразованию для обеспечения плавного перехода от обучения в формальных структурах к самообразованию.

Проблемам формирования готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию в учебном процессе посвящены исследования Г.И. Аникиной [Аникина, 2006], Л.К. Тучкиной [Тучкина, 2008] и др., однако при этом указываемые готовности рассматриваются лишь как условие успешного перехода либо к следующей ступени обучения, либо к самостоятельной образовательной деятельности. Формирование же данных готовностей как основы непрерывного образования – более глобальный подход, предполагающий построение целой системы организационно-методических условий по формированию данных готовностей, охватывающей все ступени обучения. Построение такой системы условий включает в себя следующие этапы.

1. Выявление и описание составных компонентов готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию, формируемых на протяжении всего периода обучения в формальных структурах.

2. Конкретизация составных компонентов готовностей для каждой образовательной ступени.

3. Отбор (разработка) организационно-методических условий, обеспечивающих формирование компонентов готовностей в учебном процессе.

4. Формирование компонентов готовностей посредством выбранных условий.

В статье рассмотрены первые два этапа построения системы по формированию готовностей. Согласно общей структуре готовности к деятельности, представленной в исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, структуры готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию состоят из следующих блоков [Дьяченко, 1976]:

- мотивационный блок – ответственность за выполнение задачи, чувство долга;

- ориентационный блок – знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности;

- операционный блок – владение способами и приемами деятельности, необходимыми знани-

ями, навыками, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.;

– волевой блок – самоконтроль, самомотивация, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей;

– оценочный блок – самооценка подготовленности и соответствия процесса решения поставленных задач оптимальным образом.

Далее общая структура готовностей нуждается в конкретизации для каждой ступени обучения. В процессе конкретизации необходимо учитывать следующие положения, влияющие на содержание структурных блоков.

1. Уровень осознания необходимости продолжения образования, определяемый возрастными особенностями обучающихся – для конкретизации мотивационного блока.

2. Степень сформированности умений осуществлять образовательную деятельность, наличие опыта профессиональной деятельности – для конкретизации ориентационного блока.

3. Уровень владения конкретными предметными знаниями и умениями, необходимыми для продолжения образования – для конкретизации операционного блока.

4. Характер затруднений, обусловленных выполняемой образовательной деятельностью – для конкретизации волевого блока.

5. Уровень требований, необходимый для перехода на следующую ступень обучения или для перехода к самообразованию – для конкретизации оценочного блока.

Как уже отмечалось выше, при переходе от одной образовательной ступени к последующей происходит смещение акцентов с формирования готовности к продолжению образования на формирование готовности к самообразованию. Так,

если в школе главное внимание уделяется формированию готовности к продолжению образования, то в учреждениях высшего профессионального образования на первый план выходит формирование готовности к самообразованию. Учреждения среднего профессионального образования представляются в данном контексте уникальными, поскольку в них соотношение формирования готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию является примерно одинаковым. Это объясняется прежде всего тем, что часть выпускников этих учреждений продолжит образование в вузах, а часть начнет осуществлять профессиональную деятельность. В силу этих причин содержание блоков для ступеней среднего профессионального образования и содержание блоков высшего профессионального образования в структуре готовности к самообразованию представляются идентичными, что позволяет говорить о едином содержательном аспекте для двух ступеней профессионального образования. Мы не рассматриваем структуру готовности к самообразованию для ступени среднего общего образования, поскольку на данном этапе обучения она не может быть сформирована на уровне, достаточном для обеспечения непрерывного образования. Также мы не рассматриваем готовность к продолжению образования на ступени высшего профессионального образования, поскольку для осуществления самообразования на данном этапе главную роль играет готовность к самообразованию.

Приведем сравнительную характеристику структурных компонентов готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию, разработанную с учетом вышеперечисленных положений для трех основных ступеней обучения (табл.).

Сравнительная характеристика структурных компонентов готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию по трем ступеням обучения

Готовность к продолжению образования		Готовность к самообразованию	
Среднее общее образование	Среднее профессиональное образование	Высшее профессиональное образование	
1	2	3	
Мотивационный блок: осознание необходимости получения профессионального образования	Мотивационный блок: осознание необходимости профессионального совершенствования	Мотивационный блок: осознание необходимости постоянного профессионального самосовершенствования	

Окончание табл.

1	2	3
Ориентационный блок: информированность о путях получения профессионального образования, информированность о требованиях к продолжению образования по выбранной специальности, владение общеучебными действиями	Ориентационный блок: информированность о путях продолжения профессионального образования, наличие опыта профессиональной деятельности, владение общекультурными и профессиональными компетенциями	Ориентационный блок: наличие умений выбирать источники познания и формы самообразования, наличие умений планировать свою деятельность и время, владение общекультурными и профессиональными компетенциями
Операционный блок: владение предметными знаниями и умениями, необходимыми для получения профессионального образования	Операционный блок: владение предметными и профессиональными знаниями и умениями, необходимыми для продолжения образования	Операционный блок: владение предметными и профессиональными знаниями и умениями, необходимыми для осуществления самостоятельной образовательной деятельности
Волевой блок: наличие умений преодолевать трудности, обусловленные учебной деятельностью, умения осуществлять деятельность в соответствии с установленными нормами	Волевой блок: наличие умений преодолевать затруднения, обусловленные как учебной, так и профессиональной деятельностью, умения осуществлять деятельность в соответствии с установленными нормами	Волевой блок: наличие умений самостоятельно преодолевать трудности, обусловленные самостоятельной образовательной деятельностью
Оценочный блок: наличие умений оценивать учебную деятельность с позиции соответствия предъявляемым требованиям, необходимым для получения профессионального образования, наличие критичности	Оценочный блок: наличие умений оценивать свою учебную и профессиональную деятельность в соответствии с требованиями, необходимыми для продолжения профессионального образования, наличие критичности	Оценочный блок: наличие умений адекватно оценивать свою деятельность с позиции соответствия самостоятельно поставленным целям, наличие критичности

Из приведенной таблицы видно, что некоторые элементы блоков для ступени среднего общего образования и среднего профессионального образования перекрываются, что не только не противоречит содержательному наполнению блоков, но и, наоборот, подчеркивает преемственность данных ступеней. Такое структурно-содержательное представление компонентов готовностей способствует построению полной картины процесса формирования рассматриваемых готовностей как основы непрерывного образования и позволяет провести компонентный отбор организационно-методических условий, обеспечивающих их формирование.

Рассмотренный подход к описанию использования в качестве основы непрерывного образования готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию позволяет говорить о возможности реализации непрерывного образования как фактора личностного развития обучающихся, поскольку основывается на формировании психических состояний, проявляющихся индивидуально у каждого обучающегося. В образовательном процессе имеются возможности для формиро-

вания этих психических состояний у всех категорий обучающихся. Выявление и описание таких возможностей становятся целью наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Аникина Г.И. Система работы школы по ориентации учащихся на продолжение образования: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 186 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 176 с.
3. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 473 с.
4. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
5. Тучкина Л.К. Формирование готовности студента технического вуза к самообразованию средствами информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. Стерлитамак, 2008. 226 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

FORMATION OF ENVIRONMENTAL-GEOGRAPHICAL CULTURE OF PUPILS

Е.Г. Сурайкина

E.G. Suraikina

Образование, «устойчивое развитие», экологическая культура, экологизация образования, концептуальная модель.

В статье обсуждается необходимость формирования экологической культуры школьников в связи с переходом общества к стратегии «устойчивого развития». Предъявляются формы и методы обучения, направленные на повышение уровня экологической культуры учащихся в рамках реализации концептуальной модели. Впервые отражены результаты проведенного эксперимента на базе МБОУ СОШ № 88 г. Красноярска по реализации данной модели.

Education, “stable development”, environmental culture, ecologization of education, conceptual model.

The work describes the necessity of formation of pupils' environmental culture due to the society's transfer to the strategy of “stable development”. The teaching forms and methods aimed at the improvement of the level of pupils' environmental culture within the frames of the implementation of the conceptual model are shown. The work is the first to present the results of the conducted experiment on this model's implementation on the basis of the Municipal Budgetary Educational Institute “Secondary School № 88” in Krasnoyarsk.

Экологическое образование в большинстве современных школ направлено на ознакомление детей с живыми организмами, их разнообразием, приспособлением к среде обитания, взаимосвязями между собой. Такой подход не отражает в полной мере современные проблемы загрязнения окружающей среды, которые непосредственно влияют на состояние всего живого. Обострение экологической ситуации, низкий уровень экологической культуры обучающихся требуют уделять более пристальное внимание вопросам сохранения окружающей среды, способности предвидеть последствия своих действий, обучению элементарным правилам безопасного поведения в природе. Экологическая культура должна стать мировоззрением человека.

Формирование экологической культуры, прежде всего детей, является актуальной задачей общества, так как без нее невозможной будет реализация программы экологического развития общества, принятой Конференцией ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992) и обозначившей принципы перехода всех стран к устойчивому развитию.

Понятие «устойчивое развитие» – это такое развитие, которое удовлетворяет потребности челове-

ка настоящего времени и осуществляется без ущерба для будущих поколений.

А.В. Вершаков называет достижение встраивания производственной деятельности человечества в протекающие в природе процессы и разумного (неразрушительного) их преобразования совместимостью [Вершаков, 2012, с. 186]. В.Д. Бондаренко утверждает, что культура в общении с природой не возникает сама по себе, она становится результатом целенаправленной просветительской, воспитательной, организованной работы [Бондаренко, 1987, с. 17].

Экологическая культура предполагает знание закономерностей развития природы и общества, понимание необходимости беречь природу, умение прогнозировать, предвидеть последствия своего вмешательства в природные взаимосвязи, сознательно соблюдать нормы воздействия на природу. Человек, владеющий экологической культурой, правильно ориентируется в вопросах взаимоотношений общества и природы, не допускает действий, приводящих к загрязнению и разрушению природной среды, подчиняет свои потребности и деятельность требованиям рационального природопользования. Экологическую культуру характеризуют сознательность, убежденность, осозна-

ние природы как общественного достояния [Бондаренко, 1987, с. 22].

Интеграция экологических идей в различные предметы, а также виды детской деятельности, предметность в деятельности педагогов, использование потенциала дополнительного образования помогают решать вопрос формирования экологической культуры.

Содержание экологического образования комплексно. Оно включает идеологические, научные, нравственно-эстетические, правовые, личностно-мировоззренческие и практические аспекты. Для их реализации в школьном курсе географии сложились более благоприятные условия, чем в других предметах. Последнее объясняется прежде всего тем, что цели и задачи географического и экологического образования тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга, более того, именно география создает базу для экологического образования. В общем виде экологизация преподавания географии включает: ознакомление учащихся

с различными видами природных богатств, их значением и ценностью в жизни человека; необходимостью их охраны и рационального использования; конкретизацию географических знаний о взаимосвязи компонентов природы для целей рационального использования, охраны и улучшения окружающей среды; знакомство с правовыми основами бережного отношения к природе; выяснение влияния человека на различные объекты природы и природный комплекс в целом, раскрытие благоприятных и вредных результатов обмена между природой и обществом; вычленение экологически благоприятных факторов для жизни человека [Экологическое образование школьников, 1983, с. 47].

В процессе исследования автором проведен анализ различных моделей экологического образования. По нашему мнению, удачную концептуальную модель эколого-географического образования, направленную на формирование экологического образования школьника, предлагает А.В. Флеенко [Флеенко, 2008, с. 170 – 171] (рис. 1).

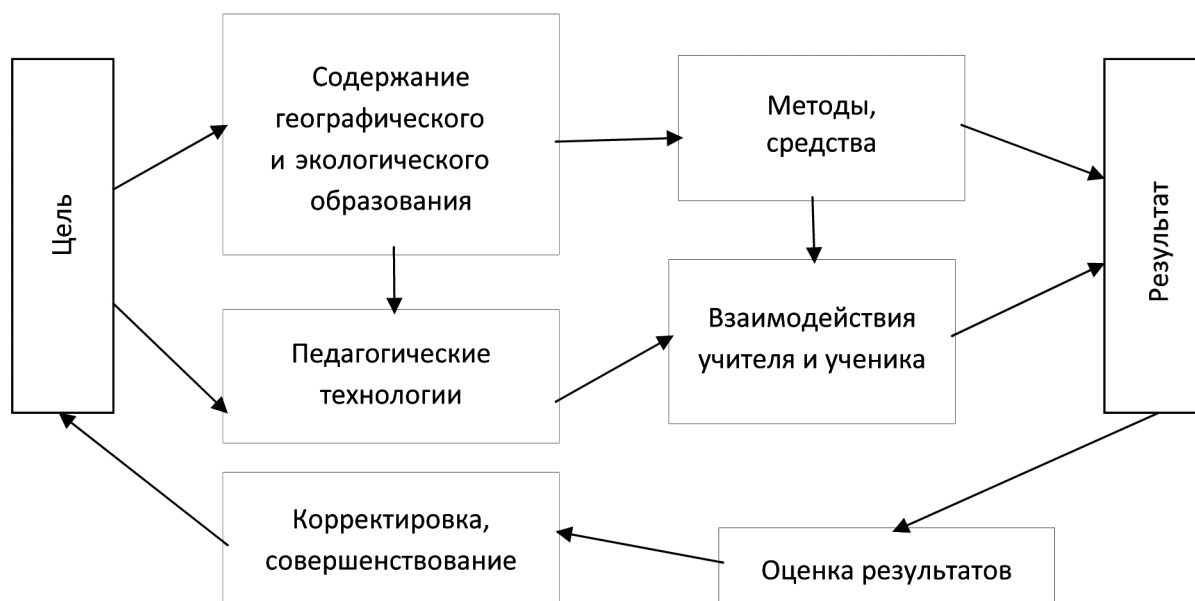


Рис. 1. Концептуальная модель формирования экологического образования школьников

Концептуальная модель формирования экологического образования школьников должна быть непрерывной, комплексной. Учитель, поставив названную цель, с помощью различных педагогических технологий и широких возможностей интеграции содержания предметов «Экология» и «География», используя разнообразные методы, средства и формы работы во время взаимодействия обучающихся с учителем как в урочной, так и внеу-

рочной деятельности получает определенный результат. Последний должен быть проанализирован, в случае необходимости подкорректирован и, вполне возможно, усовершенствован. После чего, исходя из полученного результата, возможна постановка новой цели. Следует отметить, что апробация элементов данной концептуальной модели начата и ведется в течение 2012/13 учебного года в школе № 88 г. Красноярска. Процесс апробации концеп-

туальной модели позволил выделить следующие ключевые моменты и этапы для практической работы учителя:

- анализ литературных источников, посвященных экологическому образованию и экологической культуре;
- выявление уровня экологической образованности обучающихся параллели 8 классов (2012/13 уч. г.);
- осуществление мониторинга, направленного на выявление динамики уровня готовности к экологически обоснованной деятельности обучающихся;
- разработка и апробация интегрированных уроков и внеклассных мероприятий по географии и экологии;
- разработка и внедрение в практику программы дополнительного образования кружка «Краеведение»;
- создание условий для участия детей в конкурсах различного уровня;
- оформление результатов исследования.

Ниже рассмотрим основные принципы и методы эколого-географического образования, а также результаты, полученные при реализации концептуальной модели.

Достижение высокого уровня экологического образования обучающихся и формирование в результате этого их экологической культуры – одна из ведущих задач нашего исследования.

На начало исследования (сентябрь 2012 г.) было проведено первое анкетирование учащихся 8 классов. Анализ результатов анкетирования показал, что у большинства из них слабо сформирована готовность к экологически обоснованной деятельности, а следовательно, низкий уровень экологической культуры (рис. 2).

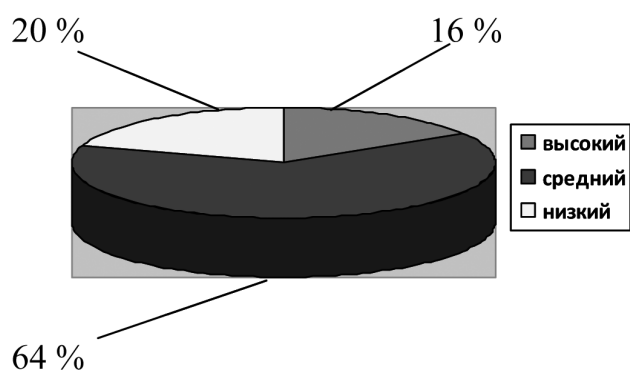


Рис. 2. Уровень готовности учащихся к экологически обоснованной деятельности

В опросе приняли участие учащиеся 8-х классов МБОУ СОШ № 88 г. Красноярск (всего 71 человек).

Основными формами работы в вопросах формирования экологического образования и воспитания, по нашему мнению, можно считать интегрированные уроки и внеурочную деятельность. Рассмотрим более подробно на конкретных примерах каждое из этих направлений.

Одним из средств повышения экологической образованности являются интегрированные уроки географии и экологии. На интегрированных уроках у учащихся появляется возможность проследить взаимосвязи между содержанием учебных дисциплин, рассмотреть вопросы или проблемы многогранно, как единое целое, что делает урок интереснее, а знания ребят богаче и глубже.

Примерами уроков, на которых компьютер используется в демонстрационном режиме, могут являться: «Моря, омывающие берега России», «Растительные сообщества России», «Озеро Байкал» и др. Эти уроки преимущественно сопровождаются слайдовыми презентациями, некоторые слайды помогают проиллюстрировать проблемную ситуацию. Уроки по данным темам были проведены в 8 классах.

Одной из форм, расширяющих и углубляющих экологические знания, должна быть хорошо спланированная работа учителя во внеурочное время.

Согласно Л.С. Литвиновой и О.Е. Жиренко, существует три основных типа внеклассных занятий: индивидуальные, групповые и массовые [Литвинова, Жиренко, 2007]. Индивидуальная работа тесно связана с приобщением учащихся к чтению и реферированию научно-популярной и специальной литературы, с выполнением наблюдений, проведением эксперимента. Групповая и массовая внеклассная работа успешно протекает в кружке, научно-экологическом обществе, успех ее зависит от сочетания различных видов деятельности обучающихся.

Автором данной работы на базе МБОУ СОШ № 88 г. Красноярск проводилась работа по трем названным направлениям:

- индивидуальная, суть которой заключается в работе с отдельным ребенком, например, подготовка работ экологической направленности и их

защита на научно-практических конференциях разного уровня;

– групповая – это работа в объединениях, кружках и т. п. Результатом такой деятельности можно считать разработанную автором программу кружка «Краеведение», рассчитанную на учащихся 6–8 классов, в которой затрагиваются вопросы экологического воспитания школьников;

– массовая, предполагающая систематическое проведение праздников, посвященных важным экологическим датам, например «День птиц», а также различных игр, конференций, викторин и т. п.

Разработка и проведение различных уроков, внеклассных мероприятий должны быть системными и осуществляться с целью формирования экологического образования, уровень которого отслеживается автором эксперимента.

Мониторинг осуществлялся посредством анкетирования. Основные вопросы анкеты: что такое экология? Нужно ли изучать экологию? Высаживаете ли вы деревья? Знаете ли вы способы очистки рек, скверов, парков и применяете ли вы их в повседневной жизни? Помогаете ли вы птицам зимой? Убираете ли вы мусор после похода на природу? Анкетирование проводилось с учащимися 8 классов средней школы № 88 города Красноярск: входной контроль – в сентябре, итоговый – мае 2013 года. Анализ результатов анкетирования показал, что обучающихся с низким уровнем экологически обоснованной деятельности становится меньше, а число ребят со средним и высоким уровнем растет (рис. 3).

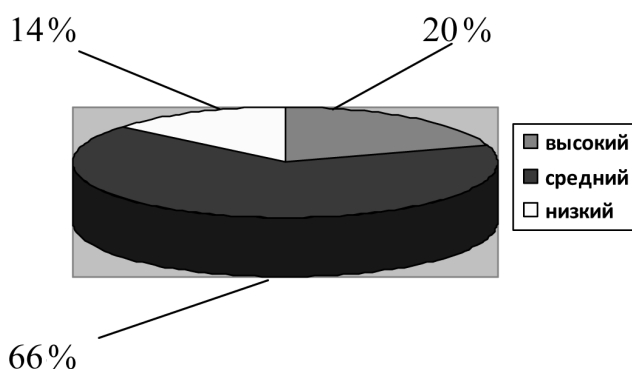


Рис. 3. Уровень готовности учащихся к экологически обоснованной деятельности, итоговый контроль, май 2013 г.

В результате проведенного исследования в соответствии с поставленной целью показаны воз-

можности экологического образования и формирования экологической культуры на уроках и внеурочных мероприятиях по географии в средней общеобразовательной школе. Автором реализовывалась концептуальная модель эколого-географического образования на уроках и внеурочных мероприятиях по географии в общеобразовательной школе.

Педагогический эксперимент по реализации названной модели показал:

1. Экологическое образование выступает залогом устойчивого развития, именно поэтому важно обращать внимание школьников на экологические проблемы.

2. Мы утверждаем, что школьная география обладает высоким потенциалом в реализации экологического образования, поскольку данный предмет отличается от других учебных дисциплин комплексным подходом к изучению природы, общества и характера их взаимоотношений.

3. Показана роль учителя в процессе экологического образования как основного связующего звена между субъектом (учеником) и содержанием предметных областей географии и экологии.

5. Рассмотрены методы и способы формирования экологического образования и экологической культуры при изучении школьной географии.

6. Разработан ряд циклов уроков и внеурочных мероприятий по географии, имеющих практическую и определенную научную значимость.

Библиографический список

1. Бондаренко В.Д. Культура общения с природой. М.: Агропромиздат, 1987. 174 с.
2. Вершаков А.В. Совместимость природы и общества // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 184–188.
3. Литвинова Л.С., Жиренко О.Е. Нравственно-экологическое воспитание школьников. М.: 5 за знания, 2007. 208 с.
4. Флеенко А.В. Возможности педагогического эксперимента в экологизации школьной географии // Инновационные практики в деятельности педагога: материалы III Областного Форума инноваторов, 8 окт. 2008 г. Томск, 2008.
5. Экологическое образование школьников / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. М.: Педагогика, 1983. 160 с.

ВЕЛИКОРУССКОЕ КРЕСТЬЯНСТВО В БОРЬБЕ ЗА ТРЕЗВОСТЬ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ

RUSSIAN PEASANTRY IN STRUGGLE FOR SOBRIETY AT THE TURN OF XIX–XX CENTURIES

И.А. Шевченко

I.A. Shevchenko

Трезвость, алкоголизм, крестьянство, деревня, спиртные напитки.

Статья посвящена особенностям потребления алкоголя и различным аспектам борьбы за трезвость в великорусской деревне на рубеже XIX–XX веков. Анализ различных архивных материалов, анкетных исследований, статистических данных, мемуарной литературы позволяет сделать вывод об отсутствии в указанный период в среде сельских обывателей острой проблемы с потреблением спиртных напитков, а также о наличии в распоряжении деревни ряда мер, сдерживавших распространение алкоголизма. При этом наличествует характеристика моментов, затруднявших распространение трезвого образа жизни среди крестьян.

Sobriety, alcoholism, peasantry, village, spirits.

The article is devoted to the peculiarities of alcohol consumption and different aspects of the struggle for sobriety in a Russian village at the turn of the XIX–XX centuries. The analysis of various archival documents, questionnaire surveys, statistical data, memoir literature allows making a conclusion that there was no acute problem of alcohol consumption among rural inhabitants in that period, and that there was a number of the measures to restrain the spread of alcoholism in villages. At the same time the article presents the characteristics of the cases hindering the spread of sobriety among Russian peasants.

Проблема трезвости в России уже долгое время сохраняет актуальность вне зависимости от социально-экономических и политических особенностей конкретной эпохи. Преимущество современности заключается в том, что на данный момент накоплен солидный отечественный опыт по укоренению традиций трезвого образа жизни, включающий в себя разнообразные общественные и государственные мероприятия. Разностороннее изучение данного опыта, в том числе дореволюционного, несомненно, должно помочь сегодня обществу и государству определиться с направлениями антиалкогольной политики, тем более анализ современной ситуации свидетельствует о наличии ряда нерешенных проблем в этой сфере [Лютых, 2011].

Особую роль в этом плане должно играть исследование трезвеннического потенциала народа. В частности, беспристрастное изучение ситуации с потреблением спиртного крестьянством как самым многочисленным социальным слоем страны на протяжении многих столетий поможет сегодня избавить массовое сознание от установки, согласно которой алкогольные излишества – неперемный атрибут жизни русского народа на протяжении всей истории. Тем самым пьянство лишится своего фатального смысла.

В этом плане интересен рубеж XIX–XX веков как

время беспрецедентного внимания общества и государства к проблеме трезвости. Необходимостью отрезвления народа было объяснено введение в 1894 году винной монополии, под флагом борьбы с пьянством объединялись врачи, земские деятели, учителя, представители духовенства. Так, в 1898 году была образована комиссия по вопросу об алкоголизме, мерах борьбы с ним и для выработки нормального устава заведений для алкоголиков при Русском обществе охранения народного здравия; в 1909–1910 годах состоялся Первый Всероссийский съезд по борьбе с пьянством; в 1912 году – Всероссийский съезд практических деятелей по борьбе с алкоголизмом.

Интересен опыт великорусского крестьянства в деле антиалкогольной борьбы в указанный период. Проникновение рыночных отношений в деревню, процесс урбанизации зачастую по-новому ставили перед сельскими обывателями вопросы поддержания необходимого для нормального функционирования хозяйства уровня трезвости. Предметом нашего рассмотрения станет то, как крестьянство решало подобную задачу. Цель работы – выяснение особенностей потребления алкоголя в великорусской деревне и определение основных методов борьбы с пьянством, находившихся в арсенале селян.

Источниковой базой для решения такой проблемы являются различные приговоры и прошения сельских обществ в адрес Министерства финансов, отзывы крестьян-мемуаристов, анкетные и статистические сведения, мнения современников.

Исследование мероприятий, направленных на борьбу за трезвость, было довольно широко развито еще в начале XX века [Воронов, 1916; Мендельсон, 1916; Мордвинов, 1910; Янжул, 1908]. В советской историографии алкогольный вопрос интересовал исследователей в меньшей мере – подобная тематика во многом рассматривалась через призму революционного движения или в рамках антиалкогольной кампании и пропаганды трезвого образа жизни [Федоров, 1962; Народная борьба за трезвость в русской истории, 1989]. Для современности характерен возврат интереса к различным антиалкогольным кампаниям и трезвенническим мероприятиям [Афанасьев, 2007; Карпачев, 2010; Николаев, 2008].

Прежде чем касаться того, как в деревне решался вопрос с поддержанием трезвости, необходимо сказать несколько слов о специфике потребления спиртного в селе. Цифры статистики однозначны – деревня потребляла алкоголь в несколько раз меньше, чем город. Экономист И.Х. Озеров приводил следующие данные: душевое потребление в городе в среднем по России в 1904 году составило 1,43 ведра, в деревне – 0,41 ведра; в 1905 году – 1,5 и 0,43 соответственно; в 1906 году – 1,68 и 0,48; в 1907 году – 1,62 и 0,48; в 1908 году – 1,56 и 0,45 [Озеров, 1912, с. 91]. В целом же Россия занимала 11-е место среди стран Европы и Северной Америки по душевому потреблению всех спиртных напитков [Дмитриев, 2001, с. 43].

Как правило, разговоры о народном пьянстве были связаны с тем, в каких формах потребляли алкоголь в деревне. Подавляющее число современников подчеркивали, что пьянство в селе носило обрядовый характер, то есть было тесно связано с традициями – по преимуществу с отмечанием престольных праздников и свадеб, основное число которых приходилось на осенне-зимний период, когда у крестьян появлялись деньги после реализации урожая и больше свободного времени по сравнению со страдной порой. Традиционные установки деревни предписывали праздновать в этих случаях «на широкую ногу». «Свадьбы служат ужасным разорением всего имущества хлебопашца; меньше 50 рублей последний бедняк свадьбы не устроит, а кто побогаче, тот сразу на-

бирает водки рублей на 100 и больше», – сообщал священник из Волынской губернии [Первушин, 1912, с. 52].

Имели место и такие отзывы: «... крестьянин имел 2 лошади, 2 коровы и 6 овец; но по осени надумал женить сына и, чтобы “сыграть” свадьбу, продал лошадь, коров и овец. Разорив таким образом дом в какую-нибудь неделю и сделавшись неспособным к самостоятельному хозяйству, он после пиршества пошел искать кабалы, а сын поступил работником в соседнюю экономию, оставив молодую жену в разоренном доме своего отца» [И-в Н., 1895, с. 522]. Вероятно, это крайние случаи, но однако отражавшие тот урон, который наносили осенние празднества не только хозяйству крестьянина, но и его здоровью.

Тем не менее, по отзывам исследователей, потребление спиртного крестьянами, как правило, вызывалось «чисто внешними обстоятельствами, установившимися обычаями», а не «внутренним предрасположением» [Воронов, 1913, с. 34]. Хронических алкоголиков в крестьянской среде было очень скромное число: Н.М. Астырев пишет, например, о том, что таких в деревне приходилось 1–2 на сотню, в то время как 8–10 крестьян из 100 совсем не употребляли вина [Астырев, 1896, с. 268].

Одним из инструментов, регулирующих потребление спиртного в деревне, были приговоры сельских обществ о закрытии мест продажи крепких напитков. Число подобных приговоров, как правило, находилось в тесной связи с социально-экономической ситуацией. Так, в 1892–1894 годах в России было составлено около 40 тысяч запретительных приговоров [Коровин, 1900, с. 6], что в первую очередь объясняется голодом 1891–1892 годов – так сработал механизм самосохранения в деревне. Намного скромнее показатели 1912–1913 годов. За этот период, к примеру, в Орловской губернии были составлены и удовлетворены Министерством финансов 3 приговора о закрытии питейных заведений, в Рязанской губернии были удовлетворены 5 приговоров из 10, в Воронежской губернии – 3 из 5, в Тамбовской 2 из 2 и так далее (РГИА. Ф. 575. Оп. 6. Д. 836. Л. 7, 9, 31, 32).

Чрезвычайно любопытны сообщения о сельских сходах, на которых обсуждались вопросы существования в селе питейного заведения. Имели место такие случаи, как в Олонецкой губернии: «Один крестьянин просил сельское общество разрешить ему питейное заведение и за согласие предложил 20 рублей. Тогда

другой крестьянин предложил 40 своих рублей, если не дадут разрешение» [Коровин, 1900, с. 6]. Анкетный опрос в селах Уфимской губернии давал похожие отзывы: «... так говорят: если при закрытии винных лавок уменьшится доход правительства, то мы согласны уплачивать большую подать» [Рождественский, 1914, с. 9]. Отдельные сообщения свидетельствуют о том, что иногда борьба за трезвость в деревне оборачивалась человеческими жертвами. Так, 1895 году во Владимирской губернии на сходе был «зверски убит крестьянин Болашев за то, что восставал против открытия кабака в селении» [Коровин, 1900, с. 6].

Все это говорит о наличии в то время в деревне сознательной части крестьянства, понимавшей вредность кабака для сельской жизни и готовой активно отстаивать свои права.

Отметим, что финансовое ведомство имело право отклонить ходатайство сельского общества, если выяснялось, что прошение было вызвано мотивами, «ничего общего с целями отрезвления не имеющими». Иногда с мест, где такие ходатайства были отклонены, в Главное управление неокладных сборов и казенной продажи питей Министерства финансов приходили подобные красноречивые сообщения: «В одном из селений, а именно в Воятицах, в котором отклонено ходатайство крестьян, помещение казенной винной лавки сгорело и лавка после пожара не открыта за неимением помещения. Частных мест продажи крепких напитков в этом селении нет» (РГИА. Ф. 575. Оп. 6. Д. 836. Л. 4). О причинах пожара в Воятицах остается только догадываться.

Вообще, несмотря на выгодность содержания питейного заведения, данная деятельность критически рассматривалась крестьянами с моральных позиций. Митрополит Вениамин (Федченков), выходец из тамбовских крестьян, описывал следующий эпизод. В его детские годы родители, оказавшись в тяжелом финансовом положении, были вынуждены открыть в селе винную лавку, ежегодно выплачивая сельскому обществу 100 рублей, при этом выручая сумму в 3–4 раза большую. Однажды у Федченковых появился конкурент, предложивший обществу сумму годовой компенсации на 25 рублей больше. Крестьяне готовы были оставить право торговли вином в селе за Федченковыми при условии повышения платы до 110 рублей. Мать будущего церковного иерарха засомневалась и решила посоветоваться с сыном:

« – Как ты сынок, думаешь?

– Мамочка, бросим это дело. Нехорошее оно! Грех!

– Чем же жить?

– Бог поможет за это как-нибудь.

– Ну хорошо, пойду, откажусь!

И отказалась, слава Богу. А летом отец нашел себе старую конторскую работу...» [Митрополит Вениамин (Федченков), 1994, с. 63].

Периодически крестьяне обращались с прошениями к министру финансов о закрытии или переводе питейного заведения из их села. Крестьяне из деревни Маркова Грязовецкого уезда Вологодской губернии аргументировали в марте 1914 года свое прошение следующим образом: «... наши дети, проходя в училище и обратно, сходятся с пьяными, которые торчат у винной лавки, и смотрят, как раскупоривают, и слушают неприличные слова. И мы, родители наших детей, усмотрели, чтобы дети наши не заразились с детства дурной привычкой пьянством как самой опасной для детей заразой...» (РГИА. Ф. 575. Оп. 6. Д. 827. Л. 111).

Нельзя не сказать о том, какую роль в деревне играли крестьяне, полностью отказавшиеся от спиртного. По мнению смоленского помещика и публициста С.Ф. Шарапова, «давние зарок не пить и твердо его держащие составляют самый уважаемый в деревне класс, которому в деревне все завидуют» [Шарапов, 1900, с. 28].

Крестьянин-мемуарист М.П. Новиков, уроженец Тульской губернии, последователь учения Л.Н. Толстого, отмечал роль в сельском обществе тех людей, кто отказался от потребления спиртного. В крестьянской среде по итогам решения различных общественных дел было принято пропивать миром часть общественных средств. Новиков описывал, как влияло на крестьян требование непьющих соседей выдать им их долю деньгами: «... как-то само собой случилось, что мужики стали меня стесняться и не при всяком случае выпивать четвертную или полведра». И далее он продолжал: «Даже при весенних общественных молебнах о дожде и погоде, когда так твердо верилось, что если не выпить после молебствия, то не пойдет и дождь, и в таких случаях стали стесняться. Надо было пропивать общественные деньги, а мы, непьющие, и тут требуем свою долю деньгами. Так и расстраивалась всякий раз освященная веками общественная пьянка» [Новиков, 2004, с. 193].

Кроме того, в деревне начинают распространяться так называемые «трезвые» свадьбы. Об одной из та-

ких свадеб сообщал в 1914 году отчет Сергиевского братства трезвости и взаимопомощи села Толстых Веневского уезда Тульской губернии: «Теперь оба молодые ... – тоже наши члены и своим присутствием среди нас обращают в уверенность нашу надежду, что близится то время, когда “трезвые” свадьбы станут явлением обычным» (РГИА. Ф. 575. Оп. 6. Д. 827. Л. 159).

К слову, этого времени долго ждать не пришлось. С началом Первой мировой войны в России был введен запрет на производство и продажу всех видов алкогольных напитков на всей территории страны. М.П. Новиков писал о том, как повлиял сухой закон на крестьянскую жизнь. «До этого времени было такое понятие в деревне, что без водки никак нельзя справить похорон, крестин, а уже в особенности свадьбы. А как ее закрыли, и, поверьте, это выдохлось. Один за одним привыкали к трезвым праздникам и угощениям и водку заменяли конфетами, орехами, арбузами и обилием мясных блюд», – отмечал Новиков [Новиков, 2004, с. 327–328].

Любопытны сведения, рассказывающие о сечении розгами как о средстве от запоя и пьянства. Корреспондент «Нового времени» сообщал: «В двух волостях я в глаза и поименно знаю крестьян, излеченных розгой от пристрастия к водке, начавших трезвую жизнь и резко поправившихся в хозяйственном отношении» [Михайловский, 1891, с. 8].

Вообще крестьянское правосудие относилось к пьянству как к пороку, подлежащему однозначному осуждению. Известны случаи, когда волостной суд наказывал не только злостных пьяниц, но и свидетелей, явившихся на суд в пьяном виде [Земцов, 2007, с. 230].

Возвращаясь к теме обрядового пьянства в деревне, приуроченного к семейным и религиозным праздникам, хочется отметить, что во многом широкие гуляния были обусловлены отсутствием доступных альтернатив досуга. Духовные потребности крестьян в тот период неуклонно росли и не могли быть удовлетворены за счет простых школ, раскрывающих азбучные понятия, поскольку, по отзывам современников, «крестьянин, видимо, стремится дальше азбуки» [И-в Н., 1895, с. 523].

О том, что потребление алкогольных напитков как способ проведения праздничных дней по большей части – безысходность, чем целенаправленный выбор, писал барон В.Е. Менгден. «Наш крестьянин по своей натуре вовсе не пьяница, его в большинстве случаев легко удержать от водки, но этим делом некому

заняться, да зачастую никто и не хочет», – отмечал он [Менгден, 1909, с. 13]. Менгден приводил в пример собственный опыт, когда он вместе с приходским священником и учителем на престольный праздник Покрова в селе устроил чтение с туманными картинками (волшебным фонарем) и граммофоном. По его словам, мероприятие, проходившее в волостном правлении, собрало массу народа. «Но что меня порадовало, что в этот день мы пьяных почти не видели, явились, правда, трое, но их сами крестьяне моментально убрали. По окончании крестьяне просили и на другой день повторить, что мы охотно и исполнили. ...Крестьяне же после благодарили, говоря, что праздник прошел хорошо и деньги сохранились», – писал Менгден [Там же].

Тем не менее было бы не совсем верно характеризовать ситуацию с потреблением спиртного в великорусской деревне исключительно в положительном русле. Данные статистики за рассматриваемый период свидетельствуют о противоречивости этого процесса. Да, деревня пила значительно меньше города, во многом за счет сохранения традиционных ценностей и установок. Однако динамика потребления алкоголя говорит о серьезных изменениях, происходивших в селе. В нашем распоряжении есть сведения, касающиеся душевого потребления (в ведрах в 40⁰) в уездах Российской империи в 1900-е годы. Средние показатели для европейской части России (без Польши и Кавказа) таковы: 1904 г. – 0,40; 1905 г. – 0,44; 1906 г. – 0,49; 1907 г. – 0,49; 1908 г. – 0,46 [Золотарев, 1910, с. 109–110].

Подобная динамика подтверждается цифрами регионов. Приведем данные уездов Владимирской губернии за более продолжительный период: 1902 г. – 0,39; 1903 г. – 0,40; 1904 г. – 0,39; 1905 г. – 0,41; 1906 г. – 0,50; 1907 г. – 0,50; 1908 г. – 0,48; 1909 г. – 0,43 [Черневский, 1911, с. 3]. Таким образом, как для территории всей Европейской России, так и для отдельных ее губерний характерно повышение потребления спиртного в середине 1900-х годов с последующим падением. Можно предположить, что этому во многом способствовали события Первой русской революции 1905–1907 гг., в которых великорусское крестьянство принимало активное участие. Нерешенность аграрного вопроса, в частности малоземелье, как следствие, невысокий уровень жизни, дефицит культурных достижений, разрушение традиционного общества под влиянием модернизационных процессов – все это осложняло трезвенническую борьбу

в деревне, способствовало распространению форм отклоняющегося поведения, к числу которых относятся и пьянство [Миронов, 1989, с. 40].

Подытоживая, необходимо отметить, что ключевым параметром характеристики борьбы великорусского крестьянства за трезвость на рубеже XIX–XX веков являлось отношение сельских обывателей к спиртному. Потребление алкоголя занимало в деревне достаточно конкретное место, являясь одним из атрибутов традиционного уклада и сопровождая наиболее важные события в жизни крестьянства. Систематическое злоупотребление спиртным считалось пороком, подвергалось однозначному осуждению. В то же время трезвенники являлись уважаемой группой населения. Кроме того, и «пьянство по случаю» также начинает в указанный период восприниматься критически со стороны наиболее сознательной части сельского общества. Крестьянство стремилось не просто к грамоте, но в целом к повышению своего культурного уровня, что однозначно входило в противоречие с укоренившимся обрядовым пьянством, издержки которого становились все очевиднее перед сельскими обывателями. Однако сложность социально-экономических процессов, охвативших деревню в рассматриваемый период, не позволяет заявить о безоговорочной победе трезвости, несмотря на все обилие форм борьбы с пьянством, выработанных веками.

Список сокращений

1. РГИА – Российский государственный исторический архив.

Библиографический список

1. Астырев Н.М. В волостных писарях. Очерки крестьянского самоуправления. М., 1896.
2. Афанасьев А.Л. Трезвенное движение в России в период мирного развития. 1907–1914 годы: опыт оздоровления общества. Томск, 2007. 196 с.
3. Воронов Д.Н. Алкоголизм в городе и деревне в связи с бытом населения. Обследование потребителей вина в Пензенской губернии в 1912 г. Пенза, 1913.
4. Воронов Д.Н. Жизнь деревни в дни трезвости. Пт., 1916.
5. Дмитриев В.К. Критические исследования о потреблении алкоголя в России. М., 2001. 368 с.
6. Земцов Л.И. Крестьянский самосуд: правовые основы и деятельность волостных судов в пореформенной России (60–80-е гг. XIX в.). Воронеж, 2007. 264 с.

7. Золотарев А.М. Потребление вина в России в 1904–1909 гг. // Ежегодник России. 1909 г. Спб., 1910.
8. И-в Н. Уезд Среднего Поволжья // Вестник Европы. 1895. Т. 2.
9. Карпачев М.Д. Движение за народную трезвость в Воронежской губернии в начале XX века // Вопросы истории. 2010. № 9. С. 85–96.
10. Коровин А.М. Движение трезвости в России. Спб., 1900.
11. Лютых О.Ю. Роль государства в осуществлении социально-экономических реформ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 211–212.
12. Менгден В.Е. Проект сельскохозяйственной школы и ее обеспечение. Пожар и пьянство как бичи деревни. М., 1909.
13. Мендельсон А.Л. Итоги принудительной трезвости. Пт., 1916.
14. Миронов Б.Н. Преступность России в XIX – начале XX века // Отечественная история. 1998. № 1.
15. Митрополит Вениамин (Федченков). На рубеже двух эпох. М., 1994. 447 с.
16. Михайловский В.Я. Другам трезвости. № 6. Лечение пьянства. Спб., 1891.
17. Мордвинов И.П. Общество трезвости, жизнь и работа в нем. Спб., 1910.
18. Народная борьба за трезвость в русской истории. Л., 1989.
19. Николаев А.В. Антиалкогольные кампании XX века в России // Вопросы истории. 2008. № 11. С. 67–78.
20. Новиков М.П. Из пережитого. М., 2004. 560 с.
21. Озеров И.Х. На темы дня. К экономическому положению России. М., 1912.
22. Первушин С.А. Опыт теории массового алкоголизма в связи с теорией потребностей. Спб., 1912.
23. Рождественский И.И. К вопросу о пьянстве в земледельческой деревне. М., 1914.
24. Федоров В.А. Крестьянское трезвенное движение 1858–1859 гг. // Революционная ситуация в России в 1859–1861 гг. М., 1962. С. 107–126.
25. Черневский В.А. К вопросу о пьянстве во Владимирской губернии и способах борьбы с ним. Владимир, 1911.
26. Шарапов С.Ф. Монополия и трезвость // Старое и новое: из последних работ Сергея Шарапова. М., 1900.
27. Янжул И.И. Пьянство как социальный недуг и борьба против него. М., 1908.

РОЛЬ ПИСЕМ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТЕН «НОРТЕНГЕРСКОЕ АББАТСТВО»

ROLE OF LETTERS IN THE NOVEL “NORTHANGER ABBEY” BY JANE AUSTEN

Н.В. Шкуратова

N.V. Shkuratova

Джейн Остен, письмо, психологизм, создание образа, сюжетостроение.

В статье впервые определяется роль писем в структуре романов Джейн Остен. Активность роли писем выделяется на двух уровнях – сюжетостроения и создания образов. Освещаются особенности структуры романа «Нортенгерское аббатство» с точки зрения использования писем.

Jane Austen, letter, psychologism, creation of the character, construction of the plot.

The role of letters in the structure of Jane Austen's novels is determined for the first time in the article. The activity of the letters' role is marked out at the two levels: in the construction of the plot and in the creation of characters. The peculiarities of the novel's structure are described in the context of the use of the letters.

«Нортенгерское аббатство», пародийный роман, в котором Дж. Остен высмеивает шаблоны современной ей литературы, – один из ранних завершённых романов Джейн Остен. Согласно классификации А.У. Литца, это первый из романов, подготовленный к публикации, работу над ним писательница начала в 1798–1799 годах [Litz, 1965, p. 58]. Это произведение даже неискушенному читателю кажется отличным от остальных романов писательницы. Стиль Остен еще находится в процессе становления, ощущается влияние первых пародийных романов, написанных в юности.

Важным отличием «Нортенгерского аббатства» от юношеских произведений является наличие характерных для романов писательницы темы, композиции, системы персонажей, форма повествования от третьего лица присутствует и в этом романе. По мнению Д. Мэнселла, Остен стремится сбросить с себя «бремя всеведения» [Mansell, 1973, p. 27], в чём ей помогает искусное варьирование повествовательных инстанций. Повествовательная модель усложняется в том числе и за счет писем, которые становятся важной единицей структуры романов Остен. Письма встречаются в романе неоднократно и выполняют различные функции на уровне сюжетостроения и создания характеров.

К сожалению, среди достаточного количества исследований творчества Остен нет специально-

го исследования, посвященного письмам. Поэтому представляется целесообразным и необходимым описать роль письма в произведениях писательницы. Целью данной статьи является описание особенностей функционирования писем в романе Джейн Остен «Нортенгерское аббатство».

В первой половине романа писательница неактивно пользуется письмами, замечания о них звучат лишь в иронической тональности. Например, в сцене прощания Кэтрин Морланд с семьей заходит речь о переписке с семьей: «Однако, как ни странно, она (Салли Морлэнд) *вовсе не умоляла сестру посылать письма с каждой почтой* и не взяла с нее обещания рассказывать во всех подробностях про каждого нового знакомого и про каждый поворот интересного разговора» [Остен, 2011, с. 13]. В этой фразе очевидна саркастичная насмешка над модой на эпистолярные романы в XVIII веке (которые, однако, пыталась писать и сама юная Остен). Чуть позже, вновь иронизируя над литературными шаблонами, писательница упоминает стандартный сюжетный поворот для романа: «...то бишь каким именно образом – *перехватив ли письма своей подопечной*, возведя ли на нее напраслину или выгнав из дома – миссис Аллен сумеет к последнему тому романа довести бедную Кэтрин до свойственной героине степени неблагополучия» [Там же]. Тем не менее в этой же части романа обнаруживается глубокое знакомство Остен

с эпистолярной литературой: мнение Ричардсона о возможности влюбиться для молодой дамы почерпнуто писательницей из письма маститого автора [Там же, с. 26], что говорит об уважении к эпистолярному жанру. Кроме того, шуточный диалог Кэтрин и Генри Тилни в сцене знакомства героев также включает в себя любопытные замечания о роли писем:

– Я иногда задумывалась... верно ли, что женщины пишут письма лучше мужчин.

– ...женщины пишут письма, как правило, безукоризненно... Если только не принимать во внимание трех мелких недостатков... Бессодержательности, полного невнимания к пунктуации и частых грамматических ошибок.

– Ах вот как? ...Вы не придерживаетесь о нас в этом вопросе слишком высокого мнения.

– Отныне я не буду считать неопровержимым, что женские письма лучше мужских, так же как и то, что женщины лучше поют в дуэтах или лучше рисуют пейзажи. В любом деле, определяемом вкусом. Превосходство делится между обоими полами равномерно [Остен, 2011, с. 24].

Из приведенного диалога, хотя и шуточного, очевидно, что умение писать письма для образованного человека рубежа XVIII и XIX веков является не только необходимостью, средством связи, но даже сравнивается с *искусством* (пением или рисованием пейзажей), в котором можно соревноваться.

Хотя в первой части романа не встречается большого количества упоминаний писем и Остен высмеивает клише, связанные с эпистолярной литературой в романах современников, однако в репликах героев встречаются упоминания о важной роли писем в обществе и даже о родственности искусства писем всем прочим видам искусства. Сама же писательница в лирических отступлениях обнаруживает хорошее знакомство с эпистолярным наследием предшественника.

Во второй половине романа письма часто играют важную роль в сюжете и повествовании. В этой части Кэтрин покидает Бат, уехав по приглашению семьи Тилни в Нортенгерское аббатство. Она покидает шумное общество и Изабеллу, которую считает лучшей подругой и уже почти сестрой, поскольку та помолвлена с братом Кэтрин. В Нортенгерском аббатстве ее ждет скромное общество семьи

Тилни и Элино́р, гораздо менее шумной и словоохотливой, чем Изабелла. Кипящая жизнь Бата по-прежнему волнует героиню, особенно отношения Изабеллы и брата, поскольку кокетство Изабеллы, иногда «забывающей» о помолвке, приводило в замешательство Кэтрин. В разговоре с Г. Тилни она признается, что ожидает писем от подруги:

– Вы получали после моего отъезда письма из Бата?

– Нет. Меня это очень удивляет. Изабелла так усердно обещала сразу мне написать.

– Усердно! Гм, усердное обещание! Немного странно звучит... [Остен, 2011, с. 208].

Элино́р же, напротив, считает переписку важной обязанностью: однажды ей пришлось спешно оставить Кэтрин во время прогулки, чтобы ответить на письмо. Опасаясь, что нарушила правила этикета, надолго оставив гостью в одиночестве, Элино́р объясняет ей причину задержки: «Отец всего лишь попросил меня ответить на письмо» [Там же, с. 212].

Тем самым выявляется разница в характере двух подруг Кэтрин: одна из них обещает писать и не пишет, другая же ответственна за переписку в доме и покидает подругу на время, чтобы выполнить свои обязанности, связанные с перепиской. В романах Остен постоянность и аккуратность в переписке – это достоинство, которым чаще всего обладают любимые героини и герои писательницы. Таковы Лиззи Беннет, Эмма, Фанни Прайс, а также Энн Эллиот и Элино́р Дэшвуд (которые также ведут переписку за всю семью). Отношение к переписке – важная деталь в создании образа, при помощи которой Остен характеризует почти всех персонажей. Таким же штрихом пользуется писательница и для сравнения двух подруг Кэтрин – отношение к переписке делает очевидной разницу между необязательной и легкомысленной Изабеллой и аккуратной, тактичной Элино́р.

В то время как Кэтрин томится в ожидании письма от Изабеллы, неожиданно приходит письмо от брата, в котором сообщается о разрыве помолвки Джеймса и Изабеллы. Текст письма приведен полностью, что говорит о важности его роли в романе.

Прежде всего, происходит соединение воедино двух сюжетных линий. Когда героиня покидает Бат, она оторвана от основных событий, происхо-

дящих там. Эти события, однако, важны для развития главной сюжетной линии романа – взросления Кэтрин. Разоблачение Изабеллы, превращение веселой подруги в легкомысленную сердцеедку с безупречной репутацией – важный шаг в духовном росте героини. Поскольку в распоряжении автора нет второй основной «точки зрения» в романе, расположенной в Бате, для изложения этих событий писательница прибегает к письмам. Причем, как отмечает сам брат Кэтрин, героиня увидит события с двух разных точек зрения: «Сведения со всем с другой стороны, которые дойдут до тебя достаточно быстро, откроют тебе, кто в этом виноват» [Остен, 2011, с. 219]. Писательница пользуется подобным приемом довольно часто: в романе «Мэнсфилд-парк» Фанни Прайс в Портсмуте получает сведения о событиях из дома сначала от Эдмунда, затем и от Мэри Кроуфорд, главная героиня романа «Гордость и предубеждение» Лиззи узнает о побегах, поисках и венчании Лидии сначала из ее письма, затем из письма миссис Гардинер. Смена повествовательной инстанции при изложении одних и тех же событий позволяет Остен ярче обрисовать характеры персонажей. Так и в «Нортенгерском аббатстве» разрыв помолвки для Джеймса Морланда видится большой трагедией и крушением иллюзий: «Удар был тяжелым... Она сделала меня несчастным навеки!.. если когда-нибудь мужчина мог верить в любовь женщины, этим мужчиной был я» [Там же]. Изабелла же волнуется о других предметах.

Сама возможность держать героиню в курсе событий, происходящих вдали от ее местонахождения, при помощи писем также традиционна для романов Остен – и Фанни Прайс (роман «Мэнсфилд-парк»), и Лиззи Беннет (роман «Гордость и предубеждение»), и Энн Эллиот (роман «Доводы рассудка») узнают о жизни родных, друзей и возлюбленных из писем, что позволяет им принимать участие в событиях при помощи переписки. Таким образом, благодаря письму главная героиня романа остается, пусть пассивной, но все же участницей событий, происходящих в параллельно развивающейся сюжетной линии. Главная точка зрения в романе не смещается, благодаря письму становится возможным контрапункт сюжетных линий.

Как уже отмечено выше, письмо важно для

развития главной сюжетной линии – взросления Кэтрин. Тема взросления присутствует во всех романах автора, «задача писателя – раскрыть процесс формирования человека» [Киприна, 2009, с. 16]. Ожидание, предшествовавшее получению письма, демонстрирует, насколько романтична и наивна героиня: «Длительное ожидание письма от Изабеллы с каждым днем беспокоило Кэтрин все сильнее. Ей не терпелось узнать о жизни в Бате... и как вы сейчас ее (*Изабеллы*) отношения с Джеймсом» [Остен, 2011, с. 218]. Послание брата разрушает все иллюзии девушки. Кэтрин так несчастна, что первое ее желание – больше не получать письма: «Наверно, у меня навсегда отпала охота получать письма!» [Там же, с. 221].

И в то же время содержание и стиль письма показывают читателю, как похожи в суждениях брат и сестра, как одинаково плохо они разбираются в людях: «Бедняга Торп находится здесь. Я боюсь с ним встретиться – его честное сердце этого не выдержит». Писательница достаточно обрисовала характер Торпа – легкомысленного и грубого транжиру, не склонного к тонким переживаниям, чтобы понять, что Джеймс Морланд так же идеализирует людей, которых называет друзьями, как и его сестра.

Благодаря письму Джеймса происходит соединение двух сюжетных линий воедино. Письмо является важным этапом взросления Кэтрин, составляющим главную линию сюжета. Кроме того, благодаря письму Остен вводит в роман развернутый монолог от первого лица, создав достоверный психологический портрет наивного молодого человека – идеалиста. Брат и сестра очень похожи в мировосприятии.

Важную роль в романе играет ожидание всеми членами семьи Тилни письма от Фредерика Тилни. Обеспокоенные историей с расторгнутой помолвкой и молчанием Изабеллы, брат и сестра надеялись узнать подробности от самого капитана: «Прошло два дня, но никаких известий от капитана Тилни не приходило. Его брат и сестра не знали, что и подумать. Иногда им казалось, что его молчание достаточно подтверждает предполагаемую помолвку, иногда – что оно с ней несовместимо». Как заметил А.А. Палий в своей работе «Основные черты поэтики Джейн Остен и ценностные характеристики ее произведений»: «Вообще роль писем,

этих больших текстовых включений в ткань повествования оказывается значительной... Ожидание почты, нередко нестерпимо долгое, составляло часть жизненного уклада семьи. Так, ожидание писем от Джейн, уехавшей в Лондон, от отца, отправившегося на поиски Лидии, от тетушки Гардинер, написавшей об участии Дарси в судьбе Лидии и Уикхема, – все это очень напряженные моменты в жизни Элизабет» [Палий, 2003, с. 100]. Подобно Элизабет из романа «Гордость и предубеждение», для Кэтрин ожидание письма капитана Тилни – это напряженный момент. Ведь если бы Изабелла, оскорбившая ее семью, стала женой капитана Тилни, идеалистка Кэтрин потеряла бы надежду на счастье с его младшим братом Генри. Поэтому, разрываемая сочувствием к брату, разочарованием в отношениях с Изабеллой, крушением надежд на взаимные чувства к Генри Тилни, Кэтрин переживает тяжелые дни в ожидании вестей.

Но вместо ожидаемого письма от капитана Тилни неожиданно приходит письмо от Изабеллы, которого уже не надеялись получить. Его текст автор также приводит полностью. Как упоминалось выше, таким образом писательница показывает те же события с другой точки зрения. Изабелла верна себе, она легко находит себе оправдания: «Мне в самом деле стыдно за свою лень. Но в этом ужасном месте не хватает времени решительно ни на что». Изабелла пишет о разрыве с Джеймсом как о пустяке или легкой размолвке: «Я очень беспокоюсь о Вашем замечательном брате, который не дает о себе знать с тех пор, как уехал в Оксфорд. Меня тревожит, что мы с ним друг друга не поняли». «Я бы написала ему сама, если бы не потеряла его адреса. К тому же, как я Вам уже намекнула, боюсь, что ему чем-то не понравилось мое поведение» [Остен, 2011, с. 236]. Все эти фразы в письме встречаются как бы вскользь, между рассказами о весенних модах на шляпки и об ухаживаниях капитана Тилни, который, как следует из письма, отверг Изабеллу и обратил свое внимание на другую девушку. Видимо, отчаяние заставило Изабеллу написать Кэтрин, она даже надеется на ее помощь: «Но Ваше доброе участие все исправит... Ради Бога, объясните ему все, чтобы он успокоился» [Остен, 2011, с. 236]. Чувствуя, что теряет и «синицу в руке» (помолвку с братом Кэтрин), охотница за женихами Изабелла старается не выдать своего отчая-

ния. Глупость и неприличие подобного письма, отсутствие такта и бережного отношения к чувствам других – вот истинное содержание этого послания, прочитываемое без помощи авторских ремарок.

Но для Кэтрин не проходит даром время, полное тревоги и обиды, которые наполнили ожидание этого письма. Кэтрин до отъезда в Бат, скорее всего, бросилась бы на помощь подруге. Но уединение, общество благородных людей (сестры и брата Тилни), наконец, наличие двух писем, повествующих об одном и том же событии, позволяют ей более здраво судить о поступках Изабеллы и ее характере. Остен показывает реакцию Кэтрин на письма: «Такое явное лицемерие не могло ввести в заблуждение даже Кэтрин... Ей было стыдно за свою бывшую подругу и стыдно, что она когда-то могла ее любить» [Там же, с. 237]. Она говорит Генри: «Знать не хочу никакой Изабеллы и всего, что с ней связано! Она должна считать меня дурочкой – иначе бы она так не писала. Но, быть может, *благодаря письму* я научилась разбираться в ней лучше, чем она разбирается во мне» [Там же, с. 237].

Письмо Изабеллы показывает события с другой точки зрения, завершает и оттачивает психологическую характеристику легкомысленной и беспечной героини. Главное же, как замечает сама Остен, письмо окончательно «научило Кэтрин разбираться в людях». Кэтрин теперь понимает цену словам и поступкам, она теперь умеет отличить истинное благородство и выбрать себе подругу.

Доказательство этому – сцена расставания с Элинором. Элинор тайком приходит к ней утром попрощаться и просит: «Вы должны мне написать, Кэтрин. Пока я не узнаю, что вы благополучно вернулись домой, у меня не будет ни минуты покоя... до тех пор, пока я не смогу просить Вас со мной переписываться – что было бы с моей стороны так естественно... Пошлите письмо – я вынуждена вас об этом просить – в имение лорда Лонгтауна, на имя Элис» [Остен, 2011, с. 249]. Кэтрин мгновенно преодолела в себе самолюбивое чувство и тотчас же ответила: «Элинор, дорогая, ну конечно же, я Вам напишу!» [Там же, с. 249].

Как видно из отрывка, реакция Кэтрин действительно изменилась, она уже отличает хорошие и дурные мотивы поступков людей, умеет выбирать себе подругу. Она повзрослела, изменилась

к лучшему, чему способствовали многие факторы: хорошее общество, уединение, отсутствие пустых развлечений. Но важную роль сыграли и два письма, присланные от двух столь разных людей.

В заключение необходимо отметить, что роман «Нортенгерское аббатство» – едва ли не самый ранний из крупных романов Остен (по крайней мере, работа над ним была начата раньше всего). Первая половина романа полна пародийных и юмористических замечаний об эпистолярном жанре. Однако уже во второй половине письма играют важную роль в романе:

– письма являются контрапунктом сюжетных линий, когда героиня покидает Бат (этот прием позже встречается почти во всех романах Остен);

– события подаются с двух разных точек зрения, происходит усложнение повествовательной модели, за счет этого автор избегает излишнего «всеведения» у повествователя;

– письма активны в движении сюжета: помогают героине глубже разобраться в себе и в людях, играют важную роль в воспитании героини, ее взрослении;

– письма углубляют и оттачивают психологические портреты героев.

Можно говорить о важности писем в прозе писательницы, об их полифункциональности. Преодолевая пародию на эпистолярные романы и активизируя роль письма в повествовании, Джейн Остен пользуется преимуществами эпистолярной техники, занимающей важное место в структуре ее романов.

Библиографический список

1. Киприна С.В. Гуманистическая традиция в повести Дж. Олдриджа «Подлинная история Плеваки Мак-Фи» // Вестник КГПУ. 2009. № 2. С. 15–20.
2. Остен Д. Нортенгерское аббатство. СПб.: Азбука, 2011. 286 с.
3. Палий А.А. Основные черты поэтики Джейн Остен и ценностные характеристики ее произведений. Омск: ОмГПУ, 2003. 211 с.
4. A companion to J. Austen studies. London: Greenwood press, 2000. 315 p.
5. Litz A.W. Jane Austen. A Study of Her Artistic Development. New York; Oxford University Press, 1965. 192 p.
6. Mansell D. The novels of Jane Austen: an interpretation. New York: Macmillan, 1973. 338 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГАФОНОВ Евгений Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-913-519-99-74; e-mail: agafonov@gmx.de

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)217-17-62; e-mail: adolf@kspu.ru

АЁШИН Владимир Владимирович – аспирант кафедры ТИМОФ, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-288-55-55; e-mail: wdbm@mail.ru

АНУФРИЕВА Елизавета Игоревна – студентка IV курса исторического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-929-308-84-76; e-mail: elizaweta.anufrieva@yandex.ru

БАКШТ Дмитрий Алексеевич – аспирант кафедры отечественной истории; ассистент, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-595-22-74; e-mail: baksht@mail.ru

БАРДАКОВ Андрей Васильевич – соискатель кафедры религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; заместитель руководителя информационно-аналитического отдела Красноярской митрополии Русской Православной Церкви – Красноярское епархиальное управление; т. 8-923-355-01-95; e-mail: andrey.bardakov@inbox.ru

БЕДЕРЕВА Наталья Сергеевна – врач-невролог; аспирант кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-292-78-42; e-mail: bedereva@mail.ru

БЕРЕЖНАЯ Оксана Викторовна – аспирант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-024-39-36; e-mail: зах20111985@mail.ru

БУТОРИН Денис Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и частных методик, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Ачинске; т. +7-906-971-18-18; e-mail: subritto@ngs.ru

ВАЛЮХ Владимир Николаевич – старший преподаватель Межвузовского Сибирского регионального центра коррекционно-педагогической помощи, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)251-73-14; e-mail: vfuffy11@mail.ru

ВАЛЮХ Елена Петровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории; заместитель декана исторического факультета по внеучебной работе, КГПУ им. В.П. Астафьева т. 8-923-357-57-75; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

ВАСИЛЬКЕВИЧ Инна Владимировна – старший преподаватель кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-539-03-50; e-mail: kostritskaya@kspu.ru

ВЫДРИН Евгений Викторович – старший преподаватель кафедры музееведения, заместитель декана исторического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-375-98-38; e-mail: vidrin1984@yandex.ru

ГАРАНИНА Наталья Викторовна – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации; старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики преподавания, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-396-43-95; e-mail: garanina.natalya@mail.ru

ГЕФАН Григорий Давыдович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики, Иркутский государственный университет путей сообщения; т. 8-908-661-54-84; e-mail: grigef@rambler.ru

ГЛУХИХ Надежда Ивановна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-516-51-85; e-mail: pariluks@yandex.ru

ГОРНЯКОВА Мария Валерьевна – аспирант очного отделения по специальности «Педагогическая психология», КГПУ им. В.П. Астафьева; специалист по оценке, обучению и развитию персонала консалтинговой компании (Красноярск); e-mail: mvg_s@mail.ru

ДАНИЛОВА Марина Федоровна – соискатель кафедры филологии, педагогики и психологии, Хабаровский государственный институт искусств и культуры; т. 8-909-874-92-35; e-mail: danig66@mail.ru

ДОРОХИНА Александра Александровна – студентка IV курса исторического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-294-86-78; e-mail: aadorohina@mail.ru

ЕВТИХОВ Олег Владимирович – кандидат психологических наук, доцент; докторант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; начальник отделения психологического обеспечения, Сибирский юридический институт ФСКН России; т. 8-913-836-25-37; e-mail: evtikhov2003@mail.ru

ЕГОРОВА Ирина Сергеевна – аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования; старший преподаватель кафедры математики и методики преподавания математики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-390-67-91; e-mail: irrisskay@mail.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Московский региональный социально-экономический институт; т. 8-916-820-76-54; e-mail: emelirrina@rambler.ru

ЖУРАВЛЕВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе; КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)233-96-60; e-mail: zhuravlevanatalya@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВ Александр Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; методист, КГБУ «Красноярский краевой Дворец молодежи»; т. 8(391)209-62-17; e-mail: az@kraskdm.ru

ЗАЙКА Александр Леонидович – кандидат исторических наук, доцент кафедры музееведения исторического факультета; зав. Музеем археологии и этнографии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-904-892-08-24; e-mail: zaika_al@mail.ru

ЗОЛОТАРЕВА Елена Юрьевна – аспирант, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-905-087-48-47; e-mail: umka.82@mail.ru

ЗОРИНА Виктория Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-164-10-47; e-mail: zorina@kspu.ru

ИГНАТОВА Ирина Акимовна – доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ведущий научный сотрудник НИИ Медицинских проблем Севера СО РАМН; e-mail: bedereva@mail.ru

ИГНАТЬЕВА Тамара Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры французского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)243-24-73 (д.), 8(391)217-17-98 (р.), 8-906-912-84-10; e-mail: tamara.ignatieva@mail.ru

ИЗМАЛКИНА Анна Алексеевна – магистр ИППО, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)263-95-20; e-mail: celezneva@kspu.ru

ИОНЫЧЕВ Глеб Юрьевич – старший преподаватель кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-916-44-17; e-mail: dio@kspu.ru

КАЛИНИН Александр Андреевич – аспирант, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-983-154-79-92; e-mail: verbalab@yandex.ru

КАНДАУРОВА Анна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин, Тарский филиал Омского государственного университета им. П.А. Столыпина; т. 8-913-643-21-69; e-mail: kandaurova@list.ru

КАХАНОВА Екатерина Юрьевна – педагог-психолог МОУ «Городской психологический центр для детей, нуждающихся в медико-социальной и психолого-педагогической помощи», Центр диагностики и консультирования № 7 (Красноярск); e-mail: ekvablokova@yandex.ru

КЛАРИН Михаил Владимирович – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Москва); т. +7-925-505-09-94; e-mail: consult@klarin.ru

КОЛОКОЛЬНИКОВА Зульфия Ульфатовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики; Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ; т. 8-902-942-94-30; e-mail: kolokolnikova_zu@mail.ru

КОНОНОВА Елена Сергеевна – аспирант кафедры менеджмента организации, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-536-68-55; e-mail: elkask@rambler.ru

КОРОБОВ Андрей Юрьевич – аспирант кафедры культурологии, Воронежский государственный университет; т. 8-920-454-97-64; e-mail: andrey0889@mail.ru

КОЧКИНА Елена Игоревна – студентка IV курса исторического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-275-87-96; mail: lena.k.elena@mail.ru

КРИВОНОСОВА Елена Владимировна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-963-180-25-68; e-mail: elenakrivonosova71@yandex.ru

КРУМ Елена Валерьевна – старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); т. 8-983-369-76-45; e-mail: evkrum@mail.ru

КУЗЬМИН Олег Викторович – доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой теории вероятностей и дискретной математики, Иркутский государственный университет; т. 8-902-560-41-33; e-mail: quzminov@mail.ru

КУРАШЕВА Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей педагогики, Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре; т. 8-908-116-62-11; e-mail: kurashevasvetlana@mail.ru

ЛЕОНОВА Жанна Викторовна – старший преподаватель кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-158-37-85; e-mail: zhannaleonova@yandex.ru

ЛЕФЛЕР Наталья Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-920-20-67; e-mail: n_o_lefler@mail.ru

ЛИ Ин-Хван – г. Мокпо (Ю. Корея); т. +7(391)217-17-83; e-mail: sidorovk@kspu.ru

ЛОМАСКО Павел Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения математике и информатике, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-307-56-55; e-mail: lomasko@kspu.ru

МАГАФУРОВА Дарья Нажиповна – аспирант кафедры теории и методики обучения физике института математики, физики, информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель физики МАОУ КУГ №1 – Универс (Красноярск); т. 8-983-154-97-94; e-mail: d.magafurova@mail.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

МАЛАНЧУК Ирина Григорьевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-961-85-87; e-mail: ima@kspu.ru

МАРИНА Ирина Евгеньевна – доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-991-75-16; e-mail: marinaie@yandex.ru

МИХАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и МПМ, Хакасский государственный университет Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-213-43-59; e-mail: mikhaienko_e@mail.ru

МОСИЕНКО Михаил Константинович – аспирант кафедры религиоведения; ассистент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-171-46-94; e-mail: mmk1100@mail.ru

МУШОВЕЦ Константин Владимирович – инженер, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-913-036-16-28; e-mail: amida@land.ru

ОДИНЦОВА Любовь Алексеевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры математического анализа и прикладной математики, Алтайская государственная педагогическая академия (Барнаул); т. 8(3852)38-06-81, 8-903-958-44-57; e-mail: lubo.odintsova@yandex.ru

ОСИПОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-913-043-78-82; ale44132272@ya.ru

ПАНАСЕНКО Анна Николаевна – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-916-08-47; e-mail: annaPA19@yandex.ru

ПАХОМОВА Таисия Александровна – студентка IV курса исторического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-960-764-26-55; e-mail: tais676mail:@mail.ru

ПЕТРОВА Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; доцент кафедры психологии и педагогики с курсом медицинской психологии, психотерапии и педагогики последипломного образования, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-902-928-58-65; e-mail: petrova10_2010@mail.ru

ПИЛИПЧЕВСКАЯ Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики; начальник отдела практики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-203-14-26; e-mail: pilipchevskaya@mail.ru

ПОКИДЫШЕВА Людмила Ивановна – кандидат технических наук, профессор кафедры вычислительной техники, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-551-00-37; e-mail: pok50gm@gmail.ru

ПОТУПЧИК Екатерина Георгиевна – аспирант кафедры теории и методики обучения математике и информатике, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель информатики МБОУ «Гимназия № 9» (Красноярск); т. 8-962-071-80-06; e-mail: e-katerina-gr@mail.ru

САДЫКОВА Саида Залимхановна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка, Дагестанский государственный институт народного хозяйства (Махачкала); т. 8-928-544-67-69; e-mail: sadykovasaida120@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА Наталья Тихоновна – доктор психологических наук, профессор, ИППО, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)263-95-20; e-mail: celezneva@kspu.ru

СЕНЬКИНА Елена Викторовна – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе; программист центра комплексных социологических исследований, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-913-68-87; e-mail: ev_kspu@mail.ru

СИДОРОВ Леонид Константинович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теоретических основ физического воспитания института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-573-32-32; e-mail: sidorovk@kspu.ru

СИМОНОВА Анна Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения математике и информатике; руководитель практик института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-904-896-48-30; e-mail: simonova75@yandex.ru

СИТНИКОВ Юрий Евгеньевич – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-830-84-46; e-mail: 10101966yura@mail.ru

СМИРНОВА Нелли Захаровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-026-84-82; e-mail: smirnovanz@kspu.ru

СТЕПАНОВА Юлия Николаевна – аспирант кафедры высшей математики, Уральский государственный педагогический университет; преподаватель дисциплин математического цикла, Уральский государственный колледж им. И.И. Ползунова (Екатеринбург); т. 8-908-915-72-89; e-mail: juliy_88@mail.ru

СТЮГИН Андрей Александрович – заместитель директора учебно-методического центра дистанционного образования, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения математике и информатике, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-914-47-33; e-mail: astyugin@yandex.ru

СУРАЙКИНА Елена Геннадьевна – аспирант кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель географии МБОУ СОШ № 88 (Красноярск); т. 8-913-187-55-16; e-mail: suraikina@mail.ru

СУЧИЛИН Николай Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии информатизации, аккредитованной при ООН, мастер спорта, заслуженный тренер России, судья международной категории по спортивной гимнастике, Центр спортивной подготовки сборных команд России; т. 8(903)517-76-13; e-mail: ngsuchilin@mail.ru

ТЕСЛЕНКО Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой ТиМОФ, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-924-98-27; e-mail: teslenko@kspu.ru

ТУРАНОВА Лариса Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения математике и информатике; директор учебно-методического центра дистанционного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-066-31-52; e-mail: turanova@yandex.ru

ТЮРИНА Олеся Николаевна – аспирант, специалист, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-923-301-19-36; e-mail: ton_7588@mail.ru

ЦЕНЮГА Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-904-896-50-27; e-mail: serzen@kspu.ru

ЧИЖАКОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: chizhakova@mail.ru

ШВАБАУЭР Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, проректор по нормативному обеспечению уставной деятельности, Томский государственный педагогический университет; т. 8(382-2)52-15-69; e-mail: shvabauerOA@tspu.edu.ru

ШЕВЧЕНКО Иван Александрович – аспирант кафедры отечественной истории, Липецкий государственный педагогический университет; т. 8-920-502-73-50; e-mail: 1iash@rambler.ru

ШЕВЧУК Юлия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, мастер спорта, судья международной категории по спортивной гимнастике, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-314-35-30; e-mail: shevjudia@mail.ru

ШЕРХОНОВА Евгения Станиславовна – аспирант кафедры французского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-198-9192; e-mail: Anatafe@mail.ru

ШИК Сергей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-906-910-96-89; e-mail: shik.krsk@mail.ru

ШИЛОВ Сергей Николаевич – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shiloff.serg@yandex.ru

ШИРЯКОВА Анастасия Олеговна – директор МБУ «Тасеевский молодежный центр»; т. 8-983-283-17-05; e-mail: nestasun@mail.ru

ШКУРАТОВА Наталья Владимировна – аспирант кафедры мировой литературы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-200-33-64; e-mail: sh-renata@yandex.ru

Credits

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; tel. 8(391)217-17-62; e-mail: adolf@kspu.ru

AESHIN Vladimir V. – post-graduate student of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-923-288-55-55; e-mail: wdbm@mail.ru

AGAFONOV Evgeny D. – PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev; cell ph. 8-913-519-99-74; e-mail: agafonov@gmx.de

ANUFRIEVA Elizaveta I. – 4th year student of the Faculty of History, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-929-308-84-76; mail: elizaveta.anufrieva@yandex.ru

BAKSHT Dmitry A. – post-graduate student of the Department of Russian history, KSPU named after V.P. Astafiev, teaching assistant; cell ph. 8-913-595-22-74; e-mail: baksht@mail.ru

BARDAKOV Andrey V. – external post-graduate student of the Department of Religious Studies, KSPU named after V.P. Astafiev; Deputy Head of Information-analytical department of Krasnoyarsk Archdiocese of Russian Orthodox Church, Krasnoyarsk diocesan administration; cell ph. +7-923-355-01-95; e-mail: andrey.bardakov@inbox.ru

BEDEREVA Natalia S. – neurologist; post-graduate student of the Department of Special Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-923-292-78-42; e-mail: bedereva@mail.ru

BEREZHNAYA Oksana V. – post-graduate student of the Department of Human Physiology and Methods of Teaching Biology, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-908-024-39-36; e-mail: zax20111985@mail.ru

BUTORIN Denis N. – PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Private Techniques, branch of KSPU named after V.P. Astafiev in Achinsk; cell ph. +7 906 971 18 18; e-mail: subritto@ngs.ru

CHIZHAKOVA Galina I. – Doctor of Education, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: chizhakova@mail.ru

DANILOVA Marina F. – external post-graduate student of the Department of Philology, Pedagogy and Psychology, Khabarovsk State Institute of Arts and Culture; Khabarovsk State Institute Arts and Culture; teacher of humanities, Khabarovsk State Institute of Arts and Culture; cell ph. 8-909-874-92-35; e-mail: danig66@mail.ru

DOROKHINA Alexandra – 4th year student of the Faculty of History, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-923-294-86-78; mail: aadorohina@mail.ru

EGOROVA Irina S. – post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education; Senior Professor of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Khakassia State University named after N.F. Katanov (Abakan); cell ph. 8-923-390-67-91; e-mail: irriskay@mail.ru

EMELYANOVA Irina E. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Moscow Regional Socio-Economic Institute; cell ph. 8-916-820-76-54; e-mail: emelirrina@rambler.ru

EVTIKHOV Oleg V. – PhD in Psychology, Associate Professor; doctoral student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; chief of the Department of Psychological Support of Siberian Law Institute of Russian Federal Drug Control Service; cell ph. 8-913-836-25-37; e-mail: evtikhov2003@mail.ru

GARANINA Natalia V. – post-graduate student of the Department of English philology and Linguistic Theory of the Institute of English Philology and Intercultural Communication; Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Khakassia State University named after N.F. Katanov; cell ph. 8-923-396-43-95; e-mail: garanina.natalya@mail.ru

GEFAN Grigory D. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics, Irkutsk State Transport University; cell ph. 8-908-661-54-84; e-mail: grigef@rambler.ru

GLUKHIKH Nadezhda I. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-913-516-51-85; e-mail: pariluks@yandex.ru

GORNYAKOVA Maria V. – full-time post-graduate student majoring in “Educational Psychology”, KSPU named after V.P. Astafiev, expert on assessment, training and development of personnel in Krasnoyarsk consulting company; e-mail: mvg_@mail.ru

IGNATIEVA Tamara G. – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the French Language, KSPU named after V.P. Astafiev; tel. 8(391)243-24-73 (home), 8(391)217-17-98 (office), cell ph. 8-906-912-84-10; e-mail: tamara.ignatieva@mail.ru

IGNATOVA Irina A. – Doctor of Medicine, Professor of the Department of Special Psychology, KSPU, leading researcher of Medical Research Institute for Problems of Northern People of the Siberian Branch of the Russian Academy of Medical Sciences; e-mail: bedereva@mail.ru

IONICHEV Gleb Yu. – Associate Professor of the Department of Russian History, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-902-916-44-17; e-mail: dio@kspu.ru

IZMALKINA Anna A. – Master’s degree student of the Institute of Psychological and Pedagogical Education. IPPE, KSPU named after V.P. Astafiev; tel. 8(391)263-95-20; e-mail: celezneva@kspu.ru

KAKHANOVA Ekaterina Yu. – educational psychologist of Municipal Educational Institution “City psychological center for children in need of medical and social, psychological and educational assistance”, Center for diagnosis and counseling № 7 (Krasnoyarsk); e-mail: ekyablokova@yandex.ru

KALININ Alexander A. – post-graduate student, Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev; cell ph. 8-983-154-79-92; e-mail: verbalab@yandex.ru

KANDAUROVA Anna V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of humanities, social, economic and fundamental disciplines of the Tarsk branch of Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin (Tara); cell ph. 8-913-643-21-69; e-mail: kandaurova@list.ru

KLARIN Mikhail V. – Doctor of Pedagogy, Senior Researcher of the Institute of Theory and History of Pedagogy, Russian Academy of Education (Moscow); cell ph. +7 925 5050994; e-mail: consult@klarin.ru

KOCHKINA Elena I. – 4th year student of the Faculty of History, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-923-275-87-96; e-mail: lena.k.elena@mail.ru

KOLOKOLNIKOVA Zulfiiya U. – Head of the Department of Pedagogy, Lesosibirsk Pedagogical Institute – the branch of Siberian Federal University; cell ph. 8-902-942-94-30; e-mail: kolokolnikova_zu@mail.ru

KONONOVA Elena S. – post-graduate student of the Department of Organization Management, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-913-536-68-55; e-mail: elkask@rambler.ru

KOROBOV Andrey Yu. – post-graduate student of the Department of Culturology of Voronezh State University; cell ph. 8-920-454-97-64; e-mail: andrey0889@mail.ru

KRIVONOSOVA Elena V. – post-graduate student of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-963-180-25-68; e-mail: elenakrivonosova71@yandex.ru

KRUM Elena V. – Senior Professor of the Department of Algebra and Geometry, Tuva State University (Kyzyl); cell ph. 8-983-369-76-45; e-mail: evkrum@mail.ru

KURASHEVA Svetlana V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of General Pedagogy, Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara); cell ph. 8-908-116-62-11; e-mail: kurashevasvetlana@mail.ru

KUZMIN Oleg V. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Theory of Probability and Discrete Mathematics, ISU; cell ph. 8-902-560-41-33; e-mail: quzminov@mail.ru

LEE IN Hwan – Mokpo city (South Korea); cell ph. +7(391)-217-17-83; e-mail: sidorovk@kspu.ru

LEFLER Natalya O. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-902-920-20-67; e-mail: n_o_lefler@mail.ru

LEONOVA Zhanna V. – Senior Professor of the Department of Modern Russian Language and Methods of Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-983-158-37-85; e-mail: zhannaleonova@yandex.ru

LOMASKO Pavel S. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics; KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-923-307-56-55; e-mail: lomasko@kspu.ru

MAGAFUROVA Daria N. – post-graduate student of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; teacher of physics in school № 1 “Univers” (Krasnoyarsk); cell ph. 8-983-154-97-94; e-mail: d.magafurova@mail.ru

MALANCHUK Irina G. – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-902-961-85-87; e-mail: ima@kspu.ru

MARINA Irina E. – Associate Professor of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-902-991-75-16; e-mail: marinaie@yandex.ru

MAYER Valery R. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Algebra, Geometry and Methods of their teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-902-942-22-19; e-mail: mavr49@mail.ru

MIKHALKINA Elena A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, KSU named after N.F. Katanov (Abakan); cell ph. 8-923-213-43-59; e-mail: mikhaienko_e@mail.ru

MOSIENKO Michael K. – post-graduate student of the Department of Religious Studies; Teaching Assistant of the Department of the English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-913-171-46-94; e-mail: mmk1100@mail.ru

MUSHOVETS Konstantin V. – engineer, Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev; cell ph. 8-913-036-16-28; e-mail: amida@land.ru

ODINTSOVA Lubov A. – PhD in Pedagogy, Professor of the Department of Mathematical Analysis and Applied Mathematics, Altai State Pedagogical Academy (Barnaul); cell ph. 8(3852)38-06-81, 8-903-958-44-57; e-mail: lubo.odintsova@yandex.ru

OSIPOV Alexander Yu. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Physical Culture, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University; Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev; Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky; cell ph. 8-913-043-78-82; e-mail: ale44132272@ya.ru

PAKHOMOVA Taisa A. – 4th year student of the Faculty of History, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-960-764-26-55; e-mail: tais676mail@mail.ru

PANASENKO Anna N. – post-graduate student of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in high school, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-902-916-08-47; e-mail: annaPA19@yandex.ru

PETROVA Tatiana I. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Educational Technology, KSPU named after V.P. Astafiev, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy with the course of medical psychology, psychotherapy and pedagogy of post-graduate education, KrasSMU named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky; cell ph. 8-902-928-58-65; e-mail: petrova10_2010@mail.ru

PILIPCHEVSKAYA Natalia V. – PhD in Pedagogy – Associate Professor of the Department of Pedagogy of KSPU named after V.P. Astafiev; Head of the Department of Student Practice, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-983-203-14-26; e-mail: pilipchevskaya@mail.ru

POKIDYSHEVA Ludmila I. – PhD in Technical Sciences, Professor of the Department of Computer Science of Siberian Federal University; cell ph. 8-913-551-00-37; e-mail: pok50gm@mail.ru

POTUPCHIK Ekaterina G. – post-graduate student of the Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; teacher of informatics in Gymnasium № 9 (Krasnoyarsk); cell ph. 8-962-071-80-06; e-mail: e-katerina-gp@mail.ru

SADYKOVA Saida Z. – PhD in Philology, Senior Professor of the Department of the English language, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala); cell ph. 8-928-544-67-69; e-mail: sadykovasaida120@mail.ru

SELEZNEVA Natalya T. – Doctor of Psychology, Professor of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8(381)263-95-20; e-mail: celezneva@kspu.ru

SENKINA Elena V. – post-graduate student of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in high school; computer programmer of the Center of complex sociological studies, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-902-913-68-87; e-mail: ev_kspu@mail.ru

SHERHONOVA Evgeniya S. – post-graduate student of the Department of the French Language, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-913-198-9192; e-mail: Anatafe@mail.ru

SHEVCHENKO Ivan A. – post-graduate student of the Department of Russian history, Lipetsk State Pedagogical University; cell ph. 8-920-502-73-50; e-mail: 1iash@rambler.ru

SHEVCHUK Yulia V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Master of Sports, internationally certified judge on gymnastics, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-923-314-35-30; e-mail: shevjulia@mail.ru

SHIK Sergey V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-906-910-96-89; e-mail : shik.krsk@mail.ru

SHILOV Sergey N. – Doctor of Medicine, Professor, Head of the Department of Special Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shiloff.serg@yandex.ru

SHIRYAKOVA Anastasia O. – Director of the municipal budgetary institution “Taseevo Youth Center”; cell ph. 8(983)283-17-05; e-mail: nesteasun@mail.ru

SHKURATOVA Natalia V. – post-graduate student of the Department of the World Literature; KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-908-200-33-64; e-mail: sh-renata@yandex.ru

SHVABAUER Olga A. – PhD in Pedagogy, Tomsk State Pedagogical University, Vice-Rector for normative support of statutory activity; cell ph. 8(382)252-15-69; e-mail: shvabauerOA@tspu.edu.ru

SIDOROV Leonid K. – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education of the Institute of Physical Culture, Sport and Health named after I.S. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-913-573-32-32; e-mail: sidorovk@kspu.ru

SIMONOVA Anna L. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of Higher Attestation Commission, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics, the chief of student practice of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-904-896-48-30; e-mail: simonova75@yandex.ru

SITNIKOV Yury E. – post-graduate student of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-913-830-84-46; e-mail: 10101966yura@mail.ru

SMIRNOVA Nelly Z. – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Human Physiology and Methods of Teaching Biology, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-908-026-84-82; e-mail: smirnovanz@kspu.ru

STEPANOVA Yulia N. – post-graduate student of the Department of Further Mathematics; Ural State Pedagogical University; teacher of mathematical disciplines, Ural State College named after I.I. Polzunov (Yekaterinburg); cell ph. 8-908-915-72-89; e-mail: juliy_88@mail.ru

STYUGIN Andrey A. – Deputy Director of Training and Methodological Center of Distance Education, Senior Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-902-914-47-33; e-mail: astyugin@yandex.ru

SUCHILIN Nicholay G. – Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of the International Academy of Informatization accredited by

the United Nations, Master of Sports, Honored Coach of Russia, internationally certified judge on gymnastics, Sports Training Center of Russian national teams; cell ph. 8-903-517-76-13; e-mail: ngsuchilin@mail.ru

SURAYKINA Elena G. – post-graduate student of the Department of Physical Geography and Geoecology, KSPU named after V.P. Astafiev; teacher of geography in school № 88 (Krasnoyarsk); cell ph. 8-913-187-55-16; e-mail: suraikina@mail.ru

TESLENKO Valentina I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-903-924-98-27; e-mail: teslenko@kspu.ru

TSENYUGA Sergey N. – Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-904-896-50-27; e-mail: serzen@kspu.ru

TURANOVA Larisa M. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Director of the Training Center of Distance Education, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-962-066-31-52; e-mail: turanova@yandex.ru

TYURINA Olesya N. – post-graduate student, Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev; cell ph. 8-923-301-19-36; e-mail: ton_7588@mail.ru

VALYUKH Elena P. – PhD in History, Associate Professor of the Department of Russian history, Deputy Dean of the Faculty of History, KSPU named after V.P. Astafiev on extra-curricular work; cell ph. 8-923-357-57-75; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

VALYUKH Vladimir N. – Associate Professor of the Intercollegiate Siberian Regional Center of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8(391)251-73-14; e-mail: vfuffy11@mail.ru

VASILKEVICH Inna V. – Associate Professor of the Department of Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-913-539-03-50; e-mail: kostritskaya@mail.ru

VYDRIN Evgeny V. – Senior Professor of the Department of Museology, Deputy Dean of the Faculty, of History, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-923-375-98-38; e-mail: vidrin1984@yandex.ru

ZAICA Alexandr L. – PhD in History, Associate Professor of the Department of Museology of the Faculty of History; Head of the Museum of Archaeology and Ethnography, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-904-892-08-24; e-mail: zaika_al@mail.ru

ZAVYALOV Alexandr A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of Higher Attestation Commission, Associate Professor, KSPU named after V.P. Astafiev; methodist of Krasnoyarsk Regional Youth Center; cell ph. 8(391)209-62-17; e-mail: az@kraskdm.ru

ZHURAVLEVA Natalia A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in high school, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 233-96-60; e-mail: Zhuravlevanatalya@mail.ru

ZOLOTAREVA Elena Yu. – post-graduate student, Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev; cell ph. 8-905-087-48-47; e-mail: umka.82@mail.ru

ZORINA Victoria V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of its teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph. 8-983-164-10-47; e-mail: zorina@kspu.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева».

В «Вестнике КГПУ» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в своей области.

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 Научно-технической информации Агентства «Роспечать» под № 66001.

С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (ВАК).

Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке elibrary.

Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы.

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам следующее.

Название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало пред-

мет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание.

Ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес.

Аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе.

В библиографическом списке обязательны ссылки на публикации в «Вестнике КГПУ» (архив журналов расположен на сайте университета www.kspu.ru и в НЭБ elibrary).

Статьи аспирантов (без соавторов) сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя и копией приказа о зачислении в аспирантуру; общим объемом до 6 страниц публикуются бесплатно.

Статьи сотрудников КГПУ объемом до 6 страниц публикуются с 50 %-ной оплатой от установленного тарифа, публикация каждой последующей страницы оплачивается по полному тарифу, т. е. 500 руб. за страницу. Для авторов не сотрудников КГПУ стоимость 1 страницы представленного текста оплачивается в соответствии с установленным тарифом.

Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru в файле под именем автора.

Таблицы и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом («Иванов. Таблица»).

