

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель: ФГБОУ ВПО
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
Publisher: Federal State Budgetary Educational Institution «Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev»

Редакционная коллегия

Editorial board

В.А. Ковалевский (главный редактор), доктор медицинских наук, профессор, и.о. ректора, первый проректор – проректор по науке, Красноярск

Valery A. Kovalevsky (Editor-in-Chief), Acting rector, First Pro-rector for Research, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk

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

Lyudmila E. Mezit (Deputy Editor-in-chief), Ph.D. in History, Associate Professor, Krasnoyarsk

Т.В. Фуряева (заместитель главного редактора), доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Tatyana V. Furyaeva (Deputy Editor-in-Chief), Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Л.В. Шкерина (ответственный секретарь), доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Lyudmila V. Shkerina (Executive Editor), Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Н. Бабич, доктор педагогических наук, профессор, Хорватия
Nada Babic, Doctor of Education, Professor, Croatia

А.А. Баранов, доктор биологических наук, профессор, Красноярск
Alexander A. Baranov, Doctor of Biology, Professor, Krasnoyarsk

Е.Ы. Бибайбеков, доктор педагогических наук, профессор, Казахстан
Esen Y. Bibaybekov, Doctor of Education, Professor, Kazakhstan

С.П. Васильева, доктор филологических наук, профессор, Красноярск
Svetlana P. Vasilyeva, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk

А.М. Гендин, доктор философских наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск
Alexander M. Gendin, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

А.С. Дубовик, редактор английского текста, Красноярск
Anastasiya S. Dubovik, Editor of the English Language text, Krasnoyarsk

А.Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Новосибирск
Akryam Zh. Zhafyarov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Novosibirsk

А.И. Завьялов, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Alexander I. Zavyalov, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Т.Г. Игнатьева, доктор филологических наук, профессор, Красноярск
Tatara G. Ignatieva, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk

М.П. Лапчик, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омск
Mikhail P. Lapchik, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk

В.Р. Майер, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Valery R. Mayer, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

В.В. Минеев, доктор философских наук, профессор, Красноярск
Valeriy V. Mineev, Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk

Н.И. Пак, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Nikolay I. Pak, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Л.Г. Самотик, доктор филологических наук, профессор, Красноярск
Lyudmila G. Samotik, Doctor of Philology, Associate Professor, Krasnoyarsk

Н.Т. Селезнева, доктор психологических наук, профессор, Красноярск
Natalya T. Selezneva, Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk

Л.Н. Славина, доктор исторических наук, профессор, Красноярск
Lyudmila N. Slavina, Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk

А.Н. Фалалеев, доктор экономических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск
Albert N. Falaleev, Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

В.П. Чеха, доктор географических наук, профессор, Красноярск
Vitaly P. Chekha, Doctor of Geography, Professor, Krasnoyarsk

М.И. Шилова, доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск
Maria I. Shilova, Doctor of Education, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

Журнал включен 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

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 66001

Периодичность 4 раза в год

СОДЕРЖАНИЕ
TABLE OF CONTENTS

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ**

POSTNONCLASSICAL SCIENCE TOPICAL ISSUES

К.А. Абульханова
К ПРОБЛЕМАМ ЭКОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
K.A. Abulkhanova
ON THE ISSUES OF PERSONALITY ECOLOGY
AND POSSIBILITY OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

[6]

С.Л. Слободнюк
СПРАВЕДЛИВОСТЬ БЫТИЯ И ПРИНЦИП ТАЛИОНА:
ОПЫТ ТИПОЛОГИИ ПРАВА
S.L. Slobodnyuk
JUSTICE OF EXISTENCE AND PRINCIPLE OF TALION:
EXPERIENCE OF LAW TYPOLOGY

[23]

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

THEORY AND PRACTICE
OF EDUCATION MODERNIZATION

В.П. Баймухаметова, С.В. Шулипина
СОЗДАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ
ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОГРАММЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА
V.P. Baimukhametova, S.V. Shulipina
CREATION OF INNOVATIVE INFRASTRUCTURE
OF HIGH SCHOOL LIBRARY AS A RESULT OF IMPLEMENTATION
OF STRATEGIC DEVELOPMENT PROGRAM

[33]

Ю.Ю. Бочарова, О.М. Гаврилова
ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ОПЫТ ГОРОДСКОГО СЕТЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЫ В КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА
Yu. Yu. Bocharova, O.M. Gavrilova
CREATING A SUSTAINABLE MOTIVATION FOR FUTURE
PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY: THE EXPERIENCE
OF CITY NETWORK TEACHER TRAINING COLLEGE
AND TEACHING INTERNSHIP IN KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFIEV

[37]

Н.В. Васильева
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ
N.V. Vasilyeva
ORGANIZATION OF SELF-GUIDED WORK
IN UNIVERSITY LIBRARY

[44]

Б.Б. Гомбоев, Н.В. Полева, Д.А. Завьялов
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ТАКТИКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БОРЦА
НА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ
B.B. Gomboev, N.V. Poleva, D.A. Zavyalov
PEDAGOGICAL CONTROL OVER A WRESTLER'S TACTICAL
AND TECHNICAL PREPAREDNESS AT THE COMPETITION STAGE

[49]

А.А. Завьялов
ОРГАНИЗАЦИОННОЕ И КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
УЧРЕЖДЕНИЙ СФЕРЫ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
A.A. Zavyalov
ORGANIZATION AND STAFFING OF INSTITUTIONS
OF YOUTH POLICY

[57]

А.В. Коляда, А.А. Гришин, А.И. Завьялов
ОЦЕНКА ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА
В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КИКБОКСИНГЕ «К-1»
A.V. Kolyada, A.A. Grishin, A.I. Zavyalov
EVALUATION OF TECHNICAL AND TACTICAL SKILLS IN AMATEUR
AND PROFESSIONAL KICKBOXING «K-1»

[62]

Д.В. Моглан
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕТЕВОМ СООБЩЕСТВЕ
D.V. Moglan
COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS
IN EDUCATIONAL NETWORK COMMUNITY

[67]

Л.А. Мокрецова, Е.В. Дудышева, О.Н. Макарова
ДИСТАНЦИОННЫЕ БИЗНЕС-ПРОЕКТЫ
В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ
L.A. Mokretsova, E.V. Dudysheva, O.N. Makarova
DISTANCE BUSINESS PROJECTS IN PRACTICE-ORIENTED
TRAINING OF STUDENTS

[71]

В.П. Некрасов
СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ
КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА
СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО КУРСА
V.P. Nekrasov
THE CURRENT CONTEXT OF THE MECHANISM
TO FORM THE STUDENT'S COGNITIVE COMPETENCE
BY MEANS OF ACADEMIC COURSE

[76]

А.Ю. Осипов, Н.Н. Гибяева, Ю.В. Качаева, О.В. Переус
HOT IRON КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ
ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ
И ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ МОТИВАЦИИ
К РЕГУЛЯРНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ
A.Yu. Osipov, N.N. Gibaeva, Yu.V. Kachaeva, O.V. Pereus
THE METHOD OF *HOT IRON* AS A MEANS OF INCREASING
THE LEVEL OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS
AND FORMATION OF THEIR MOTIVATION
FOR REGULAR PHYSICAL EXERCISE

[82]

А.А. Пикалова, В.А. Шершнева
ПРОЕКТНАЯ ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ
A.A. Pikalova, V.A. Shershneva
PROJECT EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS
AS A MEANS OF COMPETENCIES' FORMATION

[87]

В.И. Тесленко, И.В. Богомаз
ШКОЛЬНОЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ
V.I. Teslenko, I.V. Bogomaz
SCHOOL ENGINEERING EDUCATION: CONCEPTUAL UNDERSTANDING

[91]

Т.А. Яковлева, Е.Г. Дорошенко
МАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ
T.A. Yakovleva, E.G. Doroshenko
THE MASTER'S PROGRAM FOR TEACHING STAFF IN THE AREA
OF INFORMATIZATION OF EDUCATION AS A RESPONSE
TO THE CHALLENGES OF MODERNITY

[96]

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORY OF EDUCATION

А.И. Шилов
СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧИТЕЛЬСКИХ ИНСТИТУТАХ
ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В НАЧАЛЕ ХХ в.
A.I. Shilov
THE SYLLABUS OF TEACHERS' INSTITUTES IN EASTERN SIBERIA
AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

[101]

| | | |
|---|--|--|
| <p>А.И. Шилов, Н.В. Шилова НРАВСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НАЧАЛА XX в. A.I. Shilov, N.V. Shilova MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION AT SECONDARY SCHOOL IN EASTERN SIBERIA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY</p> | <p>D.A. Baksht, E.P. Valyukh THE POTENTIAL OF THE «POLICE» PHOTO AS A HISTORICAL SOURCE AND A MUSEUM PIECE (THROUGH THE EXAMPLE OF THE REVEALED COMPLEX OF PROFILES OF THE POLISH EXILED IN THE TURUKHANSK TERRITORY)</p> | |
| [107] | [147] | |
| ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ | | |
| EDUCATION ABROAD | | |
| <p>Т.П. Грасс ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ T.P. Grass ENTREPRENEURIAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL IN GREAT BRITAIN</p> | <p>П.Н. Барахович КАЗАЧЬИ ГОЛОВЫ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ СИБИРИ XVII – НАЧАЛА XVIII СТОЛЕТИЯ (ЕНИСЕЙСК, КРАСНОЯРСК) P.N. Barakhovich COSSACKS HEADS IN CENTRAL SIBERIA IN XVII – THE BEGINNING OF XVIII CENTURIES (YENISEISK, KRASNOYARSK)</p> | |
| [112] | [151] | |
| ПСИХОЛОГИЯ | | |
| PSYCHOLOGY | | |
| <p>О.А. Дмитриева ОПТИКО-МНЕСТИЧЕСКИЕ И РЕЧЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ O.A. Dmitrieva OPTICAL-MNESTIC AND SPEECH COMPONENTS OF READING PROCESS AS A STUDY OF NEUROPSYCHOLOGY, LINGUISTICS AND PSYCHOLINGUISTICS</p> | <p>Е.П. Валюх АДАПТАЦИЯ ПОЛЬСКИХ ССЫЛЬНЫХ В СИБИРСКОМ ОБЩЕСТВЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА) E.P. Valyukh ADAPTATION OF THE POLISH EXILED IN SIBERIAN SOCIETY (THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY)</p> | |
| [117] | [159] | |
| <p>Т.В. Казакова, Н.В. Басалаева, Ж.А. Левшунова ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛИЧНОСТНОЙ СУВЕРЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ T.V. Kazakova, N.V. Basalaeva, Zh.A. Levshunova INTERRELATION OF INDICATORS OF PERSONAL SOVEREIGNTY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS</p> | <p>К.В. Карпукхин, Д.А. Бакшт «ЖАНДАРМСКАЯ ШПАГА»: ВЫЯВЛЕННОЕ ОРУЖИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ФОНДАХ МУЗЕЯ ИСТОРИИ КРАСНОЯРСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ K.V. Karpukhin, D.A. Baksht «THE GENDARMERIE SWORD»: DISCOVERED ARMS OF THE RUSSIAN CIVIL WAR IN THE FUNDS OF THE KRASNOYARSK RAILWAY HISTORY MUSEUM</p> | |
| [121] | [163] | |
| <p>И.В. Мешкова СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ I.V. Meshkova SUBJECTNESS OF A PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL'S STUDENTS AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF FUTURE TEACHERS</p> | <p>Л.Н. Славина, Е.А. Франц ЭВОЛЮЦИЯ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ СТРУКТУРЫ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ В 1950–1980-х гг. (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ) L.N. Slavina, E.A. Frants THE EVOLUTION OF SEX-AGE STRUCTURE OF RUSSIAN GERMANS IN THE 1950–1980-ies (USING THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY)</p> | |
| [126] | [166] | |
| <p>С.В. Мыскин ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ СУБЪЕКТАМИ СОВМЕСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ S.V. Myskin PERCEPTION PECULIARITIES OF SOCIAL LIFE BY SUBJECTS OF JOINT PROFESSIONAL ACTIVITY</p> | ФИЛОЛОГИЯ | |
| [132] | PHILOLOGY | |
| <p>Н.М. Халимова, О.Л. Головань ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА К УСПЕШНОМУ ОСВОЕНИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ N.M. Khalimova, O.L. Golovan THE WAYS TO FORM MOTIVATION FOR SUCCESSFUL MASTERING OF FUTURE PROFESSION IN TECHNICAL SCHOOL STUDENTS</p> | <p>А.Р. Бодулева ПЕЙОРАТИВНЫЕ СУФФИГИРОВАННЫЕ СОКРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ A.R. Boduleva PEJORATIVE SUFFIXED SHORTENINGS IN THE ENGLISH LANGUAGE</p> | |
| [140] | [172] | |
| <p>В.О. Штумф ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРТОБИОЗА У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ V.O. Shtumf POSSIBILITIES OF FORMATION OF ORTHOBIOISIS IN RRI SENIOR PRESCHOOLERS</p> | <p>С.П. Васильева ЭТНИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И САМОСОЗНАНИЕ СИБИРЯКА S.P. Vasilyeva ETHNIC CONSCIOUSNESS AND SELF-AWARENESS OF THE SIBERIAN</p> | |
| [144] | [177] | |
| ИСТОРИЯ | | |
| HISTORY | | |
| <p>Д.А. Бакшт, Е.П. Валюх ПОТЕНЦИАЛ «ПОЛИЦЕЙСКОЙ» ФОТОГРАФИИ КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА И МУЗЕЙНОГО ЭКСПОНАТА (НА ПРИМЕРЕ ВЫЯВЛЕННОГО КОМПЛЕКСА ДОСЬЕ ПОЛЬСКИХ ССЫЛЬНЫХ ТУРУХАНСКОГО КРАЯ)</p> | <p>О.А. Гаврилюк, К.А. Булатова, Т.П. Лебедева, Е.Г. Фомина, В.С. Прокопенко УНИВЕРСИТЕТСКАЯ АВТОНОМИЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ СВОБОДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ O.A. Gavriluk, K.A. Bulatova, T.P. Lebedeva, E.G. Fomina, V.S. Prokopenko UNIVERSITY AUTONOMY AND UNIVERSITY TEACHERS' ACADEMIC FREEDOM IN MODERN RUSSIA</p> | |
| [149] | [182] | |
| <p>Д.А. Бакшт, Е.П. Валюх ПОТЕНЦИАЛ «ПОЛИЦЕЙСКОЙ» ФОТОГРАФИИ КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА И МУЗЕЙНОГО ЭКСПОНАТА (НА ПРИМЕРЕ ВЫЯВЛЕННОГО КОМПЛЕКСА ДОСЬЕ ПОЛЬСКИХ ССЫЛЬНЫХ ТУРУХАНСКОГО КРАЯ)</p> | <p>Т.А. Шиндина, Е.А. Степанов СПЕЦИФИКА ТАМОЖЕННО-ЛОГИСТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ В СИСТЕМЕ ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛИ РОССИИ T.A. Shindina, E.A. Stepanov SPECIFICS OF CUSTOMS AND LOGISTIC MECHANISMS IN THE SYSTEM OF FOREIGN TRADE OF RUSSIA</p> | |
| [149] | [187] | |
| <p>Д.А. Бакшт, Е.П. Валюх ПОТЕНЦИАЛ «ПОЛИЦЕЙСКОЙ» ФОТОГРАФИИ КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА И МУЗЕЙНОГО ЭКСПОНАТА (НА ПРИМЕРЕ ВЫЯВЛЕННОГО КОМПЛЕКСА ДОСЬЕ ПОЛЬСКИХ ССЫЛЬНЫХ ТУРУХАНСКОГО КРАЯ)</p> | <p>Е.В. Штарк О ФЕНОМЕНЕ СВОБОДЫ ВОЛИ В НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФИИ E.V. Shtark ON THE PHENOMENON OF FREE WILL IN GERMAN PHILOSOPHY</p> | |
| [149] | [199] | |

В.В. Яковлев
ИДЕИ ДЖ. ТОЛАНДА О ЧУДЕСАХ
V.V. Yakovlev
IDEAS OF J. TOLAND ABOUT MIRACLES

[203]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
SCIENTIFIC DEBUT

С.П. Беребердина
СИСТЕМА УРОКОВ СОВМЕСТНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ
ИЗУЧЕНИЯ АЛГЕБРЫ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ
РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ
S.P. Bereberdina
THE SYSTEM OF LESSONS OF JOINT PLANNING OF LEARNING
ALGEBRA AS A MEANS OF ENRICHMENT OF STUDENTS'
REGULATORY EXPERIENCE

[209]

А.И. Ван
СМЫСЛОВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ НАСЕЛЕНИЯ
К РАБОТЕ УПРАВЛЯЮЩИХ КОМПАНИЙ В СФЕРЕ ЖЖХ
A.I. Van
MEANINGFUL SOCIAL ATTITUDE OF POPULATION
TO THE WORK OF MANAGEMENT COMPANIES
IN HOUSING AND UTILITY SECTOR

[213]

А.Ю. Горбенко
ЧУРАЕВКА КАК ТЕКСТ: СТРОИТЕЛЬСТВО
И ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВО ГЕОРГИЯ ГРЕБЕНЩИКОВА
A.Yu. Gorbenko
CHURAEVKA AS A TEXT: GEORGY GREBENSHCHIKOV'S
BUILDING AND LIFE BUILDING

[217]

Л.Н. Данилова
ФЕСТИВАЛЬ-КОНКУРС ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ
И ПЕДАГОГОВ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
L.N. Danilova
FESTIVAL-COMPETITION IN ARTS AMONG STUDENTS
AND TEACHERS AS TECHNOLOGY OF FORMATION
OF SENIORS' ETHNOCULTURAL COMPETENCY

[220]

Н.О. Дмитренко
ПРИНЦИПЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
НА УРОКАХ ИЗО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
N.O. Dmitrenko
THE PRINCIPLES OF DEVELOPMENTAL TEACHING
IN FINE ART CLASS IN PRIMARY SCHOOL

[225]

Н.Н. Елисеев
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНЫХ
ЗАИМСТВОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА
КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ
N.N. Eliseev
LEXICOGRAPHIC ANALYSIS OF FOREIGN BORROWED WORDS
OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE OF THE END
OF THE 20th – THE BEGINNING OF THE 21th CENTURIES

[231]

С.В. Карманова
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В РЕЧИ
ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ (20–30-е ГОДЫ)
S.V. Karmanova
VERBALISATION OF THE OPPOSITION «OWN-ALIEN» IN THE SPEECH
OF POLITICAL LEADERS OF THE SOVIET TIMES (1920s–1930s)

[236]

Д.Г. Коврижкина
ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВЫРАЖЕНИЮ
ЭМОЦИЙ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА
D.G. Kovrizhkina
THE PRINCIPLES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS
TO EXPRESS EMOTIONS BY MEANS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

[239]

С.А. Константинова
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В ЗАДАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ
A.S. Konstantinova
FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES
OF 5TH GRADERS IN MATH CLASS
IN GIVEN PEDAGOGICAL CONDITIONS

[243]

С.В. Королёв
ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ
ПОРТФОЛИО УЧЕНИКА
S.V. Korolev
THE SPATIAL-TEMPORAL MODEL OF A STUDENT'S PORTFOLIO

[247]

И.А. Кравченко
НЕПРЕРЫВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ
КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
I.A. Kravchenko
CONTINUOUS TEACHING PRACTICE OF STUDENTS
AS A CONDITION FOR INCREASING THEIR TRAINING

[252]

Е.В. Соколова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ
ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
E.V. Sokolova
THEORETICAL FOUNDATIONS OF ASSESSMENT OF THE OUTCOMES
OF LEARNING GEOMETRY UNDER THE CONDITIONS OF
IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATION STANDARDS

[255]

И.А. Хачатрян
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ
ЛИЧНОСТИ (КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РУССКИХ И АРМЯН)
I.A. Khachatryan
SOCIAL PSYCHOLOGY – ETHNOCULTURAL FEATURES OF PERSONALITY
VALUE SPHERE (CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF RUSSIAN
AND ARMENIAN SYSTEMS OF VALUES)

[261]

Н.С. Шалимова
РОМАН ИНИЦИАЦИИ КАК ИНВАРИАНТНАЯ ФОРМА
РОМАНА ВОСПИТАНИЯ
N.S. Shalimova
INITIATION NOVEL AS AN INVARIANT
FORM OF EDUCATIONAL NOVEL

[265]

М.С. Щукина
РОЛЬ ГАМЛЕТОВСКОГО КОНТЕКСТА В РОМАНЕ Г.Л. ОЛДИ
«ВОЙТИ В ОБРАЗ»
M.S. Shchukina
THE ROLE OF HAMLET CONTEXT IN THE NOVEL
«GETTING INTO CHARACTER» BY H.L. OLDIE

[269]

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ, ЮБИЛЕИ
MEMORIALS, ANNIVERSARIES

В.И. Пантелеев
ОЛЬГА ГАВРИЛОВНА ПЕЛЫМСКАЯ:
К 100-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ (1915–1994)
V.I. Panteleev
OILGA GAVRILOVNA PELYMSKAYA:
ON THE OCCASION OF CENTENERY OF THE BIRTH (1915–1994)

[272]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[277]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[285]

**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ
НАУКИ**

**POSTNONCLASSICAL
SCIENCE TOPICAL
ISSUES**

ВЕСТИНИК

К ПРОБЛЕМАМ ЭКОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

ON THE ISSUES OF PERSONALITY ECOLOGY AND POSSIBILITY OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

К.А. Абульханова

K.A. Abulkhanova

Духовность современного человека, дефицит психических, личностных начал человека, личностное и психологическое здоровье, личностная перспектива, жизненный путь, жизнеспособность.

Поставив проблему психических возможностей личности важно выделить жизненные условия становления ее как результата, как движущей силы антропогенеза, реализующей способность преодоления, а в некоторых случаях игнорирования этих пределов в процессе созидания нового не природного мира во всем богатстве его виртуальных содержаний, культур, способов восстановления психической энергии личности, доступных и недоступных, подотчетных самоконтролю и бессознательных, но обеспечивающих ее самоопределение и развитие.

Spirituality of modern man, scarcity of mental and personal bases in man, personal and mental health, personal prospect, walk of life, vitality.

After setting up the issue of mental abilities of the personality, it is important to highlight the living conditions of their formation as the result, as the driving force of anthropogenesis realizing the ability to overcome, and in some cases ignoring these limits in the process of creating the new and not the natural world in all its richness of virtual content, cultures, the ways of restoring personality mental energy, which are accessible and inaccessible, regulated by self-monitoring and unconscious, but ensuring its self-determination and development.

Экологический кризис, охвативший планету, целиком занял наше внимание и наше сознание. Как сохранить чистый воздух, чистые продукты, как помочь человеку выжить – эти проблемы жизни и смерти первостепенны, важность их решения не нуждается в разъяснении. За ними и над ними подступают и возвышаются проблемы нравственные – как сохранить, не утратить духовность человека. Сейчас много говорится о духовности современного человека. Для того чтобы обрести и восстановить духовность, предлагают обратиться к культуре, к истории, к религии, различного рода тренингам, возрождающим в здоровом теле здоровый дух. Одни предлагают возродить духовное начало именно в условиях экономического кризиса – отсутствия необходимых материальных условий жизни, следуя принципам аскетизма. Другие видят решение проблем духовного кризиса в том, чтобы накормить и одеть людей. Однако во всех многочисленных вариантах, стратегиях преодоления нравственного, духовного кризиса отсутствует главное – осознание и вскрытие причин его развития в современ-

The environmental crisis that engulfed the planet entirely occupied our attention and our consciousness. How to maintain clean air, clean products, how to help man to survive – these life and death issues are paramount, the importance of their solution needs no explanation. Moral issues loom and tower over and above them – how to preserve, not to lose the spirituality of man. There is much talk about the spirituality of contemporary man today. In order to acquire and restore spirituality we are referred to culture, history, religion, various trainings, regenerating a sound mind in a sound body. Some propose to revive the spirit basis exactly in the conditions of an economic crisis – the lack of the necessary material conditions of life – being guided by the principles of asceticism. Others see the solution to the problems of spiritual crisis in feeding and clothing people. However, all the many options, strategies to overcome the moral and spiritual crisis miss something important that is the awareness and identification of the causes

ном обществе. Чтобы следовать моральным принципам, испытывать добрые чувства, человек должен быть способен, прежде всего, не испытывать злых чувств. Чтобы обогащаться достижениями мировой культуры, он должен достичь хотя бы определенного уровня интеллектуального развития, иметь хотя бы некоторые интеллектуальные интересы.

При констатации всеобщего духовного кризиса дефицит определенных, жизненно важных психических, личностных начал человека не только не учитывается, но подчас и игнорируется. А без восстановления этих начал, самых основ, делающих человека человеком в подлинном смысле слова, невозможно восстановление нравственности.

Зарубежные исследования феномена «госпитализации» и его влияния на детей показали, например, что полное лишение матери в период раннего детства (сиротство) или ее частичное отсутствие (болезнь и «госпитализация» ребенка или матери), ведущее к их разлуке, приводит к одному из трех необратимых последствий: 1) агрессии; 2) дебилизму (умственной неполноценности, отсталости); 3) инфантилизму (пассивности, замедленности общих темпов развития).

Таким образом, отсутствие активности, а в более позднем возрасте – инициативы – оказывается следствием неполноценного для ребенка, «дефицитного» общения с матерью. Однако было бы заблуждением считать, что дефицит общения с матерью относится только к феномену вынужденной разлуки или «госпитализации». Исследования детей из рабочих семей, особенно находящихся в условиях низкооплачиваемого, неквалифицированного, тяжелого физического труда, выявили стремление женщины работать наравне с мужчиной для поддержки экономического баланса семьи, однако это имеет своим следствием опасность полного разрушения атмосферы тепла, ласки, заботы, необходимых, прежде всего, для нормального личностного и психологического здоровья и развития ребенка.

Разумеется, дефицит тех или иных условий развития заключается не только в дефиците общения с матерью, но также в дефиците необходимых ребенку форм общения со сверстниками (старшими, младшими). Например, одно из психологических исследований под руководством М.И. Лисиной вы-

of its development in modern society. To follow moral principles and experience good feelings, man must be able, first of all, not to suffer evil feelings. To get enriched with the achievements of the world culture, man must achieve at least a certain level of intellectual development, have at least some intellectual interests.

When ascertaining the general spiritual crisis, the scarcity of certain, vital, mental, personal bases of man is not taken into account and sometimes even ignored. And without the recovery of these principles, the very bases that make man be man in the true sense of the word, the revival of morality is impossible.

The foreign studies of the phenomenon of «hospitalization» and its impact on children showed, for example, that the total deprivation of the mother during early childhood (orphanage) or her partial absence (illness and «hospitalization» of the child or mother), leading to their separation causes one of the three irreversible consequences: 1) aggression, 2) debilism (mental deficiency, retardation); 3) infantilism (passivity, overall slow pace of development).

Thus, the lack of activity, and at a later age – of initiative – is the result of defective communication of children with their mothers. But it would be misleading to assume that the lack of communication with the mother only refers to the phenomenon of forced separation or «hospitalization». The studies of children from working families, especially in the situations of low-paid, unskilled, heavy physical labor, revealed the desire of women to work on a par with men to support the economic balance of the family, but it has the effect of the danger of total destruction of the atmosphere of warmth, affection, care, that are necessary, first of all, for normal personal and mental health and development of children.

Of course, the scarcity of certain conditions of development is not only the lack of communication with the mother, but also the lack of the necessary forms of child communication with peers (senior or junior). For example, one of the psychological researches under the guidance of

явило, что ребенок 6–7 лет может достичь очень большой психологической зрелости, гибкости, тактичности в общении, если в круг его общения входят и старшие, и младшие дети, а не только сверстники. Он оказывается более зрелым в общении, чем, скажем, подросток 14–15 лет из семьи с одним ребенком.

Эти психологические дефициты и связанные с ними личностные потери особенно ощутимы в такой самой свободной из форм деятельности, какой является игра.

Игра как сложное явление привлекла всеобщее внимание этнографов, историков, социологов и, конечно, психологов. Пожалуй, трудно назвать большее число трудов, чем в области психологии игры, однако большинство из них посвящено роли игры в развитии ребенка. Роль игры в развитии взрослой личности почти не изучена. В нашем исследовании игры (совместно с С.В. Григорьевым) мы выделили две ее стороны: внешнюю, формальную, как специально организованную составляющую образа жизни и внутреннюю, психологическую, выражающую потребность в игре. Игры, изученные С.В. Григорьевым, наглядно выявляют, какую огромную роль они играют в передаче опыта старшего поколения младшему, при установлении взаимоотношений поколений – доверительных и одновременно авторитетно-наставнических. Это далеко не полный перечень функций и задач, решаемых в игре. Сохранение инициативы и одновременно умение подчиниться правилу (запрету и т. д.) – эта диалектика поведения личности формируется в игре. Игра – это взрыв активности, энергии, интереса человека и острота переживания. Ребенок, утрачивая способность (и главное – потребность) играть, лишается колоссального источника личностного развития. Дефицит общения с матерью, дефицит игры сказывается прежде всего на потерях в эмоциональности. Неразвитая вовремя способность к общению, интеллектуальная потребность (любопытность), даже способность к игре с ее сочетанием фантазии и дисциплины сказываются на последующих этапах жизненного пути личности в ее социальной инфантильности интересов, неспособности гибко сочетать свою активность с активностью других людей. Диалектика этого «антиразвития» очень сложна, поскольку негативные

M.I. Lisina revealed that a 6–7-year-old child can reach a very large psychological maturity, flexibility, tact in in communication if his circle of contacts includes older and younger children, not just peers. Such a child is more mature in dialogue than, say, a 14–15-year-old teenager from a family with one child.

These psychological deficits and associated personal losses are particularly evident in such a form of activity that is most free as game.

The game as a complex phenomenon has attracted a widespread attention of ethnographers, historians, sociologists, and, of course, psychologists. Perhaps, it is difficult to name a greater number of works than in the field of psychology of the game, but most of them focus on the role of the game in child development. The role of the game in the development of adult personality is almost unknown. In our study of the game (together with S.V. Grigoryev), we have identified two of its sides: external, formal, as a specially organized component of lifestyle, and internal, psychological, expressing the need for the game. The games, studied by S.V. Grigoryev, clearly identify a huge role they play in the transfer of experience from the older generation to the younger one, in establishing the relationship of generations – confidential and at the same time authoritative-mentoring. This is not a complete list of functions and tasks in the game. The preservation of the initiative and simultaneously the ability to obey the rule (or the ban, etc.) – this dialectics of personality behavior forms in the game. The game is a burst of activity, energy, human interest and sharpness of experiences. A child, losing the ability (and most importantly – the need) to play forfeits an enormous source of personal development. The lack of communication with the mother, the deficit of the game affect primarily the losses in emotionality. The ability to communicate, intellectual needs (curiosity) and even the ability to play with its combination of imagination and discipline which were not developed in time affect the subsequent stages of life of the personality in social immaturity of interests, the inability to combine one's

условия образуют иногда целые цепи причинно-следственных связей, которые, в свою очередь, усиливают неблагоприятную для развития ситуацию – потери чувств.

Объяснение исчезновения чувств невозможно без понимания природы человеческих чувств, их научного объяснения. Парадокс чувств состоит в том, что чувство «закрывает» эмоцию на другого человека, субъекта, на эстетический объект – культуру и мир в целом и одновременно «размывает» эмоцию. Эмоция – это лишь первичное влечение. Эмоции летучи, ситуативны, стихийны, капризны. Они могут быть не развиты, грубы, примитивны. Эмоция в качестве чувства приобретает свою личностную направленность и смысл. Кратковременная, стихийная эмоция превращается в особое глубокое и длительное состояние переживания.

Переживание – это особое личностное эмоциональное состояние. Эстетическое, этическое переживание – результат своеобразного искусства личности непосредственным образом воспринимать красоту мира или другого человека так, чтобы само переживание становилось ценностью. Можно сказать, что переживания не исходный пункт, а итог, результат личностного эмоционального соединения с действительностью. И этот результат, в известном смысле, является самоцелью и самоценностью.

На наш взгляд, позитивные, ценностные эмоциональные переживания и составляют тот «материал», ту «пищу», которые восстанавливают психическую энергию и поддерживают жизненный дух человека. Между тем именно позитивные эмоциональные переживания стали одним из дефицитов нашего века. При многочисленных опросах молодежь указывает на свою потребность в дружбе и любви, которая оказывается неудовлетворенной.

Поставив проблему – истощенности или неисчерпанности психики, мы взглянули на нее с общепринятого социального угла зрения, согласно которому человек может до бесконечности «тратить» свою психику. Он может добиваться всего любой ценой – ценой усталости, срывов и потерь. Утрата эмоций, особенно позитивных – радости, любви, – это потери не только эмоций, но тяжелейшая потеря человека, личности. И напротив, способность личности к превращению эмоций в чувства, ее способ-

activity with other people's activity in a flexible way. The dialectics of this «anti-development» is very complicated, because negative conditions sometimes form the whole chains of causality, which, in turn, enhance the development of the unfavorable situation – the loss of feelings.

The explanation of disappearance of feelings is impossible without understanding of the nature of human emotions, their scientific explanation. The paradox of feelings is in the fact that the feeling «closes» the emotion towards another person, subject, or aesthetic object – culture and the world in general, and at the same time «breaks» the emotion. Emotion is just an initial attraction. Emotions are volatile, situational, spontaneous, capricious. They may not be developed, rude, primitive. Emotion as a feeling acquires their personal direction and meaning. A short, spontaneous emotion turns into a special deep and lasting state of experience.

Experience is a special personal emotional state. An aesthetic, ethical experience is the result of a peculiar ability of personality to perceive the beauty of the world or another person directly so that the experience itself could become valuable. We can say that experience is not the starting point, but the result of personal emotional connection to the reality. And this result is, in a sense, an end in itself and an inherent worth.

In our view, positive valuable emotional experiences constitute the «material», the «food» that restore mental energy and support the vital spirit of man. Meanwhile, it is positive emotional experiences that become one of the deficiencies of our century. In numerous surveys young people indicate their need in friendship and love, which is unsatisfied.

Setting up the problem of exhaustion or non-exhaustion of mind, we look at it with a conventional social perspective, under which man can indefinitely «waste» their psyche. They can achieve everything at any cost – the cost of fatigue, failures and losses. The loss of emotions, especially positive, such as joy, love is the loss not only of emotion, but a hardest loss

ность к глубоким переживаниям – это волшебный жизненный эликсир, который «питает» ее энергией и восстанавливает ее психику.

Исследования физиологов показали, что эмоции страха буквально отравляют организм, поскольку сопровождаются повышением адреналина в крови. К сожалению, не изучено, какой биохимический результат дает переживание радости, но мы не сомневаемся в том, что оно питает саму психику, душу и дух человека.

Выдвинув гипотезу, что активность личности представляет собой единство, интеграл, включающий притязания, саморегуляцию и удовлетворенность, назвав интеграл семантическим, т. к. он включает определенную интерпретацию сложившегося соотношения человека с жизнью, мы обсуждаем следующие положения.

1. Притязания как ценностное выражение жизненных потребностей воплощают требования личности (к себе, к другим) и представления о способах удовлетворения потребностей. Потребности личности представлены в интеграле не абстрактно, а в той конкретной композиции, которая фиксирует неудовлетворенность одних, трансформированность, превращенность других, чрезмерно высокую «цену» удовлетворения третьих. Главное в притязаниях – тот источник, который считается человеком основой удовлетворения своих нужд, а именно – обращенность на самого себя или внешние обстоятельства, ситуации, других людей. Если человек сам рассматривает себя как лицо, ответственное за удовлетворение собственных потребностей (а не семью, школу, государство и т.д.), следовательно, он самостоятельно, без посторонней помощи регулирует свою активность, выбирая оптимальные для себя способы ее реализации, отказываясь от неоптимальных, неудачных. Именно здесь закладывается основа для его удовлетворенности достигнутым уровнем самостоятельности, мастерства, успешности. С точки зрения психолога, удовлетворенность есть субъективная оценка и переживание личностью психологического результата ее деятельности, соответствие этого результата исходной цели, без чего просто невозможно продолжение деятельности. Эта оценка у нормальной личности всегда несет и элемент критики, и ориентацию на преодоле-

of man, personality. In contrast, a personality's ability to transform emotions into feelings, the ability to experience deep feelings is a magical elixir of life, which recovers, «feeds» it with energy and restores its psyche.

The researches of physiologists showed that the emotions of fear literally poison the body, as accompanied by an increase of adrenaline in blood. Unfortunately, it is not known what biochemical result the experience of joy gives, but we have no doubt that it feeds the very psyche, soul and spirit of man.

Advancing the hypothesis that the activity of the personality is a unity, an integral, including claims, self-regulation and satisfaction, calling integral semantic, because it involves some interpretation of the formed balance between man and life, we discuss the following points.

1. Claims as a valuable expression of vital needs embody the requirements of the personality (to oneself, to others), and ideas about how to meet the needs. The needs of the personality are represented in the integral not in an abstract way, but in the particular composition that captures the frustration of others, transformation and converting of somebody else, an excessively high «price» of satisfaction of other people. The main thing in claims is the source, which man considers to be the basis to meet his needs – namely, being tuned towards himself or external circumstances, the situation or other people. If man sees himself as a person responsible for satisfaction of his own needs (but not the family, the school, the state, etc.), therefore he regulates his activity on his own without help, selecting the best ways to implement it and refusing from suboptimal, unsuccessful ones. It is where the framework for his satisfaction with the reached level of autonomy, mastery, success is established. Psychologically, satisfaction is a personality's subjective assessment and experience of psychological results of their activity, compliance of this result with the original purpose, without which it is simply impossible to continue the activity. This assessment carried out by a normal personality always has an ele-

ние недостатков в будущем. Но без удовлетворенности потребности личности не могут развиваться, а она сама не получает побудителя к дальнейшему движению.

2. Не трудно заметить, что и чувство любви, и чувство удовлетворения, будучи очень различными по своей природе, своему источнику, тем не менее представляют собой важнейшие жизненные чувства. Их переживание и осознание ведут к осознанию и центральному переживанию человека – переживанию смысла своей жизни. В. Франкл написал книгу о возможности смысла жизни и о его утрате современным человеком. Однако, поставив эту проблему очень глубоко и всесторонне, он почти не раскрыл внутреннего, эмоционального механизма его утраты. Нечто имеет или приобретает для меня смысл, не только поскольку я осознаю ценность и важность этого нечто лично для меня, но и потому, что я способен пережить мое отношение к этому, почувствовать этот смысл. Смысл как составляющая человеческого сознания – интеграл переживания (этого смысла), побуждения (мотива) к этому предмету и осознания его. Он исчезает прежде всего потому, что его перестают питать переживания, человек становится равнодушен, а его жизнь бессмысленной.

3. Если до сих пор речь шла в основном о потерях в области чувств, потерях эмоциональных, то теперь мы вынуждены обратиться к потерям в сознании человека. Для нормального сознания и его закономерной организации характерно наличие трех составляющих или трех отношений. Это отношение к себе, к другим и, наконец, ожидание отношения других к себе. На первый взгляд третье отношение нельзя включить в структуру индивидуального сознания, потому что отношение других людей к данному человеку от него не зависит и является их отношением к нему, т. е. внешним для него. На самом же деле в сознании возникла и существует своеобразная способность «отклика» на это отношение, т. е. ожидание, предвидение, желание того, как другие отнесутся ко мне.

Наше исследование выявило, что соотношение этих составляющих у разного типа людей оказывается очень различным. Одни типы, критически оценивая самих себя, позитивно – окружающих, в боль-

ment of criticism and orientation to overcome the shortcomings in the future. But the needs of the personality can not develop without the satisfaction, and the personality does not receive a stimulus to further movement.

2. It is not difficult to see that the feeling of love and the feeling of satisfaction, being very different in nature, in their source, nevertheless represent the main life feelings. Their experience and awareness lead to human awareness and central experience – the experience of the meaning of one's own life. V. Frankl wrote a book about the possibility of the meaning of life and its loss by modern man. However, putting this issue very thoroughly and comprehensively, he almost did not reveal the inner, emotional mechanism of its loss. Something has or acquires a meaning for me, not only because I recognize the value and importance of this thing for me, but because I am able to relive my attitude to this, to feel this meaning. Meaning as a component of human consciousness is the integral of experience (of the meaning), incentive (motive) to the subject and its realization. It disappears primarily because it stops getting experiences, one becomes indifferent, and his life is meaningless.

3. Before it was mostly about losses in the field of feelings, emotional losses, but now we are forced to turn to losses in human consciousness. Normal consciousness and its natural organization are characterized by the presence of three components or three attitudes. These are an attitude to oneself, to others, and finally, the expectation of others' attitude to the one. At first glance, the third attitude can not be included in the structure of individual consciousness, because the attitude of others to that person is not dependent on the one and is their attitude to the one, ie, it is external for the one. In fact, there is a peculiar ability to «response» to this attitude in consciousness – this is expectation, anticipation, desire to see how others would react to you.

Our study revealed that the ratio of these components differs much in different types of people. Some types, who critically evaluate

шей степени нуждаются в их оценке, мнении. Другие, наоборот, очень высоко оценивают себя, пренебрежительно относясь к окружающим, не нуждаясь в их оценках как отрицательных, так и положительных. Эти типы – крайние, своего рода противоположности. Между ними находятся такие, например, которые улавливают только положительное мнение о себе, но остаются глухими к критике, и те, которые зависят от оценок в исключительной или меньшей степени, прислушиваясь ко всякого рода отзывам о себе, и т. д. Эти данные показывают, что благодаря различным структурам своего сознания разные люди совершенно по-разному трактуют и свое положение среди людей, и трактуют его иногда весьма субъективно.

Утрата способности к переживаниям, а с ней – смыслов жизни произошла и в силу изменения закономерного и необходимого для психической природы человека «порядка» психических явлений. Точно так же, как оказалась «перевернутой наоборот» нормальная закономерная последовательность – от желания, мотива к действию, точно так же у некоторых типов людей оказалась усеченной, обедненной структура сознания. Вместо трех остались только два отношения – к себе и другим. Трагично то, что такую обедненную структуру мы обнаружили у группы учителей младших классов. Эти педагоги строили свою стратегию жестким образом, авторитарно исходя только из себя, из того, что, по их мнению, «надо», совершенно не учитывая при этом встречного отношения детей, которого для них попросту не существовало в силу усеченной структуры сознания. Нужно ли добавлять, что при такой стратегии все формы отношения ребенка к учителю, к его педагогической стратегии были заведомо блокированы.

В одном из более старших классов был проведен следующий эксперимент. Психологическая диагностика детей установила, что у многих, почти у половины, имеет место так называемая акцентуация характера. Такой характер не является психической патологией, но имеет тенденцию к выходу за пределы нормы – либо чрезмерную возбудимость, либо выше обычной агрессивность, либо повышенную подозрительность и т. д. Акцентуация характера и ее проявление прекрасно описаны в книге известного немецкого психиатра К. Леонгарда [Леонгард, 2002].

themselves and positively evaluate others, are in a greater need in their assessment and opinion. Others, on the contrary, appreciate themselves a lot and disparage others without needing their negative or positive assessments. These types are contradictory, they are opposite. There are such types between them that, for example, capture only a positive view of themselves, but remain deaf to criticism, and those that depend on the estimates in an exceptional or lesser extent, paying attention to all kinds of reviews about themselves, etc. This data shows that, thanks to different structures of consciousness, different people have entirely different interpretations of their position among others and sometimes treat it in a very subjective way.

The loss of ability to experience feelings and the meaning of life also occurred due to the change in the «order» of mental phenomena of man that is natural and necessary for his psychic nature. Certain types of people have a truncated, lean structure of consciousness in the same way as normal regular sequence turns out to be inverted in reverse – from desire, motive – to action. Only two attitudes remain instead of three – to oneself and to others. It is sad that, we found a lean structure in a group of primary school teachers. These authoritarian educators built their strategy in a rigid manner taking into account only themselves and what, in their opinion, «should» be, without paying attention to the counter attitude of children which simply did not exist for them because of the truncated structure of their consciousness. Do I need to add that with this strategy all forms of a child's attitude to the teacher and their pedagogical strategy were deliberately blocked?

The following experiment was conducted in one of more senior classes. Psychological diagnostics of children found that many, almost a half, had the so-called accentuation of character. This character is not a mental pathology, but tends to be outside the norm – it is either an excessive irritability or aggressiveness that is above normal or increased suspiciousness, etc. Accentuation of character and its manifestation are perfectly

Дети с акцентуацией характера требуют персонального, непрерывного внимания, постоянной коррекции возникающих у них и в общении, и в учебе проблем. Учитывая это, мы попросили педагога дать психологическую характеристику каждого ребенка в классе. Что же оказалось? Педагог не только не имеет никакого представления о психологических особенностях каждого ученика, но вообще не владеет языком и понятиями психологического анализа личности. Он был обучен только поверхностным педагогическим «клише» типа: «вертится», «не любит отвечать у доски», «болтает» и т. д.

Что же происходило в этом случае за сценой «педагогического процесса»? Первоначально в школу приходил открытый, доверчивый ребенок. Постепенно, видя, что его отношение к взрослому там совершенно не замечается, а подчас и игнорируется, он начал действовать в общении с ним по наиболее близкой ему логике, т. е. той, на которую его толкала акцентуация характера. Иными словами, его доверие и открытость, естественность поведения в адрес учителя прекращались, возникал барьер непонимания, и формировалось вызывающее демонстративное или защитного типа поведение. Желая выяснить, как же и что думает человек с той или иной структурой сознания о другом человеке, мы обратились к исследованию будущих педагогов, т. е. студентов старших курсов педагогического вуза. Мы поставили каждого в условно-игровую роль педагога, предложив написать сценарий семинарского занятия. Предложенные ими планы различались радикально в следующем отношении. Одни «педагоги», как и вышеописанные, планировали только собственные действия, совершенно не учитывая встречного отношения, поведения тех, кем они располагались. Другой тип планировал и предвидел возможные встречные действия, например, «если он откажется», «если он поступит иначе» и т. д. Иными словами, этот тип относился к другому не как к объекту (в отличие от первого), но как к субъекту. Третий тип планировал действия, подобно опытному шахматисту: «если он сделает так, то я поступлю иначе», «если он будет действовать иначе, я поступлю так» и т. д. Не трудно увидеть, что именно из студентов первого типа с мышлением о другом человеке как объекте рекрутировались описанные выше

described in the book of the famous German psychiatrist Karl Leonhard [Leonhard, 2002].

Children with accentuation of character demand personal, continuous attention, constant correction of problems arising in their communication and studying. With this in mind, we asked one teacher to give psychological characteristics of each child in the class. What happened? The teacher had no idea of the psychological characteristics of each student and even did not know the basic concepts of the psychological analysis of personality. He knew only superficial teaching «cliches» like «spins», «does not like to respond at the blackboard», «chats», etc.

What happened in this case behind the scene of the «pedagogical process»? Initially, an open, trusting child came to school. Gradually, seeing that his attitude towards the adult was not noticed, and sometimes even ignored, he began to act in communication with the teacher by his closest logic, i.e. the one that his accentuation of character pushed him to. In other words, his trust and openness and the natural behavior towards the teacher stopped, the barrier of misunderstanding arose and causing demonstrative or protective behavior shaped. Wanting to find out how and what people with varying structure of consciousness think of others, we turned to the study of future teachers, i.e. senior students of a pedagogical high school. We put each of them in a shareware game role of the teacher, and asked them to write the script of seminars. Their proposed plans differed radically in the following respect. Some «teachers», as well as those who were described above, planned their own actions only, without taking into account the counter attitude and behavior of those whom they commanded. Another type planned and foresaw possible counter actions, for example, «if he refuses», «if he acts otherwise», etc. In other words, this type treated another one not as an object (unlike the first type), but as a subject. The third type planned actions like an experienced chess-player – «if he does so, I will act differently», «if he acts differently, I will do so», etc. It is not difficult to see that the

педагоги с дефицитной структурой сознания. Между тем у личности, особенно становящейся личности ребенка или подростка, как известно, существует особая потребность в признании со стороны взрослых, их оценке (как позитивной, так и критической), в признании своего права быть субъектом и проявлять себя в качестве субъекта. Не трудно увидеть, что человек (будь то педагог, студент или школьник) с отсутствующей потребностью в другом человеке, с отсутствующей в сознании направленностью и ожиданием встречного отношения к себе другого человека, с объектным способом мышления внутренне уже игнорирует другого человека как субъекта. А это значит, что сегодня, не совершив никакого безнравственного поступка, он уже потенциально готов к нему, ориентируясь при этом только на себя и свои цели. С.Л. Рубинштейн, исследуя человеческие чувства, пришел к выводу, что чувство любви есть реальное усиление другого человека, а ненависть – это убийство. В.А. Петровский поставил проблему «вкладов» в другого человека. Если другой изначально не значим? В исследованиях соотношений когнитивного и морального, морального и правового аспектов российского сознания использовалось сочетание кросскультурного, типологического и генетического методов исследования. Среди многих результатов важнейшим оказался полученный путем кросскультурного сравнения факт, что отсутствие правовых структур в обществе и соответственно в общественном сознании определенным образом компенсируется в индивидуальном сознании, а именно: юридические отношения подменяются моральными суждениями, рассуждениями, обоснованиями. Иными словами, каждый индивид решает правовые проблемы, как нравственные, и дает им развернутые обоснования. В структуре сознания детей обнаруживаются противоположные отношения, т. е. отсутствие в их сознании четких нравственных норм (и правовых норм, оценок и т. д.) толкает их на путь конформизма, т. е. стремления угадать, чего хочет, ожидает от них взрослый. Если ребенок или подросток сталкивается с нравственными противоречиями, конфликтами, исход бывает различным: либо активизируются его интеллект, нравственная сфера личности, либо, напротив, интеллектуальная сфера блокируется, а нравственное поведение становится

teachers with deficient structure of consciousness described above were recruited from the students of the first type with the way of thinking of another person as an object.

Meanwhile, the personality, especially the forming personality of a child or an adolescent, as we know, has a special need in recognition on the part of adults, their assessment (both positive and critical), in recognition of their right to be a subject and show oneself as a subject. It is not difficult to see that a person (whether he is a teacher, a student or a pupil) with no need in another person, with the lack of expectation of counter attitude from another person in consciousness, with the object way of thinking internally ignores another person as a subject. This means that today, without committing any immoral act, a person is potentially ready for it, while focusing only on themselves and their goals. S.L. Rubinstein, exploring human emotions, came to the conclusion that the feeling of love is the real gain of another person and hate is a murder. V.A. Petrovsky put the issue of «contribution» to another person. What if another one is not initially significant? In the studies of the relationship of cognitive and moral, moral and legal aspects of Russian consciousness a combination of cross-cultural, typological and genetic methods were used. Among many results the most important fact obtained by a cross-cultural comparison was that the lack of legal structures in society and therefore in the public mind in a certain way is compensated in the individual mind, namely, the legal relations are replaced by moral judgments, reasoning, justification. In other words, each individual solves legal problems in the way as moral ones, and gives them a detailed justification. In the structure of consciousness of children the opposite relationship is found, i.e. the absence of clear moral norms (and legal norms, evaluations, etc.) in their mind pushes them onto a path of conformity and striving to guess what an adult wants and expects from them. If a child or teenager faces moral contradictions, conflicts, the outcome can be different: either his intellect or moral sphere

стереотипным, беспроблемным. В нашем обществе одни личности вообще не видят нравственных проблем, а другие – переживают их особенно остро и решают их в высшей мере ответственно.

Таким образом, нравственные проблемы оказываются особенно острыми именно в личностном плане, в индивидуальном сознании, и решаются они разными личностями по-разному. Генетический срез в сочетании с типологическим методом показывает, что в нашем обществе социально-психологическое расслоение происходит уже на уровне детства. А именно пробы по методике С. Московичи показывают, что у наших детей нет представлений о справедливости, которые есть у английских, у французских. Но говоря образно, одни сами пытаются установить справедливость, своими силами, т. е. сделать то, что в другом обществе закладывается в правовых отношениях, а другие дети пытаются угадать, чего хочет учитель, не имея чувства справедливости, попросту повторяя правила. Так формируется армия конформистов. Одной из заметных потерь являются интеллектуальные потери: распространение своеобразной болезни вербализма – замены действия и мысли словесной активностью – привело к серьезным интеллектуальным потерям. Между тем именно сейчас от конструктивности, от прогностичности мышления, от способности ставить и решать социальные проблемы зависит в значительной мере выход из трудной социально-экономической ситуации.

Данные исследования, проведенного совместно с Г.Э. Белицкой, – проблематизации как процедуры социального мышления – показали, что у одних типов людей социальные проблемы репрезентированы в их сознании, но они не могут сделать их предметом мышления, т. е. фактически они функционируют в сознании по принципу стереотипов. Другие же типы личностей могут мыслить о них достаточно конструктивно, давать прогнозы, предлагать решения. От чего же зависело это принципиальное типологическое различие? Во-первых, от личностного отношения к проблемам, от личностной значимости. Во-вторых, проблемность или беспроблемность мышления личности зависела от личностного конструкта, который мы условно назвали «я – обще-

is activated, or, on the contrary, the intellectual sphere is blocked and the moral behavior becomes stereotyped, unproblematic. In our society, some individuals do not see moral problems while others experience them especially sharply and solve them in a very responsible manner.

Thus, moral problems are particularly acute precisely in personal terms, in the individual consciousness, and they are solved by different individuals in different ways. The genetic survey combined with the typological method show that in our society the social and psychological separation occurs at the level of childhood. Namely, the samples according to the method of S. Moscovici show that our children have no idea of justice, which British and French children have. But figuratively speaking, some children try to establish justice on their own themselves, ie they do what is laid in legal relations in different society, and other children try to guess what the teacher wants, they do not have a sense of justice and simply repeat the rules. This is how the army of conformists forms. One of the notable losses is intellectual losses: the spread of the peculiar disease of verbalism – the replacement of actions and thoughts by verbal activity – led to serious intellectual losses. Meanwhile, now the way out of the difficult socio-economic situation depends exactly on the constructivity and predictability of thinking, on the ability to formulate and solve social problems to a large extent.

The data of the study of problematization as a procedure of social thinking, conducted together with G.E. Belitskaya, showed that social problems of some types of people are represented in their minds, but they can not make them the subject of thinking, ie, in fact they operate on the principle of stereotypes in their mind. Other types of personality can think about them in a quite constructive way, make predictions and offer solutions. What did this fundamental typological difference depend on? Firstly, on a personal attitude to problems, on personal importance. Secondly, trouble or trouble-free personality's thinking

ство». Что представляет собой этот конструкт? В сознании одних людей закрепилось представление о себе как об объекте. Другой тип людей мыслили и себя, и другого как субъектов. Выявилось, что только в случае, если человек воспринимает и себя, и общество (и других людей) как субъектов, он начинает мыслить о взаимоотношениях с ними, т. е. для него появляются проблемы. При конструктах другого типа люди были лишены способности видеть проблемы взаимоотношений.

Одной из особенностей нашего подхода к личности и ее сознанию была идея обратной связи активности личности со способом ее реализации в структурах и результатах жизненного пути. Поэтому активность личности изучалась в структурах семейных отношений, в структурах обучения, в структурах деятельности, в том числе игры. Так, цикл исследований активности личности в условиях обучения показал, что определенные структуры сознания учителя: отсутствие у него представлений о личности ученика, блокируют активность ученика, в результате чего возникает двойной психологический барьер и ученик начинает реализовывать демонстративное или защитное поведение. Отсутствие позитивных оценок интеллекта подростка со стороны родителей, как выявило наше исследование, проведенное совместно с Х. Йоловой, и сближение их оценок с оценками учителей, т. е. своеобразный социальный конформизм родителей, ведет к тому, что у подростка не возникает представлений об интеллекте как ценности, в результате чего он не рефлексировал по поводу своего интеллекта и темпы интеллектуального развития значительно снижаются. Были выявлены оптимальные пропорции индивидуального подхода к ученику со стороны учителя и отношения к ученику как субъекту.

Исчезновение в социальных структурах определенных условий, необходимых для развития личности, ведет к психологическим и жизненным потерям. Как говорилось, в результате исчезновения игр из образа жизни больших городов происходит утрата целого воспитательного комплекса, направленного на социальную зрелость личности, ее социально-психологические способности – проявлять инициативу и одновременно подчиняться праву и т. д. Общим выводом данного направления

depended on a personal construct, which we called “I – society” for our purpose. What is this construct? The idea about oneself as an object is stuck in the mind of some people. Another type of people thought of themselves and others as subjects. It was found that only if a person perceived himself and society (and others) as subjects, he began to think about the relationship with them, ie he faced some problems. Other people with another type of construct were deprived of the ability to see relationship problems.

One of the features of our approach to the personality and their consciousness was the idea of the feedback of activity of the personality to the way of its implementation in the structure and results of life. Therefore, the activity of the personality was studied in the structure of family relationships, in the structure of learning, in the structure of activity, including games. Thus, the cycle of the studies of activity of the personality in terms of training showed that certain structures of consciousness of teachers, their lack of ideas about the student’s personality, block the activity of the student, resulting in a double psychological barrier, and the student begins to implement demonstrative or protective behavior. According to our survey conducted together with H. Yolova, the lack of positive assessments of intelligence of an adolescent on the part of their parents and the convergence of their assessments with the ones of teachers, ie a kind of a peculiar social conformism of parents, leads to the fact that an adolescent does not have a concept of intelligence as a value, as a result they do not reflect on their intelligence, and the pace of intellectual development is significantly reduced. The optimal proportions of an individual approach to the student by the teacher and the attitude to the student as a subject were identified.

The disappearance of certain conditions in social structures which are necessary for the development of the personality leads to psychological and life losses. As it was mentioned, the disappearance of games in the lifestyle of big

исследований является то, что каждому типу личности релевантны свои условия и ситуации, в которых он является оптимальным, его функционирование в неадекватных условиях ведет к перенапряжению, психологическим потерям или понижению эффективности.

Установив, однако, что в одном и том же обществе тем не менее складываются разные психологические типы людей, мы начали разрабатывать известный в психологии, но не реализовавшийся в эпоху уравниловки типологический подход и метод исследования. Мы изучали типы сознания, мышления, инициативы и ответственности, причем оказалось, что существуют различные типы даже в способности организации времени, с чем мы сталкиваемся в жизни, когда один постоянно опаздывает, другой не выносит ожидания.

Объективное время отражается и воспроизводится в психике за счет несимметричного ему времени и темпов осуществления психических процессов. На основе психического отражения реализуется на разных уровнях взаимодействие человека с миром, одновременно развивается способность психики к регуляции этого взаимодействия во времени. Не рассматривая иерархию этих уровней, ряд особенностей которой описал Пиаже, можно сказать, что в целом психика обеспечивает сопряжение объективного времени (и как времени внешних субъекту процессов, и как временного измерения самого субъекта в качестве объекта, имеющего временное измерение) и субъективного времени, т. е. скоростей, темпов и ритмов психического времени. Сопряжение объективных скоростей, темпов, требований и собственных (организменных, психических) скоростей, ритмов и т. д. имеет место в структуре деятельности.

Деятельность – создание особого временно-пространственного континуума, в котором субъект связывает объективно разобщенные во времени и пространстве объекты, придает им свою временную целостность и цикличность и собственные временные параметры и ритмы.

На основе отражения времени у человека появляется способность регулировать во времени деятельность, связывая воедино скорости субъекта как физического, психического и сознательного су-

cities causes the loss of the whole educational complex, aimed at social maturity of personality, their socio-psychological abilities – to take the initiative and at the same time obey the rules, and so on. The overall conclusion of this field of the research is that each type of personality has their own relevant conditions and situations which are optimal for them; the functioning of the type in inadequate conditions leads to overpressure, psychological losses or decrease in efficiency.

However, having identified that different psychological types of people form in one society, we started to develop a typological approach and methods which are well-known in psychology, but not implemented in the era of egalitarianism. We studied the types of consciousness, thinking, initiative and responsibility, and it turned out that there are different types even in the way of time management – it is what we encounter in life when one is constantly late, the other can not stand waiting.

Objective time is recorded and played back in the mind due to time and pace of the implementation of mental processes which are unsymmetrical to it. On the basis of mental reflection human interaction with the world is realized at different levels, while the ability of the psyche to regulate this interaction over time is developed. Without considering the hierarchy of these levels, a number of features which were described by Piaget, we can say that in general psyche provides the interface of objective time (as the time of external processes for the subject involved, and as the time dimension of the subject as an object having a temporal dimension) and subjective time, i. e. speed, pace and rhythm of mental time. Pairing of objective speeds, paces, requirements and their own (organismic, mental) speeds, rhythms, etc. takes place in the structure of activity.

Activity is the creation of a specific time-space continuum in which the subject connects objects which are objectively disparate in time and space, gives them a specific temporary integrity and periodicity and timing and rhythm.

щества. Психическая и сознательная регуляция деятельности, на которую указывали И.М. Сеченов и С.Л. Рубинштейн, заключается в способности соотносить временные требования, исходящие извне, и собственные временные возможности (и ограничения). Другая особенность психики, связанная с регуляцией деятельности, заключается в способности к временному ускорению. Как говорилось выше, природная основа психики – это естественно текущие ритмы психических процессов, привязанные преимущественно к ритмам нейрофизиологических процессов, темпераментальных особенностей и т. д., а также скорости запоминания, мышления, восприятия и т. д.

Регуляторная способность психики начинается с повышения в доступных индивиду пределах этих естественных скоростей, что и составляет одну из особенностей произвольной регуляции. Ускорение распространяется, повторяем, не только на скорость движения, но и на ритм психической деятельности. Далее эта психическая способность распространяется на регуляцию деятельности в целом. Психика – ускоритель, т. е. условие повышения работоспособности, дееспособности, интенсивности человеческой деятельности.

Личность оказывается способной работать в условиях временной стимуляции, временного стресса, снимать или усиливать его действие, способной улавливать и вычленять временные пики событий деятельности, оперативно использовать все временные объективные и субъективные параметры. Выбатывается способность действовать своевременно или более тонко определять пределы допустимых опозданий, допустимых опережений.

Сознание интегрирует способность психики к отражению времени, в том числе переживанию времени, ее временные процессуальные параметры и, наконец, способность к регуляции деятельности во времени. Эта способность сознания (интегрирующая все аспекты и временные особенности психики) и становится основой личностного уровня регуляции времени. Иными словами, уровень психической регуляции времени, личностный, возникает как интеграл разномодальных временных возможностей психики, и прежде всего временной регуляции деятельности. Основой способностей отра-

On the basis of reflection of time a person has the ability to regulate activity in time, tying together the speed of the subject as a physical, mental and conscious being. Psychic and conscious regulation of activity, which were indicated by I.M. Sechenov and S.L. Rubinstein, is the ability to correlate time requirements coming from the outside, and one's own temporal possibilities (and limitations). Another feature of psyche associated with the regulation of activity is time acceleration ability. As it was mentioned above, the natural foundation of psyche is natural rhythms of mental processes linked mainly to the rhythms of neurophysiological processes, temperamental peculiarities, etc., as well as the speed of remembering, thinking, perception, etc.

The regulatory capacity of psyche begins with the increase in these natural speeds within limitations available for an individual, that is one of the features of voluntary regulation. We should repeat that acceleration covers not only the speed of motion, but also the rhythm of psychic activity. Further, this psychic ability extends to the regulation of activity in general. Psyche is an accelerator, ie a condition of increase of efficiency, capacity, intensity of human activity.

The personality turns out to be able to work under the conditions of temporal stimulation, temporal stress, to remove or enhance its action, to be able to capture and isolate the temporal peaks of activity events, quickly use all temporal objective and subjective parameters. That is how the ability to act in a timely manner or to define the limits of acceptable delays and acceptable advancing more subtly develops.

Consciousness integrates the ability of psyche to reflect time as well as experience time, its temporal procedural parameters, and finally, the ability to regulate activity in time. This ability of consciousness (integrating all aspects and temporal features of psyche) becomes the basis of the personal level of regulation of time. In other words, the level of mental regulation of time – a personal one – arises as the integral of different modal temporal abilities of psyche, and above all that is temporal regulation of activity.

жения и регуляции времени является принцип раздвоения или несимметричности времен (объективного и субъективного, отраженного и переживаемого, объективного и физического и т. д.), что, в свою очередь, приводит к несимметричности психологических времен отраженного и регулируемого в деятельности. На уровне личности появляется способность произвольно ускорять не только физические действия, но и естественные темпы запоминания, мышления, внимания. Актуализация запомненного осуществляется субъектом в нужный момент так же, как в нужный момент реализуется функция мыслительного предвосхищения. Своевременное использование своих временных психических возможностей и механизмов – такова общая задача регуляции личностью ее соотношений с миром. Категории прошлого, настоящего и будущего. Прежде всего отмечался субъективный характер личностного времени, но для выявления специфики личностного времени как раз важна связь между субъективным и объективным временем, то, как личность устанавливает эту связь, и то, какую роль играет субъективное время в регуляции жизненного пути как объективного процесса. В первоначально поставленной задаче найти интеграл биологического, исторического и индивидуально-биографического времен – эта идея связи объективного и субъективного времен лишь угадывается. Во многих теориях жизненного пути отразилась концепция времени точных и естественных наук, представление о равномерном и типичном для всех времени: прежде всего в понятии возраста этапы жизненного пути всех людей унифицировались и стандартизировались. Событийный подход позволил расчленить жизненный путь на некоторые кванты, которые дают возможность представить его динамику. Однако авторам этих теорий не удалось связать внешние события с внутренними, а тем самым объективное и субъективное личностное время осталось несоотнесенным. Категории прошлого, настоящего и будущего наиболее адекватны особенностям жизненного пути как специфического временного процесса, и не только потому, что в них раскрывается необратимость человеческого времени, но и потому, что они относительно к личности, постоянно перемещающейся во времени. Наиболее конструктивными ока-

The basis of the ability to reflect and regulate of time is the principle of split or asymmetry of times (objective and subjective, reflected and experienced, objective and physical, etc.), which, in turn, leads to the asymmetry of psychological times of the reflected and the regulated in activity. At the individual level there is an ability to accelerate arbitrarily not only physical actions, but also the natural pace of remembering, thinking, and attention. Actualization of the remembered data is performed by the subject at the right time as well as the function of thought anticipation is implemented. A timely use of one's own temporal mental capabilities and mechanisms is the general task of the personality's regulation of their relations with the world. The categories of the past, the present and the future. First of all, the subjective nature of personal time was noted, but in order to identify the specifics of personal time the relationship between subjective and objective time, the way how a person establishes this relationship, and the role that subjective time plays in the regulation of the walk of life as an objective process are also important. This idea of relationship of objective and subjective times is only guessed in the originally set task to find the integral of biological, historical and individual biographical time. Many theories of the walk of life reflect the concept of time of exact and natural sciences, the idea about a uniform and typical time for everyone: first of all, the stages of the walk of life of all people unified and standardized in the concept of age. An event approach allowed dividing the walk of life into some quanta, which give the opportunity to imagine its dynamics. However, the authors of these theories failed to bind external events with internal ones, and thus objective and subjective personal times left unrelated. The categories of the past, the present and the future are the most adequate to the features of the walk of life as a specific temporal process, and not just because the irreversibility of human time is disclosed in them, but also because they are relative to the individual, that constantly moves in time. The approaches

зались подходы к личностному времени, связанные с понятиями психологической или жизненной перспективы (К. Левин, Л. Франк, И. Наттин, Р. Кастенбаумидр). Однако понятие временной перспективы много уже, чем понятие жизненного пути. Вместе с тем даже в психологических интерпретациях временной перспективы личности также сказалась тенденция к ограничению сугубо субъективными параметрами времени, его ценностно-мотивационными структурами. Одно из основных противоречий индивидуальной жизнедеятельности и заключается в противоречии между жесткой общественной детерминированностью личной жизни во времени и способностью личности к развитию, т. е. *потенцированию* времени. В самом общем виде развитие – это возрастание возможностей личности, умножение ее личностного времени в процессе ее жизненного становления и самоопределения, повышение ее своеобразной жизненной производительности, подобной производительности труда. Исходя из сказанного, можно более точно определить понятие психологического будущего (перспективы), которое остается достаточно неопределенным. Одни авторы определяют будущее относительно прошлого и настоящего, другие – с точки зрения его структуры, третьи – ценностного содержания. Мы предлагаем различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных понятия. Психологическая перспектива – это *когнитивная способность* предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем. Эта способность, как показывают наши исследования, типологически варьирует. Личностная перспектива – не только когнитивная способность предвидеть будущее, но и целостная готовность к нему в настоящем, установка на будущее (например, готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т. д.). Такая перспектива может иметь место даже у личностей с когнитивно бедным, нерасчлененным, неосознанным представлением о будущем. Личностная перспектива открывается при наличии способностей как будущих возможностей, зрелости, а потому готовности к неожиданностям, трудностям, присущего ей потенциала, способности к организации времени.

Психологической перспективой обладает тот, кто способен предвидеть будущее, кто видит лич-

to personal time associated with the concepts of psychological or life prospects happened to be most constructive (K. Levin, L. Frank, I. Natting, R. Kastenbaum etc.). However, the concept of temporal prospect is much narrower than the concept of the walk of life. But even the psychological interpretation of temporal prospect of the personality was also affected by the trend to restrict by purely subjective parameters of time, its value-motivational structures. One of the basic contradictions of individual living is in the contradiction between the rigid social determinism of personal life in time and the capacity of the individual to develop, i.e. the capacity for *potentiation* of time. In the most general form, development is the increase of the capacities of the personality, the increase in their personal time in the course of their life formation and self-determination, the improvement of their peculiar life performance that is similar to work performance. Based on the foregoing, it is possible to define the concept of the psychological future (prospect), which remains quite uncertain, more precisely. Some authors define the future in relation to the past and the present, while others do it in terms of its structure or value content. We propose to distinguish *psychological, personal and life prospects* as three different concepts. Psychological prospect is a *cognitive ability* to foresee the future, to predict it, to imagine oneself in the future. This ability, as it is shown by our study, typologically varies. Personal prospect is not only the cognitive ability to foresee the future, but also a holistic readiness for it in the present, the direction to the future (eg, readiness for difficulties in the future, for uncertainty, etc.). Such a prospect can take place even in individuals with cognitively poor, undivided, unconscious perception of the future. Personal prospect opens for those who have the abilities as future opportunities, maturity, and therefore the readiness for the unexpected, difficulties, the capacity that is appropriate to it, the ability to organize time.

Psychological prospect exists in the one who can foresee the future, who sees per-

ностную перспективу, имеет жизненный опыт, личностный потенциал. Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создает себе субъект и тем самым обеспечивает возможность оптимизации дальнейшего жизненного продвижения. Как было отмечено, это может быть не зависящая от личности включенность в более развивающиеся, более перспективные сферы общественной жизни, которые сразу выводят личность на другой уровень и масштаб жизни. Но чаще всего жизненная перспектива открывается тому, кто сам создал систему оптимальных (т. е. имеющих множество возможностей) жизненных отношений, систему опор, которые обладают все возрастающей ценностью. Совокупность таких опор и отношений, которая гарантирует все возрастающую ценность жизни личности и в будущем, расширяет ее возможности, мы назовем жизненной позицией. Такая жизненная позиция детерминирует будущее личности. Определенные жизненные рубежи, достигнутые человеком, в последующем способствуют ускорению его жизни, требуют в будущем меньше усилий, в некотором смысле обеспечивая его будущее. Обладая личностной перспективой, человек при отсутствии такой выработанной позиции может быстро исчерпать свои личностные возможности, способности, попадая в зоны жизни, насыщенные трудностями, противоречиями, или, напротив, зоны, бедные событиями, не способствующие развитию, подобно сенсорно бедному полю. Если развитие есть потенцирование, резервирование времени (и тем самым создание предпосылок будущего в настоящем), если способность к регуляции и организации времени есть основа личностной готовности к будущему, то позиция личности есть вторичное жизненное образование. Активность как качество субъекта жизни связана именно с жизненной позицией. Личность как субъекта жизненного пути характеризует, кроме уровня развития и временных особенностей, активность.

Если развитие есть потенцирование и резервирование времени, если переживание ценности есть способность умножения, присвоения времени личностью, если способность к организации времени есть его оптимальное использование, то

sonal prospect, has life experience, personal potential. Life prospect includes the totality of circumstances and conditions of life, which, ceteris paribus creates a subject and thus provides the opportunity to optimize the further life promotion. As noted, this may be independent (on the individual) involvement in more developing and more promising areas of public life, which immediately lead the personality to another level and scope of life. But more often life prospect opens for the one who created a system of optimal (ie, having many opportunities) life relationships, the system of supports, which have an increasing value. We consider the totality of such supports and relations which guarantees an increasing value of life of the individual in the future, expanding their capabilities, to be life position. Such a life position determines the future of the individual. Certain life milestones achieved by man, subsequently accelerate his life, require less effort in the future, in a way ensuring his future. Having a personal prospect, a person in the absence of such a developed position can quickly exceed their personal capacities, abilities, getting into the areas of life which are full of difficulties, contradictions, or, on the contrary, the areas which are poor in events, not encouraging to develop like the sensory poor field. If development is potentiation, reservation of time (and thus the creation of the prerequisites of the future in the present), if the capacity for the regulation and organization of time is the basis of personal readiness for the future, then the position of the individual is secondary life education. Activity as the quality of the subject of life is linked exactly to life position. Besides the level of development and temporal characteristics, personality as a subject of the walk of life is characterized by activity.

If development is potentiation and reservation of time, if the experience of value is the capacity for the increase and assignment of time by the personality, if the ability to organize time is its optimum use, then the activity is a practical and effective form of its implementation.

активность есть практически-действенная форма его реализации. Проблема активности, оптимизма или пессимизма сегодня перестает быть сюжетом утонченных философских изысканий. Это проблема жизненного тонуса общества и в конечном итоге его жизнеспособности. Этот угол зрения на общество не только как на экономическую или социальную структуру, но на организм, состоящий из живых людей, должен, на наш взгляд, быть осознан, осмыслен и практически реализован. Сегодня реальность заставляет нас поставить вопрос об экологии человека, о его психологических, нравственных, временных потерях и уродствах (наркомании, алкоголизме, агрессии). Поэтому нужно прежде всего постараться сохранить те ячейки и структуры общества, где люди общаются лично, где возможно создание нормальных, полноценных человеческих отношений, где имеет место реальный человеческий контакт. Именно в этих структурах – будь то нормальная семья, маленькая частная школа или группа детей, изучающих язык под руководством старомодной дамы, – возможно любовное выращивание самого ценного, что есть в природе, кроме нефти, угля и золота, – человека.

Психологическая наука могла бы уже сегодня дать множество рекомендаций, методов, указать на множество ограничений и запретов, чтобы полноценно включать человека в профессиональные и социальные структуры. Но все эти рекомендации могут быть реализованы при одном глобальном условии, если обществом будет осознано, что его спасение от бед и потерь, источник богатства и прогресса – полноценная психика и развивающаяся личность человека.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. М.: Воронеж, 1999.
2. Григорьев С.В. Самовыражение и развитие личности через смену форм игры на протяжении жизненного пути: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. М.: Эксмо-Пресс, 2002.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Книга по требованию, 2012.

The problem of activity, optimism or pessimism today ceases to be a story of subtle philosophical research. This is the problem of vitality of the society and – ultimately – its viability. This way of looking at the society, not only as at an economic or social structure, but at the body, composed of living people, should, in our view, be understood, comprehended and practically implemented. Today, the reality forces us to raise the question of human ecology, their psychological, moral, and temporal losses and deformities (drug addiction, alcoholism, aggression). Therefore, first of all, we must try to keep those cells and the structure of the society, where people communicate in person, where we can create normal, healthy human relationships, where there is a real human contact. It is in these structures – whether it is a normal family, a small private school, or a group of children, learning the language under the guidance of an old-fashioned lady – where love growing of the most valuable thing in nature, besides oil, coal and gold – man – is possible.

Today psychological science could give many recommendations, methods, could specify the set of many restrictions and prohibitions in order to involve man fully in professional and social structures. But all these recommendations can be implemented on a global condition that the society realizes that their salvation from harm and losses, a source of wealth and progress is adequate psyche and developing personality.

References

1. Abulkhanova K.A. Psychology and consciousness of personality. M.; Voronezh, 1999.
2. Grigoryev S.V. Self-expression and development of personality through changing the forms of the game over the course of life: Abstract of PhD in Psychology. M., 1991.
3. Leonhard K. Accentuation of personality. M.: Eksmo-Press, 2002.
4. Frankl V. Man's Search for Meaning. M.: Kniga po trebovaniyu, 2012.

СПРАВЕДЛИВОСТЬ БЫТИЯ И ПРИНЦИП ТАЛИОНА: ОПЫТ ТИПОЛОГИИ ПРАВА

JUSTICE OF EXISTENCE AND PRINCIPLE OF TALION: EXPERIENCE OF LAW TYPOLOGY

С.Л. Слободнюк

S.L. Slobodnyuk

Бытие, возмездие, справедливость, право, талион.

Автор анализирует различные аспекты актуализации талионической справедливости и выявляет три типа права: право справедливого избирательного возмездия, право проявляющейся справедливости и право восстанавливаемой справедливости.

Existence, retaliation, justice, law, talion.

The author analyzes different aspects of realization of talionic justice and reveals three types of law: the law of fair selective retaliation, the law of manifestative justice and the law of rehabilitated justice.

В начале нашей эры в отношениях человека и мира наметились серьезные противоречия. Однако проповедь Иисуса, как некогда проповедь Будды, нейтрализовала кризис и открыла конкретному человеку путь к индивидуальному спасению. Поскольку в кризисные времена индивидуального спасения хотелось многим, большинство приняло заповеди блаженства с тем же воодушевлением, с каким ранее были приняты четыре благородные истины.

Но было и меньшинство — гностики, — которые превозносили познание, тождественное истинному бытию, «Царю Света», «чей мир» есть «„мир справедливости без непокорности, мир вечной жизни без разложения и смерти“ и „не смешивался со злом“» [Йонас, 1998, с. 73]; и неустанно проклинали материальный мир. По этой причине любые устоявшиеся воззрения в гностической интерпретации, как правило, оборачивались собственной противоположностью. Так, Симон Волхв назвал «Бога иудеев» Демиургом, который «присвоил себе Высшую Справедливость», а Маркион объявил главным атрибутом Бога-творца «формальную» и «мстительную», по его мнению, «„справедливость“ Закона» [Йонас, 1998, с. 120–121, 149–150].

Правда, другие гностики пытались оценить законодательство Моисеево «более умеренно»

At the beginning of our era the relationship between man and the world faced serious contradictions. However, the preaching of Jesus, as once the sermon of Buddha, neutralized the crisis and opened the way to individual salvation for a particular person. Because in times of crisis many people wanted individual salvation, the majority took the Beatitudes with the same enthusiasm with which the four noble truths had been previously accepted.

But there was a minority – Gnostics – who praised the knowledge, that was identical to the true being, «The King of Light», «whose world» is «„the world of justice without unruliness, the world of eternal life without decay and death“ and „not mixed with evil“» [Jonas, 1998, p. 73]; and constantly cursed the material world. For this reason, any established opinion in the Gnostic interpretation usually turned into their own opposite. So, Simon Magus called «the God of the Jews» Demiurge, who «assumed the supreme justice», while Marcion declared «formal» and «vindictive», in his opinion, «„justice“ of the Law» the main attribute of the Creator [Jonas, 1998 p. 120–121, 149–150].

However, other Gnostics attempted to assess the Law of Moses in a «more moderate» manner [Jonas, 1998, p. 193]. A striking example

[Йонас, 1998, с. 193]. Ярким примером подобной «умеренности» выступает послание Птолемея к Флоре, где автор сначала подвергает сомнению божественность источника закона, содержащего «повеления, не свойственные естеству и настроению» Бога, а потом доказывает, что Божий закон «делится на трое», причем его вторая часть есть закон, который Иисус уничтожил словами «не противитися злу», «ибо постановление око за око и зуб за зуб» смешано с неправдою [Птолемей, 1863, с. 364–365, 371–372].

На первый взгляд все верно. Однако, решая вопрос о талионе, Птолемей производит подмену понятий, позволяющую ему заключить, что этот закон... освящает несправедливость, ибо свершающий месть отличается от своего обидчика «только в порядке действия»; и хотя само по себе талионическое предписание «было и есть справедливо», но противоречия между заповедью не убий и талионом говорят, что «автор» закона был «скрытно увлечен необходимостью» [Птолемей, 1863, с. 369–370]. В итоге «прельстительные и ядоносные» [Епифаний Кипрский, 1863, с. 364] слова Птолемея подводят адресата к последней черте — «в закон вкралось законоположение человеческое» и «сам закон Божий разделяется на три части. Остается нам показать, какой это Бог»: «Это — Димиург и творец всего этого мира», который «по праву мог бы получить и имя середины» между совершенным Богом и лукавым естеством Противника [Птолемей, 1863, с. 372–374].

Гностическая проповедь прельстила многих. К примеру, Мани, а затем и Маздак столь успешно внедряли в массовое сознание жизнеотрицающую идею, что властям пришлось принять радикальные меры: первого бросили в темницу, где он умер от истощения; второго живьем закопали в землю [Сиасет-намэ, 1949, с. 204]. Увы, репрессии не дали результата: жизнь христиан продолжили отравлять богомилы и павликиане; жизнь правоверных — Муканна Марвази и Бабек [Сиасет-намэ, 1949, с. 205–229]. Но *настоящие* сложности начались, когда мусульманский мир столкнулся с исмаилитами, провозгласившими уничтожение физического бытия необходимым этапом об-

of this «moderation» is the Epistle of Ptolemy to Flora, where the author firstly questions the divine source of law containing «commands, not peculiar to nature and mood» of God, and then proves that the law of God «is divided into three», and its second part is the law that Jesus took away with the words «*do not stand against the evil*», «for the statement *eye for eye, tooth for tooth*» is mixed with unrighteousness [Ptolemy, 1863, p. 364–365, 371–372].

At first glance, all is right. However, solving the issue of talion, Ptolemy produces the substitution of concepts, allowing him to conclude that the law... sanctifies injustice, for the one who accomplishes revenge is different from his abuser «only in the order of action»; and although talionic prescription «was and is true» in itself, the contradictions between the commandment not to kill and the talion say «the author» of the law was «secretly fascinated by the need» [Ptolemy, 1863, p. 369–370]. As a result, «deceitful and poisoning» [Epiphanius of Salamis, 1863, p. 364] words of Ptolemy lead the addressee to the last line — «the human statute crept in the law» and «the law of God itself is divided into three parts. Now we are to show what God is»: «This is Demiurge and the Creator of this entire world», who «could rightly get the name of the middle» between the perfect God and the deceitful nature of Adversary [Ptolemy, 1863, p. 372–374].

The Gnostic sermon deceived many. For example, Mani, and then Mazdak, inculcated life-negation idea into mass consciousness so successfully that the authorities had to take drastic measures: the first was thrown into prison, where he died of exhaustion; the second was buried alive in the ground [Siyasatnama, 1949, p. 204]. Alas, the repression failed: the life of Christians continued to be poisoned by Bogomils and Paulicians; the life of the faithful — by Mukanna Marvazi and Babak [Siyasatnama, 1949, p. 205–229]. But the *real* difficulty began when the Muslim world confronted Ismailis, proclaiming the destruction of physical being to be a necessary step of gaining «paradise», and Sufis, who put themselves on a par with the deity.

ретения «рая»; и суфиями, которые ставили себя вровень с божеством.

Но что общего между адептами Разума и певцами вина? — Идея эманации!.. Да, каждая система трактует «истечение» по-своему: эманация гностиков отличается от эманации суфийского учения, а сефирот каббалы далеко не то, что исмаилитские «разумы». И все же мы попытаемся понять, какими принципами руководствовался верховный судья эманатических миров, приступая к наказанию или реабилитации действительного бытия.

Дабы не расплыть силы, сосредоточимся на суфиях и исмаилитах. Первые учили, что все сущее бытие пронизывает невидимый свет, вторые — что разум. Первые воспитывали в себе чувство неизбывной тоски по божеству. Вторые ввергали в состояние тоскливого ужаса исламский мир, а сами с надеждой ожидали пришествия Махди и, подобно гностикам, мечтали об окончательном уничтожении материальной действительности, являющей собой уродливую копию подлинного мира. Правда, в отличие от гностиков, склонных усложнять отношения микрокосма и макрокосма, исмаилиты нередко напрямую переносили «небесные» структуры в общественное бытие...

Но вернемся к вопросу о воздаянии. В трактате исмаилита аль-Кирмани «Успокоение разума» ему посвящена одна из «улиц» седьмого «квартала», которая начинается словами «о человеческой душе и о том, как после перехода [в мир иной] ей воздастся за стяжание; о том, что такое воскресение, Страшный Суд, награда, наказание» [аль-Кирмани, 1995, с. 379]. Кроме того, рассуждение «о вечных лютых муках» изначально связывается с онтогносеологическими вопросами, ибо познающая душа приходит к обладанию двумя противоположными формами: «Одной — поскольку запечатлела форму необходимости знания и стала самодостаточной чрез познанное: сия форма схожа с формой ангелов <...>; и другой — поскольку запечатлела, что допустимо оставить действие и не испытывать в нем нужды: сия форма схожа с формой скотины и зверья <...>. Та форма, которую душа приобретает благодаря познанию границ, сохраняет ее самость и предохраняет от ги-

But what is common between the adherents of the Mind and the singers of wine? – The idea of emanation!.. Yes, each system treats the «expiration» in its own way: the emanation of Gnostics differs from the emanation of Sufi teachings, and the sefirot of the Kabbalah is not what Ismaili «minds» are. Still, we try to understand what principles guided the supreme judge of the emanation worlds, starting to punish or rehabilitate the real life.

In order not to disperse our forces, we will focus on Sufis and Ismailis. The first taught that all things existent are penetrated by an invisible light, the second – by the mind. The first brought up a sense of endless longing for a deity in themselves. The second plunged the Islamic world into a state of melancholy horror, and look forward to the coming of Mahdi themselves, and, like Gnostics, dreamt about the final destruction of material reality, that is an ugly copy of the genuine world. However, unlike Gnostics, prone to complicate the relationship of microcosm and macrocosm, Ismailis often directly transferred «heavenly» structure in social being...

But let us back to the issue of retaliation. In the treatise of the Ismaili al-Kirmani «Calming the mind» one of the «streets» of the seventh «quarter» is dedicated to it; it begins with the words «about the human soul and how after the transition [to another world] it will be rewarded for its labors; about what resurrection, the Last Judgment, reward and punishment are» [al-Kirmani, 1995, p. 379]. Furthermore, the argument «about the eternal evil torment» was originally associated with the epistemological issues, for cognitive soul comes to owning two opposite forms: «One of them – as captured the form of the necessary knowledge and became self-sufficient through the Known: This form is similar to the shape of angels <... >; and the other – as captured, that it is permissible to leave the action and do not need it: this form is similar to the shape of cattle and beasts <...>. The form which the soul acquires due to the knowledge of the borders, retains its self and protects against death, while the other is in it» [al-Kirmani, 1995, p. 45, 46].

бели, другая же пребывает в ней» [аль-Кирмани, 1995, с. 45, 46].

Подобное сосуществование, по мнению аль-Кирмани, нельзя отнести к области блага: «Сии две формы повергают душу в бездну тьмы и ужаса; пребывает она в смятении: ни целокупной благой жизнью не живет, ни погибнуть и обрести вечный покой не может, как сказал о том Всевышний <...>. Так несет она в себе лютую муку под солнцем внеприродным, в Граде Царском <...>; там терпит она жестокое наказание — на голову ей льют кипяток, пищей же ей служат одни помои; вызывает она о помощи, а на помощь придет ей только ей соответствующее» [аль-Кирмани, 1995, с. 47]. Безрадостная картина... С другой стороны, если болезнь определена, можно найти лекарство. И, даря пастве надежду, исмаилитские лидеры, подобно Мани и Маздаку, пророчат о прекрасном будущем, которое *обязательно* наступит при соблюдении ряда условий. — «Коль скоро бытие души состоит в том, чтобы стать разумеющей, схожей с вне[природными] Разумами, и коль скоро она потенциальна, то те действия, что характерны для нее как конечные, как результат актуализации и стяжания благ чрез Законоустановленные деяния, бывают явлены ею не сразу в чистом виде, а по мере того как возымеют в ней успех божественные приказания и те причины, что приводят ее к совершенству <...>. <...> У тех, кто является человеком поистине (например, у пророков и небесноподдерживаемых), не заметишь гнусных поступков, ибо души их, актуально сущие и стяжавшие совершенство, добродетель и вечное счастье» [аль-Кирмани, 1995, с. 349–350]. Как видим, в рассуждении аль-Кирмани, помимо философских построений, присутствует еще одна мысль: единственный путь к нейтрализации «плохой» формы есть путь познания под мудрым руководством наставников. Обратим внимание на сентенцию, завершающую цитату, вспомним о соответствиях, которые у исмаилитов связывают воедино земное и небесное устройство «общества», и станет ясно, что *человек поистине* есть тот, кто отражается в земном руководителе и делегирует ему право исполнить роль вожатого на пути к идеалу и спасению от мук.

Such coexistence, according to al-Kirmani, can not be attributed to the good: «These two forms plunged the soul into the abyss of darkness and horror; it remains in turmoil, neither lives the totality of the good life nor can die and find eternal peace, as it was in the words of Almighty <...>. So it carries a fierce torment in itself under the sun, in the City of Tsars <...>; there it suffers from the severe punishment – boiling water is poured on its head, it is fed with only some slop; it cries out for help, and only something appropriate to it will come to help» [al-Kirmani, 1995, p. 47]. Bleak picture ... On the other hand, if the disease is identified, it is possible to find a cure. And giving hope to the congregation, the Ismaili leaders, like Mani and Mazdak, predict a bright future, which is *bound* to come under certain conditions. – «As soon as the existence of the soul is in being granted, similar to out [natural] mind and as soon as it has the potential, then those actions that are common to it as end ones, as a result of updating and attaining wealth through lawful acts, are not immediately revealed by it in their pure form, but as divine orders and the reasons that lead it to perfection will conceive success in it <...>. <...> In those who truly are men (for example, prophets and supported by heaven), you will not notice nefarious deeds, for their souls are really existent and attaining utter perfection, virtue and eternal happiness» [al-Kirmani, 1995, p. 349–350]. As you can see, in addition to philosophical constructs, there is another thought in the argument of al-Kirmani: the only way to neutralize the «bad» form is the way of knowledge under the wise guidance of mentors. We shall pay attention to the final sentence of the quote and remember the correspondences that tie together the earthly and heavenly dispensation of «society» in Ismaili ideas, and it becomes clear that *man is truly* the one who is recognized in the earthly leader and delegates him the right to play the role of the counselor on the way to ideal and salvation from suffering.

The problem of just retaliation gets in-depth coverage in the thinking of al-Kirmani. But the

Проблема справедливого воздаяния находит в размышлениях аль-Кирмани всестороннее освещение. Но онтологическим аспектам вопроса мыслитель уделяет особое внимание. Он подчеркивает, что «глаголющая душа», освободившись от влияния материального бытия, «получит ту благодать сего мира, которая и будет воздаянием для благочестивых и грешников — смотря по соотношенности или несоответствию» [аль-Кирмани, 1995, с. 380–381]. Он неоднократно указывает на «равновесность» творения, которая обуславливает то, что «в своем бытии и стяжании, <...> наказании и огненной муке душа во всем подобна телу <...>, ибо бытие ощущаемого и разумеемого устроено единообразно» [аль-Кирмани, 1995, с. 381]. Именно в подобном устроении мира аль-Кирмани обнаруживает онтологические основания воздаяния: «Одно с другим — в точном подобии и соответствии, что означает существование уравновешенности, каковая влечет неизбежность воздаяния, награды и наказания для души»; и «те, кто отрицают воздаяние, опираются в обретении знаний [только] на свой разум <...>; а сей разум их происходит из мира Природы, он изначально потенциален и несовершенен <...>, ибо не берет в наставники совершенных и небесноподдержанных» [аль-Кирмани, 1995, с. 383]. Таким образом, мыслитель доводит рассуждение до некой логической завершенности и, по сути, утверждает *абсолютность права, исходящего от Разума*, а стало быть — *относительность установлений, принятых человеческим сообществом*.

В суфийской среде проблема справедливости и воздаяния получила иное истолкование. Встретив жесткий отпор со стороны властей, «люди скамьи» быстро прониклись мыслью, что мир лишь *форма*. А бороться с формой незачем, ибо сущность во всем универсуме одна, и она прекрасна; поэтому надо заниматься личным спасением, суть которого — возвращение в источник невидимого света. Однако в своих исканиях суфии столкнулись с проблемой, которую человечество решало со времен эдемской катастрофы. А поскольку дервиши вообще не признавали «дуальности мира», им пришлось заново «решать трудновыполнимую задачу — объяснять на-

thinker mostly focuses on the ontological aspects of the issue. He emphasizes that «the saying soul», freed from the influence of material existence, «will receive the grace of this world, which will be retribution for the pious and sinners – depending on correlation or discrepancy» [al-Kirmani, 1995, p. 380–381]. He repeatedly refers to the «equilibrium» of creation, which stipulates that «in its being and the acquisition, <...> punishment and fiery torment the soul is like the body in all things <...>, for the being of the perceived and the understood is arranged uniformly» [al-Kirmani, 1995, p. 381]. It is in such a dispensation of the world where al-Kirmani discovers the ontological foundation of retribution, «With one another – in the exact likeness and conformity, which means the existence of equilibrium, which shall entail the inevitable retribution, reward and punishment for the soul»; and «those who deny the retribution, rely in the acquisition of knowledge [only] on their mind <...>; and this mind comes from of the world of nature, it is originally potential and imperfect <...>, for it does not treat the perfect and the supported by heaven as mentors» [al-Kirmani, 1995, p. 383]. Thus, the thinker brings the argument to some logical conclusion and in fact claims *the absoluteness of the law, coming from the Mind*, and therefore – *the relativity of the canons accepted by human community*.

In Sufi community the problem of justice and retaliation was interpreted in another way. Having faced with stiff resistance from the authorities, «people of the bench» quickly imbued with the idea that the world is just a *form*. And there is no need in struggling with a form, for the essence is alone in the entire universe, and it is beautiful; therefore it is necessary to engage in personal salvation, the essence of which is a return to the source of invisible light. However, in their quest Sufis faced with the problem that humanity had been solving since the days of Eden disaster. And as dervishes did not recognize «the duality of the world» at all, they had to «solve an infeasible task again, namely to explain the existence of evil in spite of pious divine intentions» [Frolova, 2001, p. 142].

личие зла вопреки благим божественным намерениям» [Фролова, 2001, с. 142].

Решений было найдено немало. Радикалы, вроде шейха Турси, объявляли, что в мире положительно не существует зла, ибо все есть творение благого абсолюта, проявление «красоты и силы Божества», и даже «приговоренные в ад привыкнут к нему и найдут там не только сносную температуру, но усмотрят в ней наслаждение» [Казанский, 1906, с. 68]. Другими словами, чем меньше у нас мистического знания, тем больше зла мы видим вокруг нас.

Представители умеренного крыла были менее категоричны. Так, шейх Абу аль Хасан аш Шазили говорил: «У каждого *вали* есть завесы, сравнимые с семидесятью покровами, что между людьми и Всевышним Аллахом»; «когда он познает Всевышнего через Его качества как мощь или власть, то раб становится могущественным, а если через качество возмездия, то – мстящим. Если же через качества милосердия и сострадания, то Его раб будет сострадательным и милосердным» [Дагестани, 2006, с. 258].

И сам Ибн Араби, размышляя о воплощениях абсолюта, особо подчеркивал: «Милость Божья струится во всем, / Все миры пронизала она», – после чего разъяснял, каковы особенности отношений «милости» с человеком – «милостью упомянутый обретает счастье», «милость всеобща в обретении бытия: милостью к мукам дал Он им бытие» [Ибн Араби, 1993, с. 248].

Но хотя Ибн Араби пользовался огромным уважением, его мнение не стало истиной в последней инстанции. Ведь если *весь* мир есть формы божественного света, то человек тоже *его* форма, причем *разумная*. Едва зародившись, эта мысль сразу захватила отдельные умы и стала основой концепции, согласно которой человек «в силу своей разумности „одушевляет“ мир, выводит его из состояния небытия к существованию» и выступает «в качестве существа, в котором Бог нуждается, чтобы и мир, и сам Бог не превратились в самодостаточное единое небытие»; «человек обретает пусть мизерную, но самостоятельность <...>. Он не может творить произвольно, как Бог, но он может делать выбор из того, что нахо-

Not a few solutions were found. Radicals, such as Sheikh Tursi, declared there is definitely no evil in the world, for all good is the creation of the absolute, the manifestation of «the beauty and power of the Divine», and even «the condemned to hell will get used to it and find there not simply a decent temperature, but even will see delight in it» [Kazansky, 1906, p. 68]. In other words, the less mystical knowledge we have the more evil we see around us.

Moderates were less categorical. So, Sheikh Abu Al Hassan Al Shadhili said: «Every *wali* has his own curtains that are comparable to seventy veils between people and Allah»; «When he knows the Almighty through His qualities such as strength or power, then the slave becomes powerful, and if through retaliation, then – he becomes avenging. If through mercy and compassion, His slave will be compassionate and merciful» [Dagistani, 2006, p. 258].

And Ibn Arabi himself, thinking about the absolute incarnations, emphasized: «The mercy of God is flowing in everything / It penetrated all the worlds» – and then explained what are the features of relations between «mercy» and man – «the commemorated by the mercy gain happiness», «the mercy is universal in finding existence: He gave them existence through mercy to sufferings» [Ibn Arabi, 1993, p. 248].

But although Ibn Arabi was very respected, his opinion was not the ultimate truth. After all, if the *whole* world is the form of the divine light, then man is also *its* form, what is more, a *reasonable* form. Barely originated, this idea immediately captured some minds, and became the basis of the conception according to which man «because of his reasonableness» «animates» «the world, removes it from the state of non-existence to existence» and acts «as a being whom God needs not to allow the world and God himself to turn into a self-contained single nothingness»; «man finds scanty independence <...>. He can not work freely, as God, but he can make a choice of what is in front of him <...>. So that is how the point that is becoming central in determining human behavior, namely the responsi-

дится перед ним <...>. Так вводится <...> становящийся центральным в определении поведения человека момент — ответственность его перед Богом» [Фролова, 2001, с. 143–144].

Казалось бы, на фоне фаталистических устремлений ислама и стремящегося к абсолюту фатализма суфиев подобное умонастроение может стать противовесом, удерживающим мир от опасного крена. Но не будем забывать, что суфии пантеисты, для которых *бог есть все и все есть бог*. И раз так, никакой ответственности человека перед божеством нет и быть не может, поскольку божество ответственно только перед самим собой.

И все же, как это ни парадоксально, в творениях исмаилитов и суфиев рано или поздно возникали вопросы о Суде, о высшем Судие, о чаяниях обвиняемых и, конечно же, о справедливости. Одни, по примеру Насира Хосрова, размышляли, идя «от обратного»: «Что ж глумишься над созданием своим? / Для чего еще ты создал сатану?» [Насир Хосров, 1987, с. 90]. Другие, подобно аль-Фариду, молчаливо подразумевали, что строжайший судья, являющийся с подсудимым одно целое, в принципе не может быть несправедливым: «Любовью полн, людей не судит он, / В его груди живет иной закон» [Ибн аль-Фарид, 1975, с. 526]. Третьи, к числу которых относится Аттар, облекали свои суждения в символические формы.

В поэме «Бул-бул наме» соловей гневно призывает удода снять «венеч неправосудия», ибо «путь венценосца — разум и справедливость, а у тебя в руках только ветер» [Аттар, 1965, с. 352–353]. Удод с достоинством отвечает: «Если я открою уста только для одного вопроса, я сразу заставлю смолкнуть птицу садов. Первый вопрос ему задам об единении с богом <...>. Первая речь моя с тобой о субстанции, потом уже заговорим и об акциденциях» [Аттар, 1965, с. 353]. Согласно трактовке Е. Бертельса, в поэме отразились реальные события из жизни поэта, который в свое время был предан суду по обвинению в ереси, что «в соловье мы должны видеть самого 'Аттара», а удод, которого упрекают «в лицемерии и недостатке справедливости» [Бертельс, 1965, с. 342] — святой старец-мистик.

bility before God, is introduced <...>» [Frolova, 2001, p. 143–144].

It would seem, against the backdrop of fatalistic aspirations of Islam and the fatalism of Sufis pressing forward to the absolute, such mentality can be a counterweight that holds the world from a dangerous roll. But let's not forget that Sufis are pantheists, for whom *God is everything and everything is God*. And so, there is no man's responsibility before the deity, and there can not be, because the deity is responsible only to himself.

And yet, paradoxically, sooner or later the questions about the Court, the Supreme Judge, aspirations of the accused and, of course, justice appeared in the writings of Ismailis and Sufis. Some people, following the example of Nasir Khusraw, speculated, going «from reverse»: «Why are you scoffing at your creation? / What else did you create Satan for?» [Nasir Khusraw, 1987, p. 90]. Others, like al-Farid, tacitly implied that a strict judge, being one whole with the defendant, can not be generally unfair: «Being full of love, he does not judge people, / Another law is living in him» [Ibn al-Farid, 1975 p. 526]. The third group, including Attar, clothed their judgment in symbolic forms.

In the poem «Bul-bul name» a nightingale angrily urges a hoopoe to remove the «crown of injustice,» for «the way of such a crowned head is reason and justice, and you only have wind in your hands» [Attar, 1965, p. 352–353]. The hoopoe replies with dignity: «If I open the mouth for only one question, I will make the bird of gardens silent immediately. The first question I will ask will be about the union with God <...>. My first speech to you will be about substance, then we will talk about accidents» [Attar, 1965, p. 353]. According to the interpretation of E. Bertels, the poem reflected the real events in the life of the poet, who was put on trial in his day on a charge of heresy, that «we need to see Attar in the nightingale», and the hoopoe, who was criticized «for hypocrisy and the lack of justice» [Bertels, 1965, p. 342] is a holy elder-mystic.

Но слова *удода о субстанциях и акциденциях* показывают, что содержание поэмы выходит за рамки обличительной аллегии. Человек для суфиев есть духовная сущность, «в силу земных условий оторванная от непосредственного общения с духом»; задача человека – «снова слиться с вечным миром и уничтожить свое преходящее „я“»: «Всякий индивидуум — лишь мираж и облако. То, что в нем ценно, — это частица „божественного духа“, заключенная в его теле. Удод об этом и говорит, предлагая отложить разговор об акциденциях — свойствах, преходящих и случайных <...>. Зачем толковать о людских недостатках? Все это (*и несправедливость* — С.С.) только свойство „несовершенной материи“»; поговорим лучше *о противоположном* «о том „божественном ядре“, на котором зиждется все мироздание» [Бертельс, 1965, с. 342]. Таким образом, справедливость у Аттара (пусть и неявно) получает статус отнюдь не нравственной, а бытийной категории, что вполне предсказуемо, поскольку *Он есть все и все есть Он*.

К слову заметить, онтологическое обоснование справедливости пытались дать *все* лучшие умы исламского мира. Ибн Араби пошел путем истолкования имен абсолюта, который «извлекает» «храняемое <...> чрез руки того имени, что к сему относится. Так „дал Он каждой вещи ее строй“ чрез руки имени Справедливый и его побратимов» [Ибн Араби, 1993, с. 160]. Аль-Фараби решал проблему в духе Аристотеля: «Он справедлив и Его справедливость заключена в Его субстанции» [аль-Фараби, 1972, с. 229–230].

Мутазилиты избрали иной подход... Васил ибн 'Ата провозгласил «абсолютную справедливость бога» и объявил «действия человека продуктом его собственной воли» [Бертельс, 1965, с. 22]. Ан-Наззам выдвинул тезис о том, что «награда и наказание человека после смерти всегда в точности соответствуют делам человека, и бог не может ни увеличить, ни уменьшить их» [Бертельс, 1965, с. 23]. Однако Бишр ал-Му'тамир не согласился «с таким ограничением могущества бога», ведь *Его* всемогущество в области добра «не имеет предела», «все может быть им еще улучшено, и возможен мир, лучший, чем тот, в котором мы живем» [Бертельс, 1965, с. 23].

But the words of the hoopoe about *substances and accidents* show that the content of the poem goes beyond denunciation allegory. Man for Sufis is the spiritual essence, «divorced from direct communication with the spirit in virtue of terrestrial conditions»; the task of man is «to merge with the eternal world again and destroy its transient „I“»: «Every individual is just a mirage and a cloud. The thing that is valuable in it is a particle of the „divine spirit“, encased in its body. The hoopoe says about it, offering to postpone talking about accidents — properties, transient and random <...>. Why talk about human shortcomings? All this [and *injustice* — S.S.] is only a property of „imperfect matter“»; Let's talk about *the opposite*, «that „divine core“ on which the entire universe rests» [Bertels, 1965, p. 342]. Thus, the justice of Attar (albeit implicitly) receives the status of not moral but existential category, that is predictable, because *He is everything and everything is He*.

By the way, *all* the best minds in the Islamic world tried to give the ontological basis of justice. Ibn Arabi used the way of interpreting the names of the absolute that «extracts» «the stored <...> through the hands of that name which relates to these things. So „He gave each thing its system“ through the hands of the name of the Just and his blood brothers» [Ibn Arabi, 1993, p. 160]. Al-Farabi solved the problem in the spirit of Aristotle: «He is just and His justice lies in his substance» [al-Farabi, 1972, p. 229–230].

Mutazilites chose a different approach... Wasil ibn Ata proclaimed «the absolute justice of God» and declared «man's actions to be a product of his own will» [Bertels, 1965, p. 22]. An-Nazzam put forward the thesis that the «the reward and punishment of man after death always correspond exactly to his affairs, and God can neither increase nor decrease them» [Bertels, 1965, p. 23]. However, Bishr al-Mutamir disagreed «with this limitation of power of God», as *His* omnipotence in good «has no limit», «he can improve everything, and the world, better than the one in which we live, is possible» [Bertels, 1965, p. 23].

Спустя века эта идея возродится в системе Лейбница, утверждавшего, что из всех возможных миров бог избирает наилучший. Учитывая это обстоятельство, мы можем предположить, что эманатические системы Востока, находятся и в типологическом, и в сущностном родстве с монадным универсумом Лейбница, а также генетически близкими ему *природами* Спинозы и Эригены. Правомерность нашего предположения косвенным образом подтверждают отдельные доминанты бытийных и нравственно-правовых исканий, непосредственно связанные с вопросом о роли воздаяния в достижении человеком и миром идеального состояния. Более того, уже первичная систематизация данных доказывает особую роль *архетипа возмездия / воздаяния*, который *всегда* исходит от абсолюта. При этом в системах монистических *возмездие / воздаяние* есть один из базовых принципов мироотношения; в системах же дуалистических архетип сначала воплощается в идее активного противостояния «злой» половине мироздания, а затем дает жизнь деятельному жизнеотрицанию. Разница только в масштабах применения: в первом случае мы караем *разумную* материю; во втором – материю *вообще*...

Все сказанное позволяет предположить, что универсумы различных мировоззренческих систем возможно сопоставлять по правовому признаку: источник права и правоприменительная доминанта в их отношении к «справедливости» и «возмездию». Таким образом: 1) в универсумах зороастризма, иудаизма, христианства, ислама и тех нетеистических религий, которые не требуют деятельного уничтожения действительного мира, главенствует *право господствующего*, или *право справедливого* избирательного возмездия; 2) в универсумах суфизма, лейбницеанства и софианства – *право сущего*, или *право проявляющейся* справедливости; 3) в универсумах исмаилизма, эригенизма и отдельных систем европейского рационализма – *право «становящихся» разумов*, или *право восстанавливаемой* справедливости. Соответственно, в рамках предложенной типологии право *любого* абсолюта выступает как возведенная в закон воля «господ-

Centuries later, this idea was reborn in the system of Leibniz arguing that God chooses the best world of all possible. With this in mind, we can assume that the emanation systems of the East are in the typological and essential relationship with the monadic universe of Leibniz, as well as with the *characters* of Spinoza and Erigena which are genetically close to it. The legitimacy of our assumption is indirectly confirmed by the individual dominants of existential, moral and legal searches, directly related to the issue of the role of retaliation in the achievement of ideal state by man and the world. Moreover, even the primary systematization of data proves a special role of *the archetype of retaliation / retribution*, which *always* comes from the absolute. Thus in the monistic system *retaliation / retribution* is one of the basic principles of attitude towards the world; in the same dualistic systems the archetype is firstly embodied in the idea of active opposition to the «evil» half of the universe, and then gives life to active life-negation. The only difference is in the scale of application: in the first case we retribute reasonable matter; in the second case – matter *at all*...

All of the above suggests that the universes of different philosophical systems may be considered together on legal basis: the source of law and law-enforcement dominant in their relation to «justice» and «retaliation». Thus: 1) in the universes of Zoroastrianism, Judaism, Christianity, Islam, and those non-theistic religions that do not require the active destruction of the real world, *the law of the ascendant*, or the law of *just* selective retaliation rules; 2) in the universes of Sufism, and Leibnizism and sophianism – *the law of the existent* or the law of *manifestative* justice; 3) in the universes of Ismaili, erigenism and separate systems of European rationalism – *the law of «becoming» minds*, or the law of *rehabilitated* justice. Accordingly, in the framework of the proposed typology the law of *any* absolute acts as the will of «the ascendant [subject, source] made into

ствующего [субъекта, начала]», однако принципиальные особенности нравственно-правовых проявлений *его* воли необходимым образом определяются самой природой верховного существа (абсолюта) и его отношениями с материальным миром.

Библиографический список

1. Аттар. Книга о соловье // Бертельс Е.Э. Избранные труды: в 5 т. М.: Наука, 1960–1988. Т. 3. С. 343–353.
2. Бертельс Е.Э. Избранные труды: в 5 т. М.: Наука, 1960–1988. Т. 3. С. 13–54, 340–343.
3. Дагестани Х.Х. ибн Мухаммад. Краткое изложение сокровенных знаний для наставления Мухаммада 'Арифа. М., 2006. 343 с.
4. Епифаний Кипрский. О птолемах // Творения святого Епифания Кипрского: в 6 ч. М., 1863–1883. Ч. 1. С. 361–364.
5. Ибн аль-Фарид. «Глаза поили душу красотой...» // Арабская поэзия средних веков. М., 1975. С. 520–542.
6. Ибн Араби. Геммы мудрости // Смирнов А.В. Великий шейх суфизма. М.: Наука, 1993. С. 145–287.
7. Йонас Г. Гностицизм. СПб.: Лань, 1998. 384 с.
8. Казанский К. Мистицизм в исламе. Самарканд, 1906. 238 с.
9. аль-Кирмани Хамид ад-Дин. Успокоение разума. М.: Ладомир, 1995. 510 с.
10. Насир Хосров. Спор с богом // Лирика: из персидско-таджикской поэзии. М., 1987. С. 86–91.
11. Птолемей к Флоре // Творения святого Епифания Кипрского: в 6 ч. М.: Московская духовная академия, 1863–1883. Ч. 1. С. 364–374.
12. Сиасет-намэ. М.; Л., 1949. 380 с.
13. аль-Фараби. Трактат о взглядах жителей добродетельного города // аль-Фараби. Философские трактаты. Алма-Ата: Наука, 1972. С. 193–377.
14. Фролова Е.А. Концепция греха в исламской теологии и философской мысли // Универсалии восточных культур. М.: Восточная литература РАН, 2001. С. 141–179.

a law», but the principal features of moral and legal manifestations of *its* will are necessarily determined by the nature of the supreme being (the absolute) and its relationship with the material world.

References

1. Attar. The book about the nightingale // Bertels E.E. Selected Works: In 5 vol. Moscow: Nauka, 1960–1988. V. 3. P. 343–353.
2. Bertels E.E. Selected Works: In 5 vol. M.: Nauka, 1960–1988. V. 3. P. 13–54, 340–343.
3. Dagistani H.H. ibn Muhammad. Summary of secret knowledge for the guidance of Muhammad Arifa. Moscow, 2006. P. 343.
4. Epiphanius of Salamis. About Ptolemies // Creation of St. Epiphanius of Salamis: In 6 parts. Moscow, 1863–1883. Part 1. P. 361–364.
5. Ibn al-Farid. «His eyes watered soul with beauty...» // Arab poetry of the Middle Ages. Moscow, 1975. P. 520–542.
6. Ibn Arabi. Gems of wisdom // Smirnov A.V. Grand Sheikh of Sufism. Moscow: Nauka, 1993. P. 145–287.
7. Jonas G. Gnosticism. Saint-Petersburg: Lan, 1998. P. 384.
8. Kazansky K. Mysticism in Islam. Samarkand, 1906. P. 238.
9. Al-Kirman Hamid al-Din. Calming the mind. M.: Ladomir, 1995. P. 510.
10. Nasir Khusraw. The dispute with the god // Lyrics: from Parsi poetry. Moscow, 1987. P. 86–91.
11. Ptolemy to Flora // Creation of St. Epiphanius of Salamis: In 6 parts. Moscow: Moscow Theological Academy, 1863–1883. Part 1. P. 364–374.
12. Siaset-name. Moscow; Leningrad, 1949. P. 380.
13. Al-Farabi. A Treatise on the views of the residents of the city of virtuous // Al-Farabi. Philosophical treatises. Alma-Ata: Nauka, 1972. P. 193–377.
14. Frolova E.A. Conception of sin in Islamic theology and philosophy // Universals of Eastern cultures. Moscow: Eastern Literature RAS, 2001. P. 141–179.

СОЗДАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА¹

CREATION OF INNOVATIVE INFRASTRUCTURE OF HIGH SCHOOL LIBRARY AS A RESULT OF IMPLEMENTATION OF STRATEGIC DEVELOPMENT PROGRAM

В.П. Баймухаметова, С.В. Шулипина

V.P. Baimukhametova, S.V. Shulipina

Стратегическое развитие библиотеки, инновационная деятельность библиотеки, развитие персонала, кадровый менеджмент, обслуживание пользователей, библиотечный комфорт, вузовская библиотека, Центр самостоятельной работы студентов.

В статье обоснована необходимость изменений в информационно-библиотечном обслуживании в соответствии с меняющимися потребностями и ожиданиями современного пользователя. Представлен опыт создания инновационной инфраструктуры вузовской библиотеки.

Strategic development of library, innovative activity of library, development of the personnel, personnel management, service of users, library comfort, high school library, the Centre of self-guided work of students.

The article explains the need for the changes in library service in accordance with the changing requirements and expectations of the modern user. It presents the experience of creation of innovative infrastructure of high school library.

В условиях стремительных изменений внешней информационной среды и требований к эффективности вузов библиотеки стоят перед решением новых задач в своей профессиональной деятельности. Среди задач, поставленных сегодня перед научной библиотекой КГПУ им. В.П. Астафьева, можно выделить:

- формирование адекватного информационного пространства для самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской деятельности ученых университета;
- создание качественно иного уровня доступности библиотечных ресурсов для всех категорий пользователей;
- формирование информационной компетентности студентов и преподавателей для успешной самообразовательной и научной деятельности;

– участие в информационном сопровождении науки: координация взаимодействия между Научной электронной библиотекой eLIBRARU.RU и университетом;

– создание комфортной информационной среды для привлечения нового для российских библиотек контингента читателей – иностранных студентов;

– информационное обслуживание педагогических кадров края и старших школьников как потенциальных пользователей библиотеки [Баймухаметова, Шулипина, 2013, с. 218].

Для эффективного решения поставленных задач научной библиотекой была разработана Программа стратегического развития библиотеки до 2020 года.

Программа развития включает комплекс проектов, которые рассматриваются как со-

¹ Статья подготовлена в рамках гранта Министерства образования и науки РФ Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 гг. (проект 01/12 «Информационный центр самостоятельной работы студентов»).

ставные части стратегии, выстраиваемые в одном целевом направлении. Один из проектов по развитию **инновационной инфраструктуры** научной библиотеки «Информационный центр самостоятельной работы» вошел в состав Программы стратегического развития университета до 2016 года, получившей поддержку Министерства образования и науки РФ. Данный проект направлен на создание современной информационно-образовательной среды, в основе которой интеллектуально-информационный, психологический и физический комфорт всех категорий пользователей библиотеки.

При разработке проекта новой инфраструктуры в НБ КГПУ был проведен мониторинг потребностей пользователей. В социологическом исследовании «Создание новой информационно-образовательной среды для самостоятельной образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университета» приняли участие 586 респондентов. Целью опроса являлось получение данных об информационных потребностях пользователей, востребованности университетской библиотеки и степени её комфортности для читателей, уровне информационной компетенции, а также о необходимости открытия нового структурного подразделения библиотеки – информационного центра самостоятельной работы.

Респонденты главным в степени комфортности информационной среды КГПУ им. В.П. Астафьева выделили: свободный доступ к источникам информации (61 %), свободный доступ к сети Интернет (53 %), свободный доступ к книгам (46 %), быстрый способ получения нужного источника информации (48 %), важен также простой доступный способ сохранения полученной информации, т. е. копирование либо быстрое скачивание информации (33 %).

Отмечая степень морально-психологического комфорта, респонденты выделяют такие составляющие, как дружеский персонал (53 %) и получение консультаций в поиске и выборе информации (49 %).

Физический комфорт для пользователей выражается в наличии светлого (52 %) и теплого (42 %) помещения, современного интерьера (40 %), в организации изолированных пространств для индивидуальной работы (34 %).

В результате опроса были получены данные, основываясь на которых можно сделать вывод о том, что современная жизнь и новая реальность требуют новых информационных инфраструктур. Изменился сам читатель, особенно такой контингент вузовских библиотек, как студент, это поколение, для которого современные технологии – это естественная и обычная часть жизни и культурной среды. Как все современные клиенты, они очень чувствительны к качеству услуг и имеют высокий уровень ожиданий, поэтому современная библиотека должна соответствовать ожиданиям своих пользователей и формировать опережающий уровень информационно-библиотечного сервиса.

Реализация Программы инновационного развития библиотеки предполагает качественно изменить не только инфраструктуру библиотеки, но и идеологию информационно-библиотечного обслуживания пользователей, для которой характерны сегодня технизация, технологизация, социальная направленность, интеллектуализация, открытость, возросший культурный уровень специалиста [Дворкина, 2003].

В результате реализованных инфраструктурных изменений библиотеки организованы такие новые подразделения, как Центр самостоятельной работы студентов, зал для научной работы, отдел обслуживания научной литературой, зал самостоятельной работы с каталогами библиотеки. Во всех новых подразделениях организован открытый доступ к фондам на основе технологии RFID, оборудованы зоны различной функциональной направленности: мини-офисы, зона открытого доступа к книжному фонду, зона автоматизированных рабочих мест, конференц-зона и зона отдыха. Изменения, произошедшие в библиотеке в период 2012–2014 гг., принесли ожидаемые результаты. Повысилась привлекательность библиотеки для студентов, они с удовольствием проводят в ней значительную часть

своего времени, предназначенного как для самостоятельной подготовки к учебным занятиям, так и для свободного времяпрепровождения, активно работают с традиционным (печатным) фондом и с полнотекстовыми электронными ресурсами.

Инновационное развитие вузовской библиотеки нуждается в адекватном кадровом обеспечении. Именно персоналу отводится значительная роль в изменении и улучшении процессов работы библиотеки.

Для работы в новых условиях библиотечной среды необходим сотрудник, который имеет следующие профессиональные компетенции:

- коммуникативные навыки: умения устанавливать взаимоотношения с различными группами пользователей, работать в команде, излагать свои мысли.

- организаторские: умения организовать и провести массовое мероприятие, правильно распределять рабочее время, организовать комфортную библиотечную среду;

- умения планировать работу, внедрять передовой опыт;

- аналитические навыки: умение определять эффективность обслуживания, изучение читательских интересов, мониторинговая деятельность, умение осуществлять аналитико-синтетическую деятельность;

- информационно-коммуникационные: работа на АРМ, умения использовать различные ресурсы, работать в важнейших программах, готовить необходимые информационные продукты, вести поиск в Интернете, умение создавать и поддерживать сайт библиотеки.

Вопросы обучения персонала всегда остро стояли перед руководством НБ КГПУ. Кадровый менеджмент – это часть стратегии библиотеки, поэтому в Программе развития учтены вопросы, связанные с управлением персонала и его профессиональным развитием. Один из проектов Программы стратегического развития библиотеки «Повышение профессиональной квалификации персонала» направлен на развитие кадров, повышение образования и творческого потенциала сотрудников, а также накопление опы-

та. Цель проекта: привести систему повышения квалификации НБ КГПУ в соответствии с новыми информационными условиями. В мероприятия проекта входят:

- создание ВНИК для решения конкретных практических задач;

- организация внутрибиблиотечной системы повышения квалификации;

- ежегодная профессиональная конференция среди сотрудников библиотеки;

- ежегодные конкурсы профессионального мастерства;

- практические семинары;

- деловые игры;

- тренинги;

- индивидуальное обучение;

- виртуальное консультирование;

- участие в методическом объединении библиотек г. Красноярска (семинары, конференции, круглые столы);

- командировки и стажировки сотрудников во всероссийских (РГБ, РНБ, ГПНБ им. К.Д. Ушинского, ГПНТБ СО РАН и т. д.) и зарубежных методических библиотечных центрах;

- маркетинговые исследования профессионального уровня специалистов с целью совершенствования системы повышения квалификации.

В рамках проекта состоялись участие сотрудников в семинарах, конференциях регионального и российского уровня, а также выезды в зарубежные командировки. Особо ценными в плане приобретенного опыта оказались следующие мероприятия – конференция «Крым-2012. Библиотеки в цифровую эпоху: новая парадигма и новая роль в общественном развитии», конференция ЛИБКОМ, международная профессиональная программа «Научные и образовательные библиотечно-информационные ресурсы Нидерландов». Данные программы организованы Государственной публичной научно-технической библиотекой России (Москва) и направлены на обмен профессиональными знаниями и приобретение практического опыта в библиотечной профессии, а также на понимание дальнейших перспектив развития профессиональной деятельности. Стоит отме-

тить также образовательные программы ЦНТИ «Прогресс» и «Летняя библиотечная школа» в Санкт-Петербурге.

Профессиональное развитие персонала – это один из факторов, влияющих на мотивацию человека к качественному труду, но в современных условиях, когда заработная плата работников библиотек, особенно вузовских, находится на крайне низком уровне, необходимо искать всевозможные пути мотивации персонала, среди которых, помимо возможности повышения квалификации и профессионального роста, комфортные условия труда, психологический климат в коллективе, моральное стимулирование, положительная оценка деятельности пользователями, руководством библиотеки и университета. В свою очередь, сотрудники демонстрируют свои способности в реализации общебиблиотечной стратегии развития.

Библиотека КГПУ в процессе реализации Программы стратегического развития получает конкретные результаты, положительно влияющие на эффективность деятельности университета, качество образовательного и научного процесса, а также строит свою деятельность, исходя из интересов пользователей и учитывая первостепенную роль персонала в этом процессе. В результате реализации Программы можно отметить следующие положительные изменения в работе библиотеки: создание комфортных условий для работы пользователей и сотрудников библиотеки; организация открытого доступа к книжному фонду, свободный доступ в Интернет, предоставление интегрированных услуг, рост показателей публикационной активности преподавателей при участии библиотеки в информационном сопровождении научной деятельности вуза; рост статистических показателей деятельности библиотеки, удовлетворенность пользо-

вателей, выражающаяся в положительных отзывах и социологических исследованиях, положительная оценка деятельности библиотеки в среде вуза и профессиональном сообществе.

Таким образом, современные тенденции общества оказывают существенное влияние на деятельность библиотеки, определяя цели и задачи ее развития. При этом выработка собственной стратегии предполагает найти нужное направление, которое бы соответствовало обозначенным целям и задачам. Следование выбранной стратегии приносит значительные результаты в улучшении деятельности научной библиотеки.

Библиографический список

1. Амлинский Л.З. Читатель в научной библиотеке информационного общества // Научные и технические библиотеки. 2011. № 7.
2. Баймухаметова В.П., Шулипина С.В. Проектный менеджмент в управлении библиотекой университета // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 218–223.
3. Дворкина М.Я. Библиотечное обслуживание: новая реальность / Московский государственный университет культуры и искусств. М.: Профиздат, 2003. Сер.: Современная библиотека. Вып. 2. URL:<http://reftrend.ru/151513.html>
4. Соломенникова В.К. Обслуживание пользователей: направления, проблемы, решения, перспективы // Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки и образования: научно-практическая конференция библиотек высших и средних специальных учебных заведений Удмуртии, 26 ноября 2010 г.
5. Сулова И.М., Ключев В.К. Менеджмент библиотечно-информационной деятельности. СПб.: Профессия, 2010. 600 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ГОРОДСКОГО СЕТЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЫ В КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА

CREATING A SUSTAINABLE MOTIVATION FOR FUTURE
PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY: THE EXPERIENCE
OF CITY NETWORK TEACHER TRAINING COLLEGE AND TEACHING
INTERNSHIP IN KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFIEV

Ю.Ю. Бочарова, О.М. Гаврилова

Yu. Bocharova, O. Gavrilova

Педагог, профессиональный стандарт, педагогическая интернаттура, мотивация к профессиональной деятельности, профессиональное самоопределение.

В статье представлен рефлексивный анализ опыта КГПУ им. В.П. Астафьева по решению задач привлечения в педагогическую профессию мотивированных старшеклассников и закрепления выпускников педагогического университета в школах. Авторы раскрывают механизмы повышения имиджа педагогической профессии для старшеклассников через создание пространства самоопределения – программы сетевого педагогического лицея. Педагогическая интернаттура представлена в статье как институт закрепления выпускников через механизмы адресной подготовки под заказ образовательной организации. В статье проблематизируется нормативный аспект новых механизмов.

Teacher, professional standards, teaching internship, motivation for professional activity, professional self-determination.

The article presents a reflexive analysis of the experience of KSPU named after V.P. Astafiev to address the challenges of attracting motivated senior school students to teaching and securing the pedagogical university's graduates in schools. The authors reveal the mechanisms to improve the image of the teaching profession for senior school students through the creation of the space of self-determination – the program of network teacher training college. Teaching internship is presented in the article as an institution of securing graduates through the mechanisms of targeted training for the order of an educational organization. The article problematizes the normative aspect of the new mechanisms.

В России профессия педагога претерпела с точки зрения общественного отношения к ней несколько негативных деформаций. В 90-х гг. она была обесценена в системе рыночных отношений как низкооплачиваемая и потому невостребованная молодежью, затем педагог был противопоставлен обществу на волне «защиты детей» от насилия. В итоге за последнее десятилетие был обнаружен эффект «двойного негативного отбора»: в педа-

гогические вузы поступали те, кто не мог пройти на более престижные специальности, учителями шли работать наименее успешные (кто не смог устроиться на более высокооплачиваемую работу) [Марголис, 2014, с. 49]. В итоге налицо старение контингента учителей, ротация молодых специалистов в течение 2–3 лет и, как следствие, острая нехватка учителей.

Как показывает статистика 2014 г. в Красноярске¹, из 1400 выпускников педагогическо-

¹ Из доклада зам. начальника ГУО главе города Красноярска 20 ноября 2014 г.

го колледжа и педагогического университета в школы города пришли 550 человек, т. е. 39 %. Отслеживание ротации молодых кадров за последние три года дает неутешительную картину: закрепляются в школах 34 % от числа пришедших. При учете прироста детского контингента от 90 171 в 2014/15 уч. г. до 119 665 учащихся в 2020/21 г. и соответственном увеличении числа классов на 188 комплектов, а количества учителей на 288 человек, при увеличении в школах г. Красноярска к 2021 г. количества учителей пенсионного возраста до 2 679 человек бездействие всех заинтересованных субъектов системы образования города может привести к социальному коллапсу.

Взяв за основу результаты тщательного анализа проблем педагогического образования, представленных в статье А.А. Марголиса «Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ» [Марголис, 2014], мы остановимся на двух поставленных автором задачах модернизации педагогического образования, где у Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева получен позитивный опыт за последние 2 года.

Задача 1. Привлечение в педагогическое образование наиболее мотивированных к педагогической деятельности и академически подготовленных абитуриентов и обучающихся.

С октября 2013 г. в рамках Программы стратегического развития Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева на 2012–2016 гг. при поддержке Главного управления образования администрации города Красноярска командой преподавателей педуниверситета реализуется пилотный проект «Городской сетевой педагогический лицей» как культурно-образовательное пространство самоопределения учащихся 10–11 классов в социально-педагогической области будущей профессиональной деятельности. В проект педагогического лицея включились 44 старшеклассника из пяти общеобразовательных учреждений города (МБОУ СОШ № 63, МБОУ СОШ № 23, МБОУ СОШ № 98, МБОУ ЦО № 1, МАОУ «Лицей № 9 “Лидер”»).

Педагогический лицей задуман разработчиками как культурно-образовательная среда, обеспечивающая качественное профильное обучение с точками роста личностных и метапредметных компетенций учащихся, необходимых для продолжения обучения в учреждениях профессионального образования, профессиональной деятельности и успешной социализации. В рамках среды создаются условия для формирования устойчивой мотивации у школьников на будущую социально-педагогическую деятельность широкого спектра – преподавательскую, тренерскую, воспитательную, организаторскую.

Образовательная программа сетевого педагогического лицея состоит из серии базовых и элективных курсов, реализуемых в форме педагогических мастер-классов, творческих лабораторий и психологических тренингов, а также социально-педагогической практики, способствующих осознанному профессиональному самоопределению школьников. Большая часть учебно-методических комплексов дисциплин разработана с применением дистанционных образовательных технологий, что обеспечивает построение индивидуальных образовательных маршрутов лицеистов и делает курсы доступными для школьников, находящихся на домашнем обучении.

Каждый курс оценивается по европейской системе зачетных единиц (кредитов). Количество учебных курсов представлено в избытке, чтобы каждый лицеист мог выбрать по своему желанию интересные ему дисциплины, составив, таким образом, индивидуальный маршрут и набрав необходимое количество кредитов для аттестации. Результаты освоения каждого курса фиксируются в зачетной книжке, макет которой разработан по аналогии со студенческой. Пример учебного плана первого полугодия представлен в табл. 1.

Разработчиками программы предусмотрено тьюторское и психологическое сопровождение школьников в самовоспитании профессионально значимых качеств в рамках профессиональных проб. Так, из опыта 2013/14 уч. г. стало ясно, что для школьников своеобразным посвящением

Таблица 1

**Образовательные курсы сетевого педагогического лицея и компетенции,
на формирование и развитие которых направлен курс**

| № | Наименование курса | Основные компетенции по ФГОС С(П)ОО | Трудоемкость в з.е. |
|---|--|---|---------------------|
| 1 | Техники активного слушания и аргументации (адаптационный) | <i>Метапредметные:</i> умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции другого, эффективно разрешать конфликты | 0,5 |
| 2 | «Проектная деятельность» (базовый) | <i>Метапредметные:</i> владение навыками разработки, реализации и общественной презентации результатов индивидуального проекта, направленного на решение лично и (или) социально значимой проблемы | 0,5 |
| 3 | «Оратория» (базовый) | <i>Метапредметные:</i> владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства | 0,5 |
| 4 | «Прикладное социологическое исследование» (базовый) | <i>Метапредметные:</i> готовность к познавательной, учебно-исследовательской деятельности, владение навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания | 0,5 |
| 5 | «ИКТ-технологии в профессиональной деятельности учителя» (базовый) | <i>Метапредметные:</i> умение использовать различные ресурсы для достижения профессиональных целей | 0,5 |
| 6 | «Театрально-психологическая гостиная» (курс по выбору) | <i>Личностные:</i> готовность к саморазвитию и самовоспитанию в соответствии с общечеловеческими нравственными ценностями, готовность к самообразованию | 0,5 |
| 7 | «Эффективная коммуникация» (курс по выбору) | <i>Метапредметные:</i> умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции другого, эффективно разрешать конфликты | 0,5 |
| 8 | «Календарно-обрядовая русская культура» (курс по выбору) | <i>Личностные:</i> способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме, гордость за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России | 0,5 |
| 9 | «Организация событий» (курс по выбору) | <i>Личностные:</i> готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности | 0,5 |

в профессию стали подготовка и участие в ключевых событиях проекта: педагогический баттл «Недетские вопросы о школе» (ноябрь 2013 г.), кинолаборатория «Учимся понимать сердцем» (декабрь 2013 г.), итоговая «Большая педагогическая игра» (май 2014 г.); а также психологический тренинг-погружение на базе школы № 23 г. Красноярска – ведущей сетевой площадки проекта. Эти события способствовали сплочению всех лицеистов и создали хорошее эмоциональное поле для повышения мотивации к профессионально-педагогической деятельности.

Итоговые выпускные работы 2013/14 уч. г. выполнялись лицеистами в виде проекта и оценивались как независимыми экспертами (препо-

давателями учреждений – сетевых партнеров), так и самими лицеистами по системе взаимооценки. Методическое сопровождение научно-исследовательской деятельности и социально-педагогической практики лицеистов обеспечивается серией установочных семинаров, мастер-классов и индивидуальным консультированием как на базе образовательных учреждений так и в дистанционном режиме.

Учащимся, освоившим в ходе индивидуального образовательного маршрута в полном объеме выбранные дисциплины из учебного плана лицея и выполнившим итоговый выпускной проект, выдаются сертификаты установленного образца.

Для учителей-кураторов педагогических классов в 2013/14 уч. г. была разработана и реализована программа повышения квалификации по теме «Развитие инновационного потенциала педагогического коллектива школ». В ходе реализации проекта у педагогов-слушателей курсов обозначились дефициты: по организации программы, по сопровождению профессионального самоопределения школьников. В связи с этим появился запрос педуниверситету на подготовку новых программ повышения квалификации как для учителей, так и для специалистов информационно-методического центра главного управления образования города.

Важной составляющей психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся городского сетевого педагогического лицея является выявление их профессиональных склонностей. С этой целью группой в вузе был разработан комплекс диагностических методик «Выявление педагогических способностей у старших школьников». Опираясь на исследования Н.В. Кузьминой, авторы адаптированных методик определили 7 критериев сформированности педагогических способностей у старших школьников: педагогическая интуиция, способность к рефлексии педагогического опыта, гностические способности, проектировочные способности, конструктивные способности, коммуникативные способности, организаторские способности. Диагностика старших школьников проводится три раза: в начале обучения в городском сетевом педагогическом лицее (первые две недели), промежуточная диагностика (по окончании первого года обучения), по итогам обучения (на выпуске).

Оценивая результаты первого года реализации проекта по формированию устойчивой мотивации у школьников на будущую педагогическую деятельность, можно отметить позитивную тенденцию. Сетевая форма взаимодействия позволила повысить имидж педагогической профессии у 85,4 % школьников – участников городского сетевого педагогического лицея по сравнению с ее оценкой в начале проекта, развить коммуникативные и организаторские способно-

сти у 83,3 % участников, а также получить заявки еще от 8 школ города и края на включение в проект. 50 % выпускников городского сетевого педагогического лицея в 2014 г. подали документы в КГПУ им. В.П. Астафьева на бакалавриат по направлению Педагогическое образование [Бочарова, 2014].

Опыт реализации проекта дает основание на его развитие в направлении создания педагогического кластера на основе идеи непрерывного профессионального воспитания и образования с привлечением студентов-интернов и стажеров в учебно-профессиональное сообщество. С октября 2014 г. «Городской сетевой педагогический лицей» заявлен как часть *муниципального проекта «Педагогические кадры Красноярска»*, предусматривающего следующие целевые категории: школьники – учащиеся педагогического лицея; интерны – студенты выпускных курсов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Сибирского федерального университета, молодые учителя – педагоги образовательных организаций города Красноярска, чей педагогический стаж составляет от 0 до 4 лет; педагоги-наставники, осуществляющие поддержку молодых педагогов и сопровождение интернов в школах.

В рамках проекта «Педагогические кадры г. Красноярска» предполагается ежегодное расширение целевой аудитории и выход части участников на следующий уровень. Так, в подпроекте «Городской сетевой педагогический лицей» прогнозируется набор школьников от 100 человек в 2014 г. до 200 человек в 2017 г. с ежегодным поступлением на психолого-педагогические профили подготовки бакалавров в вузе и специалистов в колледже не менее 50 % выпускников школ, прошедших обучение в педагогическом лицее.

Задача 2. Модернизация содержания и технологий педагогического образования в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Рассматривая «институциональные типики» российской системы подготовки учителей А.Г. Каспаржак указывал на необходимость «при конструировании образовательных программ подготовки учителей... сделать акцент на прак-

тическую подготовку через насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок, во время которой студенты и начинающие учителя смогут работать самостоятельно». Важнейшим критерием для проектирования таких программ считается «адресность» подготовки: в какой школе (сельской, городской, гимназии и т. д.) будет работать учитель, какие предметы, что предусматривает, возможность параллельного овладения другим профилем подготовки (специальности) [Каспржак, 2013, с. 279].

Здесь позитивный опыт получен при реализации модели практического обучения в режиме педагогической интернатуры. *Педагогическая интернаттура* (модель КГПУ им. В.П. Астафьева) – длительное практическое обучение будущих педагогов на выпускных курсах по индивидуальному маршруту под руководством наставника под заказ организации в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога. Цель педагогической интернатуры – закрепление выпускников в образовательных организациях Красноярского края. По данным 2014 г., среди выпускников, прошедших практическое обучение в режиме педагогической интернатуры, процент трудоустройства составил 62 % по сравнению с 40 % среди студентов, имевших обычную производственную практику в течение 6–8 недель.

Отдаленная цель, на которую направлена педагогическая интернаттура – *формирование когорты новых педагогов*: способных и готовых к реализации ФГОС начального, основного и полного общего образования. Всего в режиме педагогической интернатуры прошли обучение 111 интернов в 2013 г., 204 – в 2014 г. На 2017 г. планируется выпуск 300 интернов.

– Формирование способности и готовности выполнять *профессиональные действия* согласно *профессиональному стандарту педагога*.

– *Социально-психологическая адаптация* к профессии и профессиональному сообществу.

– Формирование *профессиональных компетенций* студентов по *федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования*.

Педагогическая интернаттура (модель КГПУ им. В.П. Астафьева²) представляет собой особую модель организации практического обучения студентов выпускных курсов бакалавриата³ направлений Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование, Дефектологическое образование (IV и V курсы, на данный момент 10 профилей) на базах общеобразовательных организаций (далее – базы интернатуры) и опирается на следующие механизмы усиления практической направленности обучения:

– увеличение срока пребывания студента в общеобразовательной организации (до 3 четвертей) за счет переноса большего числа часов производственной практики III курса на IV, выноса части практических, лабораторных занятий на базы интернатуры, что позволяет закрепить интерна на рабочем месте от 2 дней в неделю до полной занятости в период непрерывной производственной практики (она является частью программы интернатуры);

– согласование тем курсовых и выпускных квалификационных работ интернов с руководством баз интернатуры: получение технического задания на решение актуальной для школы задачи, защита проектов ВКР перед педагогическим советом (или научно-методическим советом, методическим объединением);

– информационное и социально-психологическое сопровождение интернов через работу в виртуальной среде интернатуры, участие в рефлексивных планерках научных руководителей интернов, наставников от общеобразовательной организации, супервизоров, руководителей программы интернатуры по направлению / профилю подготовки, включение в общевузовские, городские методические мероприятия для молодых педагогов.

² Модель педагогической интернатуры была апробирована на базе Краевой инновационной площадки КГПУ им. В.П. Астафьева (МБОУ СОШ № 150) в 2011/12 уч. г.

³ В качестве эксперимента выходят на практическое обучение в режим интернатуры и т. н. «непедагогические» направления, например социальная работа.

Индивидуальный план интерна имеет *инвариантную часть*, которая нацелена на приобретение готовности к выполнению трудовых действий педагога в области обучения, воспитания и развития учащихся, реализации программ дошкольного, начального, основного общего образования, а также *вариативную часть*, которая обеспечивает возможность подготовить педагога «под заказ общеобразовательной организации». Вариативная часть реализуется за счет исследовательской и проектной деятельности интерна в рамках согласованной с заказчиком (образовательной организацией) темы. Согласование актуальных тем происходит на переговорных площадках предшествующего учебного года (в рамках форумов, конференций, научно-практических семи-

наров и пр.) и оформляется т. н. техническим заданием на выпускные квалификационные работы интернов на базе образовательной организации.

Организационно-нормативное обеспечение реализации программ интернатуры в КГПУ им. В.П. Астафьева представлено:

– Временным положением о педагогической интернатуре КГПУ им. В.П. Астафьева (принято ученым советом 22.05.2013);

– Регламентом организации обучения студентов по программам педагогической интернатуры в КГПУ им. В.П. Астафьева (принято ученым советом 4.09.2014);

– программами педагогической интернатуры по направлениям и профилям подготовки, утверждаемыми ежегодно ученым советом.

Таблица 2

Организационная модель педагогической интернатуры в КГПУ им. В.П. Астафьева

| Выпускной курс бакалавриата | | | |
|---|--|--|---|
| 7 семестр | | 8 семестр | |
| Выполнение обязанностей учителя / педагога-психолога / социального педагога / воспитателя 2 дня в неделю под руководством наставника | | Выполнение обязанностей учителя / психолога / социального педагога / воспитателя 6 дней в неделю под руководством наставника | Трудовые пробы в режиме супервизии |
| Получение технического задания на ВКР | Предпроектное исследование (курсовая работа) | Реализация проекта ВКР | Защита ВКР перед педагогическим коллективом |
| Освоение профессиональных компетенций в дисциплинах профильной подготовки, преподаваемых в т. ч. на базах интернатуры в формах мастер-классов и научно-практических семинаров | | | |
| Самостоятельная работа в информационно-деятельностной среде интернатуры | | | |

Базы интернатуры отбираются как лучшие базы практики в первую очередь с точки зрения наличия наставников, готовых к сопровождению выпускников. С другой стороны, базами интернатуры становятся образовательные организации, имеющие вакансии на следующий год – с точки зрения возможного трудоустройства выпускника. Третий критерий отбора – наличие совместных исследовательских тем с КГПУ им. В.П. Астафьева, т. е. это, как правило, научно-внедренческие площадки вуза. В 2014/15 г. базы интернатуры с соответствующим статусом на следующий учебный год будут определены конкурсной комиссией при Главном управлении образования и будет заключен трехсторонний до-

говор (ГУО – КГПУ им. В.П. Астафьева – образовательная организация) по подготовке интернов. Это становится возможным в связи с включением педагогической интернатуры в *муниципальный проект «Педагогические кадры г. Красноярска»*. Среди баз интернатуры: учреждения дошкольного, общего образования, центры диагностики и консультирования, учреждения культуры, социального обслуживания населения.

Она может быть тиражирована в крае в виде части общей модели педагогической интернатуры, где модель КГПУ им. В.П. Астафьева представляет вузовский этап сопровождения профессионального развития будущего педагога и «доведения» его до требований профес-

сионального стандарта. КГПУ им. В.П. Астафьева, Сибирский федеральный университет, Красноярский педагогический колледж № 1, Красноярский педагогический колледж № 2, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Красноярского края становятся субъектами двухуровневой модели педагогической интернатуры. Совместное исследование в данном направлении ведется рабочей группой под руководством Министерства образования и науки Красноярского края.

Представляется необходимым решение следующих проблем нормативного закрепления модели педагогической интернатуры:

– статус баз интернатуры: правовые проблемы использования площадей школ для практического обучения интернов. Предлагается применить опыт закрепления баз интернатуры по типу баз вузов медицинского и театрального профиля, учета площадей школ в лицензии вуза;

– статус интерна: проблемы трудоустройства с оплатой труда студентов выпускных курсов в общеобразовательные организации. Предлагается ввести должность «помощник учителя» с отсутствием требования к полному высшему образованию, что позволит резко сократить вакансии в школах в случае трудоустройства интернов на доли ставки для ведения занятий не в выпускных классах;

– статус наставника: необходимость его получения посредством специального обучения менторству, финансовое подкрепление деятельности наставника не только на период практики студента⁴, но и на полный год интернатуры.

Здесь мы согласимся со многими экспертами процесса модернизации педагогического образования [Каспржак, 2013; Марголис, 2014; Чистякова, Соколова, 2014], что большинство проблем, называемых при обсуждениях, встречающихся в текстах проектов концепций и программ, не являются собственно проблемами педагогического образования, а относятся к роду социальных проблем и проблем образования в целом. Объединение усилий муниципалитета как заказчика в под-

готовке учителей и педагогического университета в рамках проекта «Педагогические кадры г. Красноярска», мы надеемся, позволит решить задачу разработки такой модели непрерывного педагогического образования (нормативно-правовых, организационно-финансовых и учебно-методических компонентов), которая позволит решить задачу привлечения в педагогический вуз и закрепления наиболее достойных и мотивированных молодых учителей на уровне до 65 % от общего числа выпускников.

Библиографический список

1. Бочарова Ю.Ю. Нестандартный урок, или Учитель, которого ждут // Аккредитация в образовании. 2014. № 73. С. 71.
2. Каспаржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
3. Ломаско П.С., Потупчик Е.Г., Симонова А.Л. Концептуально-методологические аспекты проектирования виртуальной инновационной практики в условиях реализации педагогической интернатуры // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 35–40.
4. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] / Министерство труда и социальной защиты. Банк документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
6. Чистякова С.Н., Соколова И.И. О проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» // Педагогика. 2014. № 5. С. 87–94.

⁴ Практика студента финансируется из федерального бюджета в объеме 230 рублей в год на студента.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ

ORGANIZATION OF SELF-GUIDED WORK IN UNIVERSITY LIBRARY

Н.В. Васильева

N.V. Vasilyeva

Университетская библиотека, самостоятельная работа, организация самостоятельной работы в библиотеке, информационно-образовательная среда библиотеки, компоненты информационно-образовательной среды, формирование информационной компетентности.

В статье рассматривается организация самостоятельной работы в университетской библиотеке как совокупность условий, которые обеспечивают взаимодействие пользователей с информационной средой. Приводится понятийный аппарат, компоненты информационно-образовательной среды библиотеки, анализируются результаты социологического исследования среди читателей. Формирование информационной компетентности трактуется как целенаправленная уровневая система подготовки пользователей библиотеки: студент, магистрант / аспирант и преподаватель.

University Library, self-guided work, organization of self-guided work in the library, information educational environment of the library, the components of information educational environment, the formation of information competence.

The article discusses the organization of self-guided work in the university library as a set of conditions that provide the interaction of users with the information environment. It describes the definitions and components of the information educational environment of the library, analyzes the results of an opinion study among its readers. The formation of information competence is treated as a purposeful level system of training of library users: student, master student / graduate student and teacher.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. одним из главных условий развития системы высшего профессионального образования является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные научные исследования, при этом важнейшим ресурсом и инструментом становится освоение ими компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации.

В условиях становления информационного общества и общества знания (knowledge society) с образовательной стратегией «образование на протяжении жизни» (lifelong learning) задача формирования информационных компетенций, готовности к самостоятельной работе и непрерывному образованию становится ведущей проблемой высшего образования. В практике высше-

го образования формирование информационной компетентности субъектов образовательного процесса осуществляется и в рамках библиотеки университета.

В настоящей статье рассматривается роль университетской библиотеки в организации самостоятельной работы студентов. В данном аспекте затрагиваются вопросы сущности, компонентов информационно-образовательной среды университетской библиотеки, обсуждаются результаты социологического опроса читателей; анализируется образовательная составляющая функции библиотеки, рассматриваются вопросы формирования информационной компетентности как условие эффективной самостоятельной работы пользователей библиотеки.

В период обучения в вузе формируются основы профессионализма, умения самостоятельной

¹ Статья подготовлена в рамках гранта Министерства образования и науки РФ Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 гг., проект 01/12 «Информационный центр самостоятельной работы студентов».

профессиональной деятельности. Овладение студентами методами самостоятельной познавательной деятельности играет важную роль: самостоятельная работа (овладение знаниями и способами их добывания) призвана завершать задачи всех видов учебной работы, поскольку только знания, ставшие объектом собственной деятельности, могут считаться подлинным достоянием личности.

Вопросы самостоятельной работы активно обсуждаются в теории и практике высшего образования: понятийный аппарат, критерии, функции, цели, задачи, методы, средства, формы организации, индивидуально-психологические детерминанты самостоятельной работы, приемы обучения и др.

Научные библиотеки – это стратегический партнер университета в достижении целей образования и совместного производства ценностей [Шрайберг, 2006, с. 41]. Реализация целей и ценностей образования заложена в социальной функции университетской библиотеки – обеспечении информационной поддержки образовательной и научно-исследовательской деятельности, организации самостоятельной работы.

Задача организации эффективной самостоятельной работы в библиотеке требует постановки качественно новых задач по обучению навыкам работы с информацией, актуализации потенциала библиотек, поиска инновационных форм работы и в целом – формирования стратегии развития библиотеки в новых условиях.

В рамках Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на период 2012–2016 гг. (при поддержке Министерства образования и науки РФ) научная библиотека реализует проект «Информационный центр самостоятельной работы студентов». В основе проекта – концепция создания новой информационно-образовательной среды для самостоятельной образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Информационно-образовательная среда в дидактике рассматривается как система влияний и условий развития личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном

окружении. Особенностью информационно-образовательной среды является то, что она потенциально содержит возможности получения информации и знаний. Извлечение информации и перевод в личное знание возможны при условии формирования этих умений в процессе обучения.

Информационная среда библиотеки содержит: информационный компонент (данные, сведения и знания на различных информационных носителях); организационную структуру, поддерживающую функционирование информационной среды (сбор, обработку, хранение, распространение, поиск и передачу информации); информационное взаимодействие (доступ к информационным ресурсам на основе ИКТ) [Бахтиярова, 2014].

В современной библиотеке формирование информационно-образовательной среды определяется в рамках нового подхода – создания комфортной среды для пользователя, включающего интеллектуально-информационный, психологический и физический комфорт [Амлинский, 2011, с. 6–7].

В университетской библиотеке с целью изучения читательских представлений об информационно-образовательной среде для самостоятельной образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности было проведено социологическое исследование. Респондентам (586 чел., из них: 85 % – студенты, 25 % – преподаватели, аспиранты) было предложено высказать отношение к значимости компонентов информационно-образовательной среды.

Согласно мнению опрошенных, лидируют интеллектуально-информационные компоненты: свободный доступ к информации (61 %), зона WI-FI (58 %), доступ к сетевым ресурсам (53 %), быстрый способ получения, сохранения необходимой информации (48 %), использование средств IT-технологий (сканер, ксерокс, принтер – 30 %).

Вторыми по значимости стали компоненты психологической комфортности: дружественный персонал (53 %), консультации в поиске и выборе информации (49 %), обучение работе с ресурсами (30 %), комфортное общение с работниками библиотеки (20 %).

Итак, информационная среда библиотеки для самостоятельной работы рассматривается читателями как сфера деятельности, связанная с поиском, созданием, преобразованием и потреблением информации. Важное значение отводится психологическому комфорту, который определяется наличием информации и психоэмоциональной составляющей, атмосферой деловых коммуникаций сотрудника библиотеки – пользователя. Составляющие физического комфорта, подкреплены учетом требований эргономики дизайна помещения библиотеки, размещения технических средств и оборудования [Баймухаметова, Шулипина, 2013, с. 220].

Концепция информационно-образовательной среды научной библиотеки КГПУ им. В.П. Астафьева для самостоятельной образовательной, научно-исследовательской и инновационной работы читателей основана на идее интеллектуальной удовлетворенности человека как результате необходимого и достаточного удобства доступа к информации в процессе самостоятельной работы всех читателей. Названные выше компоненты информационно-образовательной среды, зонирование пространства с различной функциональной нагрузкой и современные интерьерные решения воплотились в дизайн-проекте центра самостоятельной работы НБ КГПУ.

Требования Министерства образования и науки РФ, ФГОС ВПО нового поколения, изменение технологий предоставления образовательных услуг определили основные задачи по формированию информационного контента библиотеки университета: обеспечение электронными ресурсами (собственные базы данных (БД) и лицензионные доступы к библиографической, фактографической, справочной, полнотекстовой информации, в том числе на иностранных языках), электронно-библиотечными системами; развитие дистанционных сервисов библиотек.

Насколько готовы пользователи библиотеки университета к работе с электронными информационными ресурсами и удаленными сервисами? С этим вопросом мы обратились к читателям библиотеки: без этого высокое качество образования не будет достигнуто (4 %), необходимо обуче-

ние (30 %), частично необходимо обучение (35 %), обучение не нужно (24 %), совсем необязательно (7 %). Результаты опроса свидетельствуют, что 70 % от числа опрошенных читателей испытывают потребность в обучении навыкам работы с информационными ресурсами.

Обучение навыкам работы с информационными ресурсами закреплено в образовательной функции библиотеки. Образовательная деятельность библиотек носит целенаправленный и систематический характер и включает: умение пользоваться библиотекой, фондами, информационными продуктами и услугами; формирование умений и навыков самостоятельного поиска информации, ее переработки и получения знаний, становление основы непрерывного образования на базе самообразования.

В соответствии с образовательными стандартами последнего поколения информационная деятельность студента рассматривается в рамках компетентного подхода. Информационная компетентность определяется широким спектром умений и навыков, включающих совокупность умственных и практических действий с информацией, направленных на ее поиск, обработку (понимание, оценку и продуцирование и т. д.), умение предоставлять в удобном виде, в том числе на основе применения информационно-коммуникационных технологий; активное информационное взаимодействие в процессе индивидуальной и совместной информационной деятельности с целью осуществления учебно-профессионального сотрудничества в рамках информационной среды профессионального сообщества.

Осознание информационной компетентности как профессиональной ценности будущего учителя актуализирует задачу ее формирования в рамках университетской библиотеки. Согласно опросу, читатели отдают предпочтение следующим формам обучения: виртуальным – электронные путеводители (49 %), методические пособия и руководства (22 %), индивидуальные и групповые формы обучения (29 %), информационные листовки (19 %).

Следовательно, задачу формирования информационной компетентности пользователей

университетской библиотеки необходимо рассматривать в комплексе с учетом дифференцированных информационных потребностей читателей. С этой целью была разработана образовательная программа, предполагающая уровневую систему подготовки пользователей с последующим усложнением поисковых задач. В соответствии с программой был разработан лекционный курс «Основы информационной компетентности», созданы учебные пособия, тематика которых ориентирована на группы пользователей: студенты – «Библиотека как информационно-поисковая система», аспиранты и магистранты – «Информационные ресурсы в НИР», преподаватели – программа повышения квалификации (36 часов).

Содержание учебного пособия для студентов-бакалавров включает знакомство с научной библиотекой КГПУ, историей, современным состоянием, структурой и правилами пользования; принципы самостоятельной работы в НБ, навыки самообслуживания в местах открытого доступа к ресурсам; изучение алгоритмов работы с каталогами, справочными и библиографическими ресурсами; технологии поиска ресурсов локального и удаленного доступа; стандарты библиографического описания документов.

Учебное пособие для магистрантов и аспирантов призвано раскрыть технологию работы

с электронными информационными ресурсами локального и удаленного доступа (библиографические, реферативные, полнотекстовые БД); познакомить с формами виртуального обслуживания, со стандартами в оформлении научных работ, с наукометрическими БД, РИНЦ, методами повышения индекса цитирования. Каждое учебное пособие содержит проверочные вопросы и тестовые задания и представлено в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева.

Программа повышения квалификации для преподавателей университета предназначена для формирования представлений об информационных продуктах и услугах на современном информационном рынке, знакомит с ведущими генераторами научной информации, наукометрическими БД, индексом цитирования, правилами публикаций в зарубежных периодических изданиях; формирует навыки применения сервисов научной библиотеки для подготовки документации к аккредитации основных образовательных программ университета, комплектованию в соответствии с заявками кафедр и др.

В практике работы библиотеки формирование информационной компетентности рассматривается в совокупности многообразия виртуальных и устных форм, предназначенных для индивидуального или группового информирования (табл.).

| Организационные формы формирования информационной компетентности различных групп читателей библиотеки | | | |
|---|--|---|---------------|
| Группы читателей / Формы работы | Студенты | Магистранты, аспиранты | Преподаватели |
| Печатные формы | Основы информационной компетентности: учебное пособие. Тесты по курсу «Основы информационной компетентности» | | |
| | Основы информационной компетентности студентов-бакалавров: учебное пособие. Диагностика информационной компетентности | Информационные ресурсы в научно-исследовательской деятельности: учебное пособие. Диагностика информационной компетентности | |
| Виртуальные / наглядные формы | – Путеводитель для студентов I курса. – Виртуальный тур по центру самостоятельной работы | Web-страница на сайте библиотеки: – раздел «Аспиранту»; – раздел «Научное цитирование» | |
| Устные формы | – Экскурсии по библиотеке; – лекции, семинары; – Недели библиотеки; – Дни специалиста | – Программа повышения квалификации (36 ч); – семинары, мастер-классы; – индивидуальные консультации; – Дни кафедры | |

В перспективе деятельность библиотеки в данном аспекте связывается с созданием видеолекций по курсу «Основы информационной компетентности», использованием интерактивных форм взаимодействия с читателями – видеоконференции, веб-семинары; проведением социологических исследований для изучения мнения пользователей о библиотеке, ее продуктах и услугах в режиме онлайн; размещением тематических материалов для пользователей в социальных сетях: Twitter и Facebook; на Live Journale и Youtube.

Использование технологии Wiki (известна по ресурсу Wikipedia) располагает возможностями организации самостоятельной работы студентов, дистанционного обучения, реализации активных форм обучения в образовательном процессе. Wiki-сайты позволяют создавать индивидуальные и совместные проекты, размещать учебные электронные информационные ресурсы к занятиям в открытом доступе, обсуждать их в Интернете и т. д. [Осетрин, Пьяных, 2011, с. 211–212].

Итак, организация самостоятельной работы студентов в университетской библиотеке связывается с созданием совокупности условий, обеспечивающих взаимодействие пользователей с информационной средой. Создание информационно-образовательной среды библиотеки, формирование информационного контента, развитие дистанционных сервисов направлено на обеспечение различных форм самостоятельной работы пользователей. Эффективность использования информационных ресурсов является результатом формирования информацион-

ной компетентности читателей библиотеки через различные формы деятельности библиотеки (печатные, виртуальные, устные). Перспективными направлениями формирования информационной компетентности являются активное использование интерактивных форм взаимодействия с читателями, привлечение электронных средств и сред для обучения.

Библиографический список

1. Амлинский Л.З. Читатель в научной библиотеке информационного общества // Научные и технические библиотеки. 2011. № 7. С. 5–17.
2. Баймухаметова В.П., Шулипина С.В. Проектный менеджмент в управлении библиотекой университета // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2013. № 4. С. 218–223.
3. Бахтиярова Е.Н. Особенности построения единой информационной среды библиотек образовательных учреждений с помощью программных продуктов фирмы «1С». URL: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2014/disk/022.pdf>
4. Осетрин К.Е., Пьяных Е.Г. Информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов // Вестник ТГПУ. 2011. № 13 (115). С. 210–213.
5. Шрайберг Я.Л. Библиотеки и университеты в электронно-информационной среде: первые шаги на пути от информационного общества к обществу знаний // Научные и технические библиотеки. 2006. № 1. С. 27–42.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ТАКТИКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БОРЦА НА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ

PEDAGOGICAL CONTROL OVER A WRESTLER'S TACTICAL AND TECHNICAL PREPAREDNESS AT THE COMPETITION STAGE

Б.Б. Гомбоев, Н.В. Полева,
Д.А. Завьялов

B.B Gomboev, N.V. Poleva,
D.A. Zavyalov

Тактико-техническая подготовленность борца, педагогический контроль, бланк оценки соревновательной деятельности борца, активность, эффективность, результативность, выигрышность, вариативность, частота применения тактико-технических действий.

В статье рассматривается проблема оценивания тактико-технической подготовленности спортсмена в спортивной борьбе. Дается определение тактико-технического действия борца. Авторы представляют критерии для оценки тактико-технического мастерства борца и предлагают систематизировать педагогический контроль за соревновательной деятельностью спортсмена во время поединка с помощью бланка оценки тактико-технической подготовленности борца, программы расчета величины показателей по каждому из критериев соревновательной деятельности спортсмена.

A wrestlers' tactical and technical preparedness, pedagogical control, appraisal form of a wrestler's competition performance, activity, effectiveness, efficiency, advantage, variability, usage frequency of tactical and technical actions.

The article deals with the problem of evaluation of tactical and technical preparedness of a wrestler in wrestling and gives the definition of a wrestler's tactical and technical action. The authors present the criteria to measure a wrestler's tactical and technical skills and suggest systematizing pedagogical control over a sportsman's competition performance during a wrestle by means of a an appraisal form of a wrestler's tactical and technical preparedness and the index value programme which aims et measuring each of a sportsman's competition performance parameters.

В современных условиях жесткой спортивной конкуренции необходимо иметь специализированный инструментарий для оперативной оценки качества соревновательной деятельности спортсмена. Как утверждает А.Н. Блеер, одним из важнейших критериев мастерства борца является стабильное проведение оцениваемых (результативных) приемов на протяжении всего соревновательного поединка [Блеер, 1999]. Более того, по мнению А.Ю. Осипова, успешность овладения приемами борьбы является одним из главных критериев спортивного отбора начинающих борцов [Осипов, 2013]. Поэтому мы предположили, что

необходимо разработать систему оперативно-оценивания качества тактико-технической подготовленности борцов в соревновательной схватке.

На первом этапе исследования особенностей педагогического контроля тактико-технического мастерства борцов нами были проанализированы основные составляющие их соревновательной готовности. Поскольку подготовленность рассматривается как состояние спортсмена, приобретенное в результате подготовки, позволяющее достигнуть определенных результатов в соревновательной деятельности [Терминология..., 2001], то техниче-

ская подготовленность представляется как совокупность технических действий, которыми овладел спортсмен и которые способен реализовать в соревновательных условиях, а тактическая подготовленность – как совокупность знаний, умений, навыков тактического мышления, реализуемых в ходе тренировки и соревнований.

Если под техникой в спортивной борьбе понимаются наиболее рациональные способы выполнения технических действий, то основой техники являются такие движения, которые опираются на биомеханические и физиологические закономерности движений тела спортсмена [Галковский, 1976]. Техника как система движений спортсмена, наиболее целесообразно приспособленная для решения основной спортивной задачи с наименьшей затратой сил и энергии [Терминология..., 2001], разрешенными правилами соревнований приемами нападения, защиты и контрприемов в стойке и партере [Греко-римская..., 2005], определяет характер индивидуальных действий борца в схватке.

Искусство ведения спортивной борьбы называется тактикой [Терминология..., 2001]. Тактические действия в борьбе – это использование собственных физических и технических преимуществ, а также недостатков соперника, отвлекающих действий для введения противника в заблуждение, умение экономно тратить усилия, точно использовать возможности, определяемые правилами, площадь ковра и многое другое [Галковский, 1976]. Поэтому только целесообразное использование борцом своих технических, физических и волевых возможностей в конкретных условиях борцовского поединка можно назвать рациональной тактикой.

Техника и тактика образуют единый комплекс, поскольку, во-первых, каждое техническое действие может быть использовано для решения тактических задач, во-вторых, в настоящее время практически не один прием не

может быть проведен без тактической подготовки, в-третьих, все технические действия вообще преднамеренно организуются с тактическими целями [Подготовка..., 1988].

Некоторые специалисты при дифференцированном рассмотрении движений борца расходятся в определении их характеристик – что считать техническим действием, а что тактическим. Поэтому все чаще используют такие интегрированные термины (понятия), как тактико-техническое действие, тактико-техническая подготовка, тактико-техническая подготовленность и тактико-техническое мастерство [Галковский, 1976; Подготовка..., 1988; Тишков, 2002; Шестаков, Ерегина, 2008].

Считается, что в борьбе тактическое действие отделять от технического можно только теоретически. Обычно тактико-технические действия в спортивной борьбе рассматриваются как сложные координационные структуры, четко подразделяемые на две фазы: первая – предварительные действия, направленные на приведение соперника в положение, удобное для реализации приема; вторая – собственно прием [Шестаков, Ерегина, 2008].

Поэтому в современных видах единоборств, особенно в спортивной борьбе, как и прежде, техника и тактика находятся в неразрывной связи [Галковский, 1976]. Критерием мастерства борца всегда являлось умение выполнять тактико-технические действия при различных сбивающих факторах, и прежде всего сопротивлении соперника [Шестаков, Ерегина, 2008].

Рассматривая соревновательную деятельность борца, мы должны оценивать состав его тактико-технических действий. Если техническое действие – это двигательное действие борца, чаще всего связанное с индивидуальными особенностями, реализацией технического приема, то тактическое действие – это одно или несколько взаимосвязанных двигательных действий, выполнение которых обу-

словлено необходимостью решения конкретной тактической задачи [Тишков, 2002].

Таким образом, тактико-техническое действие – это система взаимосвязанных двигательных действий, подчиненных выполнению необходимых тактических задач при реализации технического приема.

При исследовании особенностей педагогического контроля тактико-технической подготовленности борцов нами была поставлена задача выбора критериев оценки соревновательной деятельности спортсмена в борьбе с позиции состава и структуры тактико-технических действий борца и эффективности их реализации в соревновательной схватке. Для решения поставленной задачи была проанализирована научно-методическая литература, проведено наблюдение за составом и структурой тактико-технической деятельности борцов в соревновательном и тренировочном процессе и разработан бланк соревновательной деятельности борца. Основу критериев оценки соревновательной деятельности спортсмена составляют: 1) активность; 2) эффективность; 3) результативность; 4) выигрышность; 5) вариативность; 6) частота применения тактико-технических действий.

Рассмотрим каждый критерий оценки тактико-технической деятельности спортсмена.

1. Активность (А) – показатель количества тактико-технических действий борца в единицу времени. Активность борца рекомендуют устанавливать отдельно для атакующих и защитных действий [Пахомов, 1983], а также отдельно в борьбе стоя и лежа [Еганов, 1999].

Для определения активности рекомендуют использовать формулу [Пахомов, 1983; Шестаков, Ерегина, 2008; Кочурко, Семкин, 1984]:

$$A = \frac{a}{b},$$

где А – показатель активности; а – общее количество ТТД спортсмена (удачных и неудачных, проведенных за одну схватку); b – продолжительность соревновательной схватки, с.

Ю.А. Шулика, Я.К. Коблев и другие считают, что за временной показатель нужно брать количество минут, которые продолжалась схватка (схватки), и полученный показатель необходимо разделить на число реально возможных тактико-технических действий за минуту, этот показатель – величина постоянная и авторами принята за 10 [Борьба..., 2004; Дзюдо..., 2006].

Показатель активности свидетельствует о решительности борца, о его способности действовать, используя все возможности варианты атаки, а также отражает уровень развития специальной выносливости спортсмена [Пахомов, 1983, с. 54].

2. Эффективность (Е) – соотношение удачно выполненных приемов с общим количеством проведенных тактико-технических действий (удачных и неудачных) [Шестаков, Ерегина, 2008].

Показатель эффективности тактико-технических действий борца, по мнению Ю.А. Шулики, принято оценивать с количественной и качественной стороны [Борьба..., 2004; Дзюдо..., 2006].

Количественный показатель эффективности (E_n) определяется по формуле [Кочурко, Семкин, 1984; Борьба..., 2004; Дзюдо..., 2006]:

$$E_n = \frac{a}{b},$$

где Е – количественный показатель эффективности борца; а – количество реализованных ТТД (за одну схватку); b – сумма всех ТТД (удачных и неудачных, проведенных за одну схватку).

Е.И. Кочурко и А.А. Семкин указывают, что у ведущих борцов мира этот показатель должен быть равен 0,55–0,60 [Кочурко, Семкин, 1984]. Однако А.С. Пахомов, В.Б. Шестаков, С.Е. Табаков предпочитают переводить полученный показатель в проценты [Пахомов, 1983; Шестаков, Ерегина, 2008; Табаков, 1999] (55–60 % по формуле авторов [Кочурко, Семкин, 1984; Борьба..., 2004; Дзюдо..., 2006]),

что, на наш взгляд, позволяет более корректно отображать величину различий по каждому показателю.

Качественный показатель эффективности (E_q) определяется по формуле [Борьба..., 2004; Дзюдо..., 2006]:

$$E_q = \frac{a}{b \times c},$$

где E_q – качественный показатель эффективности; a – сумма полученных баллов; b – количество оцененных судьями ТТД; c – высшая оценка за проведенное ТТД.

А.С. Пахомов, В.Б. Шестаков и С.В. Ерегина рекомендуют рассчитывать показатель эффективности отдельно для атаки и защиты [Пахомов, 1983; Шестаков, Ерегина, 2008; Табаков, 1999].

Под эффективностью техники атаки понимают соотношение количества удачно выполненных приемов атаки от общего количества зафиксированных технических действий [Пахомов, 1983].

Под эффективностью защиты понимают соотношение количества удачно отраженных приемов противника от общего количества зафиксированных технических действий [Пахомов, 1983].

Эти показатели позволяют судить о степени подготовленности борцов, встречающихся в соревновательных схватках, оценить качественные изменения тактико-технической подготовленности спортсмена [Пахомов, 1983; Табаков, 1999].

3. Результативность (P) – показатель качества выполнения каждого тактико-технического действия борцом. Принято выделять показатели результативности при нападении и в защите [Пахомов, 1983]. Результативность нападения выражается в сумме оценок, полученных за единицу времени (продолжительность одной соревновательной схватки) [Пахомов, 1983; Шестаков, Ерегина, 2008]:

$$P = \frac{a}{b},$$

где P – показатель результативности, a – сумма оценок за соревновательную схватку; b – единица времени (продолжительность соревновательной схватки).

Результативность защиты рассчитывается по вышепредставленной формуле, оценивается количество баллов, которые проиграл боец за указанную единицу времени [Пахомов, 1983].

А.С. Пахомов предлагает дополнительно вычислять показатель общей результативности как разницу [Пахомов, 1983]:

$$P = P_n - P_z,$$

где P – общая результативность; P_n – результативность нападения; P_z – результативность защиты.

По мнению В.Б. Шестакова, рациональнее вычислять результативность отдельно для борьбы в стойке и борьбы в партере [Шестаков, Ерегина, 2008].

4. Выигрышность (W) – соотношение суммы выигранных баллов к общему количеству баллов, набранных обоими спортсменами за соревновательную схватку. Показатель выигрышности определяется по формуле [Борьба..., 2004; Дзюдо..., 2006]:

$$W = \frac{a}{b},$$

где W – показатель выигрышности; a – сумма выигранных баллов; b – сумма баллов, выигранных обоими борцами за соревновательную схватку.

5. Вариативность (V) – показатель разнообразия применяемых тактико-технических действий согласно классификационным группам (табл. 1) [Греко-римская..., 2005], которые боец реализовал за соревновательную схватку:

$$D = \sum a_{к2},$$

где V – показатель вариативности; $a_{к2}$ – количество классификационных групп ТТД, которые выполнил боец за соревновательную схватку.

Таблица 1

Классификация технических действий (приемов) в спортивной борьбе

| Классы | Подклассы | Группы | Подгруппы |
|--------|----------------|--|---|
| Партер | Перевероты | Скручиванием; забеганием; переходом; накатом; прогибом; перекатом; разгибанием | Варианты захватов: а) руки, ноги, шеи, туловища; б) изнутри, снаружи; в) одной и двумя; г) одноименные и разноименные |
| Партер | Броски | Наклоном; подворотом; прогибом; накатом | |
| | Удержания | Сбоку; со стороны головы; со стороны ног; верхом; поперек | |
| | Выходы на верх | Уходом (вперед, назад); переходом; выседом | |
| | Болевые* | Рычагом; ущемлением; изломом | |
| | Удушающие* | Затягиванием (спереди); зажиманием (сзади) | |
| Стойка | Переводы | Рывком; нырком; вращением; выседом | |
| | Броски | Наклоном; подворотом; поворотом; прогибом; вращением; сбиванием; скручиванием; седом | |
| | Сваливания | Сбиванием; скручиванием | |

* – технические действия, характерные для борьбы самбо, дзюдо.

Высокий показатель вариативности свидетельствует о разнообразии применяемой техники, отражает диапазон освоенных спортсменом приемов, доведенных им до совершенства и позволяющих добиваться определенных результатов [Пахомов, 1983].

6. Плотность избранных технических действий (D) – количество реализации приемов из каждой классификационной группы в единицу времени [Пахомов, 1983]:

$$D = \sum a,$$

где D – показатель чистоты применения приемов; a – попытки проведения приемов (удачные и неудачные) из одной классификационной группы.

Этот показатель дает возможность судить о технических действиях, которые являются «коронными» у спортсмена [Пахомов, 1983] и составе тактико-технических действий, позволяющих создать благоприятную ситуацию, для реализации этих приемов.

Все перечисленные выше характеристики (критерии оценки) соревновательной деятельности борца были приведены в единую систему оценивания и систематизированы в спе-

циализированный бланк контроля. Для простоты использования разработанной системы оценивания тактико-технической подготовленности был отобран минимальный набор показателей, позволяющий характеризовать соревновательную деятельность борца, которые легли в основу бланка оценки тактико-технических действий (табл. 2).

В представленный бланк следует вносить: 1) продолжительность схватки, с; 2) общий счет соревновательной схватки, баллы; 3) высшая оценка за тактико-техническое действие, баллы; 4) количество атакующих и защитных тактико-технических действий согласно квалификационным группам в стойке; 5) количество атакующих и защитных тактико-технических действий согласно квалификационным группам в партере; 6) количество нереализованных тактико-технических действий в партере и стойке.

При этом защитное тактико-техническое действие – действие борца в схватке, направленное на выполнение тактической задачи отражения попытки проведения приема соперником [Тишков, 2002]. Контратакующее действие мы

Таблица 2

Бланк оценки тактико-технических действий борца

| ФИО | | Номер соревновательной схватки | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|--------------------------------|---|---|---|-------------------------------|----------------------|---|---|---|---|
| Продолжительность схватки, с | | Счет схватки | | | | | Высшая оценка за ТТД | | | | |
| ПАРТЕР | | | | | | | | | | | |
| АТАКУЮЩИЕ ТТД В ПАРТЕРЕ | | | | | | ЗАЩИТНЫЕ ТТД В ПАРТЕРЕ | | | | | |
| Кол-во реализованных ТТД | | | | | | Кол-во реализованных ТТД | | | | | |
| Кол-во нереализованных ТТД | | | | | | Кол-во нереализованных ТТД | | | | | |
| Кол-во реализованных ТТД | | | | | | Кол-во реализованных ТТД | | | | | |
| Перевороты | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Перевороты | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Скручиванием | | | | | | Скручиванием | | | | | |
| Забеганием | | | | | | Забеганием | | | | | |
| Переходом | | | | | | Переходом | | | | | |
| Накатом | | | | | | Накатом | | | | | |
| Прогибом | | | | | | Прогибом | | | | | |
| Перекатом | | | | | | Перекатом | | | | | |
| Разгибанием | | | | | | Разгибанием | | | | | |
| Броски | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Выходы на верх | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | Броски | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | Уходом вперед | | | | | |
| | | | | | | Уходом назад | | | | | |
| | | | | | | Переходом | | | | | |
| | | | | | | Выседом | | | | | |
| | | | | | | Выходы на верх | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | Уходом вперед | | | | | |
| | | | | | | Уходом назад | | | | | |
| | | | | | | Переходом | | | | | |
| | | | | | | Выседом | | | | | |
| СТОЙКА | | | | | | | | | | | |
| АТАКУЮЩИЕ ТТД В СТОЙКЕ | | | | | | ЗАЩИТНЫЕ ТТД В СТОЙКЕ | | | | | |
| Кол-во реализованных ТТД | | | | | | Кол-во реализованных ТТД | | | | | |
| Кол-во нереализованных ТТД | | | | | | Кол-во нереализованных ТТД | | | | | |
| Кол-во реализованных ТТД | | | | | | Кол-во реализованных ТТД | | | | | |
| Переводы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Переводы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Рывком | | | | | | Рывком | | | | | |
| Нырком | | | | | | Нырком | | | | | |
| Вращением | | | | | | Вращением | | | | | |
| Выседом | | | | | | Выседом | | | | | |
| Броски | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Броски | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | Броски | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | Вращением | | | | | |
| | | | | | | Сбиванием | | | | | |
| | | | | | | Скручиванием | | | | | |
| | | | | | | Вращением | | | | | |
| | | | | | | Выседом | | | | | |
| | | | | | | Броски | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | Броски | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | Вращением | | | | | |
| | | | | | | Сбиванием | | | | | |
| | | | | | | Скручиванием | | | | | |
| | | | | | | Седом | | | | | |

условно рассматриваем как активную форму защитного тактико-технического действия. Атакующее – действие борца в схватке, направленное на реализацию приема с целью одержания победы или завоевания преимущества [Тишков, 2002].

Характеристики тактико-технической подготовленности борца, а именно: 1) активность; 2) эффективность; 3) результативность; 4) выигрышность; 5) вариативность; 6) частота применения тактико-технических действий – вычисляются автоматически в специализированной программе, разработанной в приложении Microsoft Office. Для расчета представленных характеристик тренеру необходимо перенести данные с бланка оценки (табл. 2). При этом высокий показатель активности отражает уровень развития выносливости спортсмена, свидетельствует о решительности борца в поединке, о его способности действовать, используя все возможные варианты атаки; высокий показатель эффективности позволяет судить о степени подготовленности борцов, встречающихся в соревновательных схватках, а также оценить качественные изменения тактико-технической подготовленности спортсмена; показатель результативности выражает качество выполнения тактико-технических действий борцом; величина показателя выигрышности свидетельствует о преимуществе по баллам за схватку относительно соперника; высокий показатель вариативности свидетельствует о разнообразии применяемой техники, отражает диапазон освоенных спортсменом приемов, доведенных им до совершенства; показатель плотности избранных технических действий позволяет судить о «коронных» приемах у спортсмена.

Для оперативного корректирования соревновательной деятельности борца на этапах (предварительных поединков) одного соревнования необходимо отслеживать состав и

структуру тактико-технических действий борца, чтобы тренер мог своевременно давать методические указания относительно тактики ведения соревновательной схватки, а в дальнейшем использовать эти результаты для совершенствования учебно-тренировочного процесса.

На данном этапе исследовательской работы методика оценивания тактико-технической подготовленности борца с использованием специализированного бланка и программы интерпретации результатов соревновательной деятельности спортсмена проходит апробацию и внедряется в тренировочный процесс борцов высокой квалификации.

Библиографический список

1. Блеер А.Н., Игуменова Л.А. Как повысить соревновательную надежность высококвалифицированных борцов // Теория и практика физической культуры. 1999. № 2. С. 53–54.
2. Борьба греко-римская: учебник для СДЮШОР, спорт. ф-тов пед. ин-тов, техникумов физ. культуры и училищ олимп. резерва: доп. М-вом образования РФ / кол. авт.; под общ. ред. Ю.А. Шулики. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 796 с.
3. Галковский Н.М. Принципы технико-тактического мастерства в вольной борьбе // Братство богатырей: советско-болгарский сб. ст. по спортивной борьбе. М.: Физкультура и спорт, 1976. С. 31–45.
4. Греко-римская борьба: учебник / под общ. ред. А.Г. Семенова, М.В. Прохоровой. М.: Олимпия Пресс, Терра-спорт, 2005. 256 с.
5. Дзюдо: система и борьба: учебник для СДЮШОР, спорт. ф-тов пед. ин-тов, техникумов физ. культуры и училищ олимп. резерва / Ю. А. Шулика и др.; под общ. ред. Ю.А. Шулики, Я.К. Кobleва. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 795 с.

6. Еганов А.В. Разработка методологии индивидуальной спортивно-технической подготовки в дзюдо // Теория и практика физической культуры. 1999. № 9. С. 7–10.
7. Завьялов Д.А. Формирование и совершенствование двигательных компетенций борцов-студентов // Вестник Красноярского университета. 2006. № 3. С. 104–108.
8. Коблев Я.К., Рубанов М.Н., Чермит К.Д. Определение результативности дзюдоиста // Спортивная борьба: ежегодник. М., 1983. С. 68–69.
9. Кочурко Е.И., Семкин А.А. Подготовка квалифицированных борцов: метод. пособие. Минск: Выш. шк., 1984. 96 с.
10. Осипов А.Ю. Критерии отбора новичков в спортивной борьбе // Вестник КГПУ. 2013. № 4. С. 155–157.
11. Пахомов А.С. Техничко-тактическая подготовка самбистов и педагогический контроль // Спортивная борьба: ежегодник. М., 1983. С. 53–59.
12. Подготовка квалифицированных борцов классического стиля / А.А. Петрунев, В.А. Вишневецкий, В.В. Мороз, А.И. Кузнецов. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. 200 с.
13. Табаков С.Е. Эффективность выполнения технических действий на различных этапах подготовки борцов // Теория и практика физической культуры: тренер: журнал в журнале. 1999. № 2. С. 30–31.
14. Терминология спорта: толковый словарь спортивных терминов / сост. Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер. М.: СпортАкадемПресс, 2001. 408 с.
15. Тишков Ю.Н. Энциклопедия терминов и понятий вольной борьбы: учеб. пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. 100 с.
16. Шестаков В.Б., Ерегина С.В. Теория и методика детско-юношеского дзюдо: учеб. пособие. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. 212 с.

ОРГАНИЗАЦИОННОЕ И КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СФЕРЫ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

ORGANIZATION AND STAFFING OF INSTITUTIONS OF YOUTH POLICY

А.А. Завьялов

A.A. Zavyalov

Организация работы с молодежью, молодежный центр, молодежная политика, модель.

В статье описана эволюция нормативно-правового обеспечения учреждений по делам молодежи в Российской Федерации, представлены ситуация в сфере управления учреждениями молодежной политики в Красноярском крае, модель организации деятельности муниципального молодежного центра.

Organization of work with youth, youth center, youth policy, model.

The article describes the evolution of the regulations of youth policy's institutions in the Russian Federation and presents the situation in administration of institutions of youth policy in the Krasnoyarsk Territory and the model of organization of a municipal youth center's activity.

Сфера государственной молодежной политики в нашей стране насчитывает чуть более четверти века и развивается в отсутствие базового федерального законодательства. Вследствие этого получили распространение региональные модели молодежной политики. По состоянию на февраль 2014 г. в 89 % субъектов РФ действуют базовые региональные законы о государственной молодежной политике. В результате построения региональных моделей молодежной политики роль и функции органов, учреждений и специалистов по работе с молодежью, объем их прав и обязанностей, критерии оценки их деятельности, эффективность реализации молодежной политики определяются по-разному.

Однако исследователи и практики сходятся во мнении, что функции учреждений сферы молодежной политики требуют институционального оформления и закрепления на федеральном уровне [Кострова, 2008], поскольку являются субъектами реализации молодежной политики в стране. Несмотря на ряд нормативных и рекомендательных документов в сфере молодежной политики, этот вопрос окончательно не решен.

Так, в 1993 г. вышло Постановление Министерства труда РФ «О согласовании разрядов

оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников бюджетных учреждений и организаций системы органов Комитета РФ по делам молодежи» [Постановление Минтруда РФ от 30.11.1993 № 175], в котором отсутствовало указание на должности работников, но было представлено многообразие молодежных учреждений: центры социально-психологической помощи молодежи, центры информации для молодежи, центры ресоциализации молодежи, центры консультативных услуг молодежи, приюты для молодежи.

Это был первый документ в современной России, который определял перечень типов учреждений по работе с молодежью. По сути, документ обеспечил появление нового самостоятельного ведомства, породил самостоятельные бюджетные учреждения и организации системы органов Комитета РФ по делам молодежи. При этом документ не наполнял функциональностью указанные учреждения. Их работа выстраивалась исходя из наименований по представлениям учредителей об их предназначении.

В 1996 г. вышло Постановление Министерства труда РФ «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных ха-

ра характеристик (требований) по должностям работников бюджетных организаций Комитета РФ по делам молодежи» [Постановление Минтруда РФ от 24.04.1996 № 24]. В соответствии с этим Постановлением утверждены номенклатура бюджетных учреждений органов по делам молодежи, должности работников учреждений и организаций органов по делам молодежи.

Среди учреждений были определены следующие: учреждения социального обслуживания подростков и молодежи (со стационаром и без стационара) и их структурные подразделения (центры службы), подростково-молодежные учреждения (клубы, объединения, центры) по месту жительства граждан.

Среди работников этих учреждений были выделены следующие: воспитатель (включая старшего), инструктор по труду, инструктор по физической культуре, методист, инструктор-методист (включая старшего), педагог-психолог, педагог-организатор, педагог дополнительного образования, социальный педагог, специалист по социальной работе с молодежью, специалист по работе с молодежью; старший вожатый, тренер-преподаватель (включая старшего). А также вспомогательный персонал: дежурный по стационару, младший воспитатель, социальный работник по работе с молодежью.

Таким образом, количество типов учреждений было сокращено, теперь их наименование давалось более обобщено, что способствовало еще более разноплановой их работе. При этом типы учреждений, созданных в соответствии с постановлением 1993 г., формально не противоречили новому документу.

Важным аспектом для развития дальнейшей системы работы с молодежью явилось то, что в документе впервые появились наименования должностей для учреждений, которых с учетом вспомогательного персонала насчитывалось 16. Такое разнообразие породило целую сеть работников, которые причислялись к сфере реализации молодежной политики.

В сентябре 2002 г. Министерство образования России выпустило инструктивное письмо [Инструктивное письмо Минобразования

РФ 30.09.2002 № 3], в котором говорилось о том, что органы по делам молодежи могут создавать учреждения социального обслуживания молодежи, давался примерный перечень таких учреждений, который насчитывал теперь уже 23 наименования: комплексный центр социального обслуживания молодежи; центр социально-психологической помощи молодежи; социальная служба для молодежи; социальный центр молодежи; центр социальной поддержки молодежи; центр экстренной психологической помощи молодежи по телефону; молодежный центр планирования семьи; центр правовой помощи молодежи; центр информации для молодежи; подростково-молодежный клуб; комплекс социально-досуговых центров детей и молодежи; клуб для детей, подростков и молодежи; центр по работе с детьми, подростками и молодежью; молодежный центр; оздоровительно-образовательное учреждение; молодежная биржа труда; центр по профориентации и трудоустройству молодежи; молодежный бизнес-инкубатор; центр молодежного предпринимательства; агентство сезонной занятости и информационного обеспечения молодежи; центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи; центр развития физической культуры детей и молодежи; иные учреждения, предоставляющие социальные услуги. А в ноябре 2002 г. инструктивным письмом [Инструктивное письмо Минобразования РФ 01.10.2002 № 5] сообщалось, что в ведении органов по делам молодежи могут создаваться подростково-молодежные клубы (центры) как учреждения дополнительного образования.

Таким образом, инструментами реализации молодежной политики фактически становились учреждения социального обслуживания и дополнительного образования.

В 2008 г. вышел Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ «Об утверждении профессиональных квалификационных групп общеотраслевых должностей руководителей, специалистов и служащих» [Приказ Минздравсоцразвития РФ от 29.05.2008 № 247н], в котором должность «специалист по рабо-

те с молодежью» попала в профессиональную квалификационную группу «Общепрофессиональные должности служащих второго уровня». В этом же году вышел Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников учреждений органов по делам молодежи» [Приказ Минздравсоцразвития РФ от 28.11.2008 г. № 678], в котором нет указаний на типы учреждений, но обозначены требования к двум оставшимся должностям: «специалист по работе с молодежью» и «специалист по социальной работе с молодежью».

Анализ показывает, что эволюция представлений об учреждениях и должностях работников в сфере молодежной политики России в конечном итоге движется в сторону отказа от многообразия типов учреждений и должностей к переходу на конкретизацию их деятельности. При этом уже созданное многообразие типов учреждений в разных регионах страны продолжает функционировать. Вышеуказанный приказ 2008 г. не запрещает деятельность учреждений, предоставляющих различные услуги для молодежи, которые формально вписываются в круг вопросов, решаемых сферой молодежной политики, не форматирует и не стандартизирует их деятельность, не ограничивает перечень должностей, которые могут быть «заимствованы» из списка общепрофессиональных или других сфер и использованы для организации уставной деятельности учреждения.

Несмотря на то что документы подразумевают наличие самостоятельной системы учреждений органов по делам молодежи, на практике оказывается, что за время административных реформ органами по делам молодежи во многих муниципалитетах по факту является один специалист администрации, т. е. органа как такового нет, а этот специалист находится в отделе образования, культуры, спорта или в других структурных подразделениях администрации, а значит, в качестве учреждения органа по делам

молодежи формально может выступать учреждение дополнительного образования, такое как дом культуры, спортивный клуб и др.

На сегодняшний момент в стране нет документа, в котором бы регулировались функции учреждений по работе с молодежью в зависимости от их типов. В 2009 г. – в год молодежи – Министерством спорта, туризма и молодежной политики РФ была предпринята попытка упорядочить работу учреждений. Так, в письме Министерства «О методических рекомендациях по вопросам развития сети учреждений органов по делам молодежи в субъектах РФ и проекте Типового положения об учреждениях органов по делам молодежи» [Письмо Минспорта РФ от 25.03.2009 № ОР-05-07/970], направленном главам регионов РФ, указаны в качестве государственных и муниципальных учреждений органов по делам молодежи следующие типы учреждений: социально-реабилитационные центры для подростков и молодежи, центры социально-психологической помощи молодежи, центры профессиональной ориентации и трудоустройства молодежи, молодежные клубы, центры (клубы) молодых семей, физкультурно-оздоровительные и спортивные клубы, лагеря отдыха и оздоровления подростков и молодежи, творческие центры, молодежные информационные центры, специализированные службы по вопросам поддержки и развития молодежного предпринимательства, центры поддержки молодежных и детских общественных объединений, молодежных инициатив, иные учреждения органов по делам молодежи.

Таким образом, согласно рекомендациям, официально признается 11 опознанных типов учреждений и делается указание на иные учреждения. Это показывает, что рекомендации скорее не носят характер стандартизации, приведения деятельности в порядок, а являются своеобразным «полным собранием практик работы с молодежью» без выделения какой-либо видимой концепции их работы.

В Красноярском крае сеть учреждений органов по делам молодежи создавалась в более или менее стандартизованном виде. На терри-

тории города Красноярска комитет по делам молодежи функционирует с 1993 г. В 2006 г. был принят региональный закон «О государственной молодежной политике Красноярского края» [Закон Красноярского края от 08.12.2006 № 20-5445], который способствовал формированию самостоятельных учреждений по работе с молодежью в муниципальных районах края.

В качестве основного типа учреждения был выбран «молодежный центр», в качестве основной должности – «специалист по работе с молодежью». Именно в таком виде тиражировалось представление об инфраструктуре муниципальной молодежной политике в регионе.

Несмотря на общий подход при формировании инфраструктуры молодежной политики в муниципальных образованиях, анализ учреждений показал, что их деятельность не идентична, аналогичные проблемы решаются по-разному, каждое учреждение пытается идти своим путем вместо того, чтобы использовать проверенные технологии и использовать успешные практики.

В связи с вышесказанным в 2010 г. рабочей группой под руководством А.А. Завьялова и О.В. Рудинской с целью систематизации деятельности и обеспечения реализации единой молодежной политики на территории Красноярского края была разработана региональная модель организации деятельности муниципального молодежного центра [Завьялов, Рудинская, Никифоров, 2012]. Модель задает новую организационную структуру учреждений, основанную на модульном принципе, и вносит новые смыслы в содержание деятельности работников учреждений по делам молодежи. Внедряется понятие службы молодежного центра. Модель обеспечивает распределение работы между специалистами не по приоритетным направлениям реализации молодежной политики, а по их функциональному назначению – информационно-консультационная служба, организационно-ресурсная служба, проектно-методическая служба. Это позволяет перейти от традиционной кадровой парадигмы – универсального специалиста по работе с молодежью, который должен обеспечить весь

цикл работ по курируемому направлению (менеджерский подход), к современной – разделение труда, взаимодополняемость, взаимозаменяемость, ротация кадров (специализация).

В течение 2011–2013 гг. посредством эксперимента модель была внедрена в деятельность муниципальных молодежных центров Красноярского края. Использование модели снижает риски, связанные с увольнением сотрудников, определяет функциональные границы работников, способствует командной работе специалистов, открывает возможности для системного подхода к организации курсов повышения квалификации в условиях высокой текучести кадров, способствует целенаправленной подготовке будущих специалистов по направлению подготовки Организация работы с молодежью на базе ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» [Завьялов, Ширякова, 2014, с. 75–79].

Библиографический список

1. Завьялов А.А., Ширякова А.О. К вопросу о создании условий для подготовки профессиональных кадров в сфере организации работы с молодежью в Красноярском крае // Вестник КГПУ. 2014. № 1.
2. Завьялов А.А., Рудинская О.В., Никифоров А.В. Региональная модель организации деятельности муниципального молодежного центра: методические рекомендации. Изд. перераб. и доп. Красноярск, 2012. 20 с.
3. Закон Красноярского края от 08.12.2006 № 20-5445 (ред. от 21.11.2013) «О государственной молодежной политике Красноярского края» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakon.krskstate.ru/0/doc/5033> (дата обращения: 15.09.2014).
4. Инструктивное письмо Минобразования РФ 01.10.2002 № 5 «О подростково-молодежных клубах органов по делам молодежи» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=310326> (дата обращения: 15.02.2014).

5. Инструктивное письмо Минобразования РФ 30.09.2002 № 3 «О создании (функциональном обеспечении) учреждений социального обслуживания молодежи органов по делам молодежи» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=308613> (дата обращения: 15.02.2014).
6. Кострова А.А. Публичная молодежная политика: процесс становления и реализации в современной России: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02. М.: РГБ, 2008. 229 с.
7. Письмо Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ от 25.03.2009 № ОР-05-07/970 «О методических рекомендациях по вопросам развития сети учреждений органов по делам молодежи в субъектах Российской Федерации и проекте Типового положения об учреждениях органов по делам молодежи».
8. Постановление Минтруда РФ от 24.04.1996 № 24 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников бюджетных организаций Комитета Российской Федерации по делам молодежи» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=301095> (дата обращения: 12.02.2014).
9. Постановление Минтруда РФ от 30.11.1993 № 175 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников бюджетных учреждений и организаций системы органов Комитета Российской Федерации по делам молодежи» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=283872> (дата обращения: 12.02.2014).
10. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 28.11.2008 г. № 678 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников учреждений органов по делам молодежи» // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ. 2009. № 2.
11. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 29.05.2008 № 247н (ред. от 11.12.2008) «Об утверждении профессиональных квалификационных групп общеотраслевых должностей руководителей, специалистов и служащих» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=84164> (дата обращения: 15.02.2014).

ОЦЕНКА ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КИКБОКСИНГЕ «К-1»

EVALUATION OF TECHNICAL AND TACTICAL SKILLS IN AMATEUR AND PROFESSIONAL KICKBOXING «K-1»

А.В. Коляда, А.А. Гришин,
А.И. Завьялов

A.V. Kolyada, A.A. Grishin,
A.I. Zavyalov

Кикбоксинг, «К-1», технико-тактические действия, видеообзор.

В статье рассмотрены бои кикбоксеров-профессионалов и любителей в разделе «К-1» за период 2012–2014 гг., осуществлён анализ технико-тактических действий. Приведены наиболее часто встречающиеся ошибки тактического мастерства (ошибки ориентирования, исполнения и коррекции), дана оценка общим технико-тактическим действиям за каждый раунд. Результаты представлены в табличном виде.

Kickboxing, K-1, technical and tactical actions, video review.

The article describes fightings of professionals kickboxers and amateurs in section K-1 for the period between 2012–2014. It also gives the analysis of technical and tactical actions. The authors present the most common errors of tactical skill (errors of orientation, execution and correction) and evaluate overall technical and tactical actions for each round. The results are presented in tables.

На современном этапе развития кикбоксинга в связи с постоянным ростом популярности данного вида спорта, а следовательно, и увеличением конкурентоспособности встает вопрос о совершенствовании технико-тактического мастерства как о непереносимом атрибуте спортсмена высокого уровня. Тактическое мастерство в кикбоксинге во многом схоже с таковым в боксе [Ширяев, 2007, с. 44–47; Щитов, 2004, с. 379–380; Гаськов, Кузьмин, 2002, с. 51–53], поэтому для оценки мастерства кикбоксеров нами были использованы методы Ю.Б. Никифорова [Никифоров, 1979, с. 47–50].

Стоит также отметить, что на данный момент в науке развиваются новые методы оценки соревновательной деятельности спортсменов [Ашанин, Литвиненко, 2007, с. 156–160; Некрасов и др., 1982, с. 16–20; Никифоров, 1979, с. 47–50], включая контроль соревновательного и тренировочного процесса по электрокардиограмме в связи с новыми достижениями по те-

рии деятельности сердца [Завьялов и др., 2006, с. 57–69; Гришин и др., 2014, с. 53–56].

Актуальность исследования в том, что выявление основных ошибок технико-тактических действий, уровня тактического мастерства может в значительной степени повлиять на учебно-тренировочный процесс как в любительском, так и профессиональном кикбоксинге [Grishin, Kolyada, 2013, p. 190].

Так, несмотря на практически одинаковые правила проведения соревнований, методика ведения боя у любителей и профессионалов существенно отличается. Определение конкретных отличий технико-тактического мастерства любителей и профессионалов может помочь более эффективному переходу спортсмена в профессионалы. Таким образом, результаты исследования помогут повысить качество тренировочного процесса любителей, стремящихся перейти на «профессиональный ринг» [Завьялов, Гришин, Коляда, 2014, с. 69–71].

Цель исследования заключалась в анализе боёв спортсменов-профессионалов и любителей, имеющих звание не ниже кандидата в мастера спорта России за 2012–2014 гг. и в выявлении характеристики и основных ошибок технико-тактического мастерства в течение боя (в течение каждого из трёх раундов). В частности, определялись ошибки ориентирования, исполнения и коррекции, а также умение готовить атаку, перестраиваться в ходе боя и способность спортсменов использовать неблагоприятные для соперника ситуации.

Методы и организация исследования. Для исследования использовались видеозаписи зарубежных чемпионатов Glory Worldseries, а также российских турниров класса «А» (100 боев, 200 участников). Видеозаписи анализировали попеременно пять аттестованных «Федерацией кикбоксинга России» судей с судейскими категориями: судья по спорту, судьи 1 категории, судья всероссийской категории. В проведении исследования неоценимую помощь оказала «Федерация кикбоксинга Иркутской области», предоставившая видеозаписи соревнований. Результаты исследований были сведены в таблицы.

Результаты и их обсуждение. В табл. 1 представлена расшифровка оценки технико-

мастерства, разработанная авторами статьи. Баллы от 1 до 5 присваивались каждому спортсмену в рассматриваемых спортивных поединках за все три раунда отдельно. Далее производили подсчет среднего значения полученных баллов за все спортивные поединки (100 боёв). Полученные результаты сведены в табл. 3.

В табл. 2 представлены основные ошибки, совершаемые спортсменами во время поединка, а также количество нокаутов и нокадаунов. Ошибки учитывались у всех спортсменов в рассмотренных боях, независимо от раунда, в котором они были допущены. Ошибка приравнивалась к одному так называемому «штрафному очку», грубая ошибка – к двум. Под «грубой» подразумевалась ошибка, повлёкшая к нокадауну, нокауту, а также повлиявшая на исход боя. В скобках указано количество нокаутов и нокадаунов, произошедших вследствие допущения данной ошибки.

Приведена степень достоверности сравнения количества ошибок кикбоксёров-любителей и профессионалов, наибольшие значения выделены полужирным шрифтом. Графа «Частое упрощение боя» означает частые обмены ударами, пассивность, неиспользование подготовительных действий.

Таблица 1

Расшифровка оценки технико-тактического мастерства (ТТМ)

| Элементы ТТМ Баллы | Умение готовить атаку | Умение перестраиваться в ходе боя (перестроение тактического рисунка боя) | Способность использовать провалы, замешательство после сильного удара и др. НС |
|-----------------------|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Неадекватное выполнение атакующих действий, атаки «вслепую» | Неадекватное перестроение, усугубившее ситуацию, явившееся причиной нокадауна, нокаута | Полное игнорирование неблагоприятных для соперника ситуаций |
| 2 | Атакующие действия выполняются «открыто», отсутствие подготовительных действий, повлекшее неблагоприятные последствия для спортсмена | Неадекватное перестроение, усугубившее ситуацию, либо отсутствие одного на протяжении всего боя | Частичная или полная невозможность воспользоваться НС (свыше 50 % НС в раунде не использовано) |
| 3 | Атакующие действия частично подготовлены, разнообразны, но не повлияли на исход раунда, боя | Отсутствие перестроения на протяжении 1–2 раундов, частичное либо неэффективное перестроение | Частичная невозможность воспользоваться НС (до 50 % в раунде) либо отсутствие НС. Использование НС не принесло результатов |

Окончание табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| 4 | Активное использование подготовительных действий, возможно, повлекших за собой нокаун или застигнувших врасплох оппонента | Осуществление перестроения повлияло на исход раунда | Использование НС привело к нокауну или повлияло на исход раунда |
| 5 | Умелое использование финтов, обманных движений, большое разнообразие атак, повлекшее за собой победу нокаутом либо за явным преимуществом | Осуществление перестроения стало причиной победы в поединке | Использование НС позволило нокаутировать оппонента либо в значительной степени повлияло на исход поединка |

Примечание. НС – неблагоприятная ситуация.

По результатам, отраженным в табл. 2, любители допускают большее количество ошибок (по общему количеству), нежели профессионалы, однако достоверно меньше ошибок, связанных с перестройкой тактики ведения поединка и частыми пропусками однотипных ударов.

Наиболее распространенными ошибками технико-тактических действий (ТТД) у профессионалов являются: «частое упрощение боя» (67 % участников), «частые пропуски однотипных ударов» (55 % участников) и «удары, застигшие кикбоксера врасплох» (45 % участников).

Таблица 2

Протокол ошибок тактического мастерства

| Виды ошибок | Профессионалы, очки | Любители, очки | Достоверность различия |
|--|---------------------|----------------|------------------------|
| Ошибки ориентирования | | | |
| Атака без подготовки | 13(2 Н) | 14 | p>0,05 |
| Неиспользование благоприятных ситуаций | 6 | 16 | p<0,05 |
| Неадекватное поведение в экстремальных ситуациях | 6 | 9 | p>0,05 |
| Отсутствие перестроения тактики, неадекватное перестроение | 33(2 Н) | 15 | p<0,01 |
| Удары, застигшие спортсмена врасплох | 45 (10 Н, 5 КО) | 63 (6 Н, 4 КО) | p<0,05 |
| Ошибки исполнения | | | |
| Неумелая подготовка атаки | 7 | 8 | p>0,05 |
| Неумелое использование НС | 5(1 Н) | 3 | p>0,05 |
| Нарушение правил | 3 | 15 | p<0,01 |
| Неточные удары, провалы после ударов | 24(5Н, 2 КО) | 45 | p<0,01 |
| Медленные или несвоевременные защиты, удары, переключения | 30(4 Н, 1КО) | 41(3Н, 2 КО) | p>0,05 |
| Ошибки коррекции | | | |
| Многократное, безрезультативное выполнение однотипных действий | 8 | 15 | p>0,05 |
| Частое упрощение боя | 67 (9 Н, 3 КО) | 85 | p<0,05 |
| Частые пропуски однотипных ударов | 55 (2 Н, 5 КО) | 33 | p<0,01 |
| Нарушение одних и тех же правил | 1 | 10 (1 Н) | p<0,01 |

Примечание. Н – нокаун, КО – нокаут.

Наиболее распространенными ошибками ТТД у любителей являются: «частое упрощение боя» (85 % участников), «удары, застигшие кикбоксера врасплох» (63 % участников), «неточные удары, провалы после ударов» (45 % участников) и «медленные или несвоевременные удары, защиты, переключения» (41 % участников).

В табл. 3 также показано сравнение получившегося среднего значения оценки ТТД

спортсменов-профессионалов и спортсменов-любителей. Полужирным шрифтом выделены наибольшие средние значения, приведены на степень достоверности. По данным табл. 3, кикбоксёры-профессионалы получили в целом более высокую оценку ТТД, чем кикбоксёры-любители, однако достоверно выше у профессионалов только показатель «умение готовить атаку».

Таблица 3

Протокол оценки тактического мастерства

| Характеристика тактического мастерства | 1 раунд | | 2 раунд | | 3 раунд | |
|--|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Средний балл | Достоверность | Средний балл | Достоверность | Средний балл | Достоверность |
| Умение готовить атаку, профессионалы | 3,414 | p<0,01 | 3,595 | p<0,01 | 3,700 | p<0,01 |
| Умение готовить атаку, любители | 3,202 | | 3,303 | | 3,393 | |
| Умение перестраиваться в ходе боя, профессионалы | 3,081 | p<0,05 | 3,161 | p<0,01 | 3,255 | p>0,05 |
| Умение перестраиваться в ходе боя, любители | 3,020 | | 3,020 | | 3,117 | |
| Способность использовать НС, профессионалы | 3,282 | p<0,01 | 3,444 | p<0,05 | 3,445 | p>0,05 |
| Способность использовать НС, любители | 3,090 | | 3,121 | | 3,265 | |

Примечание. НС – неблагоприятная ситуация.

Выводы

1. Число ошибок по некоторым показателям, в частности «отсутствие перестройки тактики, неадекватная или долгая перестройка» и «частые пропуски однотипных ударов», оказалось достоверно выше у кикбоксеров-профессионалов. Вероятно, данное обстоятельство можно объяснить повышенной агрессивностью ведения боя и направленностью профессионалов на нокаут.

2. Спортсменам-профессионалам необходимо уделить большее внимание подготовке атак, комбинированию и разнообразию ударов. При этом большое число пропусков ударов (особенно застигших врасплох) ставит вопрос о необходимом повышении уровня защитных действий современного кикбоксера-профессионала как фактора высокого спортивного результата.

3. Крайне высокий показатель упрощения боя говорит об острой необходимости совершенствования тактического мастерства современного кикбоксёра-любителя. Оставшиеся показатели говорят о необходимости совершенствования ударной техники (точности, скорости ударов), а также о совершенствовании защитных действий.

4. Приведенная оценка ТТД в баллах не является абсолютным показателем оценки технико-тактического мастерства спортсменов. Следует указать, что ТТД в спортивном поединке зависят от многих факторов, включая уровень оппонента, функциональной и психоэмоциональной подготовленности спортсмена и т. д. Установление зависимостей между данными показателями можно взять за основу дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Ашанин В.С., Литвиненко А.Н. Синергетический подход к анализу соревновательной деятельности в спортивных единоборствах // Слобожан. науково-спорт. вісн. 2007. № 12.
2. Гаськов А.В., Кузьмин В.А. Теоретические аспекты построения спортивной тренировки в единоборствах: монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2002. 111 с.
3. Гришин А.А., Коляда А.В., Завьялов А.И. Биопедагогическая оценка тренировочной деятельности кикбоксеров на основе мониторинга сердечной деятельности и лабильных компонентов массы тела // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2.
4. Завьялов А.И., Гришин А.А., Коляда А.В. Количественная и качественная оценка ударных действий в современном профессиональном кикбоксинге «К-1» // Теория и практика физической культуры. 2014. № 7. С. 69–71.
5. Завьялов А.И., Завьялов Д.А., Завьялов А.А. Развитие теории деятельности сердца (сердце – пятикамерная система) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 2. С. 57–69.
6. Некрасов В.П., Никифоров Ю.Б., Худадов Н.А. Оценка соревновательной деятельности боксеров // Бокс: ежегодник. М.: Физкультура и спорт, 1982.
7. Никифоров Ю.Б. Анализ соревновательной деятельности боксеров // Бокс: ежегодник. М.: Физкультура и спорт, 1979.
8. Ширяев А.Г. Бокс и кикбоксинг: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2007.
9. Щитов В. Современный кикбоксинг. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
10. Grishin A.A., Kolyada A.V., Zavyalov A.I. Biopedagogy in the preparation of athletes // International journal of applied and fundamental research. 2013. № 2 P. 189–197.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕТЕВОМ СООБЩЕСТВЕ

COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN EDUCATIONAL NETWORK COMMUNITY

Д.В. Моглан

D.V. Moglan

Познавательная деятельность, образовательное сетевое сообщество, возможности приобретения знаний, работа в группе.

В статье рассматриваются вопросы использования образовательного сетевого сообщества в обучении с целью организации познавательной деятельности студентов. Раскрывается понятие сетевого сообщества и обосновываются образовательные возможности сетевого сообщества как формы организации обучения, благоприятной для формирования и развития познавательной деятельности студентов.

Cognitive activity, educational network community, possibility to acquire knowledge, teamwork.

This article is concerned with the ways of using educational network community for learning with the purpose of organizing cognitive activity of students. The author reveals the concept of network community and proves educational possibilities of network community as a form of education that is preferable for formation and development of cognitive activity of students.

В связи со сменой образовательной парадигмы в настоящее время возрастают требования к развитию творческой личности, способной критически мыслить, творчески и продуктивно отбирать, обрабатывать полезную информацию и применять её при решении жизненных и профессионально значимых проблем. В современном обществе происходят бурные изменения. Человек вынужден адекватно реагировать на них, а именно должен активизировать свой личностный потенциал, развивая самостоятельность в принятии и выполнении решений. Для приобретения и накопления студентами необходимого профессионального опыта нужны такие формы организации обучения, которые максимально активизируют познавательную деятельность, ставят их в позицию полноценных субъектов познания и тем самым способствуют целенаправленному формированию их познавательного опыта. Одной из форм организации обучения, позволяющих решать новые задачи, отвечающие вызовам современного общества, может выступать сетевое сообщество, которое всё активнее используется в современном вузе.

Под образовательным сетевым сообществом как формой организации обучения мы понимаем учебную группу, как правило, созданную высшими образовательными учреждениями, в которой субъекты образовательного процесса поддерживают общение и ведут средствами цифровых технологий активную совместную учебную деятельность по реализации педагогических целей, обозначенных преподавателем.

Анализ научных работ (Е.Д. Патаракина, М.В. Плахтий, М.В. Моисеева, А.Н. Сергеева, С. Сойферт и др.) по исследованию образовательных возможностей сетевых сообществ показал, что их использование в обучении помогает решению следующих дидактических задач:

- способствует личностному развитию обучающихся;
- стимулирует мотивацию учебно-познавательной деятельности и повышает ответственность за коллективную учебную работу;
- увеличивает познавательный интерес обучающихся к изучаемым дисциплинам;
- расширяет способы контроля учебной деятельности обучающихся;

- обогащает опыт коллективного обучения;
- приводит к объединению личного и учебного опыта обучающихся в социальном контексте;
- придает практико-профессиональную ориентированность образовательному процессу;
- содействует совместному приобретению новых знаний.

Таким образом, целью настоящей статьи стало обоснование образовательных возможностей сетевого сообщества как формы организации обучения, которая позволяет создать условия для познавательной деятельности студентов.

Учебная деятельность в сетевых сообществах предоставляет возможность получить доступ к разнообразной информации и опыту других участников образовательного процесса, что способствует повышению качества обучения. В ходе такого обучения формируется опыт совместной деятельности и приобретаются новые знания [Буденкова, Цвелюх, 2011].

Процесс приобретения новых знаний связан с познавательной деятельностью студентов, которая включает:

- обработку информации;
- извлечение информации из среды обучения;
- организацию и интерпретацию полученной информации;
- обнаружение взаимосвязей для осмысления своего опыта;
- применение усвоенной информации посредством мыслительных процессов.

Как подчеркивает Д. Перкинс, понятия создаются совсем не сами, а через взаимодействие с другими людьми и через познавательные средства, поддерживающие такого рода взаимодействия [Perkins, 1993]. Из этого следует, что знание «проживает» также и в этих взаимодействиях, а не только в конкретной личности. Знание, с точки зрения Дж. Кокинга, А. Брансфорда, Р. Брауна, неотделимо от практики, а практика, в свою очередь, неотделима от общества [Bransford, Brown, Cocking, 1999].

Этьен Венгер, автор теории обучения в обществе, полагает, что обучение эффективнее проходит в группах при совместной познава-

тельной деятельности её членов. Согласно Венгеру, необходимо соблюсти следующие условия для того, чтобы добиться эффективности обучения в сообществе.

1. Знания и практические навыки обучающихся должны быть тесно связаны с областью применения этих знаний и навыков.

2. Познание должно быть связано с теми условиями и с той ситуацией, в которой оно происходит.

3. Конкретное знание должно быть связано с конкретным контекстом обучения.

4. В основе обучения должен лежать принцип социализации [Wenger, 1997].

Канадские ученые М. Скардамалия и К. Берейтер в своих исследованиях [Scardamalia, Bereiter, 1994; Scardamalia, Bereiter, 2006] подчеркивают, что при приобретении знаний в сетевой образовательной среде особую значимость имеет совместная деятельность по продвижению и развитию предмета познания. Прогрессивность совместной деятельности основывается на динамичной экспертизе идей и выдвигании конструктивных аргументов, продвигающих её участников в понимании и решении проблем. М. Скардамалия и К. Берейтер определяют процесс приобретения знаний как коллективное производство и непрерывное совершенствование идей, имеющих ценность для сообщества, с помощью средств, которые повышают капитал знаний сообщества путём индивидуальных вкладов её членов.

Совместная деятельность студентов в образовательном сетевом сообществе позволяет организовать общение, при котором каждый участник воспринимает другого как такую же ценность, как и он сам, что способствует творческому самовыражению и самореализации, установлению взаимопонимания, увеличению количества воспринимаемой информации, выработке совместного решения [Окунева, 2014]. Следовательно, для развития у студентов способности понимать и самостоятельно решать учебные задачи необходимо создать образовательную среду для высказывания своих идей, разработки решений проблем с другими студентами и их проверки.

Образовательное сетевое сообщество предоставляет возможность обеспечить гибкую организацию учебно-познавательной деятельности студентов. Согласно классификации М.Д. Виноградовой, И.Б. Первина, возможны следующие формы коллективной учебно-познавательной деятельности:

- фронтальная работа, направленная на достижение общей цели;
- работа в статичных парах;
- групповая работа, основанная на принципах дифференциации;
- межгрупповая работа, при которой каждая группа имеет своё задание в рамках общей цели;
- фронтально-коллективная деятельность при активном участии всех обучающихся [Виноградова, Первин, 1977].

Таким образом, в сетевой образовательной среде взаимодействие членов сетевого сообщества осуществляется на следующих уровнях: «преподаватель – студент», «группа студентов – преподаватель», «студент – студент», «группа студентов – группа студентов», «группа студентов – группа студентов – преподаватель».

Исходя из основополагающего принципа функционирования любого сетевого сообщества – принципа самоорганизации, преподаватель занимает позицию координатора, направляющего развитие образовательного сетевого сообщества. Преподаватель конструирует содержание обучения, предоставляет доступ к электронной ресурсной базе образовательного процесса, оказывает помощь в самостоятельной работе студентов, организует диалог, в ходе которого он выступает в качестве носителя личностной смысловой позиции. При этом преподаватель не занимается прямым управлением деятельностью каждого студента, а создаёт дидактические условия, которые обеспечивают:

- помощь в решении актуальных задач, стоящих перед студентами;
- учёт и поощрение личностной устремлённости студентов к выполнению тех или иных видов познавательной деятельности;
- совместное определение путей реализации личностного потенциала студента;

– выявление, отслеживание и решение возникающих проблем в ходе учебной работы в сетевой среде.

После предъявления преподавателем учебной задачи и осознания ситуации затруднения студентами, обусловившей мотивацию, познавательные действия студентов в образовательном сетевом сообществе протекают в такой логической последовательности.

I стадия – «Обсуждение».

Исследование проблемы / задачи – предлагаются вопросы, мнения, идеи или темы, согласующиеся с решаемой проблемой / задачей; вводится новая концепция; описываются предпосылки, исходные данные, контекст, определения, цели; устанавливается суть проблемы / задачи.

Объяснение / разъяснение – излагаются факты, концепции, теории; даётся оценка имеющимся данным; уточняются неясность и размытость смысла.

II стадия – «Согласование».

Конфликт – вызывается противоречие; предлагаются другое мнение или доказательство.

Поддержка – поддерживаются идеи или точки зрения других, которые разъясняются далее на основе своего примера, опыта; улучшаются идеи других по разрешению проблемы / задачи.

Защита – отстаивается собственное мнение; защищаются ранее сделанные заявления с дальнейшей интерпретацией и доказательством.

III стадия – «Совместное конструирование».

Оценка – подтверждаются гипотеза или мнение; даётся оценочное суждение о точке зрения, положениях и плане решения.

Достижение согласия – достигаются соглашение или последовательное понимание в решении проблемы / задачи.

IV стадия – «Интеграция».

Синтез – систематизируются и объединяются различные идеи для решения проблемы / задачи; оцениваются результаты, полученные в решении; делается обобщение, и последовательно формулируются выводы.

Рефлексия / расширение – организуются размышления над использованными стратегиями в решении проблемы / задачи с целью обнаружения общего правила и его применения к новой проблеме / задаче.

Последовательность действий студентов циклически повторяется до тех пор, пока учебная задача не будет разрешена. Естественно, что число повторений цикла тем меньше, чем выше актуальный уровень развития студентов: они владеют операциями анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, обобщения, специальными умениями по изучаемой дисциплине; у них развиты гибкость мышления и критичность. Так как использование перечисленных операций циклически повторяется, притом для студентов с низким актуальным уровнем развития повторяется многократно, то развиваются и совершенствуются названные выше умения.

Апробация разработанного подхода на факультете информационных технологий Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена позволяет сделать вывод, что при реализации приведенных познавательных действий у студентов совершенствуются интеллектуальные, общие учебные навыки и специальные умения по изучаемой дисциплине. Вместе с тем важно отметить, что использование в учебном процессе образовательного сетевого сообщества в виде новой, еще только складывающейся формы, в свою очередь, позволяет преподавателю раскрыть такие преимущества сетевых сервисов в обучении, как: интерактивность, мультимедийность, открытость, обратная связь, независимость совместной деятельности от времени и расстояния, возможность организовать групповую работу в создании совместного продукта.

Библиографический список

1. Буденкова Е.А., Цвелюх И.П. Методические аспекты интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3(17). С. 53–60.
2. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М.: Просвещение, 1977. 159 с.
3. Окунева В.С. Обеспечение теоретической готовности формирования компетентности студента к работе в команде в процессе профессионального образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2(28). С. 76–80.
4. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. Washington, D.C.: National Academy Press, 1999. 384 p. URL: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9853
5. Perkins D.N. Person-plus: a distributed view of thinking and learning / G. Salomon (Ed.), Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations. New York: Cambridge University Press, 1993. P. 88–110.
6. Scardamalia M., Bereiter C. Computer support for knowledge-building communities // Journal of the Learning Sciences. 1994. № 3(3). P. 265–283. URL: http://hrast.pef.uni-lj.si/~joze/podiplomci/prs/clanki03/CSILE_Scardamaila.htm
7. Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge building: Theory, pedagogy and technology / K. Sawyer (Ed.), Cambridge Handbook of the Learning Sciences. New York: Cambridge University Press, 2006. P. 97–118.
8. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. New York: Cambridge University Press, 1997. 283 p.

ДИСТАНЦИОННЫЕ БИЗНЕС-ПРОЕКТЫ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

DISTANCE BUSINESS PROJECTS IN PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF STUDENTS

Л.А. Мокрецова, Е.В. Дудышева,
О.Н. Макарова

L.A. Mokretsova, E.V. Dudysheva,
O.N. Makarova

Профессиональное образование, бизнес-проекты, дистанционные технологии, информационно-образовательная среда вуза.

Статья посвящена инновационной проектной деятельности студентов с использованием информационно-образовательной среды на примере педагогического вуза. Обсуждаются показатели эффективности инновационной деятельности в вузе. Рассматривается организация дистанционных бизнес-проектов студенческих команд при взаимодействии с региональными бизнес-инкубаторами. Описаны средства информационно-образовательной среды вуза для поддержки профессионально ориентированных проектов студенческих команд. Охарактеризована поэтапная деятельность в процессе подготовки и участия студентов в дистанционных бизнес-проектах.

Vocational education, business projects, distance technologies, informational and educational environment of a higher educational institution.

The paper deals with innovation project activity of students with the use of informational and educational environment by the example of a pedagogical higher educational institution. The authors discuss the efficiency indicators of innovation activity in a higher educational institution and consider the organization of distance business projects of student teams in cooperation with regional business incubators. The paper also shows the means of informational and educational environment of a higher educational institution for the support of professionally oriented projects of student teams. The gradual activity in the process of training and participation of students in distance business projects is characterized.

В контексте требований, предъявляемых к выпускникам вузов профессиональными стандартами и федеральными государственными образовательными стандартами, педагогическое сообщество все глубже исследует вопрос использования форм, методов и средств обучения, которые способствуют формированию лидерских качеств, умений целеполагания и целедостижения, навыков инновационной практико-ориентированной деятельности. Особенно важным оказывается использование инноватики в процессе подготовки студентов педагогических вузов в качестве начального звена в цепи модернизации всей системы образования.

В условиях электронного обучения важнейшей задачей современного вуза по повышению практической ориентированности обуче-

ния является формирование информационно-образовательной среды, коммутирующей с потенциальными инвесторами, грантовыми фондами через порталы бизнес-инкубаторов, технопарков и, кроме того, вовлекающей как можно более широкий круг студентов и преподавателей. Между тем во многих обзорных и аналитических исследованиях выявляется проблема недостаточной подготовки к использованию преподавателями и обучающимися вузов инновационной проектной деятельности в целом и с помощью информационно-образовательной среды вуза в частности. Целью данной статьи является рассмотрение способов организации дистанционных бизнес-проектов, разрабатываемых командами студентов, объектом исследования – инновационная проектная деятельности студентов с исполь-

зованием информационно-образовательной среды вуза в региональных условиях; методы: анализ и сравнение, наблюдение, тестирование, анкетирование, экспертная оценка. Исследование выполняется при поддержке Минобрнауки РФ в рамках базовой части государственного задания (НИР № 167).

Научный анализ трудов в области экономики и предпринимательства в образовании (А.Б. Вифлеемский, А.П. Егоршин, М.Л. Левицкий и др.), развития предпринимательских качеств (В.Д. Коняев, А.Л. Полякова, Л.М. Фуксон и др.), профессионального самоопределения и экономической подготовки молодежи (П.Н. Андрианов, Н.С. Мурадова, В.А. Поляков и др.) выявляет необходимость организации студенческих бизнес-проектов. В диссертационном исследовании В.С. Тенетиловой особо отмечается, что «бизнес-ориентированная подготовка будущих педагогов в инновационном образовательном пространстве вуза должна осуществляться на основе комплексно-деятельностной модели, включающей в себя... разработку и реализацию бизнес-проектов в рамках студенческого бизнес-инкубатора...» [Тенетилова, 2011, с. 19].

Однако если к общим показателям успешности деятельности организатора инновационного предпринимательства относят количество бизнес-проектов, вышедших на региональный рынок [Каминов, Дмитриева, 2013], то в случае со студенческими бизнес-проектами показателем может быть сама вовлеченность студентов в научно-исследовательскую работу. Так, согласно А.В. Гребенкину, А.В. Ивановой [Гребенкин, Иванова, 2012], основной задачей инновационного предпринимательства в вузе является практическое применение результатов интеллектуальной деятельности. При более широком взгляде критерии успешности молодежного предпринимательства могут существенно варьироваться. Теми же авторами отмечаются высокий потенциал студенческих бизнес-команд, возможность формирования у студентов общекультурных компетенций, необходимых для осуществления предпринимательской деятельности, в том числе инновационной [Гребенкин, Иванова, 2012, с. 51]. С.Е. Фролов

также считает важным участие студентов и аспирантов в «специальных интегрированных командах, которые могут, с одной стороны, оказывать первоначальную помощь авторам инновационных проектов, а с другой – получать необходимую информацию для подготовки своего дипломного проекта, практический опыт деятельности в бизнес-среде и возможность получения перспективного рабочего места в зарождающемся бизнесе» [Фролов, 2009, с. 60]. Критерием эффективности инновационной деятельности вуза также может стать повышение предпринимательской активности молодежи в целом. Такой вывод формулируется М.А. Карпуниной, С.Ю. Савиновой, Н.Г. Шубняковой на основе анализа отечественного и зарубежного опыта поддержки и развития молодежного предпринимательства (включая студенческие бизнес-клубы на базе университета, бизнес-инкубаторы для молодежи, консультационные студенческие организации и др.) [Карпунина и др., 2014].

Для профессионального образования важнейшим условием является участие студентов в непосредственной практико-ориентированной деятельности, например, на основе рекурсивно-проективного подхода [Дудышева и др., 2011], чему способствует работа студенческих команд. А.В. Гребенкин, А.В. Иванова уточняют понятие студенческой бизнес-команды, под которой понимают «небольшой сплоченный лидером самоорганизующийся коллектив, состоящий из студентов ... с взаимодополняющими (комплементарными) навыками, нацеленный на разработку и реализацию бизнес-проекта (в т. ч. инновационного) через создание малого предприятия» [Гребенкин, Иванова, 2012, с. 50]. Г.М. Гринберг, Л.М. Ивкина особо подчеркивают роль самообразовательной деятельности студентов в условиях межвузовской кооперации [Гринберг, Ивкина, 2012], что открывает дополнительные возможности при формировании межвузовских дистанционных студенческих бизнес-команд.

На практике в студенческой среде участники команд могут отличаться большим разнообразием опыта и потенциала, поэтому поступательную реализацию этапов бизнес-проектирования,

представленную, например, М.А. Карпуниной, С.Ю. Савиновой, Н.Г. Шубняковой [Карпунина и др., 2014, с. 10], реализовать удается далеко не всегда. Эффективной становится гибкая организация дистанционных проектов, разрабатываемых на базе студенческих бизнес-инкубаторов. Для поддержки студенческого бизнес-инкубатора информационно-образовательная среда вуза должна содержать: банк данных студенческих проектов; базу данных предприятий, организаций, научных центров; базу данных комплекса проблемно-ориентированных задач, кейсов реальных предприятий [Там же]. К одной из компонент можно отнести учебно-методический комплекс, ориентированный на проектно-организованные технологии обучения студенческих команд, создание и развитие студенческих предприятий с профессиональным сопровождением, всесторонней поддержкой и техническими услугами в процессе развития студенческих предприятий [Козлова и др., 2006, с. 241].

В Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО «АГАО») реализуются инновационные формы и методы работы со студентами разных специальностей и направлений. В ходе подготовки студентов, наряду с аудиторными занятиями, активно используются внеучебные формы работы, команды студентов под руководством преподавателей вовлекаются в работу бизнес-инкубатора студенческих инновационных проектов (БИСИП) – составной части инновационной инфраструктуры вуза [Мокрецова, Власов, 2013]. В 2012 году проведен первый конкурс студенческих инновационных проектов, на который было подано 15 проектов, имеющих, по оценкам экспертов, разный потенциал коммерциализации; все проекты успешно прошли экспертизу. В 2013 году на конкурс студенческих инновационных проектов представлено 12 проектов, из которых четыре перешли в стадию бизнес-проектов. Среди них: малые инновационные предприятия «Музей этнической культуры Алтая», «Народные ремесла Алтая», «Спецодежда для медицинских работников», «Творчество молодежи», проекты «Кабинет психологической регуляции для сотрудников полиции горо-

да Бийска», «Психологическое сопровождение беременных и профилактика девиантного материнства», «Мастерская развивающей игрушки» и другие.

Рассмотрим проект «Дистанционная поддержка молодых талантов Алтайского края в области точных наук», представленный студентами физико-математического факультета ФГБОУ ВПО «АГАО», который предусматривает дистанционную работу со школами, в том числе отдаленных сельских районов (руководитель канд. пед. наук О.Н. Макарова). Актуальность проекта обусловлена требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в области реализации электронного обучения и необходимостью формирования информационно-образовательной среды педагогического вуза для реализации практико-ориентированной подготовки студентов. В начале обозначены задачи: проведение дистанционных конкурсов, предметных олимпиад, творческих проектов, web-тренингов для школьников, осуществление помощи в подготовке школьников к итоговой (государственной) аттестации по точным наукам (e-репетитор), осуществление профориентационной работы со школьниками, формирование web-портфолио молодых талантов, предоставление возможности для проявления и развития таланта в области точных наук детей с ограниченными возможностями, повышение готовности будущих учителей к работе в школе. В качестве продукта рассматривается сайт дистанционной поддержки молодых талантов Алтайского края в области точных наук, включающий: дистанционные предметные олимпиады для учащихся средних школ, реализуемые на платформе Moodle, дистанционные конкурсы для учащихся средних школ, реализуемые с помощью Wiki, электронный репетитор (e-репетитор) по ЕГЭ (математика, физика, информатика), онлайн-тестирование демоверсий ЕГЭ, онлайн-консультации по выполнению задания ЕГЭ, тематические web-тренинги для школьников, формирование web-портфолио учеников, осуществление обратной связи с помощью форума, общения между школьниками.

При работе студенческой бизнес-команды над проектом использовались консультации с преподавателями и учителями, особое место отводилось дистанционным формам взаимодействия. Студенты проходили обучение в бизнес-инкубаторе города Бийска, планировали и представляли результаты своей работы. Для оптимизации дистанционного взаимодействия выбрана среда *wiki*, что значительно упростило обмен данными, сгладило график встреч, решило проблему оповещения. Проект потребовал от участников разработки технической базы для проведения интеллектуальных соревнований и тестирования. Результаты отбора технических баз фиксировались на странице *wiki* и обсуждались однокурсниками. Разработка электронных ресурсов для осуществления дистанционных конкурсов и олимпиад для школьников сопровождалась апробированием в *wiki* среде, что существенно снизило долю ошибок и позволило подготовить качественные электронные образовательные ресурсы. Немаловажную роль дистанционные формы сыграли при проведении информационной кампании, дистанционных соревнований, при осуществлении психолого-педагогического сопровождения со стороны руководителя проекта.

Участие студентов в проекте осуществлялось поэтапно, включая подготовку, непосредственное участие и подведение итогов проектной деятельности с использованием средств информационно-образовательной среды вуза. Научно-методической основой послужили результаты исследования по разработке технологии подготовки и участия будущих учителей в профессионально ориентированных проектах и олимпиадах [Макарова, 2012], включающей этапы подготовки, участия и рефлексии (предпроектный, проектный и постпроектный этапы) и предполагающей широкую информационную поддержку с помощью информационно-коммуникационных технологий. Сравнительный анализ этапов проведения практико-ориентированных бизнес-проектов и профессионально ориентированных проектов команд студентов ФГБОУ ВПО «АГАО» [Макарова, 2012] позволяет, на наш взгляд, индуктивно распространить содержание этапов, ка-

сающихся выявленных особенностей организации дистанционной проектной работы студенческих команд на организацию и поддержку студенческих дистанционных бизнес-проектов в информационно-образовательной среде вуза, что представляет собой научную новизну.

Подготовка и участие команд студентов в дистанционных проектах с информационной поддержкой способствуют формированию совокупности профессионально значимых качеств, включающих профессиональное самосознание, способность к рефлексии, умение работать в коллективных проектах [Макарова, 2012]. Оценивание профессионально значимых качеств проводилось с использованием тестов на определение профессиональной самооценки, на уровень рефлексивности, групповой роли, методик мотивации учения студентов педагогического вуза (С.А. Пакулина, С.М. Кетько), выявления адекватности выбора студентом профессии и удовлетворенности ею (Т.И. Ильина), профессионального самосознания (Н.А. Беляева), а также наблюдения, анкетирования и экспертной оценки.

На основе обобщения изложенных результатов можно сделать вывод, что этапы организации студенческих дистанционных бизнес-проектов с поддержкой в информационно-образовательной среде вуза, способствующие формированию профессионально значимых качеств студентов, включают:

- предпроектный этап с подэтапами – начальным (знакомство с тематикой, формирование команды и группы поддержки), инструктивным (целеполагание, выстраивание модели решения, выбор средств решения, распределение обязанностей в команде, обсуждение способов и форм обмена информацией между участниками команды и пассивными наблюдателями);

- проектный этап с подэтапами – исследовательским (погружение в проблематику задания, поиск и подбор информации командой, систематизация собранной информации), критериальным (выработка критериев оценивания командой), деятельностным (выполнение заданий каждой группой), корректирующим (обсуждение промежуточных результатов на основании кри-

териев, корректировка промежуточных результатов, самоконтроль, информационное оповещение о результатах), результирующим (обмен работами участников для получения итогового продукта, представление продукта);

– постпроектный этап с подэтапами – рефлексивным (рефлексия, внешнее оценивание работы команды, информационное оповещение об итогах), заключительным (анализ деятельности на протяжении всего проекта; корректировка организации работы команды в ходе проекта).

Показателем успешности студенческого бизнес-проекта является не только регистрация в студенческом бизнес-инкубаторе, но и дальнейшее развитие проекта в региональных бизнес-инкубаторах, представление на предпринимательских молодежных форумах, создание малых инновационных предприятий, что также должно сопровождаться дистанционной поддержкой в информационно-образовательной среде вуза. При этом к общим критериям эффективности практико-ориентированного обучения инновационной деятельности в вузе относятся формирование профессионально значимых качеств студентов, степень вовлеченности их в инновационную практико-ориентированную деятельность, включая повторное участие в бизнес-проектах, поддержку и оценивание других студенческих команд. Перспективной видится организация межвузовских бизнес-проектов при сетевом взаимодействии вузов.

Библиографический список

1. Гребенкин А.В., Иванова А.В. Бизнес-инкубирование в университете как ключевое условие формирования малого инновационного предпринимательства в регионе // Экономика региона. 2012. № 3. С. 47–56.
2. Гринберг Г.М., Ивкина Л.М. Организация самообразовательной деятельности студентов в условиях межвузовской кооперации // Вестник КПКУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2(20). С. 42–45.
3. Дудышева Е.В., Макарова О.Н., Пак Н.И. Обучение студентов дистанционным технологиям с помощью дистанционных технологий //

- Открытое и дистанционное образование. Томск, 2011. № 4 (44). С. 49–53.
4. Каминов А.А., Дмитриева Т.В. Студенческий бизнес-инкубатор и его роль в инновационном процессе // Управление инновациями: теория, методология, практика. 2013. № 7. С. 109–111.
 5. Карпунина М.А., Савинова С.Ю., Шубнякова Н.Г. Формирование молодежного предпринимательского сообщества как инструмент повышения предпринимательской активности в России [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: www.science-education.ru/116-12360
 6. Козлова Н.В., Чекунов А.Ю., Бондарев А.В., Синаров И.А. Студенческий бизнес-инкубатор как самообучающаяся структура университета инновационного типа (обобщение опыта работы) // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309, № 5. С. 240–245.
 7. Макарова О.Н. Совершенствование подготовки будущих учителей средствами профессионально-ориентированных олимпиад: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08). Барнаул, 2012. 22 с.
 8. Мокрецова Л.А., Власов М.С. Инновационная инфраструктура гуманитарного вуза: опыт и проблемы формирования в региональных условиях // Экономика образования. 2013. № 5 (78). С. 12–24.
 9. Тенетилова В.С. Профессиональная бизнес-ориентированная подготовка студентов в инновационном образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08). Орел, 2011. 23 с.
 10. Фролов С.Е. Механизм формирования специальных интегрированных инновационно активных команд студентов и аспирантов в рамках студенческого наукоемкого бизнес-инкубатора ПКТУ // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Электротехника, информационные технологии, системы управления. 2009. № 3. С. 58–66.

СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО КУРСА

THE CURRENT CONTEXT OF THE MECHANISM TO FORM THE STUDENT'S COGNITIVE COMPETENCE BY MEANS OF ACADEMIC COURSE

В.П. Некрасов

V.P. Nekrasov

Компетентностный подход, когнитивные компетенции, метапредметные умения, понятийная связь, метакогнитивные инварианты, топология модели учебного курса.

В статье предлагается подход к формированию когнитивных компетенций студентов вуза на основе реализации понятийных связей метапредметного характера, определяемых метакогнитивными инвариантами. Траектория изложения материала, учитывающая понятийную близость, позволяет «сшивать» логически удалённые части курса, создавая у обучаемых более отчётливое представление об интегративном характере отдельных его элементов. Это способствует пониманию студентами идейной и методологической целостности курса, а преподавателю позволяет глубже демонстрировать взаимосвязь учебных дисциплин.

Competency approach, cognitive competencies, metasubject skills, conceptual relation, metacognitive invariants, academic course's model topology.

The paper proposes an approach to form cognitive competencies of university students through the implementation of metasubject conceptual relations defined by metacognitive invariants. The trajectory of presentation, taking into account the conceptual distance, allows «sewing» logically deleted parts of the course, creating a more distinct idea of the integrative nature of its individual elements in the mind of students. This contributes to their understanding of the ideological and methodological integrity of the course and allows the teacher to demonstrate a deeper relationship of academic disciplines.

Основой парадигмы компетентностного подхода, пришедшей к нам из Европы, в большинстве исследований послужила классификация, предложенная в 1984 г. Дж. Равеном [Равен, 2002], понимающим компетентность специалиста как совокупность соответствующих компетенций. И хотя сам Дж. Равен говорит, что некоторые компоненты компетентности относятся к когнитивной сфере [Равен, 2002, с. 253], формулировки 37 компетенций, приведённые им на с. 281–296, описывают их в первую очередь как социально-личностные характеристики.

В 1996 г. Совет Европы сформулировал 5 ключевых компетенций, наличие которых у выпускника и есть цель образования [Hutmacher, 1997]. Из них лишь одна непосредственно отно-

сится к когнитивной сфере: «Способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [Hutmacher, 1997, с.11–12].

Анализируя эти формулировки, И.А. Зимняя в работе [Зимняя] справедливо указывает, что это социальные артефакты, отражающие особенности взаимодействия и общения.

В России разработка компетентностного подхода велась (с конца 60-х годов) параллельно с европейскими исследованиями и имела специфику, обусловленную сначала советской, а затем постсоветской системой образования. Поэтому перенос на российскую почву компетентностной идеологии сопровождался значительной её деформацией. Прежде всего, сама компетентность

стала определяться как *интегративное свойство личности, выражающееся в способности и готовности принимать решения на основе имеющихся знаний и умений*. Такая формулировка позволила, во-первых, понимать компетентность как систему компетенций, во-вторых, придать компетентности расширительное значение, включив в неё и профессиональный, а не только социальный компонент, и, в-третьих, вообще перенести акцент на предметные компоненты. Так, в ФГОС среднего (полного) общего образования говорится, что образовательная программа должна обеспечивать «... формирование научного мышления, компетентностей в предметных областях» [Федеральный..., с. 28]. В таком стиле понимания компетентности вполне естественной выглядит, например, статья [Аронов, Знаменская, 2010] «О понятии “Математическая компетентность”». Может ли понятие «математическая компетентность» вписаться в европейскую систему компетенций? Конечно, нет. А в российском определении вписывается легко. Более того, во многих диссертациях, защищающихся по тематике компетентностного подхода, компетенции продолжают дробиться. Вузовские преподаватели знают, что все программы должны быть написаны в компетентностной терминологии. Поэтому если раньше студенты должны были *уметь решать* линейные дифференциальные уравнения, то теперь они должны *владеть методами решения* линейных дифференциальных уравнений. Слово «владеть» из компетентностного тезауруса, поэтому программа уже становится компетентностной.

Таким образом, директивное введение компетентностной парадигмы оказалось не поддержанным соответствующими механизмами внедрения её в реальный образовательный процесс. Во многих случаях переход к компетентностному преподаванию в настоящее время заключается в декларативном внесении в программу ещё одного пункта, начинающегося словом «владеть», после которого, по существу, повторяется та же обойма слов, что фигурирует в пунктах «знать» и «уметь». Это является претензией на компетентность по форме, а не по существу.

Ряд компетентностей, сформулированных для российского образования, оказались новыми. Это информационная компетентность, коммуникативная компетентность и т. д. Возможно, что именно в силу их новизны механизмы приобретения студентами компетенций, которые лежат в основе этих компетентностей, оказались в центре внимания исследователей и к сегодняшнему дню вполне разработаны. Что же касается когнитивной компетентности, которая может быть определена как *готовность выпускника к принятию эффективных решений в различных производственных ситуациях, опираясь на полученные в вузе знания и умения*, то это, без сомнения, основная компетентность выпускника, без которой он просто бесполезен на предприятии. А вот с её формированием дело обстоит не так хорошо.

В настоящее время преподавание любой естественнонаучной дисциплины в основном построено на изложении теоретических основ этой дисциплины и обучении алгоритмам решения типовых задач. В качестве «механизма» формирования когнитивных компетенций, как правило, рассматривается расширение спектра учебных задач с тем, чтобы заставить учащихся применить полученные ими знания и умения в нестандартных ситуациях. Фактически и на теории, и на практических занятиях мы говорим студенту «Делай так, и у тебя всё получится». Такой механизм можно охарактеризовать как локальный уровень овладения когнитивной компетенцией – воспитываемая готовность применить полученные знания ограничена окрестностью изучаемого в данный момент материала.

В то же время когнитивная компетенция уже по самой своей формулировке является надпредметной и даже надпрофессиональной. Поэтому в её формировании большую роль должны играть метапредметные знания и умения. В современной педагогике к ним относят такие знания и умения, которые, будучи формируемыми в рамках различных дисциплин, имеют отчётливо выраженные общие характеристики, задавая обобщённые способы действия при решении тех или иных задач. Метапредметные уме-

ния проявляют себя в умениях видеть общность в тех или иных явлениях (в том числе в применяемых методах), в единстве схем рассуждений, в аргументированном переносе свойств одних объектов на другие, в экстраполяции по аналогии и т.п. О необходимости метапредметности при подготовке учителя математики говорится в [Шкерина, 2014, с. 13–14].

Вместе с тем в компетентностной парадигме высшего профессионального образования на собственно *механизм формирования* метапредметных знаний и умений внимание практически не обращается. Это же можно сказать и о среднем, и о заключительном звеньях школьного образования. На сегодняшний день лишь для начальной школы можно наблюдать относительно законченное системное исследование данного вопроса А.Г. Асмоловым [Как..., 2008].

Разумеется, непосредственно экстраполироваться на образование в старшей школе и тем более на вузовское образование эта теория не может. Обусловлено это тем, что в вузовском образовании обучающимися должны осваиваться более сложные когнитивные структуры метапредметного характера. Именно такие структуры могли бы, на наш взгляд, стать фундаментом для модели формирования метапредметных знаний и умений в компетентностной парадигме вузовского образования.

Поэтому устранение этих ограниченностей традиционной педагогической технологии, на наш взгляд, невозможно без построения инновационной модели учебного курса, опирающейся на освоение когнитивных структур метапредметного характера. Чтобы заложить фундамент такой модели, необходимо охарактеризовать эти структуры как категорию. Мы определили их как категорию понятийных связей, т. е. то, что может быть выражено как инвариант в различных понятиях, подходах, методах решений и т. п.

Под инвариантом понимают такую характеристику объекта, процесса или явления, которая остаётся неизменной при выполнении той или иной группы действий. В нашем случае речь идёт об универсальных логических действиях, осуществляемых человеком в когнитивном процес-

се. Поэтому для таких инвариантов нами выбрано название *метакогнитивные инварианты*. Говоря другими словами, метакогнитивные инварианты – это те характеристики когнитивных процессов, которые являются общими (неменяющимися) при выполнении мыслительных операций.

Нами были выделены восемь видов метакогнитивных инвариантов [Гейн, Некрасов, 2011; Некрасов, 2014 а, б, в; Gein, Nekrasov, 2013]. Важнейшие из них: изоморфизм, языковое представление, наследование, гомоморфизм, топологические узлы.

1. *Изоморфизм* – это подобие; между изоморфными понятиями должно существовать взаимно-однозначное соответствие, сохраняющее структурные связи.

Классический пример из дискретной математики – это изоморфизм между теоретико-множественными и логическими операциями.

Следует отметить, что операции над множествами и свойства операций усваиваются студентами достаточно неплохо. Если считать элементами множества A точки круга, то, глядя на картинку (диаграмму Эйлера), они обычно понимают, что пересечение и объединение множества A с самим собой равно множеству A , т. е. $A \cap A = A$ и $A \cup A = A$.

В то же время аналогичные тождества алгебры логики усваиваются намного хуже. Далеко не все сразу понимают, что если x – логическая, а не алгебраическая переменная, то при логическом умножении $x \cdot x = x$ и логическом сложении $x \vee x = x$ мы получим x , а не x^2 и $2x$, как в алгебре.

Сопоставление множеству A логической переменной x , а теоретико-множественным операциям «пересечение» и «объединение» – логических операций «конъюнкция» и «дизъюнкция» даёт изоморфизм этих понятий.

Это означает, что методически целесообразно эти понятия рассматривать взаимосвязанно, а не отдельно, как это традиционно делается.

Автором при чтении раздела «Множества» курса по дискретной математике достаточно было уделить изоморфизму теоретико-множественных и логических операций нескольких минут. Практика показала, что при этом сту-

денты гораздо лучше воспринимают равносильности алгебры логики.

2. *Языковое представление* – это язык изложения понятия: текст, рисунок, таблица, граф.

Действительно, очень важен язык, на котором мы излагаем материал. Важность применения этого метакогнитивного инварианта характеризует следующий пример.

В угловых клетках поля 3 ´ 3 расположены четыре коня – два белых (Б) и два чёрных (Ч) – так, как показано на рис. 1, а. Можно ли, сделав несколько ходов конями по шахматным правилам, но, не выходя за пределы данного поля, расположить их на поле так, как показано на рис. 1, б? Ставить на одно поле двух коней одновременно, как и в шахматах, запрещается.

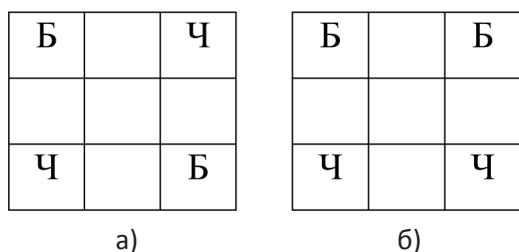


Рис. 1. Перемещение шахматных коней

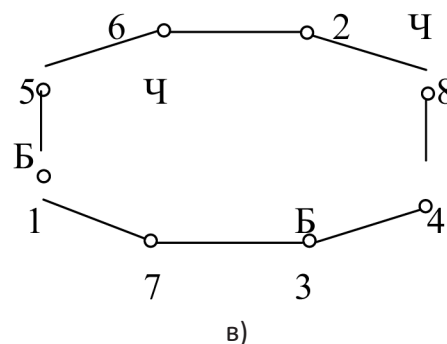
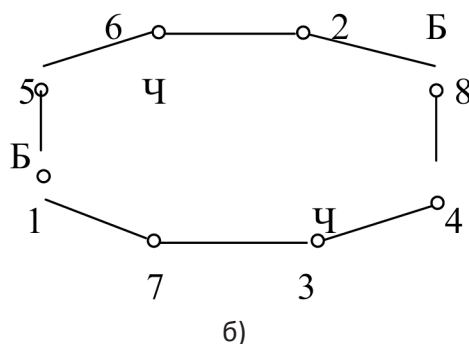
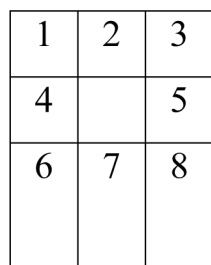


Рис. 2. Интерпретация в виде графа перемещения шахматных коней

Чрезвычайно важным здесь является заключительный этап рефлексии, когда студенты сами формулируют, какого типа задачи они научились решать и в чём состоит метод решения. Если при изучении теории графов у студента формируется понимание, что каждый раз, когда речь идет о преобразовании одной ситуации в другую, может оказаться полезным применение методов данной теории, это означает, что он осознает такие методы как узловые, и будет готов приме-

Изменим язык представления задания. Навык решения задач с применением теории графов может подсказать студенту, что каждое действие – в данном случае перемещение фигуры – полезно изобразить ориентированным ребром графа, которое направлено из одной позиции в другую. Позиции здесь – это клетки доски; для удобства перенумеруем их так, как показано на рис. 2, а (в центральную клетку попасть нельзя, поэтому оставим её нумерованной).

Поскольку на каждую клетку, с которой сделан переход, можно вернуться, рёбра имеют двойную ориентацию и, следовательно, их можно считать неориентированными. Получается граф возможных перемещений; он изображён на рис. 2, б, в. На левом рисунке около соответствующих вершин проставлены обозначения коней в начальной ситуации, а на правом – в конечной. Сразу видно, что чередование коней БЧБЧ, которое имеется на графе слева, сохраняется при любом перемещении коней по правилам, указанным в задаче. А на графе справа иное чередование: БЧЧБ. Следовательно, указанное в задаче расположение получить нельзя.

нять их в различных, том числе нестандартных ситуациях. Это понимание есть продукт рефлексии того, какие знания и умения были приобретены им при решении той или иной задачи.

3. *Наследование*. Понятие А является объектом-наследником понятия В, если понятие А не может быть изложено без использования понятия В.

Например, понятия «бинарное отношение», «n-арное отношение», «граф» являют-

ся объектами-наследниками понятия «множество».

Понятие наследования играет важную роль в объектной парадигме, например в теории программирования. На наш взгляд, наследование является когнитивной структурой, позволяющей адекватно анализировать взаимоотношения между объектами и подобъектами в системе. Поэтому освоение студентами данного метакогнитивного инварианта является частью освоения ими системного подхода как метапредметного умения.

4. *Гомоморфизм*. Под гомоморфизмом понимается укрупнение понятий, их «огрубление». Типичная ситуация гомоморфизма возникает при построении математической модели объекта – первым шагом в этом процессе выступает выделение наиболее значащих факторов, характеризующих данный объект, т. е. как бы его «огрубление». При использовании данной когнитивной структуры мы всегда точно знаем, чем пренебрегаем, за счёт чего получен результат и какие опасности подстерегают нас в связи с использованием гомоморфной, а не изоморфной модели.

5. *Топологический узел*. Это понятие относится к методам решения задач. Нами предложено рассматривать топологические узлы двух типов: узел-источник и узел-сток.

Узел-источник подразумевает, что один и тот же метод или принцип может использоваться для решения различных задач. Хрестоматийный пример – использование понятия определённого интеграла для нахождения площади фигуры, длины кривой, массы тела и т. д.

Узел-сток означает, что одна и та же задача может быть решена разными методами. К примеру, для выяснения, равны ли две булевы функции, можно составить для них полные таблицы значений и сравнить их. А можно каждую булеву функцию записать многочленом Жегалкина и сравнить эти записи.

Таким образом, суть нашего подхода к построению инновационного учебного курса состоит в том, что на логическую структуру курса накладывается топологическая надстройка из

понятийных связей, которые определяют метакогнитивные инварианты.

Чтение любого математического да и технического курса связано с линейным характером его изложения. Введение понятийных связей позволяет устранить противоречие между линейным характером изложения курса и интегративностью отдельных его элементов. Для преподавателя это позволяет глубже понять взаимосвязь отдельных составляющих дисциплины, для студентов – осознать идейную целостность курса.

В итоге осваиваемый студентами материал будет восприниматься не мозаично – как набор отдельных курсов – а целостно, что позволяет воспитать специалиста, умеющего решать производственно-технические задачи.

Педагогический эксперимент по использованию методики понятийных связей при преподавании курса «Дискретная математика» проводился в Уральском техническом институте связи и информатики в 2007–2014 гг. Он показал устойчивое повышение среднего балла по предмету, высокий процент студентов, сдавших экзамен с первого раза, более чем 10 %-ное превышение хороших и отличных оценок по сравнению с контрольной группой.

Это свидетельствует о положительном влиянии данной методики на сохранение контингента и о большей подготовленности студентов к дальнейшему обучению.

Библиографический список

1. Аронов А.М., Знаменская О.В. О понятии «Математическая компетентность» // Вестн. Моск. ун-та. Сер.: XX. Педагогическое образование. 2010. № 4. С. 31–43.
2. Гейн А.Г., Некрасов В.П. Математические модели формирования понятийных связей. Екатеринбург; УрТИСИ, 2011. 112 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов,

- Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
5. Некрасов В.П. О метакогнитивных инвариантах при формировании учебных курсов математических дисциплин // Образование и саморазвитие. 2014 а. № 1 (39).
 6. Некрасов В.П. О механизме формирования когнитивной компетенции учебного курса // Сибирский педагогический журнал. 2014 б. № 1.
 7. Некрасов В.П. Языковое представление как метакогнитивный инвариант при создании инновационного учебного курса // Сибирский педагогический журнал. 2014 в. № 3. С. 34–39.
 8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
 9. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения: 19.10.12).
 10. Шкерина Л.В. Новые стандарты – новое содержание и технологии обучения математике будущего учителя: проблемы и перспективы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 12–22.
 11. Gein A.G., Nekrasov V.P. Metacognitive Invariants as Psychological-Pedagogical Factors of Training // Universal Journal of Educational Research. 2013. Vol. 1, № 2. P. 128–132 (Editor: Horizon Research Publishing, USA). URL: http://www.hrpub.org/journals/jour_archive.php?id=95&iid=53
 12. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

***HOT IRON* КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ И ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ МОТИВАЦИИ К РЕГУЛЯРНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ**

THE METHOD OF *HOT IRON* AS A MEANS OF INCREASING THE LEVEL OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS AND FORMATION OF THEIR MOTIVATION FOR REGULAR PHYSICAL EXERCISE

А.Ю. Осипов, Н.Н. Гибаяева,
Ю.В. Качаева, О.В. Переус

A.Yu. Osipov, N.N. Gibaeva,
Yu.V. Kachaeva, O.V. Pereus

Физическое воспитание, физическое развитие, студенты, мотивация, специализированные занятия, аэробика, Hot Iron.

Анализ научных исследований состояния физического здоровья студентов дает неутешительные данные планомерного и резкого снижения уровня физического развития и здоровья молодых людей от курса к курсу. Одной из причин сложившейся ситуации специалисты называют отсутствие необходимого уровня мотивации и интереса к занятиям физической культурой и спортом у студентов. Для решения данной проблемы авторы предлагают использовать систему упражнений *Hot Iron*. Выявлено, что занятия по данной системе положительно влияют как на уровень физического развития студентов, так и на уровень их мотивации к регулярным и полноценным занятиям.

Physical education, physical development, students, motivation, specialized classes, aerobics, Hot Iron.

The analysis of the research studies of the physical health of students gives disappointing data of systematic and sharp decline in the level of physical development and health of young people from year to year. According to the experts, one of the reasons for the current situation is the lack of the necessary level of motivation and interest in physical culture and sports among students. To solve this problem, the authors propose to use the system of exercises named *Hot Iron*. It is revealed that trainings according to this system have a positive effect both on the level of physical development of students and their level of motivation for regular and proper exercises.

Реалии сегодняшних дней показывают неприглядную картину постепенного ухудшения уровня физической подготовленности и здоровья молодых людей, получающих высшее образование. Специалисты выявили, что процент выпускников вузов, имеющих одно или несколько сопутствующих заболеваний, ощутимо выше, чем процент больных студентов, поступающих на I курс обучения [Осипов и др., 2013, с. 14]. Кроме того, на старших курсах обучения отмечаются значительный процент вновь возникших морфофункциональных отклонений и снижение уровня адаптационных возможностей функциональных систем ор-

ганизма студентов. Общий рост заболеваемости студентов-старшекурсников происходит на фоне снижения общего уровня их физического развития и функциональной подготовленности, что подтверждается научными исследованиями. Выявлено, что после получения зачета по физической культуре на III курсе обучения лишь единицы продолжают самостоятельно заниматься оздоровительной физической культурой в формате факультатива [Грузенкин, 2012, с. 57].

Д.А. Завьялов и В.А. Филиппович считают, что повышение эффективности и качества занятий физическим воспитанием студентов становится задачей государственной важности, поскольку

ку недооценка их роли в социокультурных процессах приведет к ухудшению физической подготовленности и состояния здоровья молодежи [Филиппович, Завьялов, 2012, с. 125].

Утверждение о том, что сложившаяся система физического воспитания в вузах нуждается в модернизации и внедрении новых технологий, поддерживают многие авторы. К примеру, М.Я. Виленский отмечает, что общая направленность учебных программ по физическому воспитанию, построенная на строгом регламентировании учебного материала, заведомо ограничивает развитие личностной физической культуры студентов вузов, утилитарная направленность средств, форм и методов обучения в сфере физического воспитания не способствует формированию активного интереса у молодежи в повышении уровня их физической культуры [Виленский, Горшков, 2013, с. 124]. Следовательно, необходимо учитывать интересы и потребности современных молодых людей при формировании и развитии у них необходимой мотивации к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

Для исправления сложившейся ситуации необходимо, по мнению авторов статьи, при проведении учебных занятий по физической культуре соблюдать следующие условия:

а) использовать действенные, научно обоснованные методики проведения занятий по физической культуре с целью укрепления уровня здоровья студентов и увеличения уровня их двигательной активности;

б) развивать и повышать уровень необходимых эмоционально-ценностных, креативно-деятельностных, информационно-познавательных и иных мотиваций молодых людей к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Например, проводить учебные занятия по физической культуре в форме специализаций (занятий по видам спорта, избранным самими студентами в рамках спортивно-видового подхода) [Дорошенко, 2011, с. 1335].

Анализируя вышеизложенное, авторы статьи считают, что работы, посвященные поиску путей повышения уровня физического разви-

тия и мотивации студентов к занятиям физической культурой в вузах, внедрению новых технологий и методик проведения учебных занятий с молодыми людьми с соблюдением необходимых условий, будут актуальными в настоящее время.

Одной из методик проведения занятий со студентами с соблюдением данных условий может стать, по мнению авторов, система упражнений *Hot Iron*. Известно, что комплексы занятий *Hot Iron* (букв. «горячее железо») разработаны специалистами медицинского университета Дюссельдорфа (Германия) совместно с инструкторами компании Reebok. В настоящее время данная система занятий с мини-штангами используется ведущими фитнес-клубами по всему миру, специалисты-инструкторы должны проходить обязательную сертификацию, а все новые программы *Hot Iron* разрабатываются только в Германии [Hot Iron...]. Основное преимущество данной системы тренировочных воздействий – это сочетание научного подхода и учета особенностей развития организма занимающихся. *Hot Iron* представляет собой систему тренировок с мини-штангами как для новичков, так и для подготовленных спортсменов, направленную на увеличение силовой выносливости, положительным «побочным» эффектом которой являются качественная коррекция фигуры и похудение. Занятия проходят по разработанному специалистами плану под специальную музыку. Планы представлены в виде иллюстрированной брошюры, в которой изложена методика выполнения упражнений (последовательность, количество повторений, вес снарядов и т. д.) [Iron...].

При регулярных и правильно организованных занятиях по системе «горячее железо» происходят:

- ускорение метаболизма до 30 % (возможность снизить вес без длительных диет и дополнительных занятий фитнесом);
- уплотнение мышечных тканей (уменьшение проявлений целлюлита и дряблости кожи);
- укрепление костной ткани, возвращение гибкости суставов;

– улучшение общего психологического состояния, получение позитивных эмоций, стабилизация нервной системы.

Специалисты отмечают, что возможность улучшения своего внешнего облика (стройное, подтянутое и гармонично развитое тело) и физической привлекательности на занятиях физической культурой является основным мотивом к посещению занятий у девушек-студенток [Сабинин, Данилова, 2011, с. 147].

С целью повышения уровня физического здоровья и физической подготовленности молодых людей, формирования и развития у студентов необходимых мотиваций к регулярным занятиям физической культурой и спортом авторы провели педагогический эксперимент с двумя группами девушек-студенток III курса различных специальностей и направлений подготовки Сибирского федерального университета. Состав каждой группы 30 человек. Длительность эксперимента составила 1 учебный год (сентябрь

2013 – июнь 2014). Контрольная группа занималась физической культурой по программе специализации общей физической подготовки. Занятия включали в себя общефизические упражнения, кроссовый бег и бег на лыжах, легкоатлетические упражнения. Экспериментальная группа девушек занималась по программе специализации «аэробика» с использованием системы упражнений *Hot Iron*. Занятия со студентками экспериментальной группы проводили профессиональные инструкторы, имеющие сертификаты *Hot Iron*.

Авторы считают, что, поскольку в России занятия по системе *Hot Iron* проводятся сертифицированными инструкторами лишь в частных фитнес-клубах, использование данной системы в процессе физического воспитания студентов и привлечение к занятиям профессиональных, сертифицированных инструкторов содержит элемент научной новизны. Основные упражнения системы *Hot Iron* представлены в табл. 1.

Таблица 1

Система *Hot Iron* (основные упражнения)

| Номер упражнения | Упражнение | Вес снаряда | Время выполнения | Методические рекомендации |
|------------------|---|----------------------|------------------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Dead lift (становая тяга) | 2,5 кг на каждый бок | 3–3 ½ мин | Ноги чуть шире плеч, кисти на ширине бедер, вывернуты вовнутрь. Удерживаем штангу на прямых руках (локтевые и плечевые суставы неподвижны). Опустить штангу вдоль линии туловища немного ниже коленных суставов, спину не сгибать. Сгибаются только колени |
| 2 | Rowing (гребная тяга с наклоном корпуса вперед) | 2,5 кг на каждый бок | 3–3 ½ мин | Колени согнуты, грудь направлена вперед, плечи назад. Подтягиваем штангу вдоль линии корпуса по линии бедер. Подбородок вытянут, лопатки сведены, локти держим ближе к телу |
| 3 | Clean&press (перевод штанги за голову) | 2,5 кг на каждый бок | 1 подход | Подтянуть штангу к груди вдоль линии туловища (локти должны быть выше грифа) и быстрым движением опустить локти вниз. Плавно выжать снаряд вверх и опустить на мышцы шеи |
| 4 | Langes (выпады вперед) | 2,5 кг на каждый бок | 2–3 мин | При выполнении выпада ширину шага выбрать так, чтобы задняя пятка отрывалась от пола. Спину держим прямо, позвоночник находится в нейтральном положении |
| 5 | Wide scuat (приседания с широкой постановкой ног) | 2,5 кг на каждый бок | 1–1 ½ мин | Выполняя упражнение, ноги поставить значительно шире бедер, носки слегка вывернуть наружу. Спину не сгибать, позвоночник в нейтральном положении |
| 6 | Normal scuat (стандартные приседания) | 2,5 кг на каждый бок | 1–1 ½ мин | Ноги на ширине плеч, носки смотрят вперед. Нагрузка приходится на пятки. Спину при приседаниях не сгибать (позвоночник удерживать в нейтральном положении) |

Окончание табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---------------------------|-----------|---|
| 7 | Biceps curls (скручивание бицепсов) | 1,25 кг на каждую сторону | 2–2 ½ мин | При захвате грифа штанги вывернуть кисти наружу, сгибания (движения) только в локтевых суставах, туловище неподвижно, позвоночник в нейтральном положении, живот слегка втянут |
| 8 | Narrow press (жим лежа с узким хватом) | 1,25 кг на каждую сторону | 3–3 ½ мин | Кисти располагаем на ширине бедер. Выжимая штангу от груди вверх, стараемся удержать плечи в сведенном положении. Снаряд опускаем в район «солнечного сплетения» |
| 9 | French press (жим на трицепс) | 1,25 кг на каждую сторону | 3–3 ½ мин | При хвате снаряда локти располагаем примерно на ширине плеч, хват прямой – кисти обращены вовнутрь, руки держим вертикально. Движение происходит лишь в локтевых суставах – штанга подтягивается ко лбу |
| 10 | Wide press (стандартный жим лежа) | 1,25 кг на каждую сторону | 2–3 мин | Хват прямой и широкий (шире уровня плеч). Штанга опускается к центру груди, при самом низком положении штанги предплечья должны быть в вертикальном положении |
| 11 | Hoover (планка) | – | 1–1 ½ мин | Предплечья и колени опираются на пол, плечи опущены вниз и прижаты к корпусу, верхняя часть туловища, бедра и ноги должны составлять одну линию |
| 12 | Hyperextension (сведение лопаток) | – | 1–1 ½ мин | Положение лежа на животе, лицо смотрит вниз, голова слегка приподнята. Руки согнуты в локтях под прямым углом, большой палец направлен на потолок. Руки поднимаются вертикально вверх с легким отрывом корпуса от пола |
| 13 | Crunches (скручивания) | – | 2 ½–3 мин | Колени согнуты, ступни прижаты к полу. Голова поддерживается руками или остается в свободном положении. Посредством напряжения прямых мышц живота позвоночник плавно сгибается, руки при этом не вытягиваются вперед, шея сгибается только лишь слегка, взгляд направлен выше колен |
| 14 | Diagonal crunches (диагональные скручивания) | – | 1–1 ½ мин | Ступни плотно прижаты к полу, голова слегка поддерживается руками или находится в свободном положении. Скручивая позвоночник, подтягиваем плечи к коленям по диагонали (без рывков) |

Примечание. * – $P < 0,05$; ** – $P < 0,01$.

В начале и конце эксперимента авторы провели ряд контрольных тестов с целью выявить уровень физического развития студенток, при-

нимавших участие в эксперименте. Тестировались силовые способности, гибкость, быстрота и выносливость девушек (табл. 2).

Таблица 2

Показатели физического развития в группах до и после эксперимента

| Показатели | Контрольная | | Экспериментальная | |
|--|-------------|---------|-------------------|----------|
| | до | после | до | после |
| Силовые способности (сгибание-разгибание рук в упоре лежа, кол-во раз) | 18±3 | 22±2 | 16±4** | 28±2** |
| Гибкость (наклоны вперед, см) | 11±2 | 13±3 | 13±3 | 11±2** |
| Быстрота (челночный бег 3 x 10 м, сек) | 13±2 | 11±3 | 14±3* | 10±2* |
| Выносливость (тест Купера, км) | 1,8±0,3 | 2,1±0,2 | 1,6±0,4* | 2,1±0,4* |
| Масса тела (кг) | 54±3 | 52±2 | 53±4* | 50±2* |
| Кол-во пропусков (сред.) | 16±3 | 14±4 | 14±3 | 8±2** |

Если в начале исследований результаты не выявили достоверных различий, то в конце эксперимента студентки экспериментальной группы достоверно ($P < 0,01$) превзошли своих сверстниц в развитии силы и гибкости. В развитии выносливости и быстроты студентки экспериментальной группы также показали более высокие результаты ($P < 0,05$). Отдельно преподаватели отмечали количество пропущенных занятий у студенток обеих групп. Выявлено, что студентки экспериментальной группы достоверно ($P < 0,01$) реже пропускали занятия без уважительной причины, чем студентки контрольной группы, что свидетельствует о более высокой мотивации к посещению занятий у девушек, посещавших занятия по системе *Hot Iron*. Следует отметить и то обстоятельство, что 21 из 30 студенток экспериментальной группы (70 %) изъявили желание продолжить занятия по системе *Hot Iron* на IV курсе обучения, уже после официального завершения у них дисциплины «физическая культура» в рамках самостоятельных занятий, даже с условием ежемесячной оплаты. По мнению авторов, данный факт свидетельствует о высокой эффективности системы *Hot Iron* в достижении цели эксперимента.

Результаты исследований позволяют сделать следующие выводы.

1. Система физического воспитания студенческой молодежи нуждается в новых, качественных и действенных методиках проведения занятий со студентами. Данные методики должны быть научно обоснованы и способствовать развитию у студентов необходимых мотиваций к регулярным и полноценным занятиям физической культурой и спортом.

2. Использование системы *Hot Iron* в учебном процессе позволяет достоверно повысить уровень развития основных физических качеств и физической подготовленности у девушек-студенток, а также способствует формированию мотивационных установок к активным и регулярным занятиям. Выявлено, что студентки экспериментальной группы имеют достоверно меньшее количество пропущенных без уважи-

тельной причины занятий, чем студентки контрольной группы.

Библиографический список

1. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2013. 240 с.
2. Грузенкин В.И. Развитие системы физического воспитания в нефизкультурных сибирских вузах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21). С. 56–58.
3. Дорошенко С.А. Спортивно-видовой подход – путь к повышению эффективности процесса физического воспитания в вузе // Журнал Сибирского федерального университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 9, т. 4. С. 1334–1353.
4. Осипов А.Ю., Гольм Л.А., Дорошенко О.Я. Организация занятий по физической культуре со студентами на основе компетентностного и здоровьесберегающего подходов // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2013. № 4. С. 13–16.
5. Сабинин Л.Т., Данилова Е.Н. Проблемы и перспективы развития физического воспитания и спорта в вузах г. Красноярск // Современные проблемы в сфере физической культуры и спорта: состояние, перспективы развития: Всерос. науч.-практич. конф. / МГПИ. Саранск, 2011. С. 147–150.
5. Филиппович В.А., Завьялов Д.А. Педагогические аспекты формирования психофизической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами физической культуры и спорта // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 125–128.
6. Hot Iron – «горячее железо» с научным подходом. URL: <http://fitnessplus.ru/blog/hot-iron-goryachee-zhelezo-s-nauchnym-podkhodom> (дата обращения: 20.09.2014).
7. Iron System – система групповых силовых тренировок. URL: <http://www.itsfitness.ru/education/iron-system> (дата обращения: 25.09.2014).

ПРОЕКТНАЯ ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

PROJECT EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS AS A MEANS OF COMPETENCIES' FORMATION

А.А. Пикалова, В.А. Шершнева

A.A. Pikalova, V.A. Shershneva

Метод проектов, проектная внеучебная деятельность, компетентностный подход, общекультурные компетенции, федеральные стандарты.

В статье рассмотрен вопрос о формировании компетенций студентов через проектную внеучебную деятельность. Также проанализирована сущность общекультурных компетенций, определяемых федеральными образовательными стандартами, и описаны возможности применения метода проектов во внеучебной деятельности. Представлены проекты, реализуемые в Сибирском федеральном университете.

Method of projects, project extracurricular activities, competency building approach, common cultural competencies, federal standards.

This article discusses the issue of the formation of students' competencies through project extracurricular activities. It also analyzes the essence of common cultural competencies defined by federal education standards and describes the possibility of applying the method of projects in extracurricular activities. Besides, the article presents the projects implemented at Siberian Federal University.

В современном обществе к выпускникам высших учебных заведений выдвигаются требования, определяемые в виде компетенций, сформированность которых позволяет быть успешными в будущей профессии. Проблема формирования компетенций студента в рамках учебно-познавательной деятельности решается в рамках компетентностного подхода, который, как известно, акцентирует внимание на результате образования в виде способности и готовности человека действовать в различных проблемных профессиональных и жизненных ситуациях, используя усвоенные знания, умения и навыки [Шкерина 2011; 2012]. Анализ образовательных стандартов по инженерным направлениям подготовки не дает, однако, ответа на вопрос, как формировать те или иные компетенции в рамках изучаемых дисциплин; в рабочих программах также отсутствует указание на методики их формирования и оценки. В связи с этим формирование и оценка компетенций в рамках учебной деятельности активно исследуются применительно к различным предметным областям, например математике [Носков,

Шершнева, 2005; 2010; Шершнева, 2007; Шершнева и др., 2008; Зыкова и др., 2012].

Однако существуют потребность и возможность формирования и оценивания компетенций в рамках внеучебной деятельности студентов. В этой статье рассматривается проектная деятельность, направленная на формирование и оценивание компетенций во внеучебной работе студентов.

В настоящее время проектная деятельность имеет устойчивые позиции в образовании: начиная со школьной скамьи и заканчивая высшими учебными заведениями учащиеся и студенты работают над проектами, инициированными их преподавателями, обусловленными личным желанием или общественными тенденциями. Метод проектов, возникновение которого связано с именем идеолога прагматической педагогики Джона Дьюи, с начала прошлого столетия претерпел изменения, тем не менее его актуальность сегодня только повышается [Дьюи, 2000]. Основным моментом в проектной деятельности по-прежнему является стимулирование внимания к той или иной проблеме, ее решению с ис-

пользованием всех накопленных знаний и умений. На наш взгляд, проектная деятельность может быть весьма результативной и во внеучебной работе.

При определении метода проектов мы придерживаемся позиций В.Н. Буркова и Д.А. Новикова, которые понимают проект как комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения, в течение заданного периода времени и при установленном бюджете, поставленных задач с четко определенными целями [Бурков, Носков, 1997].

Метод – это дидактическая категория, которая включает в себя конкретные действия или приемы по овладению теоретическими или практическими формами знаний, связанными с определенным видом деятельности. Соответственно, метод проектов включает в себя действия по достижению цели, оформленной в реальный осязаемый результат, где она воплощает в себе решение какой-либо проблемы. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Таким образом, для получения ожидаемого результата необходимо не только использовать различные технологии и приемы, но и ссылаться на знания и умения, полученные ранее из различных областей – все это определяет интегративный характер проектного метода.

Наряду с понятием «проектный метод» часто используют понятие «проектная деятельность», под которой понимают форму психической активности личности, направленную на познание и преобразование мира и самого человека, которая включает в себя цель, мотив, способы, условия, результат. Отметим, что работа над проектом подразумевает такие виды деятельности, как исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и др. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий).

Для нас представляет интерес процесс формирования компетенций, использующий метод проектов. В работе мы провели анализ общекультурных компетенций (ОК), определенных федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС ВО 3+) бакалавриата, и показали возможность их формирования с использованием проектного метода. Рассмотрим ряд компетенций.

ОК-1 – способность использовать основы философских знаний, анализировать главные этапы и закономерности исторического развития для осознания социальной значимости своей деятельности.

Одним из первых этапов в реализации проекта является процесс сбора информации, ее анализ, т. е. аналитический этап. При этом важно изучить исторические корни проблемы, понять ее социальную значимость, выяснить современное состояние проблемы. Именно данный этап помогает выявить степень разработанности рассматриваемой проблематики.

ОК-2 – способность использовать основы экономических знаний при оценке эффективности результатов деятельности в различных сферах.

Для успешной реализации проекта следует определить экономические затраты, которые ожидаются на каждом этапе его реализации. Это относится к социальному, коммерческому, краткосрочному или долгосрочному проектам. Важно уметь оценить его экономическую эффективность, рентабельность, степень удовлетворения участников проекта.

ОК-3 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Работа в проекте предполагает постоянное взаимодействие как внутри рабочих групп, так и между ними. От выпускника требуется не только качественное исполнение своих обязанностей, но и умение грамотно вести коммуникацию с партнерами, находить компромиссы, соблюдая баланс интересов. При этом, разумеется, первоочередную роль играет язык общения,

точнее, знание языка своих партнеров и коллег. В настоящее время активно развиваются интернациональные проекты, в которых коммуникации осуществляются на английском языке.

ОК-4 – способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

Проектная деятельность – это прежде всего работа в команде, даже если она представляет собой набор индивидуальных заданий на определенных этапах реализации, в конечном итоге возникнет необходимость соединения их в один общий результат. Сегодня зачастую реализуются проекты, которые выходят за рамки одной страны, и очень важно, чтобы участник проекта был толерантен к другим участникам, умел слушать, слышать и уважать их интересы, ведь успех реализации проекта зависит прежде всего от людей, которые его выполняют.

ОК-5 – способность к самоорганизации и самообразованию.

Сегодня очень популярными становятся тренинги по рациональному управлению своим временем, и это не случайно. Работа в проекте предполагает выполнение нескольких функций одновременно. Так, участник проекта должен разработать и выполнить определенный участок работы по проекту, коммуникационные функции, уметь презентовать свою разработку, при этом сроки всей этой деятельности ограничены. Именно поэтому важно, чтобы участник проекта умел рационально организовать свою работу, предусмотреть возможные трудности при выполнении проекта, а также находил способы избежать их. Одновременно с этим актуальным является «образование через всю жизнь», или непрерывное образование. В студенческом возрасте достаточно сложно предвидеть, какие проблемы могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, с какими инновационными, информационными технологиями придется работать, поэтому очень важными являются навыки поиска и отбора нужной информации, а также умение грамотно и своевременно ее применять, и потому навыки самоорганизации в процессе самообразования особенно важны.

ОК-6 – способность использовать общеправовые знания в различных сферах деятельности.

Разумеется, любая деятельность не должна противоречить действующему законодательству страны, в которой она осуществляется, а также международным регламентам и соглашениям. Поэтому важными являются владение общеправовыми знаниями и умение их использовать в своей деятельности. Метод проектов предполагает деятельность в различных областях, и результативность этой деятельности в какой-то степени будет зависеть от общеправовых знаний, точнее, от работы в рамках, установленных законодательством.

ОК-7 – способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Результаты и успешность проекта напрямую зависят от участников, которые реализуют этот проект. И если один из них по каким-либо причинам перестанет выполнять и разрабатывать свои задачи, есть вероятность того, что весь проект может либо не завершиться, либо будет завершен, но превысит намеченные сроки, а результат не будет удовлетворять ожиданию. Одной из причин прекращения участником своей деятельности может стать его физическое здоровье. Поэтому важно непрерывно поддерживать уровень физической подготовленности и здоровья в целом и по возможности в рамках проекта желательнее предусмотреть спортивные соревнования по каким-либо видам спорта, что способствовало бы поднятию жизненного тонуса и командного духа.

Таким образом, данный анализ показывает возможность формирования общекультурных компетенций студента не только в процессе учебной деятельности, но также и во внеучебной проектной деятельности.

В настоящее время нами реализуется метод проектов в политехническом институте Сибирского федерального университета. Создан студенческий комитет, в который входят более сотни студентов разных курсов и направлений подготовки. Деятельность комитета направле-

на на решение важных проблем института через внеучебные студенческие проекты. Одной из проблем является сохранение контингента студентов, что особенно актуально на первых курсах, поскольку зачастую отчисление происходит из-за того, что студент просто не сумел адаптироваться к новым условиям. Для решения этой проблемы около года назад начался проект «Школа кураторов». Кроме того, стоит отметить такие действующие проекты, как «Профориентация» (работа со школьниками и студентами по разъяснению сути специальности, организация встреч с выпускниками как потенциальными работодателями); «Организационный комитет» (проведение творческих мероприятий, также координация деятельности и выступлений творческих коллективов института); «Спортклуб института», действующий в рамках политики университета, направленной на здоровый образ жизни; «Пресс-центр» (ведение информационной политики института, аккаунта в социальных сетях, а также сайта института); «Центр творческой инженерии», направлен на применение профессиональных знаний студентов в творческих постановках. Кроме того, отдельно стоит выделить такой проект, как «Радио PiFM», созданный три года назад по студенческой инициативе. Этот проект получил одобрение научно-методического совета по развитию воспитательной деятельности УМО по направлениям педагогического образования в городе Санкт-Петербурге.

По нашему мнению, необходимы дальнейшее теоретическое развитие метода проектов во внеучебной деятельности, разработка методик оценивания сформированности компетенций в результате этой деятельности. Также нужно провести сравнительный анализ сформиро-

ванности компетенций в учебной и внеучебной деятельности.

Библиографический список

1. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997. 188 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
3. Зыкова Т.В., Кытманов А.А., Цибульский Г.М., Шершнева В.А. Обучение математике в среде Moodle на примере электронного обучающего курса // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1. С. 60–62.
4. Носков М.В., Шершнева В.А. Какой математике учить будущих бакалавров? // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 44–48.
5. Носков М.В., Шершнева В.А. Математическая подготовка как интегрированный компонент компетентности инженера (анализ государственных образовательных стандартов) // Альма матер (Вестник высшей школы). 2005. № 7. С. 9–13.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544.
7. Шершнева В.А. Как оценить междисциплинарные компетенции студента // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 48–50.
8. Шершнева В.А., Карнаухова О.А., Сафонов К.В. Математика и информатика в вузе: взгляд из будущего // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 10–12.
9. Шкерина Л.В. Моделирование компетенций студентов в динамике их формирования // Психология обучения. 2012. № 8. С. 5–16.
10. Шкерина Л.В. Профильные дисциплины по выбору в подготовке бакалавров педагогического направления // Высшее образование сегодня. 2011. № 4. С. 76–83.

ШКОЛЬНОЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

SCHOOL ENGINEERING EDUCATION: CONCEPTUAL UNDERSTANDING

В.И. Тесленко, И.В. Богомаз

V.I. Teslenko, I.V. Bogomaz

Инженерно-техническая школа, инженерно-техническое знание, интеграция, инженерная культура, фундаментальное знание, концепция, аспекты обновления образования, инженерное образование.

В статье рассматриваются подходы к организации системы инженерного образования, включая и средние общеобразовательные учреждения. Выделяются основные задачи по формированию инженерной культуры в условиях модернизации Российского образования. Проводится обоснование специальной подготовки учащихся.

Engineering school, engineering knowledge, integration, engineering culture, fundamental knowledge, conception, aspects of the renovation of education, engineering education.

The article discusses the approaches to the organization of the system of engineering education, including secondary educational institutions. It highlights the main challenges for the formation of engineering culture in the conditions of modernization of Russian education and justifies the special training of students.

В настоящее время в России в условиях новых социально-экономических отношений возникает необходимость модернизации и развития системы инженерного образования. Школьное образование – важнейшая составная часть социальной организации общества. Оно создает базу для дальнейшего профильного образования, сохраняя при этом самостоятельность. В связи с этим требуется обновление школьного образования в контексте перехода общества к посттехногенному с рыночной экономикой и сменой ценностей и социальных приоритетов. Это системное преобразование, требующее исследования путей и средств приведения содержательных и процессуальных аспектов образования в соответствие с современными требованиями роли образования и воспитания школьников с учетом научно-технического прогресса общества, научных основ развития современных технологий и производства и возникшим дефицитом специалистов в этой области. Система школьного образования должна не только использовать потенциал для формирования образованности учащихся с сохранением их психологического и духовного развития, но и актуализировать их стремление к твор-

честву, умению делать выбор и нести за него ответственность.

Непосредственные цели современного образования – это создание механизма устойчивого развития личности учащихся; обеспечение результативности и эффективности их обучения и воспитания; необходимость повышения конкурентоспособности выпускников на внутреннем и внешних рынках труда. Следует отметить, что за последние годы предприняты меры, направленные на укрепление и развитие материально-технической базы инженерных факультетов вузов. Профессорско-преподавательский состав технических вузов констатирует тот факт, что студенты с большим трудом усваивают информацию по специальным и техническим дисциплинам из-за недостаточного уровня знаний по естественным дисциплинам и математике. Действительно, приходится признать, что, несмотря на позитивные моменты, подготовка учащихся в школах и студентов в технических вузах в нашей стране в течение последних десятилетий находится в состоянии кризиса из-за недостаточной квалификации выпускников. Особенно кризисные явления захватили инженерно-техническую школу. Квалификация выпускников непрерывно пони-

жается, и, по мнению работодателей, каждый из них нуждается в дополнительной подготовке, что проявляется в низком профессиональном уровне техников и инженеров, в резком снижении у них уровня фундаментальных знаний по предметам естественнонаучного цикла, математике и технологии. Это происходит потому, что инженерно-технологическое учебное знание еще не осмыслено как целое явление, в котором протекают определенные интеграционные взаимодействия в контексте системы «школа – технический вуз» [Московченко, 2001, с. 192]. Как следствие, за последнее десятилетие в России практически полностью исчез рабочий класс, и ради его пополнения в настоящее время необходимо применять всевозможные инновации в решении следующих основных задач:

- создание рабочих мест и производственных мощностей;
- создание производства самого современного уровня;
- создание вакантных привлекательных рабочих мест на предприятиях с достойной заработной платой;
- формирование инженерных кадров как стратегии устойчивого развития страны и современного понимания инженерной культуры;
- организация эффективного научного, информационного и методического сопровождения для ориентации школьников на специальности инженерно-технического профиля.

Современный уровень высокотехнологического производства развитых стран востребовал специалистов с высоким уровнем профессиональной и социальной культур. Например, таких специалистов успешно готовят в Германии на основе специально разработанной дуальной системы профессионального образования [Тесленко, Ганушко, 2014, с. 89]. Дуальная система представляет собой взаимодействие двух учебно-производственных сред: государственной профессиональной школы и частного предприятия. Предприятие и учебное заведение работают совместно, обеспечивая высокий уровень профессиональной подготовки кадров. Поэтому важно выявить основные мировые тенденции по подготовке инженерно-технических кадров. На этой основе российское образование

должно быть направлено на решение инновационных подходов к подготовке таких кадров. Такие подходы должны задавать основные мировоззренческие и методологические ориентиры будущей и настоящей инженерной деятельности. Следовательно, основополагающее значение в обновлении школьного инженерно-технического образования, на наш взгляд, должны иметь:

- фундаментальность содержания образования на основе учета аспектов человеческой культуры, обеспечивающей универсальность получаемых знаний и возможность применения их в новых практико-ориентированных технических ситуациях;
- структурно-функциональная отраженность в содержании образования всех аспектов инженерной культуры, обеспечивающих коммуникативное и техническое образование учащихся;
- ориентация обновленного содержания образования на формирование личностных и индивидуальных качеств учащихся с учетом их интересов и склонностей;
- структурно-логическое представление учебного материала по естественнонаучным дисциплинам, математике и технологии на основе интегративно-структурных связей.

Следует констатировать, что в конце XX века российское образование столкнулось еще и с глобальной конкуренцией. Составной частью этого процесса является свободное движение интеллектуальных ресурсов – информации, инноваций и их носителей. Такой переход к информационному обществу формирует новые отношения человека к проблеме самореализации и выбору профессии. В обществе реально существующих новых социально-экономических отношений возникает необходимость решения выделенных выше образовательных проблем. Основанием их реализации является концептуализация инновационного подхода к организации и функционированию школьного инженерно-технического образования. В учебном процессе подготовки будущих техников и инженеров должны быть задействованы средние образовательные организации для решения проблем инженерного образования.

Следовательно, актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена такими факторами:

– российскому обществу необходимо создание инновационных образовательных учреждений, интегрирующих и адаптирующих лучший отечественный и зарубежный опыт в подготовке инженерно-технических кадров;

– российское образование должно формировать гражданина и профессионала на принципах интеграции фундаментального и технологического знания;

– средние и высшие учебные заведения должны функционировать в постоянной динамике обновления образовательного и материально-технического обеспечения профессиональной подготовки выпускников и будущих специалистов;

– система подготовки инженерно-технических кадров должна включать разноуровневую интеграцию фундаментального и технологического знания не только при подготовке учащихся школ, но при профессиональной подготовке будущих специалистов инженерно-технического профиля.

Таким образом, инженерная подготовка преимущественно должна быть организована не в предметном и функциональном аспекте, а в органическом единстве фундаментального, предметного и технологического знания. Исследование проблем организации инженерно-технического образования показывает, что пока недостаточно разработаны многие аспекты в решении выделенных проблем. Анализ современного состояния образовательного процесса в контексте инженерного образования позволил нам выявить следующие противоречия:

– между необходимостью подготовки инженерно-технических кадров в российском образовании и недостаточным количеством теоретико-методических разработок по основам организации и функционирования системы пропедевтической подготовки инженерно-технических кадров на современном этапе развития средних образовательных учреждений;

– между потребностью в инженерно-технической подготовке специалистов для рыночной экономики и недостатком разработанных основ для развития инновационной образовательной среды в средних образовательных учреждениях;

– между необходимостью целостной и системной организации образовательного процесса по подготовке инженерно-технических кадров и дефицитом научно-методического обеспечения учебно-материальной базы этого процесса.

С учетом вышеуказанных противоречий можно выделить проблему исследования, заключающуюся в выявлении теоретических и методологических основ формирования и развития инновационной среды средних общеобразовательных учреждений в контексте подготовки инженерно-технических кадров.

В связи с этим в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева разработана концепция школьного инженерно-технического образования как конструктивная основа формирования и внедрения вузом своих основных образовательных программ на базе интеграции в них требований реализации ФГОС в организации общего образования с целью внедрения их в учебно-воспитательный процесс лица № 6 для развития инновационного кластера в г. Железногорске Красноярского края.

Основной аспект при подготовке учащихся, способных учиться в инженерной школе, делается на предоставлении возможности им получить достойное образование. Такое обучение будет направлено не только на получение реальных знаний, умений, навыков, компетенций, но и на формирование тех качеств личности, которые позволят ему выбрать будущую профессию, связанную с интеграцией фундаментального и технологического знания.

Такой подход нами выделяется в виде проекта. По существу, этот проект с точки зрения идей и принципов рассматривается как новый замысел школьного образования в XXI веке – парадигма по развитию данной школы.

Особое внимание сосредоточено прежде всего на разработке блока так называемого «общеобразовательного ядра», которое сфокусировано на прогнозируемых результатах школьной социализации учащихся и обучения по инженерно-техническому направлению. Имеющий комплексную направленность, данный проект в основе своей реализации базируется на следующих подходах.

– Социально-личностный. При таком подходе сохраняется социальная направленность образования. Образовательная инновационная среда школы создает определенные условия и возможности для свободного развития своих учащихся – конкретных личностей, индивидуальностей.

– Культурологический. При этом подходе воспитание и обучение рассматриваются как процесс формирования человека инженерной культуры, а сам человек становится абсолютной ценностью нового общества, которое направлено на его ценностные ориентации, развитие и предоставление ему возможностей самореализации. Это требует реструктурирования и систематизации учебного материала, дополнения его ценностно-смысловыми элементами новых культурных представлений, направленных на активизацию личностных структур сознания.

– Развивающий. Использование данного подхода предполагает разработку компетентностной модели учащегося инженерной школы. С позиции развивающего обучения на первый план выходят компетентностные характеристики выпускника данной школы. Такая компетентностная образовательная модель предполагает пути организации прогресса обучения по предметам естественнонаучного цикла, математике и технологии.

– Гуманитарный. С позиции данного подхода рассматриваются предметные и межпредметные связи и учебный процесс выстраивается на основе внутренней и внешней интеграции, фундаментального и технического знания.

Таким образом, встает комплекс диалектических взаимосвязанных проблем: повышение научного уровня знаний, развитие познавательной и исследовательской самостоятельности учащихся. Основы обновления образования в школе рассматриваются в *содержательном, деятельностном и аксеологическом* аспектах [Тесленко, Смирнова, 2012, с. 144].

Содержательный аспект обновления, определяемый критериями и принципами отбора информации и структуры предметов естественнонаучного цикла и математики, представляет собой разработку единого подхода к формированию общих для предметов фундамен-

тальных понятий и учебно-познавательных умений на основе теории деятельности и принципа преемственности. Характерными чертами этой разделенности является то, что преподавание этих дисциплин не всегда удерживает цель формирования инженерного мировоззрения. Закономерности, изучаемые в каждой отдельной дисциплине, не всегда связываются с мировоззрением, провозгласившим своей целью сохранение и устойчивое развитие общества и окружающей среды.

Устранение этой разделенности и создание ситуации, при которой каждому предмету соответствует свое предназначение в процессе и результате обучения, – это основа содержательного обновления в подготовке будущего выпускника.

Понимание связей и отношений между фактами и явлениями, на первый взгляд мало связанными между собой, а нередко и не согласованными во времени их предъявления, облегчается благодаря специальному структурированию учебного материала *на основе модульно-эвристических комплексов*. Каждый комплекс рассматривается как система, основанная на принципах целостности, структурности, иерархичности.

В таких комплексах реализуются не только информационные функции содержания учебных дисциплин в виде модулей, но и развивающие функции на основе знаний о закономерностях умственного развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. Обеспечение развивающей функции обучения при использовании комплексов осуществляется на основе эвристических методов. Содержание информации, задаваемое для усвоения, является готовым продуктом чужого опыта, а чтобы его усвоить, необходимо осуществить определенную деятельность. Это присвоение есть процесс личностно значимый и в этом смысле субъективный, но это процесс, осуществляемый по объективным законам организации человеческой деятельности, в которой выделяются цели, мотивы, реализующие потребности учащегося, а также средства деятельности на основе систематизации научных фактов, структурных форм материи, свойств тел, методов исследования и т. д.

Второй аспект обновления образования в школе касается усиления *деятельностной составляющей*, т. е. усиления роли каждого ученика в процессе подготовки его творческой самостоятельности в повышении уровня обученности по основным фундаментальным понятиям предметов естественного цикла. Ситуация обновления с учетом этого аспекта требует от учителя школы приоритета информационно-деятельностного и индивидуально-ориентированного подходов в организации уровневого практико-ориентированного обучения школьника для построения индивидуально-образовательного маршрута.

Этому должна способствовать запланированная в модульно-эвристических комплексах исследовательская деятельность, которую учащиеся осуществляют *на специальных экспериментальных площадках* предприятий.

Необходимость специальной подготовки к исследовательской деятельности учащихся требует пересмотра общей системы подготовки и педагогических кадров по предметам естественнонаучного цикла и математике.

Третий аспект представляет собой формирование у школьника *ценностной составляющей инженерного образования*.

Ценностный аспект представляет собой формирование у будущего выпускника совокупности специфических ценностей коммуникативной инженерной деятельности. Эта совокупность представлена ценностями-знаниями, которые определяют владение учащимися соответствующим понятийным терминологическим аппаратом естественнонаучных учебных предметов; ценностями-качествами, представленными многообразием взаимосвязанных и взаимодополняющих качеств личности будущих выпускников. Еще одной составляющей являются ценности-отношения (коммуникативная составляющая), раскрывающие совокупность отношений учащихся и учителей, внутреннюю позицию каждого по отношению к себе, собственной учебно-познавательной деятельности. Она рассматривается с точки зрения психологического наполнения (умение строить общение), информационного (функционирование понятийно-терминологического аппарата), функ-

ционального (построение коммуникации в ходе учебно-познавательной деятельности с помощью разнообразных форм и методов).

Обсуждая проблему школьного инженерно-технического образования, необходимо совершенствовать всю структуру образовательного процесса. Основным результатом обучения в инженерной школе должен стать набор обновленных в социальном заказе ценностей на основе дисциплинарной конструкции инженерного образования. Все это требует применения информационно-понятийного подхода к построению специальной измерительной технологии для эффективной организации диагностической и оценочной деятельности учителей и самоконтроля учебно-познавательной деятельности учащихся. Методологической основой создания подобной технологии оценки качества является переход к концепции преподавания дисциплин естественного цикла, математики и технологии как содействия развитию ученика в аксеологическом аспекте, формирования у них на этой основе инженерной культуры. Таким образом, можно сделать следующий вывод: инженерное образование – часть общей системы образования; повышение уровня инженерно-технологической подготовки возможно при условиях существенной перестройки организации и содержания образования в современных средних общеобразовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Московченко А.Д. Проблема интеграции фундаментального и технологического знания / под. ред. В.А. Дмитриенко. Томск: Томск. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2001.
2. Тесленко В.И., Ганушко Я.В. Проблема качества профессиональной подготовки специалистов средних профессиональных организаций и возможные пути ее решения // «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева». 2014. № 2. С. 89–95.
3. Тесленко В.И., Смирнова Н.З. Проблемы подготовки педагогических кадров по естественнонаучным дисциплинам: концептуальное осмысление // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21). Красноярск. С. 144–148.

МАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ¹

THE MASTER'S PROGRAM FOR TEACHING STAFF IN THE AREA OF INFORMATIZATION OF EDUCATION AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF MODERNITY

Т.А. Яковлева, Е.Г. Дорошенко

T.A. Yakovleva, E.G. Doroshenko

Информатизация образования, информационное образовательное пространство, педагогические кадры информатизации образования, магистерская подготовка, модель магистерской программы.

В статье обсуждаются проблемы современного этапа развития информатизации образования с позиций существующих теорий и образовательных практик. Обосновывается актуальность подготовки педагогических кадров в области информатизации на уровне магистратуры. Предлагается модель магистерской подготовки по программе «Информатизация образования», направленная на интеграцию технико-технологической и организационно-методической составляющих профессиональной деятельности будущего магистра – организатора информатизации образовательного учреждения.

Informatization of education, information educational space, teaching staff in informatization of education, the master's program, the model of the master's program.

This article discusses some problems of the current stage of development of informatization of education from the standpoint of the existing theories and educational practices. It proves the need for the implementation of the master's program for teaching staff in the area of informatization of education. The authors offer the model of the master's program «Informatization of education», aimed at the integration of technic-technological and organizational-methodic components of future masters' teaching activity who also will become the organizers of informatization at an educational institution.

Информатизация образования рассматривается в настоящее время с двух позиций: – как **целенаправленно организованный процесс** обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях;

– как новая область педагогического знания, отрасль педагогической науки, ориентированной на обеспечение сферы образования мето-

дологией, технологией и практикой решения образовательных проблем и задач в условиях информационного общества массовой коммуникации и глобализации [Толковый словарь..., 2012].

На первых этапах модернизации российского образования в результате реализации федеральных программ информатизации образования существенным образом изменилась инфраструктура образовательного учреждения. Значительно усилился информационно-технологический компонент образовательной среды учреждения, основанный на компьютерной технике, интернет-технологиях, интерактивных ИКТ-средствах обучения. Ведущие идеи последующих этапов информатиза-

¹ Работа выполнена в рамках Проекта 4/12 «Педагогическая магистратура для Новой школы» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

ции образования связывались, прежде всего, с развитием инициатив научных и педагогических коллективов [Водопьян, Уваров, 2006; Роберт, 2010] в решении педагогических задач использования в образовательном процессе технологического и дидактического потенциала новой информационно-образовательной среды учреждения, направленной на переход к компетентностным, системно-деятельностным моделям обучения.

Сегодня в числе главных векторов информатизации образовательного учреждения выступают следующие внешние факторы [Шапиро, 2014]: переориентация и перестроение школьного учебно-методического комплекса на использование ресурсов глобальных сетей; повышение педагогического присутствия в Интернете и включение педагогов в системное использование средств информатизации для организации обучения; встраивание информационного пространства учреждения в электронное пространство России и мира; повышение доступности образования, в том числе и через создание системы дистанционного обучения.

Законодательным ответом на эти вызовы явилось включение в ФГОС общего образования требований к информационно-образовательной среде образовательного учреждения и ИКТ-компетентности педагогических кадров [ФГОС ОО, п. 26]; включение в ФЗ «Об образовании в РФ» [ст.15, 16] требований к условиям осуществления образовательной деятельности с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Таким образом, созданы методологические, методические и законодательные основы реализации процессов информатизации образования. Стратегической точкой развития информатизации системы образования становятся образовательное учреждение, развитие и эффективное функционирование его информационного образовательного пространства, основанного на современных ИКТ-технологиях.

Анализ образовательной действительности информатизации позволяет констатировать наличие существенных проблем, возникающих

в практике реализации задач информатизации учреждений общего образования.

Во многих случаях программа информатизации школы разрабатывается формально, без учета особенностей образовательного учреждения и основных направлений его развития. Развитие технологической базы не сопровождается радикальными изменениями в образовательной системе и не затрагивает теоретических и методологических её оснований [Цывин, 2008, с. 4]. Информатизация образовательного учреждения воспринимается педагогическим коллективом как процесс, привнесённый и не затрагивающий основной образовательный процесс [Шапиро, 2014].

Проектирование уникального электронного образовательного пространства образовательного учреждения как целостной системы предполагает учет его многоуровневой структуры: уровень аппаратных средств информатизации; уровень программных средств и информационных систем; уровень ресурсный; уровень информационно-коммуникационных технологий; уровень педагогических технологий; уровень управления процессом информатизации [Шапиро, 2013, с. 79]. Стихийность формирования этих уровней в образовательной практике приводит к возникновению серьезных проблем.

На уровне аппаратных средств: неоправданное приобретение оборудования, неиспользование в полной мере функционала оборудования, его простой и быстрое устаревание.

На уровне сетевых технологий: отсутствие единого сетевого пространства образовательного учреждения, возникновение проблем информационной безопасности сетевого контента.

На уровне программных средств: отсутствие систематической работы по отслеживанию появления нового программного обеспечения для системы образования и его интеграции в электронную образовательную среду образовательного учреждения.

На ресурсном уровне: отсутствие единой структурированной и распределенно-доступной участникам образовательного пространства информационной среды, позволяющей разраба-

тивать, хранить и предоставлять информационные ресурсы.

На уровне информационно-коммуникационных технологий: отсутствие внутришкольной системы обучения педагогического коллектива по вопросам применения имеющегося в школе программного обеспечения и использования ИКТ в различных образовательных практиках.

На уровне педагогических технологий: отсутствие представлений о том, что информационные технологии и средства информатизации не являются самоценной педагогической технологией, а служат системной основой для построения инновационных моделей обучения, и, как следствие, отсутствие системного применения педагогических технологий с использованием средств информатизации.

На уровне управления процессом информатизации: проблемы, связанные с планированием и организацией процесса информатизации, мотивацией педагогического коллектива к осуществлению действий в области информатизации образования, контролем достигнутых результатов.

В этих условиях возрастает необходимость в специалистах нового типа – *организаторах управления процессами информатизации* образовательного учреждения. Именно они должны решать задачи определения общей политики информатизации образовательного учреждения, управления информационными образовательными потоками внутри учреждения и внешних связей с региональным и федеральным образовательными пространствами.

Основные векторы подготовки такого специалиста должны быть направлены на решение описанного выше круга проблем и задач: *компетентность в области методологии, теории и методики информатизации образования; компетентность в технико-технологической сфере, обеспечивающей эффективное функционирование информационной образовательной среды в образовательном учреждении.*

Основными объектами профессиональной деятельности организатора информатизации образования являются: процессы информа-

тизации образования; структура, содержание и функционирование информационной образовательной среды (ИОС) образовательного учреждения; информационная деятельность, информационное взаимодействие, информационные процессы в условиях ИОС образовательного учреждения; организационно-управленческие и организационно-педагогические процессы по обеспечению и внедрению информационно-коммуникационных технологий и оборудования в образовательный процесс; процессы развития информационно-коммуникационной компетентности педагогического коллектива.

Основные виды профессиональной деятельности организатора информатизации образования в образовательном учреждении выстраиваются на основе интеграции представленных выше векторов и их проекций на соответствующий уровень информационного пространства: информационно-аналитическая деятельность; экспериментально-исследовательская деятельность; деятельность по осуществлению информационного взаимодействия; деятельность по продуцированию информационного продукта; организационно-управленческая и организационно-педагогическая деятельность; проектно-технологическая деятельность; маркетинговая деятельность; деятельность по эксплуатации оборудования и информационных систем.

В соответствии с объектами и видами профессиональной деятельности организатора информатизации образования на разных уровнях информационного образовательного пространства учреждения были сформированы структура и взаимосвязи дисциплин общенаучного и профессионального циклов магистерской программы «Информатизация образования».

Реализация магистерской программы должна осуществляться на основе следующих принципиальных положений, вытекающих из особенностей профессиональных задач будущего специалиста и условий профессиональной деятельности.

Принцип *проективности образовательной системы* предполагает, что каждая учеб-



Рис. Структура магистерской программы «Информатизация образования» в соответствии с уровнями электронного образовательного пространства образовательного учреждения

ная дисциплина рассматривается и реализуется как *совместный проект педагога и обучаемых*, сфокусированный на решении определенных проблем информатизации образования; все виды практик: научно-исследовательская, научно-педагогическая, педагогическая – реализуются как *целостная система этапов исследовательского проекта* в выбранном магистрантом направлении.

Принцип **исследовательского характера процесса обучения** в магистратуре означает взаимосвязь учебных дисциплин с приоритетными направлениями исследований в конкретной области, с решением актуальных проблем информатизации образования на настоящем этапе. Вхождение в проблемное поле информатизации призвано обеспечить многоплановый научно-исследовательский семинар, представляющий обсуждение реальных научных проектов, научных исследований сотрудников базовой кафедры, её аспирантов и соискателей.

Принцип **открытости образовательной системы** ориентирует на использование распределенного информационного ресурса локальных

и глобальных сетей, подразумевает использование электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Процесс накопления опыта сетевого взаимодействия в электронной образовательной среде имеет особое значение для будущих специалистов в области информатизации образования, поскольку сопровождается очень важными *профессиональными феноменами*: происходит присвоение технологических решений для реализации образовательных целей; формируются представления о проективности и открытости электронной образовательной среды, что проявляется в возможности её реконструкции в соответствии с педагогическими потребностями и запросами обучающихся.

Проектирование процесса магистерской подготовки в соответствии с предложенными принципами позволит согласовать личностные потребности обучаемых с целями и задачами освоения магистерской программы, позволит раскрыть научный потенциал магистранта, реализовать его способности в организации и проведении самостоятельного исследования, в ис-

пользовании современных подходов, методов и технологий при решении проблем информатизации образовательного учреждения, в разработке обоснованных рекомендаций и предложений по проблемам информатизации конкретного образовательного учреждения.

В качестве заключения отметим, что потенциальный контингент обучающихся по магистерской программе «Информатизация образования», по нашим прогнозам, будет состоять в основном из педагогических работников образовательных учреждений и специалистов, имеющих инженерное образование в области информатики и ИКТ, работающих в сфере образования и мотивированных на повышение уровня профессионального развития в области информатизации образования для решения актуальных профессиональных задач, возникающих в образовательной практике.

Стратегическая цель предлагаемой магистерской программы «Информатизация образования» – объединить высокий профессиональный потенциал IT-специалистов и педагогов, обогатить их взаимный опыт в решении задач современного образования в условиях сложных процессов информатизации общества и всевозрастающего культурологического влияния новых информационных технологий на подрастающее поколение.

Библиографический список

1. Водопьян Г.М., Уваров А.Ю. О построении модели процесса информатизации школы: монография. М.: Издатель, 2006. 424 с.
2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. М.: ИИО РАО, 2010. 356 с.
3. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И.В. Роберт, Т.А. Лавина; ИИО РАО; М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 69 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (ФГОС ОО). Утв. пр. МОН РФ от 17.05.12 № 413, зарегистрирован Минюстом России 07.06, рег. № 24 480.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». От 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://минобрнауки.рф/2974>
6. Цывин В.М. Информационная политика образовательного учреждения: методическое пособие. СПб.: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2008. 104 с.
7. Шапиро К.В. Директор и информатизация. Двадцать лет спустя. URL: <https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=3913&showentry=5826>
8. Шапиро К.В. Слагаемые информатизации сегодня. Ч. 2. URL: <https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=3913&showentry=5872>
9. Шапиро К.В. Сущность электронного образовательного пространства // Информационные технологии для Новой школы: матер. конференции. СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2013. Т. 3. 199 с.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧИТЕЛЬСКИХ ИНСТИТУТАХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В НАЧАЛЕ XX в.

THE SYLLABUS OF TEACHERS' INSTITUTES IN EASTERN SIBERIA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

А.И. Шилов

A.I. Shilov

Восточная Сибирь, учительский институт, содержание образования, учебный план, учебная программа, общеобразовательные предметы, специальные предметы, внеклассные учебные занятия, качество подготовки учителя, высшее начальное училище.

В статье показано развитие содержания образования учительских институтов Восточной Сибири в начале XX в., проанализированы и обобщены некоторые условия этого процесса, направленность вводимых в учебный план и программы изменений на повышение качества подготовки педагогических кадров для начальной школы.

Eastern Siberia, teachers' institute, syllabus, curriculum, training program, general subjects, special subjects, extracurricular activities, the quality of teacher training, initial teacher training school.

The article shows the development of the syllabus of teachers' institutes in Eastern Siberia at the beginning of the XX century. It analyses and generalizes some conditions of this process and the focus of the programs of changes, introduced into the curriculum, on improvement of the quality of teacher training for primary school.

Содержание образования учительских институтов регламентировалось едиными программами, утвержденными министерством в 1876 г. и с 1877/78 учебного года введенными как обязательные. МНП определяло, что содержание образования заключалось в сообщении будущим учителям необходимых научных познаний по предметам курса начальных училищ и в практических упражнениях в преподавании.

В 1 классе шло повторение курса городского училища, во 2 и 3 классах давали некоторый дополнительный материал по этим предметам, изучались педагогика, частные методики и проводилась педагогическая практика. В Иркутском учительском институте в 1909 г. и в Красноярском в 1916 г. (табл.) изначально в неизменном виде был принят учебный план и программы 1876 г. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 18; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 7).

Было сделано единственное отступление от плана и программ, добавлен один урок в 3 классе на методику естествоведения. Наибольшее

внимание обращалось на изучение русского языка (12 часов) и математики (16 часов) (в последней выделяли арифметику) – главных предметов городских училищ. Большое значение придавалось устным и письменным упражнениям (грамматическим, сочинениям, характеристикам персонажей литературных произведений, сочинениям на темы сказок, народных пословиц и т. д.).

Достаточно обстоятельно изучали наиболее значительные произведения русской литературы, а также курс математики. Много внимания уделялось упражнениям в решении задач, примеров.

Собственно на педагогику отводилось по 2 недельных часа во 2 и 3 классах: во 2 классе, согласно «Инструкции касательно объема и методов преподавания учебных предметов», изучали краткий курс общей педагогики, а в 3 классе – краткий курс дидактики. При таких условиях трудно было проходить другие отделы педагогики или хотя бы краткие сведения по психологии. Так, например, для того чтобы ознакомить вос-

Учебный план Красноярского учительского института, 1916/17 учебный год
(ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 18; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 7)

| Учебные предметы | Часов в неделю | | | всего |
|---------------------------------------|----------------|----|----|-------|
| | по классам | | | |
| | 1 | 2 | 3 | |
| Закон Божий | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Педагогика и дидактика | - | 2 | 2 | 4 |
| Русский язык и словесность | 5 | 5 | 2 | 12 |
| Арифметика с началами алгебрами | 5 | 4 | 2 | 11 |
| Геометрия | 2 | 2 | 1 | 5 |
| История | 3 | 2 | 1 | 6 |
| География | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Естествоведение | 4 | 5 | 2 | 11 |
| Черчение с рисованием и чистописанием | 5 | 4 | 1 | 10 |
| Пение | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Гимнастика | 6 | 6 | 6 | 18 |
| Итого | 36 | 36 | 21 | 93 |

питанников Красноярского учительского института с историей развития педагогической мысли и образования, директор должен был с разрешения учащихся ввести один урок в неделю факультативного курса истории педагогики в качестве обязательных занятий со второго полугодия 1916/17 учебного года. Кроме общей педагогики и дидактики, предусматривались еще краткие сведения по педагогической психологии и школоведению. Таким образом, педагогика, этот главный предмет в специальном педагогическом учебном заведении, оказывалась в худшем положении, чем все другие предметы.

Единожды определив учебный план и программы учительских институтов, МНП не торопилось их реформировать, и это несмотря на то, что в начале XX в. претерпели значительное изменение программы городских училищ. В старших классах были введены словесность, естествознание, физика. Классная система преподавания была заменена предметной, что, в свою очередь, вызвало необходимость более глубокой специализации учителей. В 1912 г. под давлением требований народа появился повышенный тип начальной школы – высшие начальные училища, и число их непрерывно возрастало как путем открытия новых учебных заведений этого типа, так и посредством преобразования городских училищ в высшие началь-

ные училища. Программы высших начальных училищ были несколько шире, чем программы городских училищ. Это не могло не отразиться и на учительских институтах. Кроме того, недостатки учительских институтов признавали преподаватели этих учебных заведений, чиновники министерства, наконец, учителя – выпускники учительских институтов. Основными недостатками были следующие: не проходил курс новейшей русской литературы и совсем отсутствовал курс иностранной литературы, не было общественных наук, таких как законоведение, политэкономия. В курсе истории не затрагивали вопросы истории культуры. В программе по естествоведению многие разделы изучали очень узко. Психологию и педагогику изучали поверхностно; методики читались сокращенно, и то лишь по арифметике и русскому языку; по другим же дисциплинам: естествознанию, физике, истории, географии, геометрии – методика преподавания совсем не изучалась (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 19–20; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 18–19).

Отсутствие каких-либо официальных изменений основных документов, определяющих организацию и содержание учебно-воспитательной работы в учительских институтах, более того, прямой отказ МНП внести необходимые изменения на практике привели

к тому, что институты делали это на свой страх и риск. Ряд учительских институтов (Московский, Петербургский, Глуховский и некоторые другие) вводили в учебный план и программы изменения, направленные на их улучшение. Другие же институты, руководители которых верны были «букве закона», обучение и воспитание строили на основе Положения 1872 г. и Инструкции 1876 г. и, естественно, весьма невыгодно отличались от первых.

В программу русского языка входили разделы русского языка, церковно-славянского языка и словесности. В 1 классе два урока отводилось русскому языку, один урок – церковно-славянскому и один – теории словесности.

Во втором классе по русскому языку (2 часа) изучали синтаксис, по церковно-славянскому – также синтаксис, но в сравнении с русским языком (1 час), историю русской словесности (историю русской литературы).

В третьем классе продолжали изучать историю русской литературы, методику русского языка. Теорию словесности и историю русской литературы проходили в объеме соответствующего курса мужской гимназии.

Изучение теории истории словесности проводилось преимущественно индуктивным путем, хотя дедуктивный также применяли. Каждый вид литературных произведений и каждого писателя стремились изучать не только в кратком изложении, но и по возможности в подлиннике. Прочному усвоению воспитанниками знаний по теории и истории словесности служили письменные упражнения в виде составления планов к изученным литературным образцам и сочинения на тему из теории и истории словесности [Соколовский, 1914, с. 147].

Письменные работы, помимо служебного значения, имели и самостоятельную задачу как упражнения воспитанников в изложении мыслей по всем правилам грамматики и стилистики, поэтому, кроме курсовых тем и классных работ, воспитанникам предлагали отвлеченные темы и задавали домашние сочинения. При этом соблюдалась постепенность в выборе тематики вопросов по их трудности приме-

нительно к общему уровню развития и познанию учащихся института.

Преподавание методики русского языка было поставлено так, чтобы воспитанники, взяв за исходную точку историю развития письменности и методов обучения, понимали неизбежность установления наиболее естественного метода обучения грамматике, письму и чтению. Поэтому изучение изложенного в учебном плане материала проводилось чаще всего индуктивным путем на классных беседах и при составлении воспитанниками конспектов по различным вопросам методического характера (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 6; Оп. 5. Д. 21. Л. 109).

Программы по математике претерпели значительные изменения, главным образом в сторону их углубления и расширения. В 1 классе изучали алгебру, геометрию и теоретическую арифметику. Изучались темы: многочлены, пропорции, уравнения с одним, двумя и тремя неизвестными, возвышение в степень, извлечение корня. Попутно давали сведения по истории математики. В курсе геометрии изучали планиметрию, в курсе теоретической арифметики – теорию чисел. Во 2 классе к алгебре и геометрии добавлялась тригонометрия. Изучались: комплексные числа, квадратные уравнения, неравенства, прогрессии, логарифмы, сложные проценты; по геометрии – стереометрия. Курс тригонометрии проходил полностью. В 3 классе изучали логарифмы, бинот Ньютона, теорию непрерывных дробей. Курс математики предъявлял достаточно высокие требования. Методика арифметики включала следующее: понятие о методике; значение ее для учителя; методы обучения; формы обучения; концентрическое и линейное распределение учебного материала; концентры в начальной арифметике; наглядность и наглядные пособия; задачи, их роль и значение при обучении арифметике; подробные методические указания относительно происхождения курса именованных чисел; задачи на квадратные и кубические меры и вычисление времени; подробные методические указания относительно прохождения курса дробей.

Курс истории мало изменился. Изучалась всеобщая история и отечественная. В 1 классе воспитанники проходили историю первобытного общества и государств Древнего мира. Там же начиналось изучение истории Средних веков, которое заканчивалось во 2 классе. Основное время отводилось во 2 классе на изучение русской истории, которая доводилась до начала царствования Александра II (середина XIX в.). Начиналось изучение методики истории. В 3 классе изучали новую историю, заканчивали отечественную, изучали методику истории. Методике истории не уделено особое время, а поскольку воспитанникам как будущим учителям было необходимо знание хотя бы основных методов преподавания истории, то их знакомили с приемами работы в классе с картами, картинками, другими наглядными пособиями и с методическим материалом. Так как важнейшей задачей для учителя истории в начальной школе является умелое, доступное ученикам объяснение и рассказ учебного материала, то старались развивать в студентах соответствующее умение путем частых устных упражнений в связном обстоятельном пересказе изученного исторического материала.

Географии отводилось 6 часов, по 2 часа в каждом классе. В 1 классе изучали физическую географию и кратко знакомились с экономической географией стран мира. Во 2 классе преподавалась география России. В 3 классе проводили повторение и изучали методику географии. Прохождение курса географии было вполне обстоятельным, поэтому сведения по данному предмету углубляли и дополняли в течение трех лет обучения следующими способами: 1) чтением книг, рекомендованных преподавателями; 2) выполнением домашних письменных работ; 3) классными беседами, предметом которых служило выяснение связи между природой данной местности и обитающим в ней человеком, по возможности во всех проявлениях его физической и духовной природы. Применение последнего способа требовало от преподавателя строгого соблюдения со знаниями и развитием воспитанников,

а от слушателей – сведений о природе и человеческом быте, почему все это тесно связывалось с преподаванием естествоведения, истории и русского языка. В основу преподавания географии был положен принцип наглядности. Знания воспитанников контролировались посредством бесед с классом, отдельных ответов и письменных классных работ, не менее одной в год. Старались развивать в воспитанниках изобретательность и инициативу, уча их, насколько это представлялось возможным, готовить простейшие модели, приборы и т. п. и чертить простые эскизы карт (ГАИО. Ф. 63. Оп. 5. Д. 21. Л. 110–111).

Физику изучали два года в 1 и 2 классах, по 2 часа в каждом. В программу входили механика, гидростатика, аэростатика, электричество, гальванизм, энергия, оптика, магнетизм.

Естествознание преподавали все 3 года: в 3 классе изучали, кроме того, методику преподавания естествознания как самостоятельный предмет. В курсе естествознания воспитанники изучали минералогию, ботанику, зоологию, анатомию и физиологию человека. Преподавание естествознания в учительском институте было направлено на достижение двух целей: 1) ознакомление учащихся с (элементарными) научными основами зоологии, ботаники, минералогии, анатомии и физиологии человека; 2) сообщение им навыков методического характера и подготовку к будущей педагогической деятельности (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 11).

Главнейшим условием успешного преподавания естествознания признавались сознательность и осмысленность в усвоении изучаемых фактов. Выбор материала и способ (метод) преподавания согласовывали таким образом, чтобы сообщение научных фактов сопровождалось разъяснением причин этих фактов и указанием их внутреннего смысла и взаимной связи [Кузьмин, 1975, с. 36–38; Соколовский, 1914, с. 148; Шилов, 2013, с. 118].

Курс педагогики претерпел значительные изменения. Он включал небольшой курс психологии, логики, истории педагогики и собственно педагогики. Курс начинался во 2 клас-

се с предварительных сведений: понятия о воспитании в широком смысле, важности и необходимости воспитательной деятельности и науки о воспитании, науках, имеющих близкое отношение к педагогике и т. д. Затем переходили к изучению психологии (сознание, ощущение, восприятие и представления, воображение, память, чувства). В этом же классе изучали небольшой курс формальной логики. В 3 классе изучали дидактику и краткие курсы училищеведения и истории педагогики. Преподаватель педагогики – директор института – ставил своей целью достижение того, чтобы воспитанники осмыслили приемы и правила воспитания и обучения. При изложении общей дидактики обращалось серьезное внимание на принцип наглядности, который имел жизненное значение, а также на формы обучения. Для домашних письменных упражнений и работ предлагали не одну, а несколько тем, а также необходимо указывались источники и пособия для предложенных сочинений. Наиболее интересные сочинения и рефераты заслушивались в классе во внеурочное время. Кроме того, писали сочинения по педагогической психологии. Для классных письменных работ предлагались темы по пройденному курсу; в последнем случае эти работы носили преимущественно контрольный характер.

Учебная работа самого института была поставлена хорошо: программы по всем предметам выполнялись правильно; ответы на экзаменах были ясны, отличались чистым культурным слогом, в особенности по истории, где оканчивающие курс обнаруживали хорошие познания не только по русской, но и всемирной и сибирской истории.

Помимо обязательных плановых занятий, многие воспитанники посещали внеклассные учебные занятия, в число которых входили ручной труд, пение и гимнастика. Занятия ручным трудом и пением давали в целом хорошие результаты. Экзаменационная комиссия, осматривая работы по ручному труду, из года в год отмечала хорошую подготовку по этому предмету учащихся 3 выпускного класса. Изучая пе-

ние, учащиеся института достаточно прилично ознакомились с основами теории пения, с исполнением хоровых номеров духовной и светской музыки. Занятия пением стали еще успешнее после приобретения фисгармонии. Уроки гимнастики из-за отсутствия подходящего помещения не могли иметь большого значения. Преподавали военную гимнастику, несложные вольные движения, ружейные приемы и т. п.

Кроме приведенных выше внеклассных занятий – ручного труда, пения, хора и гимнастики, была распространена и такая форма работы с учащимися, как проведение экскурсий.

При изучении как общеобразовательных, так и специальных предметов учителя по возможности старались целенаправленно руководить домашним чтением воспитанников, что было крайне важным делом в развитии навыков и умений самообразования, самодеятельности и профессионального самосовершенствования.

В целях активизации обучения и развития учащихся значительное внимание уделяли творческим письменным работам (диктантам, сочинениям, рефератам, рецензиям, творческим заданиям аннотаций документов и т. п.), которые практиковались в течение всего срока обучения по большинству учебных предметов. Характерной особенностью преподавания общеобразовательных предметов были органическая связь изучения теории предметов с методиками их преподавания [Соколовский, 1914, с. 148–149]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 30; Оп. 5. Д. 21. Л. 112; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 12).

Таким образом, в итоге анализа вышеприведенных исторических данных можно сделать следующие выводы.

Иркутский и Красноярский учительские институты строили свою работу на основе учебного плана и программ, принятых в 1876 г. Содержание образования заключалось в сообщении будущим учителям необходимых научных познаний по предметам курса начальных училищ и в практических упражнениях в преподавании.

Наиболее существенным недостатком учительских институтов была их малая общеобразовательная база, на которой строилось педа-

гогическое образование. Имелись недостатки и в педагогической подготовке выпускников этих учебных заведений. Однако МНП не торопилось реформировать учительские институты, несмотря на значительные изменения учебных программ городских училищ.

Педагогические советы и руководство учительских институтов Восточной Сибири, а также многих учебных заведений этого типа в России, вопреки позиции МНП, на свой страх и риск пытались и делали, насколько возможно, расширение общеобразовательной и углубление педагогической подготовки своих выпускников.

Особенно заметно пошло преобразование содержания образования, форм и методов обучения в учительских институтах после появления повышенного типа начальной школы – высших начальных училищ, число которых непрерывно возрастало. Но делалось это только усилиями педагогов данных учебных заведений.

Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. Ф. 63 – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.
3. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
4. Ф. 3 – Фонд 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской губернии.

Библиографический список

1. Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России. Челябинск, 1975. 40 с.
2. Соколовский П. Русская школа в Восточной Сибири и Приамурском крае. Харьков, 1914. 305 с.
3. Шилов А.И. Из истории учительских институтов Восточной Сибири дореволюционной России // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 115–119.

НРАВСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НАЧАЛА XX в.

MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION AT SECONDARY SCHOOL IN EASTERN SIBERIA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

А.И. Шилов, Н.В. Шилова

A.I. Shilov, N.V. Shilova

Восточная Сибирь, воспитательный процесс, нравственное воспитание, патриотическое воспитание, патриотическое чувство, классный наставник, педагогический совет, сознательная дисциплина, Министерство народного просвещения.

В статье показано совершенствование организации и модернизация содержания, форм и методов нравственного и патриотического воспитания в средней школе Восточной Сибири начала XX в.; раскрыты признаки позитивных и негативных изменений в организации нравственного и патриотического воспитания учащихся. Определена логика развития этого процесса.

Eastern Siberia, educational process, moral education, patriotic education, patriotic feeling, school mentor, teachers council, conscious discipline, Ministry of Education.

The article shows the improvement of the organization and modernization of the content, forms and methods of moral and patriotic education at secondary school in Eastern Siberia at the beginning of the XX century. It reveals the signs of the positive and negative changes in the organization of moral and patriotic education of pupils. The logic of the development of this process is defined.

До начала XX в. «господствовал взгляд, что школа должна давать образование, главным образом учить и, уча, воспитывать. Воспитание не являлось самостоятельной целью, а являлось следствием рациональной постановки обучения. Этому соответствовала и организация учебно-воспитательного процесса, при которой учение поглощало почти всё школьное время [Николаева, 1913, с. 1].

В эпоху бурного развития капитализма, требовавшего людей деятельных, инициативных, обнаружилась непригодность старой школы для воспитания у учащихся этих качеств. Либерально-буржуазные круги русского общества были взволнованы неспособностью школы с толстовско-деляновским режимом решать задачи воспитательного порядка. Об этом свидетельствует периодическая печать того времени, в том числе буржуазная пресса Сибири. В ней с конца XIX в. усиливается недовольство тем, что школа не оказывает на учащихся «нравственного воздействия; что воспитательная роль средних школ ограничена лишь

наблюдением за благопристойностью поведения учащихся в стенах и вне стен учебного заведения, и роль инспектора и классных наставников сведена к чисто полицейским функциям» [Корреспонденция, 1908].

На недостатки воспитательного процесса было обращено внимание МНП периода «нового курса» при разработке реформы средней школы. Так, комиссия П.С. Ванновского разработала и в ноябре 1901 г. отправила в учебные округа для выявления мнения с мест доклад об институте классных наставников и их помощников в средних школах и инструкцию для воспитателей. В докладе давалась историческая справка о зарождении института классных наставников в средней школе и делался вывод о необходимости упразднить должность помощника классного наставника как не только бесполезную, но и вредную в воспитательном деле, поскольку она ведёт к отдалению наблюдения за дисциплиной и порядком от воспитательной деятельности. В связи с этим предлагалось установить должности шести воспитателей-преподавателей с

повышенным вознаграждением, а седьмая, бесплатная, для директора или инспектора [Шамахов, 1966, с. 69–70].

Последовавшая вскоре смена министров и изменение курса правительственной политики сняли необходимость широкого обсуждения доклада. Однако это не означает, что данный документ совершенно не отразился в практике работы средних школ региона. Так, например, с 1902/03 учебного года в восточносибирских средних школах начали проводить экскурсии, больше заботиться о физическом здоровье учащихся и т. д.

Дальнейший прогресс воспитательного дела связан с влиянием и распространением здоровых педагогических идей в учительской среде. Известную роль в этом сыграли печатные издания прогрессивной буржуазной педагогики и пример некоторых частных средних учебных заведений нового типа (гимназия П.С. Казачкина – В.С. Нечаева, гимназия Репман, гимназия М.А. Чеховой и др.).

В передовых русских школах нового типа, отвергавших приёмы и методы старой школы и стремившихся строить свою жизнь на наиболее прогрессивных педагогических началах, организация воспитательной работы стала одной из самых важных её сторон. С самого начала школы нового типа заявили, что они изгоняют принуждение и наказание, господствовавшие в казённой школе, и стремятся, чтобы их место заняли нравственный авторитет воспитателя и внутренняя дисциплина учащихся [Михайлова, 1966, с. 252–265].

Новый подход к проблемам нравственного воспитания учащихся ясно проявился и при министре народного просвещения П.Н. Игнатьеве, что привело к требованию пересмотра методов воспитательной работы. В циркуляре от 28 сентября 1915 г. «О мерах к улучшению школьной жизни» П.Н. Игнатьев рекомендовал «проникнуться чуткой благожелательностью и стремлением идти навстречу духовным нуждам молодого поколения». При этом подчёркивалось, что «воспитательное влияние школы» должно заключаться, «главным образом, в предупреждении проступков, в мерах морального воздействия, выработка которых должна занять одно из видных мест в деятельности педагогических советов» [Константинов, 1947, с. 196].

Как показывают материалы исследования, в последние годы акцент воспитательной работы в средних школах сместился с муштры, надзора и наказаний на меры морального воздействия, связанные с предупреждением проступков. Индивидуальные и групповые беседы, личный пример учителя становятся одними из ведущих методов воспитания. К наказаниям прибегали всё реже и реже и только в исключительных случаях. Так, например, в Якутском реальном училище старались как можно шире применять меры предупреждения, чтобы «пресечь в корне стремление к совершению дурного поступка, живое слово, частые беседы с учениками, выговоры, приглашения родителей, и в крайних случаях прибегали к наказаниям. По отношению к проступкам учеников рекомендовалось иметь в виду, чтобы проступок, совершённый впервые, не был упущен воспитателем: с каждым повторением однородного проступка последний переходит в привычку, борьба с которой составит для воспитателя уже более трудную задачу. В интересах школы старались не упускать по возможности проступков всех воспитанников и влиять при этом убеждением» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 19. Л. 20–22).

В отчёте директора Енисейской мужской гимназии сказано, что «в своей воспитательной деятельности классные наставники стремились оказать влияние на учеников мягким обращением и силой убеждения и наставления, нежели наказаниями, к которым если и прибегали, то только лишь в исключительных случаях» [Шилов, 2009, с. 9]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 17. Л. 20–22).

В Иркутском реальном училище «далеко не последнее место занимало стремление предупредить со стороны учащихся, каких бы то ни было ошибок и промахов». Воспитание «основано на искренне доброжелательном отношении к учащимся, в отдельных частных случаях рассчитанное на получение взаимного столь же искреннего ответного расположения. Доброе слово, разумные убеждения, в редких случаях наказание» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 2. Д. 12. Л. 2–3).

Воспитанию учащейся молодёжи в восточносибирских коммерческих училищах уделялось значительное внимание. Из отчётов директоров этих учебных заведений видно, что принимаемые меры по укреплению дисциплины и нравственности уча-

щихся дали вполне положительные результаты. Так, например, поведение учеников в Иркутском городском коммерческом училище «в общем, как на переменах, так и во время занятий производило хорошее впечатление» [Отчет..., 1914, с. 31]. Аналогично и в Черемховском коммерческом училище (ГАЧО. Ф. 65. Оп. 1. Д. 3. Л. 30, 75).

Вышеприведенные примеры позволяют поставить под сомнение утверждение Ф.Ф. Королева, который писал: «Школьный режим, основанный на обезличении учителей и наставников и направленный на то, чтобы обезличить и учащихся, создавал нездоровую, затхлую атмосферу в школах» [Королев, 1958, с. 35].

В целом, хорошее поведение учащихся отмечается практически во всех заведениях региона, хотя нарушения дисциплины также были. Например, серьёзные проступки отмечены в 1915/16 учебном году в Иркутской мужской гимназии – всего 154; на следующий учебный год – 120 (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 18. Л. 28).

Ведущая роль в воспитательной работе с учащимися принадлежала самой личности воспитателя. Он должен был завоевать непререкаемый авторитет у воспитанников и быть для них живым примером честности, правдивости, добропорядочности, эталоном аккуратности и добросовестности в выполнении порученных ему обязанностей. Поэтому в учебных заведениях, особенно в последние годы, очень серьёзно и ответственно подходили к назначению учителей на воспитательские должности. Каждую кандидатуру предварительно рассматривали в воспитательной комиссии, затем согласовывали с директором и уже после этого представляли на голосование в педагогический совет. Очень поучительно для современной школы, поскольку в прежние времена это налагало значительную ответственность как на средние учебные заведения, так и на воспитателя за порученное дело, а не просто официальное замещение должности классного руководителя, что нередко наблюдается в настоящее время. При недостатке лиц, способных успешно выполнять функции классного наставника, иногда одному и тому же лицу поручалось руководство двух классов, как, например, в Иркутской мужской гимназии, в которой в 1915/16 учебном году Е.Н. Козлов и

В.В. Жуковский были классными наставниками в двух классах каждый (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 18. Л. 18).

Нравственному поведению учащихся уделяли внимание не только классные наставники, но и педагогический персонал школ в целом, осуществляя внешкольный надзор за воспитанниками. Например, считалось безнравственным и «запрещалось ношение длинных волос, усов, бороды, а равно излишних украшений: колец, перстней, часовых цепочек и т. д., а также тросточек, хлыстов, палок и т. д.» [Шилов, 2009, с. 10–11]; (ГАКК. Ф. 348. Оп. 1. Д. 304. Л. 4). Запрещались вечера, сходки по сомнительному поводу, обращалось внимание на то, какие спектакли смотрят учащиеся в театрах, кинокартины в кинематографах и иллюзиях, какие общественные места посещают [Шилов, 2009, с. 10–11].

Большое место в средних школах региона отводилось патриотическому воспитанию. Этому, прежде всего, служили литература, история, родиноведение. Уже на уроках объяснительного чтения, начиная с подготовительного класса, учащиеся знакомились и с интересом читали многие рассказы и учили стихотворения о родине, в которых авторы повествовали о России с любовью. Также в книгах для чтения в отделе «Родина» были помещены исторические рассказы и стихотворения, воспевавшие добрую старину, героизм и подвиги князей, полководцев и простых людей. В старших классах патриотическое воспитание проводилось на уроках словесности по курсу истории русской литературы (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 258. Л. 39). Особое место патриотическому воспитанию отводилось в курсе отечественной истории. В объяснительной записке к элементарному курсу отечественной истории (1–2 классы) сказано, что «преподавание отечественной истории в этих классах имеет своей воспитательной целью направлять внимание и мысль детей ко всему прекрасному и идеальному в прошлой жизни народа, посеять в них первые семена любви к родине, преданности престолу и отечеству» (ГАКК. Ф. 348. Оп. 1. Д. 196. Л. 13, 24–25).

«Подъём и воспитанию патриотического» духа служили торжества, устраиваемые учебной администрацией в дни замечательных событий русской истории или в жизни великих русских людей. При устройстве таких торжеств было важным то, чтобы

празднества вызывали чувство гордости за страну и людей, прославивших отечество. При праздновании 100-летнего юбилея А.С. Пушкина во всех средних школах Восточной Сибири в присутствии «имеющихся налицо в учебных заведениях воспитанников и воспитанниц была отслужена зауспокойная литургия и панихида, затем торжественное собрание с произнесением речей, чтением статей о значении А.С. Пушкина для русского народа и исполнением музыкальных пьес, написанных на слова А.С. Пушкина, и чтением отрывков из его сочинений. Лучшие учащиеся выпускных классов были награждены памятными медалями, специально выпущенными к юбилею. Лучшие ученики и ученицы старших классов награждены сборниками избранных стихотворений, а младшие классы – портретами А.С. Пушкина» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 26–27).

Празднование 100-летней годовщины Отечественной войны, события столь знаменательного в жизни русского государства, должно было привлечь благоговейное внимание учащихся к славной памяти тех героев, которые в годину испытаний не жалели никаких средств и самой жизни в борьбе за благо своей отчизны, и оказать благотворное влияние на подрастающее поколение, способствуя укреплению и развитию в нем любви и преданности к родине. 25 августа совершили по убиенным воинам и героям отечественной войны панихиды, перед которыми директора учебных заведений произнесли краткие речи. 26 августа в каждом учебном заведении был проведен молебен об избавлении России от нашествия французов с предварительным словом законоучителя, устроено чтение для ознакомления школьников с важнейшими событиями войны либо торжественный акт с литературно-вокально-музыкальным утренником. И чтения, и утренники заканчивались пением патриотических песен и национального гимна. Затем учащимся были вручены памятные альбомы, брошюры, дан праздничный чай [Отчет..., 1914, с. 34]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 230. Л. 1–81; Д. 231. Л. 5, 7, 9–10, 12).

Примерно в таком же плане проводились другие юбилеи: 100-летие со дня рождения Н.В. Гоголя, 200-летие Полтавской битвы, 50-летие освобождения крестьян, 300-летие дома Романовых и др. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 19. Л. 22).

В предпраздничные и праздничные дни для развития патриотического чувства устраивалось пение национального гимна перед портретом царя после утренней молитвы (ГАИО. Ф. 63. Оп. 5. Д. 52. Л. 11).

В годы мировой войны в средних учебных заведениях было усилено патриотическое воспитание. Показателен в этом отношении пример министра народного просвещения П.Н. Игнатьева, первый циркуляр которого по учебному ведомству от 15 января 1915 г. рекомендовал администрациям учебных заведений вывесить портреты бывших учеников, отличившихся в боях и убитых на войне, и заносить их имена на мраморные доски [Константинов, 1947, с. 125].

В коммерческих училищах, как и во всех средних учебных заведениях, педагогический персонал для поддержания патриотических чувств учащихся выступал с патриотическими речами и проводил беседы «по поводу важнейших событий войны, разъясняя им их значение»; устраивали «чтения и обсуждения рефератов учащихся на темы историко-педагогического характера с пением национального гимна до и после рефератов». Участвовали по случаю побед русской армии на молебнах, а после молебнов шли с флагами и пением народного гимна [Шилов, 1998, с. 64]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 17. Л. 15; Оп. 5. Д. 42. Л. 5; Д. 52. Л. 11).

Почти повсеместно получило распространение в средних школах постановка патриотических спектаклей и концертов. Так, например, в Енисейске совместными силами учащихся мужской и женской гимназий было устроено в 1915/16 учебном году 6 патриотических спектаклей, денежный сбор с которых пошёл на нужды фронта, в пользу лиц, пострадавших от военных бедствий, и в пользу детей воинов, убитых и искалеченных на войне. В Якутске также совместными усилиями учащихся реального училища и женской гимназии был дан концерт 16 января 1916 г., чистый доход с которого пошёл в пользу раненых воинов Якутской области и на содержание в Москве пансиона для учеников-беженцев (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 17. Л. 15–16; Д. 19. Л. 28; Оп. 5. Д. 42. Л. 5). Иркутское коммерческое училище, глубоко сочувствуя раненым воинам и беженцам, устроило 19 ноября 1915 г. концерт, сбор с которого был разде-

лен на 3 равные части: одна на покупку разных полезных предметов для солдат, другая для беженцев, третья в пользу недостаточных учеников школы (ГАИО. Ф. 209. Оп. 1. Д. 47. Л. 63).

В плане воспитания патриотических настроений у молодёжи Министерство народного просвещения и учебный отдел Министерства торговли и промышленности использовали ещё одну новую форму воспитания подрастающего поколения, порождённую нуждами военного времени, а именно: «организацию трудовых дружин из учащихся-добровольцев для оказания семьям призванных на войну помощи в полевых работах» (ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 8. Л. 67).

В итоге анализа вышеприведенного фактического материала сделаны следующие выводы.

В конце XIX в. воспитание в средних учебных заведениях, несмотря на свою значимость, не являлось самостоятельной деятельностью и выступало как следствие обучения.

Развитие капитализма в стране выявило непригодность школы воспитывать нужных обществу деятельных и инициативных граждан, поэтому вопросы воспитания, рассматриваемые как самостоятельные и важные вопросы работы школы, заняли видное место. Встала задача развития личности, ее творческих деятельностных сил согласно законам детской природы.

Средние учебные заведения строили свою деятельность большей частью на прогрессивных педагогических началах, организация воспитательной работы была одной из самых важных её сторон. Место наказания и принуждения занимали нравственный авторитет воспитателя и внутренняя сознательная дисциплина учащихся. Важное воспитательное значение имел индивидуальный подход к ученику, основывающийся «на знании психологии школьника, его характера и способностей», с учетом возрастных особенностей.

Как положительный опыт отечественного образования необходимо рассматривать формы и методы патриотического воспитания учащихся: торжества, устраиваемые в дни замечательных событий русской истории или жизни великих людей, патриотические спектакли, концерты, организация трудовых дружин, патриотические беседы, чтения, рефераты и т. д.

Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. Ф. 63 – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.
3. Ф. 209 – Фонд 209. Иркутское коммерческое училище.
4. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
5. Ф. 348 – Фонд 348. Красноярская мужская гимназия.
6. Ф. 855 – Фонд 855. Красноярское городское реальное училище МНП.
7. ГАЧО – Государственный архив Читинской области.
8. Ф. 65 – Фонд 65. Коммерческое училище Читинского биржевого общества.

Библиографический список

1. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 года). М., 1947. 247 с.
2. Корреспонденция // Красноярск. 1908. № 28.
3. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики 1917–1920. М., 1958. С. 5–84, 453–455.
4. Михайлова М.В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1966. 270 с.
5. Николаева М. Основная задача воспитания в средней школе // Русская школа. 1913. № 3. С. 1–18.
6. Отчет о состоянии учебно-воспитательной части в Иркутском городском коммерческом училище за 1912–1913 учебный год. Иркутск, 1914. С. 20–120.
7. Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917). Томск, 1966. 196 с.
8. Шилов А.И. Нравственное воспитание в коммерческих училищах Восточной Сибири в начале XX в. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 1. С. 7–12.
9. Шилов А.И. Средняя школа Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв. Красноярск, 1998. Ч. 2. 94 с.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ¹

ENTREPRENEURIAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL IN GREAT BRITAIN

Т.П. Грасс

T.P. Grass

Предпринимательское образование, средняя школа, учебный план, дух предпринимательства, самозанятость, подрастающее поколение.

В статье анализируется система предпринимательского образования в средней школе Великобритании. Рассматриваются новые программы обучения подрастающих поколений с вариативной составляющей. Подчеркивается, что обучение предпринимательству молодежи направлено на то, чтобы помочь подрастающему поколению выявить предпринимательские возможности, развить свои предпринимательские качества и приобрести практические навыки. Показывается, что в программах обучения предпринимательству чаще всего применяются методы группового и индивидуального обучения с привлечением преподавателей, бизнесменов и консультантов из коммерческих организаций.

Entrepreneurial education, secondary school, curriculum, entrepreneurship, self-employment, the younger generation.

The article analyses the system of entrepreneurial education in secondary school in Great Britain. It considers new programs with elective courses for training the younger generation. It is underlined that teaching entrepreneurial subjects to the younger generation is aimed at helping them to reveal entrepreneurship abilities in themselves, develop entrepreneurship skills and acquire practical skills. It is shown that the programs of entrepreneurial education include mostly the methods of group and individual training by teachers, businessmen and consultants from business.

До конца XX века система обучения школьной молодежи в Великобритании была недостаточно гибкой, не знакомила молодежь с реалиями экономической жизни этой страны, недостаточно ориентировала на профессии. Школа, будучи социальным институтом, в котором культивируются главным образом ценности и нормы среднего класса, отличающиеся от социальных ценностей и норм семей рабочих и малоимущего населения, реализовывала учебные программы, не учитывающие потребностей детей из этих слоев населения. Учебные программы оказывались для них сложными, поскольку были основаны на принципе инвариантности, т. е. неизменности и стереотипности, что соответствует традиционной системе обучения, основанной на академизме.

Выпускники школ не получали в достаточной степени ориентира на профессии, не могли вникнуть в особенности соответствующего труда, не

могли найти работу после окончания массовой школы (Comprehensive school). Безработица среди выпускников школ Великобритании в конце XX века составляла порядка 9–10 % (для сравнения в 2014 году она составила всего 6 %).

Британское правительство видит один из путей по снижению безработицы среди молодежи через формирование системы предпринимательского образования.

Термин «предпринимательское образование» впервые стал использовать британский педагог Джонсон для обозначения процесса развития профессионально важных для предпринимательской деятельности качеств личности школьника и получения знаний и умений в области организации производства [Климова, 2014].

Консорциум предпринимательского образования считает, что предпринимательское образование готовит людей, особенно молодежь, к тому,

¹ Статья публикуется при финансовой поддержке автора Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ), № 14-06-00084.

чтобы быть ответственными, предприимчивыми индивидами, которые станут предпринимателями. Оно включает использование структурированной обучающей среды и инструмента поддержки, чтобы помочь индивидам развивать предпринимательские умения и становиться предпринимателями. В отличие от традиционного обучения бизнесу, предпринимательское образование меньше всего акцентирует внимание на технике менеджмента, а больше на инновации, креативности и оценке рисков [Youth Entrepreneurship, 2006].

В связи с тем что слой предпринимателей очень важен для социально-экономического развития Великобритании, а успех малого бизнеса всемерно зависит от предпринимательского образования и тренинга. В массовую школу (Comprehensive school) внедряется концепция предпринимательского образования для развития предпринимательского мышления, ответственности, воспитания у учащихся духа предпринимательства, инициатива которой исходит от правительства Великобритании (British government).

К сожалению, существующая система обучения предпринимательству в средней школе (планирование занятий, содержание образовательных программ и пр.) не в полной мере соответствовала современным вызовам английского общества, поэтому государство предприняло меры по кардинальным изменениям учебного плана, педагогических технологий, т. е. уделяется серьезное внимание предпринимательскому образованию подрастающих поколений.

Средняя общеобразовательная школа (Comprehensive school) в развитых англоязычных странах во второй декаде XXI века всемерно поощряет предпринимательское экспериментирование, воспитывает дух предпринимательства у подрастающих поколений, стремление к успеху, она готовит творческого, инициативного молодого человека с ключевыми предпринимательскими компетенциями, способного эффективно решать проблемы своей успешной экономической социализации в обществе.

Рассмотрим, как в английской школе осуществляется предпринимательское образование. В новом веке британское правительство (British

government) приступило к реформированию системы школьного образования с помощью реализации программы «Построение школ для будущего». Финансирование этой программы со стороны правительственного органа составило 2 миллиарда фунтов стерлингов. Ее цель – перестроить (модернизировать) 180 общеобразовательных школ только в одной Англии, чтобы трансформировать образование с применением новых технологий и лично ориентированного подхода к потребностям и интересам каждого ребенка, с созданием учебного плана с вариативными характеристиками, в котором основное внимание должно быть обращено на формирование ключевых компетенций школьника, в которых основная роль уделяется предпринимательской. Британское правительство (British government) предприняло ряд мер, чтобы превратить каждую среднюю общеобразовательную школу (Comprehensive school) в учебное заведение, специализирующееся по какому-то отдельному предмету. Одной из таких специализаций выступает дисциплина «Бизнес и предпринимательство».

Программа «Построение школ для будущего» представляет собой новый стиль предпринимательского обучения – она привлекает молодежь к выявлению проблем, их решению и нахождению благоприятных возможностей для открытия бизнеса. Новая программа способствует созданию в школе реальной предпринимательской среды. По мнению английского исследователя Г. Дэйвиса, «обучение предпринимательству должно обеспечить развитие предпринимательских качеств и формирование личности предпринимателя, способного идти навстречу неизвестному, эффективно реагировать на перемены, создавать и претворять в жизнь новые идеи и способы производства, уметь рационально оценивать потенциальный риск, выгоды и действовать, исходя из этого понимания, в профессиональной сфере» [Davies, 2002].

Британская общеобразовательная школа (Comprehensive school) стала создавать вариативные программы нового поколения. Изменение подходов к системе образования означает, что каждая школа в этой стране может самостоятельно реализовывать многочисленные вариативные

программы обучения учащихся. Вариативность проявляется в технологии предпринимательского образования и специфике отношения самого школьника к предпринимательской деятельности, к пониманию значимости приобретенных специальных знаний для решения новых задач, связанных с предпринимательской деятельностью. В этой связи главной целью школы становится подготовка личности школьника к работе в социальной конкурентоспособной среде.

Глобализация усилила потребность экономических систем повышать конкурентоспособность и вводить инновации, а для того чтобы ответить на вызовы глобализации и использовать в своих интересах возникающие возможности, нужны творческие и предприимчивые люди, открытые к инновациям. Кроме того, предприниматели создают рабочие места и повышают уровень благосостояния, тем самым играя важную роль в экономическом и социальном развитии. Текущий экономический спад только подчеркнул потребность в создании более широкомасштабной устойчивой основы в виде предпринимателей [Хедер, Любич, 2011]. Основной мерой является повышение культуры предпринимательства и «предпринимательского мышления», особенно среди подрастающих поколений, образование и обучение выступают в качестве ключевых двигателей. Таким образом, главной целью школы становятся подготовка личности школьника к работе в социальной конкурентоспособной среде, формирование культуры предпринимательства у подрастающих поколений. Рассмотрим основные элементы этого процесса.

Во-первых, эта задача сформировалась при реформировании учебной программы, получившей название «Обучение через предприимчивость и культуру предпринимательства», помогает школьникам развивать качества, которыми должен обладать каждый предприниматель. К ним следует отнести ответственность, управление рисками в бизнесе, инициативу, умение принять решение, мотивацию учащихся по открытию собственного дела. Реализация программ по предпринимательству развивает творческие способности школьников, помогает им составлять бизнес-планы и управлять собственной компанией.

Во-вторых, разрабатываются и внедряются новые специализированные программы для учителей, позволяют им разобраться с организацией открытия и динамикой развития мини-предприятий, понять значимость самозанятости школьников.

В-третьих, демонстрация успешных молодых предпринимателей как ролевой модели ведения бизнеса способствует развитию тесной связи между школой, бизнесом и промышленностью.

Как видно из реальной действительности и многочисленных результатов социологических, психолого-педагогических и медицинских исследований, одни люди рождаются с предпринимательскими качествами и позицией, других нужно обучать. Это необходимо делать в раннем возрасте. В настоящее время британское правительство, например, предприняло меры по внедрению предмета «Основы предпринимательства» в школьный учебный план. Однако это не рассматривается как нечто дополнительное к уже существующему и утвержденному учебному плану. Его суть заключается в том, что в центре самого учебного плана находятся вопросы воспитания предприимчивости и знакомства школьной молодежи с реальной предпринимательской деятельностью и культурой предпринимательства, которая охватывает все ступени школьного образования, начиная от начальной школы, заканчивая старшей школой, и далее вплоть до окончания университета.

Известный британский специалист в области бизнеса и предпринимательства Алан Гибб считает, что предпринимательское образование должно основываться на 4 составляющих.

1. Идеи поисков благоприятных возможностей, исследования и креативность.
2. Планирование, которое включает как непосредственно планирование, так и решение проблем.
3. Действие, предполагающее взятие рисков, автономию, обязательства, настойчивость, инициативу.
4. Самопознание, включающее самоуверенность, инициативу и мотивацию [Gibb, 1998].

Обладание комплексом этих составляющих, по мнению автора, поможет быстрее научить молодого человека предпринимательским умениям.

Программы по предпринимательскому образованию в британских школах ориентированы главным образом на развитие предпринимательских компетенций у молодежи и преследуют три главные цели.

1. Развитие позитивного отношения к предпринимательству, представляющее собой целую комбинацию гибкости, инициативы, способности брать на себя риски, осуществление руководства, приобретение навыков сотрудничества, а также мотивацию к достижению.

2. Практическое знакомство с предпринимательской деятельностью.

3. Понимание требований, предъявляемых к предпринимательской деятельности с точки зрения карьерной ориентации и дальнейшего образования.

Другими словами, в британских школах знакомство школьной молодежи с предпринимательской деятельностью начинается уже в начальных классах и проходит сквозной системой через различные предметы школьной программы. В старших классах этот предмет либо становится обязательным, либо изучается на предпринимательских курсах.

Предпринимательству подрастающих поколений придают довольно большое значение в Объединенном Королевстве, понимая, что именно предприниматели вносят огромный вклад в ВВП страны. Поэтому дух предпринимательства, который был сформирован свыше 40 лет назад еще премьер-министром Маргарет Тэтчер, в нынешнем тысячелетии приобретает новый импульс [Грасс, 2014].

Предпринимательское обучение подрастающих поколений направлено на то, чтобы помочь им выявить предпринимательские возможности, развить свои предпринимательские качества и приобрести практические навыки.

На основании изучения теоретического и практического опыта знакомства с процессом предпринимательского обучения в зарубежных странах мы можем представить, что цель предпринимательского образования в Великобритании и в других англоязычных развитых странах направлена:

– на понимание роли предпринимательства в обществе;

– формирование позитивного отношения молодежи и населения в целом к предпринимательству и предпринимательской деятельности;

– осознание того, что предпринимательская карьера может выступать как одна из возможностей самозанятости индивида;

– понимание самого предпринимательского процесса и развития бизнеса;

– развитие предпринимательских компетенций, необходимых для создания своей компании.

Главным компонентом всех предпринимательских программ выступает подготовка творческого, инициативного молодого человека с ключевыми компетенциями, способного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам.

Современный социальный заказ требует от школы определенной ясности в задачах образовательных учреждений, конкретных взаимоотношений с бизнесом и промышленностью, создания эффективной системы подготовки современного конкурентоспособного выпускника школы.

Безработица среди британской молодежи в 2012 году составила 1 млн. человек, или 20 %, в 2014 году она немного уменьшилась – до 18,5 % [Pettinger, 2012]. По оценкам специалистов, можно выделить ряд причин данного явления.

1. Отсутствие квалификации. Выпускники школ без каких-либо профессиональных умений и навыков, вероятнее всего, становятся безработными (структурная безработица). Более того, была проведена корреляция между безработицей молодежи и ее неудовлетворительными результатами по математике и английскому языку. Несомненно, молодежь может устроиться на неквалифицированную работу, которую предлагает сектор услуг, например, официантом, кассиром в супермаркете и т. п. Сейчас очевидно, что рынку труда необходима молодежь с профессиональными навыками.

2. Географическая безработица. В некоторых районах и городах на севере Англии занятость для 16–24-летней молодежи составляет всего 64 %, хотя по стране в среднем 70 % этой молодежи работает.

3. Так называемая безработица с точки зрения получения мизерной зарплаты. В Великобритании оплата молодежи в возрасте 16–18 лет составляет 3,68 фунтов за час работы, а для 21-летней молодежи – 6,08 фунтов в час. Таким образом, школьная молодежь получает за такую же

работу, которую выполняет более старшая молодежь, в два раза меньше. В 2013 году мы выявили мнения старшеклассников о предпринимательском образовании, которое осуществляется в средних школах Великобритании. В опросе приняли участие 90 старших школьников (табл.).

Мнения британских старшеклассников насчет предпринимательского образования, которое осуществляется в школах (%)

| | Вопросы | Великобритания |
|---|---|----------------------|
| 1 | Вы хотите открыть свое дело: – да; – нет; – не знаю | 62,9 5,8 31,3 |
| 2 | Вы обучаетесь основам предпринимательства в школах. Вы считаете свои знания качественными: – да; – нет; – не знаю | 65,2 8,3 26,5 |
| 3 | Важно ли, на ваш взгляд, получить предпринимательское образование в школе: – да; – нет; – не знаю | 78,5 8,9 12,6 |
| 4 | Довольны ли вы той информацией о предпринимательстве, которую дают в школах: – да; – нет; – не знаю | 51,7 30,6 17,7 |

Из таблицы видно, что британская молодежь настроена довольно оптимистично на занятия предпринимательской деятельностью (62,9 %). 78,5 % считают, что школа должна давать предпринимательское образование подрастающим поколениям.

Безусловно, основной ресурс предпринимательства заключается в людях, ориентированных на создание собственного дела и взятие разумного риска. Как видим, на рубеже XX–XXI веков Великобритания начала испытывать нехватку молодых людей с деловыми качествами, способных заниматься предпринимательской деятельностью, рассчитывая только на собственные силы, свое творчество и инициативу без каких-либо четких инструкций. Общеобразовательная школа в этой стране начала реализовывать многочисленные программы предпринимательского образования для того, чтобы помочь подрастающим поколениям быть самозанятыми.

Библиографический список

1. Т.П. Грасс, В.И. Петрищев. Западное общество: ресоциализация школьной молодежи из семей мигрантов: монография. Красноярск, 2014. С. 96.
2. Климова Е. Профессиональная деятельность предпринимателя. СПб.: Скифия, 2014. С. 33.
3. Хедер Э., Любич М., Нола Л. Обучение предпринимчивости как ключевой компетентности. Загреб, 2011. С.11.
4. Davies H. A review of enterprise and the economy in education. HM Treasure, 2002. URL: www.dfes.gov.uk
5. Gibb A. A note on the meaning of entrepreneurial core qualities and qualities and management. L., 1998. P.17.
6. Pettinger T. Reasons for Youth Unemployment // Economics. 2012. Nov. 6.
7. Youth Entrepreneurship: Theory, Practice and Field Development. 2006. Sep. P. 18.

ОПТИКО-МНЕСТИЧЕСКИЕ И РЕЧЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

OPTICAL-MNESTIC AND SPEECH COMPONENTS OF READING PROCESS AS A STUDY OF NEUROPSYCHOLOGY, LINGUISTICS AND PSYCHOLINGUISTICS

О.А. Дмитриева

O.A. Dmitrieva

Чтение, речевая деятельность, процесс чтения, уровни чтения, кодирование, декодирование, восприятие текста.

Статья посвящена изучению оптико-мнестических и речевых составляющих процесса чтения и пониманию механизмов процесса чтения в самых различных научных аспектах современных представлений у детей с отклонениями в развитии. Раскрываются теоретические аспекты и авторское видение механизмов процесса чтения у детей. Рассматриваются сенсомоторный и семантический уровни чтения и их оптико-мнестические и речевые составляющие.

Reading, speech activity, reading process, reading levels, encoding, decoding, text perception.

The article studies the optical-mnestic and speech components of reading process and the understanding of the mechanisms of reading process of special needs children in various scientific aspects of modern concepts. The article describes the theoretical aspects and the author's vision of the mechanisms of reading process of children. It considers sensorimotor and semantic reading levels and their optical-mnestic and speech components.

В существующей системе школьного образования разработано большое количество методик по обучению чтению детей с нормальным онтогенезом. Однако для детей с отклонениями в развитии данные методики не могут быть использованы в полной мере, так как не учитывают их особенности психического развития, структуру дефекта. Актуальной остаётся проблема поиска эффективных методик, приёмов, технологий обучения чтению детей с отклонениями в развитии. Для эффективного обучения грамоте необходимо не только знание особенностей психического развития детей, но и понимание механизмов процесса чтения в самых различных научных аспектах современных представлений с целью поиска тех уровней, звеньев, операций, которые могут стать опорой в коррекционно-образовательном процессе.

Чтение, являясь целенаправленной деятельностью, может изменять взгляды, углублять по-

нимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность. Оно выступает как одна из высших интеллектуальных функций. Рассматривая чтение как речевую деятельность, можно сказать, что она стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывая благотворное влияние на формирование его мировоззрения, социальное поведение и общественную деятельность. Чтение как один из основных видов речевой деятельности, играет огромную роль в сохранении и передаче социального опыта человечества и представляет собой сложный психический процесс, включающий несколько взаимосвязанных уровней («звеньев»), является процессом непосредственного чувственного познания, «специализированным» процессом восприятия; представляет собой опосредованное отражение действительности в процессе смыслового восприятия письменной речи [Ахутина 2000; Лурия, Цветкова, 1996].

В настоящее время чтение рассматривается как сложная осознанная форма речевой деятельности, имеющая и общие, и отличительные от других форм речи характеристики [Городилова, Кудрявцева, 1997; Корнев, 1997]. По результатам исследований психологов, лингвистов и других учёных в области наук «речеведческого» направления можно сказать, что процессы чтения различаются по многим параметрам: происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям. В основе процесса чтения как сложного психофизиологического процесса лежат сложнейшие механизмы взаимодействия различных анализаторов и временных связей сигнальных систем.

Чтение – это прежде всего процесс смыслового восприятия письменной речи. По утверждению известного психолога Д.Б. Эльконина, «чтение – это процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели».

По мнению О.В. Груздевой, И.П. Дьячук, В.А. Лесняк, деятельность учащегося с пространственными объектами направлена на преобразование реальной действительности. При этом изображение получает подтверждение воображаемой интерпретации или новую интерпретацию из зрительного восприятия установленных фрагментов в составе объединяющего их целого. Объект сначала присутствует в виде мысленной гипотезы, и это позволяет учащемуся целенаправленно выделять на фактическом изображении и интерпретировать образующие его структурные части [Груздева, Дьячук, Лесняк, 2013, с. 161].

При этом А.Р. Лурия указывал, что чтение нельзя рассматривать только как процесс декодирования сообщения, предъявляемого в письменной форме, чтение предполагает и перевод зрительных (графических) символов в устную артикуляционную систему. Следовательно, оно включает в свой состав элементы кодирования и перекодирования сообщения [Лурия, 1975].

По мнению Л.С. Цветковой, сложность процесса чтения обуславливается его неоднородностью: чтение – это не только процесс непосредственного чувственного познания, но и опосредствованное отражение действительности. В то же

время нельзя рассматривать чтение как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

В современной психолингвистической литературе принято различие «внешнего» и «внутреннего» контекстов процесса чтения. «Внешний» строится на основе влияния всего прочитанного текста, а «внутренний» – на основе читаемого абзаца, предложения. Такой сложный психический процесс не может осуществляться на основе работы какой-либо одной зоны мозга, или так называемого центра чтения, как считали раньше. Современная нейропсихология рассматривает в качестве мозговой основы реализации процесса чтения совместную работу различных участков мозга: заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных, каждый из которых вносит свой специфический вклад. Для осуществления процесса чтения необходимы сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых и является психофизиологической основой процесса чтения, его оптико-мнестическими составляющими [Лурия, Цветкова, 1996].

Чтение, являясь специфическим видом общения, теснейшим образом связано с языком, речью. В структурной лингвистике и психолингвистике общепринятой является концепция, в которой язык рассматривается как одна из знаковых систем, состоящая из единиц языка (фонемы, морфемы, слова, предложения, текста) и правил, норм. Их сочетаемости рассматриваются в соответствии с этой концепцией в аспекте их знаковой природы, т. е. как знаки языка [Городилова, Кудрявцева, 1997]. Исходя из этого, основным и универсальным знаком языка является слово, в котором выделяют его внешнюю форму и внутреннее содержание. Внешняя сторона слова может быть различной, такой как определенное сочетание речевых звуков (в устной слышимой речи), а также сочетание последовательных речедвижений и соответствующих им моторных образов (в устной произносимой речи), и наконец, это может быть сочетание графических зна-

ков – букв (в письменной речи). Внутреннее содержание слова – это его лексическое значение, семантическая наполненность. Процесс порождения и восприятия речевых высказываний (устных и письменных) в теоретической концепции речевой деятельности Н.И. Жинкина – И.А. Зимней рассматривается как совокупность способов осуществления речевой деятельности, т. е. кодирование и декодирование оптических и мнестических звуковых и буквенных образов.

С точки зрения лингвистики чтение рассматривается как восприятие текста, т. е. объединенных в целое одной темой с помощью языковых средств, групп предложений, имеющих определенные признаки:

– членимость текста. Текст состоит из нескольких предложений, отдельно каждое из которых текстом не является;

– смысловая цельность текста, проявляющаяся в том, что: любой текст – это высказывание на определенную тему; сообщая что-либо о предмете речи, автор реализует свой замысел, передающий его отношение к тому, о чем он сообщает, его оценку изображаемого (основная мысль текста); текст имеет относительную законченность (автономность), в нем есть начало и конец;

– связность текста выражается в том, что каждое последующее предложение строится на базе предыдущего, вбирая в себя ту или иную его часть. Повторяющиеся в последующем части предложений из предыдущего носят название «данное», а то, что сообщается дополнительно, – «новое», оно обычно выделяется логическим ударением и стоит в конце предложения.

Способы осуществления процесса чтения с самого начала их возникновения выступают как осознанные действия, и только постепенно чтение превращается в навык, формирование которого происходит в процессе обучения. Согласно исследованиям Т.Г. Егорова, чтение рассматривается как вид деятельности, для которой характерны две взаимосвязанные стороны: техническая и смысловая. Одна из них «находит свое отражение в движении глаз и в рече-звуко-двигательных процессах», другая – «в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вы-

званных содержанием читаемого». Понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания обуславливает семантический уровень с учетом сенсомоторного уровня. Такое сложное взаимодействие обеспечивает реализацию процесса чтения со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, а также со стороны адекватного понимания значения, которое несут в себе эти знаки [Корнев, 1997].

При анализе сенсомоторного уровня чтения выделяются нескольких тесно взаимосвязанных «звеньев»: звуко-буквенный анализ; процесс удерживания, сохранения получаемой информации (мнестические процессы); смысловые догадки, возникающие по результатам этой информации; сличение, контроль (оптические процессы). Таким образом, сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чтения – скорость восприятия, его точность. Рассматривая особенности звукового анализа и синтеза элементов речи на начальных этапах становления навыка чтения у ребенка, можно сказать, что он является аналитико-синтетическим процессом, который является максимально развёрнутым: ребёнок анализирует буквы, переводит их в звуки, объединяет их в слоги, а из слогов синтезирует слово. В последующем процесс формирования чтения носит иной, более сложный, свёрнутый характер, читающий подвергает анализу все элементы слова, но схватывает взором лишь ограниченный комплекс букв, несущих основную информацию (чаще корневую часть слова), и по этому комплексу звуко-буквенных знаков восстанавливает значение целого слова. У детей при формировании чтения зрительное восприятие буквенных знаков, отдельно или в слове, обязательно сопровождается проговариванием вслух, т. е. переводом зрительного образа в его звуковую и кинестетический аналог, при этом безошибочное восприятие – основное условие правильного понимания читаемого. Обеспечение понимания слова, фразы при чтении осуществляется не только точностью восприятия, но и влиянием смыслового контекста, на что указывают исследования А.В. Трошина, Т.Г. Егорова, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, А.Н. Соко-

ловой и др. Быстрое и адекватное понимание в процессе чтения наступает благодаря более «высокой степени» контекста слов. Высокий уровень контекста слов и полное использование контекстных догадок приводит в последующем к увеличению скорости чтения, уменьшению количества фиксаций взора (объем и «угол охвата» материала при этом увеличиваются), увеличению точности восприятия, что, в свою очередь, находит выражение в уменьшении регрессивных движений глаз. При чтении существует своего рода «потенциал чтения», который далеко не полностью используется неопытными чтецами (Дж. Мортон). Данный потенциал связан со знанием статистических свойств языка, появление слов увеличивает вероятности слова-стимула и может сделать его более доступным для восприятия, что приведет к увеличению скорости чтения без потери понимания прочитанного (А.А. Леонтьев и др.).

В педагогическом аспекте понятие «чтение» применяется в узком и широком смысле. В узком смысле – это формирование навыка чтения, в широком – техника чтения плюс понимание прочитанного (Т.П. Сальникова). Несформированность или трудности формирования чтения у детей носят системный и комплексный характер. Нарушения или несформированность могут быть как на уровне элементарных психических процессов, так и на уровне высших психических функций.

Таким образом, полноценный процесс чтения осуществляется при сохранности и взаимодействии зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Процесс чтения с учетом нейрофизиологической основы обеспечивается благодаря совместной работе заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры доминантного полушария головного мозга. Нормативно протекающий процесс чтения с учетом психофизиологического, психолингвистического уровней и нейрофизиологической основы включает в себя четыре основных взаимодействующих компонента: звуко-буквенный анализ и синтез (кодирование и декодирование информа-

ции); удержание информации – мнезис; смысловые догадки и процесс сличения возникающих при чтении «гипотез» с написанными словами (речевые и оптические процессы).

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Дети с трудностями учения // Начальная школа: плюс, минус. 2000. № 12. С. 20–25.
2. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо. Обучение, развитие и исправление недостатков. СПб., 1997.
3. О.В. Груздева, И.П. Дьячук, В.А. Лесняк. Диагностика пространственной деятельности детей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 160–164.
4. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2001.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. СПб., 1997.
6. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студ. дефектол. ф-тов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1983. 136 с.
7. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Изд-во Ин-та практической психологии, 1996. 64 с.
8. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975. С. 253.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-н /Дону, 1998.
10. Основы теории речевой деятельности / под ред. А.А. Леонтьева. М., 1974.
11. Хрестоматия по нейропсихологии. М.: Изд-во РПО, 1999.
12. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М. МОДЭК, 2000 304 с.
13. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. Теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М., 1983.
14. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛИЧНОСТНОЙ СУВЕРЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ¹

INTERRELATION OF INDICATORS OF PERSONAL SOVEREIGNTY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

Т.В. Казакова, Н.В. Басалаева,
Ж.А. Левшунова

T.V. Kazakova, N.V. Basalaeva,
Zh.A. Levshunova

Психологическое благополучие, личностная суверенность, показатели личностной суверенности, психологическое здоровье, студенчество.

В статье рассматривается феномен личностной суверенности, выступающий показателем психологического благополучия студентов. Экспериментально доказано наличие взаимосвязей между психологическим благополучием и личностной суверенностью на примере студенческой выборки.

Psychological well-being, personal sovereignty, indicators of personal sovereignty, psychological health, studentship.

The article covers the phenomenon of personal sovereignty as an indicator of psychological well-being of students. The existence of interrelations between psychological well-being and personal sovereignty through the example of students' sample group is experimentally proved.

Существующая гуманитарная парадигма не только признает приоритет личностных ценностей, но и понимает образование как специально организованный переход культуры в картину мира [Басалаева, 2010]. Создаваемый в результате многомерный мир человека характеризуется устойчивостью, автономностью и суверенностью. Актуализация феномена суверенности стала возможной в условиях современной социально-психологической культуры общества, предполагающей формирование профессиональных и личностных качеств будущего педагога [Козулина и др., 2013]. Феномен суверенности долгое время рассматривался в рамках политологии, социологии и философии, однако в последнее время разрабатывается достаточно активно и в психологической науке, где определяется как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, в основе которой – обоб-

щенный опыт успешного автономного поведения [Нартова-Бочавер, 2008].

Все чаще изучается связь психологической суверенности с различными особенностями личности (формированием ценностно-смыслового пространства, психологическим здоровьем, стратегиями жизни и т.д.); разрабатывается диагностический инструментарий для измерения личностной суверенности, конкретизируется само понятие; изучаются разнообразные объективные и субъективные условия, влияющие на суверенность личности. Проблема психологической (личностной) суверенности, а также ее составляющих и показателей в современном обществе имеет большое значение, но изучена недостаточно, что дает возможность для дальнейшего рассмотрения данного психологического явления. Таким образом, все вышперечисленное и определяет актуальность данного исследования.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 12-06-90814-мол_рф_нр.

Проблема суверенности личности имеет сравнительно недавнюю историю в отечественной психологии (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.К. Нартова-Бочавер, С.Л. Рубинштейн и другие). К субъектным проявлениям (свойствам) личности, выделяемым различными авторами, относятся: активность, ответственность, самоконтроль, достоинство, личностные смыслы, ценности, самоопределение, самооценка и другие. Наиболее полно феномен психологической суверенности личности получил свое развитие в концепции психологии суверенности С.К. Нартовой-Бочавер. Согласно С.К. Нартовой-Бочавер, О.Р. Валединской, суверенность «представляет собой условие и результат продуктивной деятельности в разных областях и потому может коррелировать с объективными и субъективными показателями жизненной успешности, адекватными возрастной стадии и конкретной жизненной ситуации человека» [Нартовой-Бочавер, 2002, с. 64].

Таким образом, можно сказать, что суверенность представляет собой необходимое условие развития человека как личности, поддержания его благополучия, психологического здоровья и усиления его субъектности.

Часто суверенность соотносится с положительными явлениями в жизни, тогда как противоположное по значению явление депривированности связывают с дезадаптацией и низкой личностной эффективностью, что привело к необходимости выделения показателей данного феномена, одним из которых и является психологическое благополучие.

В отечественной науке понятие «психологическое благополучие» личности пока не относится к разряду общепризнанных, несмотря на все возрастающий интерес к этому явлению. В.С. Ширяева, в частности, подчеркивает, что с понятием психологического благополучия ассоциируют целый ряд близких, но не тождественных по значению понятий: «психическое здоровье», «норма», «нормальная и аномальная личность», «позитивный стиль жизни», «эмоциональный комфорт», «качество жизни», «самоактуализированная личность» и др. [Ширяева, 2008].

В данном исследовании мы определяем психологическое благополучие как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [Там же, с.12].

В ходе анализа теоретических источников мы пришли к выводу, что чаще других «психологическое благополучие» соотносится с такой известной категорией, как «психическое здоровье».

В данном контексте интересной представляется точка зрения А.В. Клочко и О.М. Краснорядцевой о том, что суверенность характеризует не только здорового, активного, полно функционирующего, независимого, сохраняющего динамическое равновесие, самоактуализирующегося и самореализующегося человека, но еще и создающего свой мир и самого себя; суверенная личность отличается от других тем, что она способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира, то есть самой себя. Другими словами, становясь суверенной личностью, человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира. Процесс онтогенетического развития можно рассматривать как постепенное усложнение системной организации. По мере появления определенных новых «мерностей» (значений, смыслов, ценностей) в усложняющейся психологической системе она (система) будет становиться все более и более автономной, независимой, открытой навстречу новым изменениям [Клочко, Краснорядцева, 2001].

Проанализировав состояние данной проблемы на сегодняшний день, можно сказать, что психологическое благополучие студентов носит субъективный характер и выражается в осознании ими своей жизни (целей, смыслов,

достигнутых результатов – когнитивный компонент) и переживаниях за реализацию целей, своё поведение в окружающем мире (эмоциональный компонент). Студенческие годы – это период профессионального становления, обуславливающий возникновение различных кризисов (адаптации, «вырывания корней», профессионального становления), способных изменить или снизить уровень психологического благополучия студентов. Вследствие этого происходит снижение эффективности учебной деятельности, возникают психосоматические расстройства [Дубровина, 2000].

Немаловажное значение для психологического благополучия студентов имеет их адаптация к бытовым условиям вуза (т. к. для определённой категории студентов обучение связано со сменой места жительства и проживанием в общежитии).

В целях изучения взаимосвязи показателей личностной суверенности и психологического благополучия студентов мы использовали методику К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» (ШПБ) и опросник С.К. Нартовой-Бочавер «Суверенность психологического пространства» (СПП).

Исследование было организовано и проведено в течение 2013 г. на студенческой выборке факультета педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». Количество выборки 40 человек, средний возраст исследуемых 21 год.

Результаты диагностики суверенности психологического пространства, полученные при проведении опросника С.К. Нартовой-Бочавер «Суверенность психологического пространства личности», свидетельствуют о следующем: наиболее значимой для студентов оказалась шкала «Суверенность территории» (СТ) – 82,5 % от всей выборки, свидетельствующая о необходимости переживания безопасности физического пространства, на котором они находятся (личное жилье, собственная комната). Анонимное существование человека практически нереально, каждый момент его жизни становится объ-

ектом для оценки со стороны общественности. Поэтому у студентов и возникает потребность устанавливать границы своего пространства. Также это обусловлено особенностями данного возраста, проявляющимися в стремлении к самостоятельности, обособлению, социальной и территориальной автономии. Однако у 8 человек, что составило 22,5 %, выявлен низкий уровень личностной суверенности по этой шкале. Данный факт сами студенты связывают с условиями своего проживания (студенческое общежитие), которые не всегда позволяют чувствовать себя комфортно.

По шкале «Суверенность вещей» (СВ) – 67,5 % – она непосредственно связана с одним из новообразований подросткового возраста – чувством взрослости, когда подростки начинают вести себя как взрослые. Так, у 13 испытуемых, что составило 32,5 %, зафиксирован уровень депривированности, свидетельствующий о недовольстве при проявлении неуважения к личной собственности подростков, распоряжаться которой могут только они сами

Далее идет шкала «Суверенность привычек» (СП), которая включает в себя не только принятие временной формы организации жизни, но и ее четкое соблюдение. 62,5 % студентов показали средний уровень по данной шкале, что характеризуется спокойным, адекватным отношением к упорядоченности образа жизни. Однако у 15 испытуемых (37,5 %) выявлен низкий уровень по этой шкале, что проявляется в повышенном беспокойстве, тревожности, вызванной необходимостью менять свои привычки.

Практически одинаковое соотношение показателей имеют остальные шкалы суверенности. Суверенность социальных связей (45 %) характеризуется отсутствием со стороны значимых близких жестких ограничений в общении с теми людьми, с которыми подросток взаимодействует. Это обусловлено тем, что в городе в силу концентрации большого количества жителей и высокой плотности населения на ограниченной территории человеку приходится взаимодействовать и общаться с большим количеством

реальных партнеров. Поэтому как таковых ограничений во взаимодействии не существует. Кроме того, 55 % студентов отмечают внешне заданное, насильственное воздействие с целью установления межличностных отношений.

Стоит отметить, что у 45 % испытуемых суверенность физического тела проявляется в отсутствии попыток нарушить свое соматическое благополучие; «Суверенность ценностей» (СЦ), выявленная у 35 % студентов, подразумевает свободное выражение вкусов и мировоззрения. В частности, возможность сосуществования в городе различных субкультур позволяет молодым людям выразить собственные вкусы и мировоззрение. Однако по шкале СЦ выявлен самый высокий показатель депривированности, которая заключается в принятии неблизких для студентов ценностей. В этом случае отпечаток накладывает образ жизни, в котором больше всего ценятся стабильность, устойчивость и неизменность. Сталкиваясь с этим, молодые люди начинают чувствовать себя достаточно ограниченными в возможностях и свободе выбора.

Данные, полученные в ходе диагностики показателей психологического благополучия студентов, суммируются в общий показатель: 70 % исследуемых выборки оценивают собственное психологическое благополучие на среднем уровне, 5 % студентов чувствуют себя вполне психологически благополучными людьми, а у 25 % испытуемых уровень психологического благополучия ниже нормативного значения.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило определить интегральный показатель степени направленности студентов на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью.

На основании полученных данных исследования был проведен корреляционный ана-

лиз и составлена интеркорреляционная матрица. Анализ результатов позволил сделать следующие выводы.

1. Шкала «Суверенность вещей» методики «СПП» коррелирует со шкалами опросника «ШПБ»: «Управление средой» ($r = 0,45$), «личностный рост» ($r = 0,72$), «Цели в жизни» ($r = 0,42$) при уровне значимости $p < 0,001$. Это свидетельствует о том, что чем выше показатели по данным шкалам опросника «ШПБ», тем значимее оказывается суверенность в выборе вещей.

2. По шкале «Суверенность привычек» методики «СПП» были обнаружены обратно пропорциональная связь со шкалой «Автономия» ($r = -0,60$) опросника «ШПБ» и прямо пропорциональные связи со шкалами «Самопринятие» ($r = 0,46$) и «Индекс психологического благополучия» ($r = 0,51$) того же опросника при уровне значимости $p < 0,001$. Прямо пропорциональная связь свидетельствует о том, что чем выше показатели по шкале «Суверенность вещей», тем выше у человека уровень самопринятия и психологического благополучия, и наоборот.

3. Между шкалами «Суверенность социальных связей» («СПП») и «Индекс психологического благополучия» («ШПБ») прослеживается прямо пропорциональная связь ($r = 0,44$) при уровне значимости $p < 0,001$. Данный факт свидетельствует о том, что чем больше человек свободен и независим в установлении социальных контактов, тем выше индекс его психологического благополучия.

4. По шкале «Суверенность ценностей» методики «СПП» были выявлены пропорциональная связь со шкалой «Автономия» ($r = 0,61$) опросника «ШПБ» и со шкалой «Индекс психологического благополучия» ($r = 0,51$) того же опросника при уровне значимости $p < 0,001$. Следовательно, можно предположить, что чем выше свобода выражения вкусов и ценностей, тем выше будет переживание собственной обособленности, и наоборот.

Таким образом, результаты корреляционного анализа позволяют говорить о взаимосвязи психологического благополучия и личност-

ной суверенности студентов. Другими словами, доказано, что психологическое благополучие студентов педагогического вуза является показателем их личностной суверенности.

Библиографический список

1. Басалаева Н.В. Проблема становления ценностно-смыслового отношения студентов к будущей профессии // Вестник КГПУ. 2010. № 3. С. 110–114.
2. Валединская О.Р., Нартова-Бочавер С.К. Личностное пространство человека и возможности его «измерения» // Психология зрелости и старения. 2002. № 3. С. 60–77.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М.: Сфера, 2000. 528 с.
4. Козулина Ю.Г., Коломейцева И.В. и др. Обеспечение наукоемкости психологических технологий развития инновационной готовности педагогов и психологов образования // Вестник КГПУ. 2013. № 1. С. 145–150.
5. Клочко А.В., Краснорядцева О.М. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. 2001. № 1. С. 4–9.
6. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 317 с.
7. Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности. Хабаровск, 2008.

СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

SUBJECTNESS OF A PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL'S STUDENTS AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF FUTURE TEACHERS

И.В. Мешкова

I.V. Meshkova

Субъектность, способность самоуправления, целеполагание, ценностные карьерные ориентации, «якоря карьеры», учебно-профессиональная мотивация студентов педагогического вуза.

Статья посвящена анализу особенностей субъектности студентов педагогического вуза. Показано, что студенты с «низким» и «высоким» уровнями развития способности самоуправления имеют определенные особенности субъектности как профессионально важного качества будущих педагогов. Субъектность студентов с «низким» уровнем самоуправления характеризуется готовностью проявлять решительность в менее ответственных профессиональных ситуациях. Субъектность студентов с «высоким» уровнем самоуправления проявляется в готовности бросать и принимать «вызов» конкурентной среде, брать на себя ответственность в сложных профессиональных ситуациях.

Subjectness, ability of self rule, goal setting, career values, «career anchors», educational and professional motivation of a pedagogical high school's students.

This article concentrates on the analysis of the features of subjectness of a pedagogical high school's students. It shows that students with «low» and «high» levels of development of the ability of self rule have specific features of subjectness as a professionally important quality of future teachers. The subjectness of students with «low» level of self-rule is characterized by the willingness to be resolute in less demanding professional situations. The subjectness of students with «high» level of self-rule appears as readiness to challenge and take a challenge to competitive environment, to take responsibility in difficult professional situations.

Проблема профессионального и личностного развития студентов вузов как будущих специалистов в современных социально-экономических условиях российского общества становится все более актуальной. Особую актуальность приобретает изучение субъектности студентов педагогических вузов – будущих педагогов, от профессионализма которых во многом зависит развитие ребенка. Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование, бакалавр данного направления должен осуществлять профессиональное самообразование и личностный рост, то есть проявлять субъектность в своей будущей профессиональной деятельности.

По мнению В.И. Слободчикова, субъектность человека по своему исходному основанию связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Сущностным свойством этого процесса является способность человека управлять своими действиями, практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [Слободчиков, Исаев, 1995, с. 131]. О.А. Ленглер под субъектностью понимает интегральное качество личности, проявляющееся в ценностно-смысловой самоорганизации дей-

ствий и осознанной саморегуляции, приводящее к изменению себя и окружающей действительности посредством активно преобразующей деятельности [Ленглер, 2012, с. 442].

Наиболее сензитивным периодом для формирования субъектности является юношеский возраст – период активного формирования мировоззрения личности (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон), когда формируются самосознание и профессиональная самоидентичность. Вместе с тем именно в этом возрасте проявляется недостаточный опыт осмысления и осознания ответственности за собственное развитие и выбор профессии. Исследователи отмечают, что в период юности выбор педагогического вуза не всегда связан с выбором профессии педагога, предъявляющей определенные требования к личности как субъекту профессиональной деятельности. В связи с этим подготовка студентов педагогического вуза направлена не только на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов, но и на формирование их профессионального самосознания.

Результаты мониторингового исследования профессиональных намерений и планов выпускников КГПУ им. В.П. Астафьева, проведенного учеными этого вуза, показали, что юноши и девушки, избравшие учительскую профессию в условиях снижения ее престижа в молодежной среде, отличаются от своих сверстников целым рядом особенностей своей духовной культуры. «...В своем большинстве еще в школьные годы они отличаются от других старшеклассников более гуманистической, альтруистической, гражданской направленностью своих ценностных ориентаций (А.М. Гендин, М.И. Сергеев, 1996) [цит. по: Гендин, 2013, с. 141]. При этом авторы исследования справедливо отмечают, что хотя не все нынешние студенты поступили в педагогический вуз по призванию, «но в целом их жизненные ориентиры в меньшей степени прагматизированы, они больше ценят удовлетворенность профессиональной деятельностью, самообразование, приобщение к достижениям культуры, возможность общаться с детьми, воспитывать их» [Гендин, 2013, с. 141].

Цель исследования, проводившегося в 2013 г. на базе ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия» (НТГСПА, г. Нижний Тагил), заключалась в выявлении психологических особенностей студентов с разным уровнем развития субъектности. Нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие студенты II и V курсов, обучающиеся по направлению Педагогическое образование (профиль «Естественнонаучное и языковое образование»). Объем выборки составил 123 человека в возрасте 18–26 лет, из них 25 % юноши (31 чел.), 75 % девушки (92 чел.). В качестве эмпирических показателей субъектности были определены шкалы четырех методик: «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов), «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), «Якоря карьеры» (Э. Шейн), «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина).

Согласно исследованиям многих отечественных психологов, главным показателем субъектности личности является способность самоуправления, которая включает в себя следующие критерии: умение планировать, способность определить критерии качества, корректировать свои действия, самоконтроль, умение ставить цели, анализировать ситуацию, принимать решения, прогнозировать. Поэтому группирующей переменной при проведении статистической обработки данных была определена шкала «общая способность самоуправления» (методика Н.М. Пейсахова). В зависимости от уровня развития общей способности самоуправления вся выборка была разделена на три группы: в первую группу вошли студенты, имеющие уровни «низкий» и «ниже среднего» ($n = 24$), во вторую группу вошли те, у кого был выявлен «средний» уровень развития способности самоуправления ($n = 46$), третью группу составили студенты с уровнями «выше среднего» и «высокий» ($n = 53$).

По результатам корреляционного анализа, выполненного с использованием критерия г-Пирсона, были выявлены статистически значимые связи между переменными, позволяю-

щие сделать некоторые выводы о психологических особенностях студентов с низкими и высокими показателями общей способности самоуправления, диагностирующими различные уровни развития субъектности.

Анализ полученных статистически значимых корреляционных связей позволил определить особенности субъектности студентов с низким уровнем способности самоуправления (рис. 1).



Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей показателей субъектности студентов НТГСПА, имеющих уровень развития способности самоуправления «низкий» и «ниже среднего»

Примечание. Положительные (— $p \leq 0,05$; == $p \leq 0,01$) и отрицательные (----- $p \leq 0,05$; == $p \leq 0,01$) корреляционные связи.

Выявленные прямые связи между шкалой «анализ противоречий» и рядом других шкал свидетельствуют о том, что развитие умения производить анализ противоречий в различных жизненных ситуациях взаимосвязано с развитием ценностно-смысловой сферы личности, характеризующейся наличием в жизни испытуемых целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Прямые связи между «прогнозированием» и другими шкалами позволяют сделать вывод о том, что прогноз своего профессионального будущего студенты с низким уровнем развития субъектности связывают с внешними профессиональными мотивами, не имеющими отношения к содержанию труда учителя. Их планы на будущее также определяются внешними мотивами поступления в педагогический вуз. Важно отметить, что планирование своего профессионального будущего студенты с низким уровнем развития субъектности в первую очередь связывают с такими ценностными

ориентациями в карьере, как наличие стабильной надежной работы на длительное время с минимальной вероятностью увольнения. Можно сказать, что эти люди способны выстраивать достаточно четкие планы в ситуации стабильности, однако при первых же трудностях они не могут быстро сориентироваться и принять альтернативный план действий. Обратные связи между «целеполаганием» и шкалами методики «Смыслжизненные ориентации» указывают на имеющиеся трудности у данной группы студентов в реализации своих жизненных целей, в формировании субъективной модели желаемого или должного. Выявленные обратные связи между шкалами «критерии оценки качества» и «менеджмент» ($r = -0,597, p \leq 0,01$), «принятие решения» и «профессиональная компетентность» ($r = -0,579, p \leq 0,01$) указывают на определенные особенности в развитии их субъектности. Можно предположить, что при условии, если им будут делегированы значительные полномочия (управление людьми,

ответственность за какое-либо дело), то они в недостаточной степени смогут проявить способность определять показатели качества работы. В других условиях, когда будет необходимо проявить себя в роли профессионала, такие студенты могут испытывать затруднения в принятии решений, и, наоборот, в случаях менее ответственных они способны проявить решительность. Выявленная отрицательная связь между «локусом контроля» и «внутренней мотивацией поступления в вуз» ($r = -0,524, p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что студенты с низким уровнем субъектности при поступлении в педагогический вуз, скорее всего, руководствовались экстернальным локусом контроля, т. е. ответственность за свой выбор вуза и будущей профессии перекладывали на других людей или на обстоятельства. В то же время важно отметить, что для этой группы студентов карьерная ориентация «служение» является ведущей (ср. балл 6,59), а имеющиеся прямые связи между ней и учебно-профессиональными мотива-

ми свидетельствуют о неслучайности их профессионального выбора. Прямая связь между «внешними профессиональными мотивами» и карьерной ориентацией «предпринимательство» ($r = 0,594, p \leq 0,01$) позволяет предположить, что студенты с низким уровнем субъектности, имея диплом о педагогическом образовании, могут заняться предпринимательской деятельностью. Добившись успеха, воплотив в жизнь собственную идею, создав новые товары или услуги, они будут рады получить социальное признание и уважение как эквивалент их усилий. В целом выявленные связи между общей способностью самоуправления и мотивами обучения характеризуют этих студентов как нацеленных только на выполнение текущей учебной деятельности в педагогическом вузе.

Значительно больше корреляционных связей выявлено в группе студентов с высоким уровнем способности самоуправления, соответствующим высокому уровню субъектности (рис. 2).

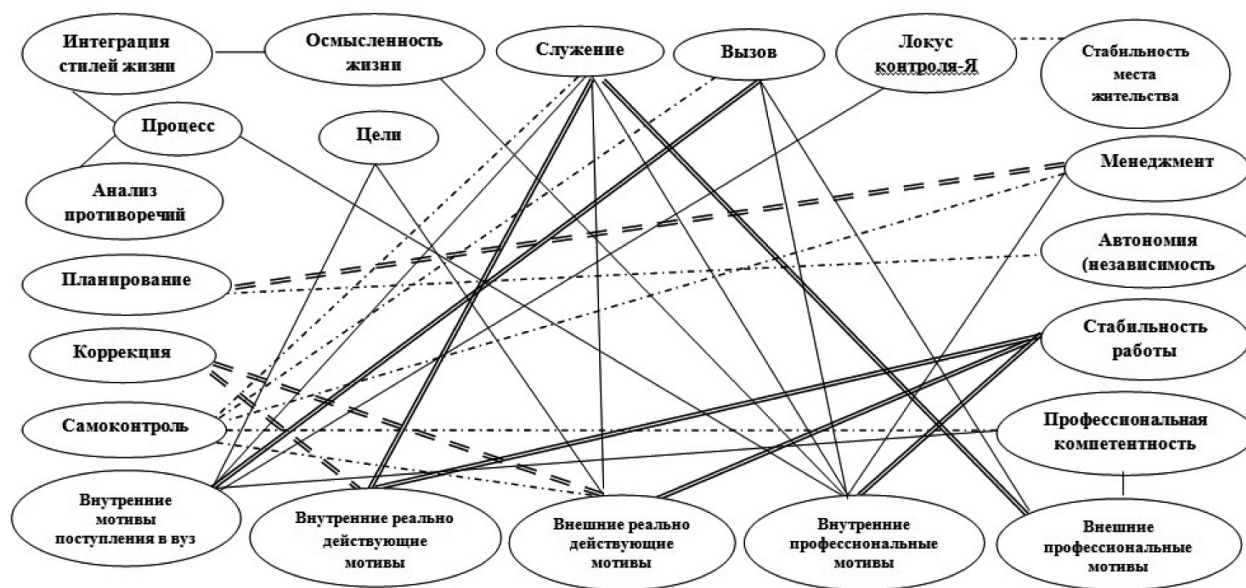


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей показателей субъектности студентов НТГСПА, имеющих уровень развития способности самоуправления «выше среднего» и «высокий»

Примечание. Положительные (— $p \leq 0,05$; == $p \leq 0,01$) и отрицательные (---- $p \leq 0,05$; == $p \leq 0,01$) корреляционные связи.

Наибольшее количество связей выявлено между шкалами трех методик: «Смыслоразнозначные ориентации» (Д.А. Леонтьев), «Якоря

карьеры» (Э. Шейн), «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина). Это обстоятельство можно рассматривать

как признак сформировавшейся ценностно-смысловой системы личности с выраженной профессиональной направленностью. Можно предположить, что у студентов с высоким уровнем субъектности ощущение полноты жизни, радость от каждого дня связаны с умением быстро анализировать ситуацию, выделять наиболее важные в данный момент дела, определять свои возможности, оценивать материальные, пространственно-временные и другие ресурсы, с возможностью гармонично сочетать учебно-профессиональную деятельность и личную жизнь (хобби, общение с друзьями, занятия спортом и т. п.), с желанием добросовестно готовиться к занятиям, закладывая основу своей будущей профессии. Интернальный локус контроля у этой группы молодых людей имеет прямую связь с внутренними мотивами поступления в вуз ($r = 0,273$, $p \leq 0,05$) и обратную связь с ценностной карьерной ориентацией «стабильность места жительства» ($r = -0,293$, $p \leq 0,05$). Скорее всего, решение о поступлении в педагогический вуз эти студенты принимали сами. Кроме того, в их понимании в профессиональной карьере желание жить в своем городе не является главным, следовательно, их отличает мобильность и готовность строить свою карьеру в любом городе. Повышение уверенности в своих силах строить жизнь согласно собственным целям порождает у этих людей желание сделать самостоятельный, осознанный выбор деятельности, предоставляющей возможность для самореализации, к которой у них есть склонности и способности. Для студентов с высоким уровнем субъектности в жизни являются важными не только самоактуализация, нахождение своего призвания, построение профессиональной карьеры и профессиональная самореализация, но и создание крепкой семьи, воспитание своих детей, а также другие аспекты личной жизни. Чем эффективнее интересы семьи и карьеры взаимно уравновешивают друг друга, тем осмысленнее для этих людей становится их жизнь. В группе студентов с высоким показателем общей способности самоуправления выявлены обратные корреляционные свя-

зи между переменными, диагностирующими три этапа цикла самоуправления, с одной стороны, и ценностными карьерными ориентациями, учебными мотивами – с другой. Этот факт указывает на то, что люди с высоким уровнем субъектности способны отходить от заранее намеченного плана, проявляя гибкость, инициативу, креативность, принимая нестандартные решения в ситуациях, в которых необходимо проявить свободу, независимость, творчество в работе, а также когда возникает необходимость управлять людьми или взять на себя ответственность за какое-либо дело. Положительные связи карьерной ориентации «Вызов» с внутренними мотивами поступления в вуз и профессиональными мотивами показывают – чем больше студенты считают профессию педагога своим призванием, тем больше они понимают, что она требует постоянной собранности, готовности решать сложные, уникальные задачи, находить индивидуальный подход к каждому воспитаннику, исходя из конкретной ситуации. Они не боятся того, что им придется часто «принимать вызов» своему профессионализму. Необходимо отметить наличие прямых корреляционных связей между карьерными ориентациями и различными типами мотивации учения в педагогическом вузе у студентов с высокой общей способностью самоуправления. Например, шкала «Профессиональная компетентность» прямо коррелирует с внутренними мотивами поступления в вуз ($r = 0,229$, $p \leq 0,05$) и с внешними профессиональными мотивами ($r = 0,305$, $p \leq 0,05$). Это значит, чем сильнее у данной группы студентов интерес к профессии педагога, чем в большей степени они осознают правильность выбора педагогического вуза, тем сильнее у них проявляется желание посвятить жизнь избранной профессии. Профессиональная компетентность педагога как одно из проявлений субъектности является тем профессионально важным качеством, которое может быть востребовано в любой деятельности, не только в педагогической. В целом, субъектность как сложная характеристика человека выражается в самостоятельности, активности,

способности к самоанализу и саморегуляции, в умении преобразовывать себя и действительность [Ленглер, 2012, с. 442].

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы.

1. Способность самоуправления можно рассматривать как диагностический показатель субъектности, под которой понимается способность индивида превращать собственную активность в предмет практического преобразования.

2. Особенность субъектности студентов с низким уровнем самоуправления заключается в достижении целей, связанных преимущественно с выполнением текущей учебной деятельности, с готовностью проявлять активность вне сферы образования, а в условиях профессионально-педагогической деятельности проявлять решительность в менее ответственных профессиональных ситуациях.

3. Отличительными свойствами субъектности студентов с высоким уровнем самоуправле-

ния являются мобильность и готовность строить свою карьеру в любом городе, бросать и принимать «вызов» конкурентной среде, доказывая свой уровень профессионализма, брать на себя ответственность в сложных профессиональных ситуациях.

Библиографический список

1. Гендин А.М. Эволюция профессиональных намерений и планов выпускников педагогического вуза (по материалам мониторинга) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 140–145.
2. Ленглер О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 440–442.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ СУБЪЕКТАМИ СОВМЕСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PERCEPTION PECULIARITIES OF SOCIAL LIFE BY SUBJECTS OF JOINT PROFESSIONAL ACTIVITY

С.В. Мыскин

S.V. Myskin

Социальная жизнь, совместная профессиональная деятельность, профессиональное сознание, инвалид, социальный работник, восприятие, социальная среда, работодатель.

В статье освещаются результаты анализа восприятия социальной жизни в российском обществе. Автор характеризует совместную профессиональную деятельность как ведущую форму социальной жизни. На примере трудоустройства инвалидов раскрываются психологические и социальные аспекты восприятия субъектов совместной профессиональной деятельности. Приводятся данные экспериментального исследования взаимного восприятия участников совместной профессиональной деятельности. Анализируются факторы, обуславливающие эффективность работы в сфере содействия занятости инвалидов.

Social life, joint professional activity, professional consciousness, disabled, social worker, perception, social environment, employer.

The article highlights the results of the analysis of the perception of social life in Russian society. The author characterizes joint professional activity as a leading form of social life. He reveals psychological and social aspects of perception by subjects of joint professional activity using the example of the employment of the disabled. The article presents the data of the experimental study of mutual perception of participants of joint professional activity and analyzes the factors that contribute to the effective work in promoting the employment of the disabled.

Социальная жизнь современной России трансформируется под влиянием политических и экономических, информационно-культурных и социально-психологических факторов. Воздействие данных факторов распространяется на все сферы общественных отношений, что приводит к изменению не только структуры социальной жизни россиян, но и ее направленности. Это означает, что на современном этапе важнейшей задачей государства выступают поиск и нахождение таких способов управления социальной трансформацией, которые обеспечат устойчивость и стабильность жизнедеятельности россиян, а также переход их социальной жизни к прогрессивным общественным формам.

В социологии социальная жизнь определяется как совокупность многообразных видов и форм совместной деятельности людей, на-

правленной на обеспечение условий и средств существования, реализацию потребностей, интересов, ценностей [Социологический..., 1990]. Из приведенной дефиниции видно, что смысловым ядром понятия «социальная жизнь» выступает совместная деятельность, направленность которой, согласно общепсихологической теории деятельности [Леонтьев, 1977], определяется доминирующими мотивами субъектов деятельности. Причем мотив, наряду с побудительными силами, включает причины, а также внешние и внутренние условия, вызывающие активность людей. Такое системное понимание мотивов позволяет говорить о взаимосвязи внешних и внутренних форм мотивации. Где влияние определенной ситуации актуализирует внутренние диспозиции субъектов, а, в свою очередь, активизация психологических побудительных структур приводит к из-

менению восприятия человеком ситуации, что в итоге и определяет характер совместной деятельности. Это ставит нас перед необходимостью раскрытия особенностей социальной перцепции, обуславливающих не только совместную деятельность, но и общение субъектов.

Восприятие новейшей России как индустриального общества позволяет в качестве одной из значимых форм реализации совместной деятельности обозначить профессиональный труд, в ходе которого «решается вопрос о производстве материальных и духовных благ, в результате чего происходит общение, изменение и развитие человека» [Тезаурус..., 2013, с. 175]. Поскольку в труде происходит не только приобщение человека к культуре, но и ее реализация, то профессиональную деятельность можно охарактеризовать как ведущую форму социализации людей [Андреева, 2004]. Справедливо по этому поводу отмечает А.А. Нистратов: «Труд – это не только способ экономически обеспечить жизнь, но и возможность находиться в коллективе, проявить свою индивидуальность и одновременно чувствовать себя на равных с другими людьми» [Нистратов, 2011, с. 44]. Иначе говоря, возможность работать и зарабатывать себе на жизнь является одним из самых значимых условий полноценной жизни человека. Системность взаимосвязей профессионального труда с различными аспектами человеческой жизнедеятельности обусловила выбор совместной профессиональной деятельности как ведущей формы социальной жизни для изучения социально-перцептивных процессов.

В психологии труда доказано, что совместная трудовая деятельность, впрочем, как и всякая другая, приносит удовлетворение по своим результатам, если в процессе её осуществления она положительно эмоционально окрашена, то есть положительно оценивается только та деятельность, предметное содержание мотивов которой положительно эмоционально переживается. Тогда, интерпретируя эксперименты В.К. Вилюнаса [2006], можно гипотетически предположить, что положительное эмо-

циональное переживание профессионального общения с партнерами, благоприятного психологического климата в коллективе, атмосферы взаимопонимания и толерантности, а также приятных событий в трудовой жизни будет переключаться на совместную деятельность и на образ профессионального мира [Мыскин, 2013]. Из этого следует, что удовлетворенность условиями организации труда будет коррелировать с удовлетворенностью совместной деятельностью работников. Однако верно и обратное. Негативно переживаемые условия труда – авторитаризм в общении, мелочная опека планирования со стороны органов управления, конфликтотенный психологический климат межличностных отношений, общественное принижение престижа труда, перегрузки – все эти обстоятельства будут определять обесценивание смыслов совместной профессиональной деятельности. Мотивы повышения качества и производительности труда станут угасать, а их место будут занимать мотивы формальных достижений, тщеславия, конформизма и избегания неудач. Здесь можно предположить, что с психологической точки зрения организационные условия, вызывающие неудовлетворенность совместным трудом, будут формировать индивидуальный комплекс фрустрированной личности [Тарабрина, 2009].

Для проверки нашей гипотезы необходимо исследовать взаимное отношение партнеров по совместной профессиональной деятельности. Поскольку спектр профилей профессиональной деятельности достаточно широк, а специфика каждой профессии требует дополнительного исследования межпрофессиональных связей, то представляется целесообразным обратиться к анализу такой трудовой сферы, в которой потребность эффективной совместной деятельности наиболее выражена и актуальна в современных социально-экономических условиях. На наш взгляд, такой формой социальной жизни россиян является сфера занятости лиц с ограниченными возможностями здоровья. Причем нагрузка на обеспечение инвалидов рабочими местами

существенно возрастает в связи с многочисленными медицинскими, трудовыми, психологическими и другими ограничениями данной категории граждан. По данным мониторинга, проведенного Министерством труда и социальной защиты РФ в 2012–2013 гг., 77 % безработных инвалидов испытывают острую потребность в работе [О реализации мер..., 2013]. Для государства это означает необходимость перехода от пассивной политики в сфере трудоустройства инвалидов к активным формам работы, а именно стимулированию усилий работодателей по трудоустройству лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также повышению профессиональной квалификации социальных работников, курирующих вопросы занятости социально незащищенных слоев населения.

В процесс трудоустройства людей с ограниченными физическими возможностями включены следующие субъекты: инвалид, соискатель вакантного рабочего места; работодатель, осуществляющий отбор соискателей из числа безработных инвалидов; работник службы занятости, содействующий трудоустройству инвалидов (для удобства изложения обозначим его как «социальный работник»). Учитывая тот факт, что взаимодействие всех субъектов трудоустройства протекает в форме общения, то для раскрытия особенностей данной разновидности совместной профессиональной деятельности целесообразно исследовать проблемы общения в обозначенной триаде.

Отметим, что общение работников с ограниченными возможностями (в том числе и потенциальных работников) со своими работодателями и с социальными работниками следует отнести к профессиональному общению. Профессиональное общение – это процесс регулирования поведения коммуникантов с целью установления и развития контактов в интересах и в связи с потребностями совместной профессиональной деятельности [Тарасов, 1992].

Психологический анализ профессионального общения *инвалидов с социальными работниками* вскрывает специфические осо-

бенности его содержания, суть которых состоит в *знании* ограниченной возможности инвалидов осуществлять свою профессиональную деятельность. Причем это знание присутствует в профессиональном сознании (на осознаваемом или неосознаваемом уровне) всех общающихся с инвалидом, включая его самого, в качестве неустраняемого фона, который формирует общую коммуникативную установку на весь процесс взаимодействия [Тарасов, 2011]. Психотравмирующий характер такой установки замечен при разнопрофильном общении социальных работников: так как социальный работник курирует инвалидов, имеющих разную профессиональную квалификацию, то его общение политематично, и в то же время это общение остается монотематичным в рамках знания ограниченности возможностей инвалида. Таким образом, тема ограниченности возможностей инвалида является привычной в профессиональном общении инвалида и социального работника, а также составляет содержательный травмирующий фон общения любого профессионала с ограниченными физическими возможностями и представителя служб занятости.

Специфичность профессионального общения *работодателя с инвалидом* обусловлена *необходимостью* организовать совместную трудовую деятельность. Здесь общение инвалида с работодателем функционально распадается на две сферы: при приеме на работу и в процессе производственной деятельности. Анализ практики отбора кадровыми службами организаций соискателей на вакантные места из числа лиц с ограниченными возможностями обнаруживает случаи уклонения работодателя от контактов с инвалидами как с людьми функционально ограниченными. По мнению рекрутеров, для работников-инвалидов требуется дополнительная адаптация к условиям труда, что влечет как финансовые, так и психологические риски. Только законодательное давление общества, а также финансовое и юридическое стимулирование вынуждает работодателя идти навстречу инвалиду. В этом и про-

является отмеченная выше *необходимость* организации совместной деятельности работодателя с инвалидом. Другая сфера общения связана с процессом производственной деятельности, что обуславливает вплетение общения в структуру совместной профессиональной деятельности и реализацию таких функций, как организация этой деятельности, поддержание и ее коррекция.

Для более глубокого анализа проблем профессионального общения субъектов занятости инвалидов необходимо исследовать особенности взаимопонимания между инвалидами, с одной стороны, и работодателями и социальными работниками – с другой (а также обществом в целом), с использованием общепризнанных в мировой науке экспериментальных диагностических методов. В нашей работе для исследования применялась методика семантического дифференциала Ч. Осгуда [Osgood et al., 1957]. Метод, семантического дифференциала позволяет выяснить отношение человека к объекту, а также выявить основные факторы, определяющие отношение исследуемой группы, поместив объект в систему его признаков [Нистратов, 2011]. При этом главной задачей нашего эксперимента является построение семантического пространства, структура которого будет выступать объяснительной моделью того, как субъект совместной профессиональной деятельности воспринимает, классифицирует, сравнивает, оценивает своих партнеров или их характеристики. Следует отметить, что семантическое пространство – это модель категориальной системы индивидуального сознания. Применительно к нашей работе это означает, что объектом данного экспериментального исследования выступает профессиональное сознание субъектов совместного труда.

На первом этапе исследовалась оценка инвалидами организаций-работодателей. Испытуемым (трудоспособным инвалидам) давался бланк для фиксации оценки следующих типов организаций: не принимающие инвалидов на работу, принимающие инвалидов на рабо-

ту, создающие особые условия для работы инвалидов и идеальная компания. Шкалирование осуществлялось по различным характеристикам данных организаций. Полученные результаты были обработаны методом факторного анализа, что позволило выделить семь факторов, приведенных ниже в порядке убывания их вклада в общую дисперсию.

1. Уважение и популярность в обществе: комфортность рабочих мест, общественное уважение, компетентность управления, престижность работы в организации, популярность в политических кругах.

2. Комфортная атмосфера в компании: жесткая внутренняя субординация, уважительный стиль общения, индивидуальный подход к стилю работы каждого сотрудника, законопослушность организации, демократический стиль внутри компании.

3. Доходность и дисциплина в компании: высокий уровень доходов компании, жесткая дисциплина в организации.

4. Внешняя претенциозность и конкуренция внутри компании: конкуренция между сотрудниками организации, внешняя претенциозность компании.

5. Профессионализм и сплоченность в компании: профессионализм сотрудников, «чувство локтя» как базовый элемент корпоративного стиля компании.

6. Ловкость в управлении компанией: манипулирование законами в интересах организации, популярность в деловых кругах, наличие «двойного стандарта» со стороны руководства, принцип доверия внутри компании.

7. Дискомфорт внутри компании: текучесть кадров, социальная незащищенность сотрудников организации.

Далее были вычислены значения объектов (организаций) по каждому фактору и построены семантические пространства. Графическое выражение полученных данных представлено на рис. 1, где горизонтальная ось – фактор *Уважение и популярность в обществе*, а вертикальная ось – фактор *Комфортная атмосфера в компании*.



Рис. 1. Размещение показателей оценки инвалидами организаций-работодателей по факторам «Уважение и популярность в обществе» и «Комфортная атмосфера в компании»

Как видно, по мнению инвалидов, наибольшим уважением общества и популярностью в политических кругах пользуются «Идеальная компания» и «Компания, создающая особые условия для инвалидов». Также управление в этих компаниях воспринимается как более компетентное. По категории **Комфортная атмосфера в компании** наибольшие оценки имеют «Организации, принимающие инвалидов на работу» и «Компании, создающие особые условия для инвалидов». «Организации, не принимающие на работу инвалидов» оцениваются отрицательно по этим категориям.

Семантические пространства по другим категориям имеют несколько отличное наполнение. Например, по категории **Доходность и дисциплина в компании** наиболее высоко инвалидами оцениваются «Организации, не принимающие людей с ограниченными возможностями здоровья» и «Идеальная компания». Интерпретация данных показателей позволяет утверждать, что наличие работников-инвалидов снижает доходность компании и подрывает внутреннюю дисциплину. Что же касается категории **Внешняя претенциозность и конкуренция внутри компании**, то конкуренция между сотрудниками наиболее высока в организациях без инвалидов. Исходя из этого, и они могут себя позиционировать как более успешные. По

категории **Профессионализм и сплоченность в компании** позитивно оцениваются организации, в которых высок профессионализм сотрудников, а в коллективе «чувство локтя» является элементом корпоративного стиля. Причем наибольшие оценки по этой категории получают «Организации, создающие особые условия для инвалидов», в то время как наименьшее значение придают «Компаниям, не принимающим инвалидов на работу». Интерпретация высоких значений по фактору **Ловкость в управлении компанией** у «Организаций, принимающих инвалидов на работу» и «Организаций, создающих им особые условия» позволяет утверждать, что такие компании, видимо, пытаются извлечь из этого свои выгоды (льготное налогообложение, общественные преференции и пр.). Наконец, категория **Дискомфорт внутри компании** говорит о том, что наибольшая незащищенность сотрудников проявляется в «Организациях, не принимающих инвалидов на работу», а наилучшие социальные условия для их работы в «Идеальной компании».

На следующем этапе нашего эксперимента изучалась оценка отношения инвалидов к социальному работнику как совокупному представителю российского профессионального общества. В этом случае инвалиды оценивали социальные стереотипы (безответственный человек,

пессимист, скептик, инвалид, идеал общества, супермен, карьерист, деловой человек). Шкалами служили некоторые утверждения, выражающие отношение респондентов к этим стереотипам (это мой идеал, этот человек мне симпатичен, я считаю этого человека опасным, мы с этим человеком похожи и т.д.). Математическая обработка первичных данных позволила выделить следующие факторы-категории.

1. **Авторитет и идеал:** мой идеал, очень авторитетный для меня человек, с этим человеком я хотел бы дружить, очень счастливый человек, человек слова.

2. **Человек, вызывающий интерес:** человек мне симпатичен, я хотел бы больше узнать об этом человеке, я в этом человеке не разочаровался.

3. **Близкий и понятный человек:** мне понятен этот человек, мне приятен этот человек, мы с этим человеком похожи.

На основании вычисленных значений объектов-стереотипов по каждому фактору были построены семантические пространства. На рис. 2 представлено размещение ценностей по критериям **Авторитет и идеал** и **Человек, вызывающий интерес**.



Рис. 2. Размещение показателей оценки инвалидами социальных работников по факторам «Авторитет и идеал» и «Человек, вызывающий интерес»

Из представленных графических данных видно, что по фактору **Авторитет и идеал** идеалом и наиболее авторитетным для инвалидов является деловой человек и карьерист, а в меньшей степени супермен. Психологическая интерпретация такого соотношения может быть следующей: деловой человек и карьерист добивается своего социального статуса с использованием профессиональных навыков, что вполне приемлемо и доступно для инвалида, а супермен связывается с выдающимися физическими данными, которые инвалиду не доступны. Следовательно, инвалида мо-

тивировать социальный статус, обретенный посредством развития профессиональных компетенций. Далее наибольшую антипатию у инвалида вызывают безответственный человек и пессимист («мне жалко этого человека», «я считаю этого человека неудачником»).

По категории **Человек, вызывающий интерес** наиболее значимым является стереотип супермена, а противоположный полюс занимают «Безответственный человек» и «Идеал общества». Интересным наблюдением является отстраненность респондентов от стереотипа «Идеал общества». Скорее всего, это показы-

вает, что инвалиды не относят себя к равноценным членам общества и чувствуют свою ущемленность в этом плане. Анализ третьей выделенной категории **Близкий и понятный человек** показывает, что таковым для инвалида является только он сам или другой инвалид, в общении с которым достигается эмоциональное благополучие [Барканова, Петрищев, 2013].

Результаты проведенного эксперимента позволяют утверждать, что инвалиды испытывают чувство отчуждения от общества в целом, социальную ущемленность. Причем такое субъективное состояние возникло не только вследствие недостатка внимания этой группе населения со стороны общества, государства, но и под воздействием макрофакторов, интенсивное действие которых сейчас испытывает Российская Федерация. Межгосударственные конфликты и сепарация наций, религиозные противостояния и экономические войны, безработица и эпидемии способствуют формированию особой социальной «канвы» современного общества. Внешняя по отношению к любой социальной группе и индивиду среда на современном этапе развития человечества приобретает агрессивную окраску. Эффекты внешней среды стимулируют образы успешных, сильных и конкурентоспособных людей, готовых к борьбе, «жесткому» отстаиванию своих интересов. Наряду с этим в общественном профессиональном сознании инвалиды представлены как субъекты с дефектным здоровьем, нарушающим состояние социального благополучия. Следствием этого является состояние социального неблагополучия, которое испытывают инвалиды, что ухудшает их психическое и физическое здоровье. Это, в свою очередь, вызывает трудности не только в межличностном, но и в профессиональном общении, и совместной профессиональной деятельности в целом. И хотя специалисты относят общение социальных работников с инвалидами к трудным случаям профессионального общения [Творогова, 2002], в совместную деятельность по трудоустройству инвалидов следует включать эффективные коммуникатив-

ные, психологические и социальные технологии, которые обеспечат прогрессивную трансформацию социальной жизни людей с ограниченными возможностями здоровья в «непростых» современных социально-экономических условиях.

Подводя итоги можно сделать следующие выводы.

1. Совместная профессиональная деятельность выступает ведущей формой социальной жизни представителей современного российского общества.

2. Совместная профессиональная деятельность инвалидов, социальных работников и работодателей определяется действием внешних социальных макро- и микрофакторов, с одной стороны, и внутренних побудительных факторов – с другой. Взаимная оценка субъектами трудоустройства инвалидов качества их взаимодействия, а также удовлетворенности данным процессом определяет эффективный или неэффективный характер совместной деятельности.

3. Неэффективный характер взаимодействия людей с ограниченными возможностями здоровья с их работодателями и социальными работниками проявляется в возникновении психологических проблем и коммуникативных барьеров в организации профессионального общения и совместной профессиональной деятельности.

4. Причинами возникновения проблем в профессиональном общении являются: на социальном уровне – неблагоприятная внешняя среда, формирующая в общественном сознании образ сильного и успешного члена общества; на психологическом – комплекс социального неблагополучия у инвалидов.

5. На государственном уровне необходимо разрабатывать комплекс мер, направленный на формирование такого общественно-профессионального сознания россиян, которое освобождало бы взаимодействие лиц с ограниченными возможностями здоровья, работодателей и социальных работников от дискриминации по признаку инвалидности.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2004. 288 с.
2. Барканова О.В., Петрищев В.И. Особенности социально-психологической адаптации подростков из семей мигрантов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2(24). С. 151–159.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006. 496 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
5. Мыскин С.В. Профессиональное сознание: языковое и неязыковое // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2 ч. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (30). Ч. II. С. 135–140.
6. Нистратов А.А. Психосемантический анализ взаимного восприятия инвалидов и социальных работников, инвалидов и работодателей // Современное состояние развития научно-прикладных методов социологического, лингвистического и психологического исследования потребностно-мотивационной сферы работников-инвалидов, учитываемых органами социальной защиты населения города Москвы и организаций, в рамках реализации проекта «Содействие занятости инвалидов»: сб. матер. науч.-практ. конф. Москва, 09 декабря 2011 г. М.: ДТЗН, 2011. С. 44–46.
7. О реализации мер, направленных на развитие трудовой занятости инвалидов / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/migration/12>
8. Социологический справочник: общественно-политическая литература / под ред. В.И. Воловича. Киев: Политиздат Украины, 1990. 384 с.
9. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. 296 с.
10. Тарасов Е.Ф. Дефиниционный и импликационный методы анализа установок работодателей и валидных членов общества по отношению к работникам-инвалидам // Современное состояние развития научно-прикладных методов социологического, лингвистического и психологического исследования потребностно-мотивационной сферы работников-инвалидов, учитываемых органами социальной защиты населения города Москвы и организаций, в рамках реализации проекта «Содействие занятости инвалидов»: сб. матер. науч.-практ. конф. Москва, 09 декабря 2011 г. М.: ДТЗН, 2011. С. 40–43.
11. Тарасов Е.Ф. Проблемы теории речевого общения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук в форме научного доклада. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1992. 55 с.
12. Творогова Н.Д. Общение: диагностика и управление. М.: Смысл, 2002. 246 с.
13. Тезаурус социологии: темат. слов.-справ. / под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: ЮНИТИ ДАНА, 2013. 487 с.
14. Osgood C., Suci G., Tannenbaum P. The measurement of meaning. Urbana: University of Illinois press, 1957. 342 p.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА К УСПЕШНОМУ ОСВОЕНИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

THE WAYS TO FORM MOTIVATION FOR SUCCESSFUL MASTERING OF FUTURE PROFESSION IN TECHNICAL SCHOOL STUDENTS

Н.М. Халимова, О.Л. Головань

N.M. Khalimova, O.L. Golovan

Мотивация, формирование мотивации, учение, студент, профессия.

В статье показана важность решения проблемы мотивации учебной деятельности студентов техникума. Рассмотрены пути и методы формирования мотивации учебного процесса для успешного овладения студентами будущей профессией.

Motivation, formation of motivation, learning, student, profession.

The article shows the importance of the solution of the problematic issue of motivation to learn in training school students. It also considers the ways and methods to form their motivation to learn for successful mastering of future profession.

Изменения, происходящие в различных сферах деятельности человека, выдвигают все более новые требования к организации и качеству профессионального образования. Современный выпускник образовательного учреждения должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе, знать, что он будет востребован на рынке труда. Необходимо прививать студентам средних профессиональных образовательных учреждений интерес к накоплению знаний, самостоятельной деятельности и непрерывному самообразованию. Чтобы достичь этих целей, у студентов должна быть сформирована мотивация учения.

Понятием «мотивация» в психолого-педагогической науке обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Мотивационный этап дидактического процесса позволяет достичь эффекта быстрого включения студентов в учебно-познавательную деятельность и запуска ее меха-

низма без длительного втягивания в работу. К сожалению, как показывают результаты анализа, интерес к учению у студентов ссузов из года в год падает. Следствием такого снижения интереса к учебе является их довольно низкая активность в процессе учения.

Для того чтобы студент по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, то есть чтобы они приобрели значимость для обучающегося. Так как истинный источник мотивации студента находится в нем самом, то необходимо, чтобы он сам захотел что-то сделать и сделал это. Поэтому основным мотивом учения является внутренняя побудительная сила.

В научной литературе, посвященной данному вопросу, большое внимание уделяется, прежде всего, изучению мотивов учения школьников и мотивов труда специалистов в конкретных областях. Технологии изучения и формирования учебной мотивации студентов ссузов мало рассматриваются современными исследователями, несмотря на важность этой проблемы [Ильин, 2004].

Применительно к учебной деятельности студентов в системе ссузовского образования мотивация понимается как совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Такая мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности. Только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности [Макарова и др., 1990]. Мотивационными процессами в обучении студентов можно и нужно управлять: создавать условия для развития внутренних мотивов, стимулировать познавательную деятельность студентов.

В рамках предлагаемой статьи нам представляется наиболее значимым в обобщенном виде определить пути формирования мотивации студентов среднего профессионального образования к успешному освоению будущей профессии. Для реализации этой цели создана инновационная площадка на базе государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования Республики Хакасия «Техникум коммунального хозяйства и сервиса». Проведено психологическое тестирование по методикам: «Диагностика структуры учебной мотивации», «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Изучение отношения к учебным предметам» Г.Н. Казанцевой [Истратова, Эксакусто, 2004].

В ходе исследования нами определено, что сила и динамика мотивации обучения студентов в техникуме обусловлены самыми разными причинами: престижем специальности, желанием получить диплом или приобрести дополнительные знания, повысить свой социальный статус. Важным условием формирования мотивации успешной учебной деятельности является формирование положительного отношения студентов к конкретному учебному предмету. Полученные результаты дали нам основание считать, что доминирует профессиональная и спортивная направленность, т. к. наибольший интерес для ребят представляют предметы физической культуры и профессиональные дисциплины.

По результатам опроса также выявлено, что причиной снижения интереса у учащихся к изуче-

нию предметов химии, математики и иностранного языка являются низкий уровень базовой обученности за курс средней школы и трафаретная схема проведения уроков в техникуме, недостаточное общение с педагогом и сокурсниками.

Следует полагать, что знание определяющих мотивов учебно-профессиональной деятельности у студентов важно для всех субъектов образовательного процесса. Так, преподавателям оно оказало подспорье в выборе правильной методики преподавания и системы поощрения успешных студентов. Самим же студентам было немаловажно знать, какие именно мотивы на самом деле для них приоритетны, т. к. знание скрытых (подсознательных) мотивов поможет организовать им свой учебный процесс и добиться успехов в учебе.

В ходе констатирующего эксперимента были применены тесты достижений, выясняющие наличный уровень знаний студентов, а также анкеты на выявление их познавательных интересов, сформированности мотивационных компонентов учебной деятельности. Тесты проводились как в экспериментальных, так и в контрольных группах.

Входной контроль предполагал оценку потенциальных возможностей студентов. С помощью стандартизированного теста преподаватели определили положение каждого студента на интервальной шкале уровня достижений.

Проведенная педагогическая диагностика позволила условно разделить всех студентов экспериментальных групп на три категории: с высоким уровнем наличных знаний, со средним и низким. Исследование показало, что у многих обучающихся существуют значительные пробелы в знаниях по целому ряду разделов школьной программы в различных областях, большинство студентов-первокурсников не обладали запасом знаний, необходимым для успешного учения. Однако среди них мы выделили обучаемых, которые показали довольно высокие результаты. Анализируя данные исследования, сделали вывод о том, что способности студентов контрольных и экспериментальных групп на начало эксперимента были примерно равными.

Преподавателям, работающим в экспериментальных группах, было предложено разработать

проекты мотивационного компонента дидактического процесса для каждого занятия по методике В.П. Беспалько [Беспалько, 1986].

В рамках формирования мотивационного компонента дидактического процесса подход к преподаванию как к процессу управления, основанный на принципах целостности, иерархичности и управляемости, явился той основой, которая интегрировала разнокачественные структурные элементы в единое системное образование, позволила рассматривать управление в процессе преподавания как механизм, посредством которого происходит обучение организованным приемам и действиям.

Дидактический процесс определялся нами как совокупность двух видов алгоритмов: функционирования по структуре учебно-познавательной деятельности и управления. Алгоритм функционирования – это система последовательных действий, спланированных педагогом и выполняемых обучаемыми, а алгоритм управления – сбор и обработка необходимой информации для принятия решений и изменения алгоритма функционирования. Эффективность уроков проверялась с помощью диагностической карты и подсчета коэффициента эффективности каждого занятия (Кэф.).

Если значение Кэф. было меньше 0,7, то урок считался малоэффективным, поскольку деятельность учащихся носила в основном репродуктивный характер. При повышении Кэф. от 0,8 до 1,0 предполагалось, что каждый из участников образовательного процесса становился субъектом управления. В этот период наступала самоорганизация опыта студентов. В данном обучении действия обучающей системы и обучающихся представляли единую целостную систему, управляемую одним алгоритмом.

Как отмечает Т.В. Фуряева, «магистральным путем в приближении студента к реальной профессиональной деятельности является кардинальная перестройка содержания и характера практического обучения», а попадание студента в «целостный контекст инновационной организации практики позволит всем участникам образовательного процесса оформить свое личное отношение и изменить самосознание» [Фуряева, 2013].

Залогом успешной мотивации явилась четко выработанная система организации учебного про-

цесса, и в первую очередь информационное начало урока с применением видеослайдов. Это способствовало формированию внутренних стимулов мотивации в процессе всего занятия, когда постоянно прослеживалась связь теории с жизнью, а мотивация становилась «сквозной» и «долгоиграющей». Поэтому преподаватели общеобразовательных дисциплин техникума для реализации мотивационного компонента дидактического процесса разработали методы эмоционального стимулирования учения – введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов. Создание ситуации познавательного спора вызывало повышенный интерес к содержанию темы программы.

На основании проведенного текущего этапа опытно-экспериментальной работы были разработаны проекты уроков, дидактический и диагностический материал. Преподаватели техникума осознали, что формирование успешной мотивации студентов на занятии зависит от их мастерства и умения организовывать учебный процесс, от постоянного поиска новых форм и приемов обучения.

Некоторые преподаватели специальных дисциплин использовали исторические факты борьбы различных научных точек зрения по той или иной проблеме. Включение обучающихся в ситуации научных споров не только углубляло их знания по соответствующим вопросам, но и невольно приковывало их внимание к теме, а на этой основе вызывало новый прилив интереса к учению. Применительно к профессии водителя, например, выделялись такие виды учебной мотивации, как позитивная и негативная познавательная мотивация, связанные с осознанием негативных последствий на автомобильной дороге, которые могли возникнуть в связи с выполнением или невыполнением определенного действия водителем автотранспортных средств.

Для формирования мотивов учебной деятельности педагоги техникума использовали в системе весь арсенал методов обучения: словесные, наглядные и практические, репродуктивные и поисковые, индуктивные и дедуктивные и др. Хороший результат давали такие методы обучения, при которых деятельность студентов носила продуктивный, творческий, поисковый характер.

На уроках производственного обучения широко использовались методы, стимулирующие познавательную активность обучающихся и строящиеся на диалогах, предполагающих свободный обмен мнениями о путях разрешения той ли иной проблемы. Студенты-механики, например, сами выполняли на тренажерах компьютерную диагностику автомобиля и за 6 часов учебного времени находили неполадки двигателя, затем с помощью мастера производственного обучения или самостоятельно их устранили.

Повышению мотивации студентов техникума к обучению способствовали также дискуссионные методы, выступающие как неперемный элемент всех форм активного обучения студентов, обеспечивающие их самовыражение и самокоррекцию. Одним из эффективных методов, моделирующих реальность, являлась игра, имеющая многовариативный характер. Использование различных видов игр в процессе формирования мотивации преобразовывало обобщенные знания в личностно значимые для каждого обучающегося.

Данные исследования показали, что в результате опытно-экспериментальной работы уровень знаний студентов в экспериментальных группах значительно повысился: высокий – с 18 до 30 %, средний – с 37 до 45 %, низкий уменьшился до 25 %. Полученные данные свидетельствовали также о том, что 75 % второкурсников вышли на продуктивный уровень профессиональной подготовки.

Таким образом, проведенная работа в экспериментальных группах наглядно показала, что формирование учебной мотивации студентов преподавателями техникума необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив развития каждого обучающегося. Студент захочет и будет учиться сам только тогда, когда занятие будет ему интересно и привлекательно. Ему нужны мотивы для познавательной деятельности. Перед преподавателями профессиональных учебных учреждений в настоящий момент стоит задача создания таких условий, при которых студенты за короткие сроки смогли бы усвоить максимально возможное количество знаний вместе с приобретением навыков их творческого применения на практике. Для этого необходимо

предварительно разрабатывать проекты диагностического целеполагания и мотивации учебных занятий, т. е. управлять познавательной успешностью студентов.

Пути становления и особенности формирования мотивации обучающихся индивидуальны и неповторимы. Педагогическое творчество преподавателя, освобождаясь от шаблона, может создать интересные примеры нестандартных форм и методов обучения, что позволит вернуть утраченный у студентов интерес к изучению предмета. У обучаемых проявятся «осознанность своей профессиональной мотивации, готовность к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях, осмысленность профессиональных намерений» и совершаемого выбора профессиональной деятельности [Степанова, 2013].

Из вышесказанного следует, что задача педагогов техникума состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить сложные, иногда противоречивые пути становления мотивационной сферы обучающихся; разработать содержание мотивационного компонента каждого занятия; организовать управляемую познавательную деятельность и содействовать успешному профессиональному развитию студентов.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии М.: Педагогика, 1986. 192 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004.
3. Истратова О.И., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 512 с. (Справочники).
4. Макарова А.К. и др. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Макарова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990.
5. Степанова И.Ю. Профессиональное ориентирование на опережение профессиональной подготовки педагогов в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 71.
6. Фурьева Т.В. Практико-ориентированное профессиональное социальное образование: сетевой дискус // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 73.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРТОБИОЗА У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

POSSIBILITIES OF FORMATION OF ORTHOBIOSIS IN RRI SENIOR PRESCHOOLERS

В.О. Штумф

V.O. Shtumf

Часто болеющий старший дошкольник, ортобиоз, когнитивная способность, понимание обмана, материнское отношение.

В статье представлены содержание и результаты эксперимента по формированию ортобиоза у часто болеющих старших дошкольников. Описано содержание коррекционных мероприятий с родителями и детьми. Приведены данные по материнскому отношению и представлениям об ортобиозе до и после формирующих воздействий.

RRI senior preschoolers, orthobiosis, cognitive ability, understanding of deception, maternal attitude.

The article presents the content and results of the experiment on the formation of orthobiosis in RRI senior preschoolers. It describes the content of corrective actions with participation of parents and children. Besides, it gives the data on maternal attitude and notions about orthobiosis before and after forming impacts.

Формирование и реализация гражданами России здорового образа жизни являются важными приоритетами в системе государственных и общественных мер, включённых в Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).

Ортобиоз, или здоровый образ жизни (ЗОЖ), включает в себя типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека – труд, нормальный сон, положительное эмоциональное состояние, оптимизм, рациональное питание, соблюдение режима, закаливание, физические упражнения, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая успешное выполнение социальных и профессиональных функций, независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. Целью ортобиоза всегда выступает научение человека правильному и безошибочному выбору в любой ситуации исключительно полезного, содействующего здоровью и отказ от всего вредного (И.И. Мечников, 1903, Ю.П. Лисицын, 1986,

Н.М. Амосов, 1987, В.Е. Апарин, 2001, Р.А. Захарова, 1999, О.В. Груздева, 2003) [Штумф, 2011; 2012].

Особая социальная ситуация развития часто болеющих детей (ЧБД) включает в себя недостаточные представления родителей, а следовательно, и ребенка об ортобиозе, ограничение условий его когнитивного развития, а вместе с ним и развития интеллектуального компонента внутренней картины болезни. Вышеперечисленное неблагоприятно сказывается на физическом и психологическом здоровье часто болеющего ребенка, ограничивая его возможности в преодолении болезни и обосновывая необходимость поиска возможностей формирования ортобиоза [Груздева, 2004; Ковалевский, 1997; Штумф, 2011; 2012].

Объектом данного исследования выступили часто болеющие старшие дошкольники. Цель исследования заключалась в формировании ортобиоза у часто болеющих старших дошкольников. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что испытываемые ЧБД старшего дошкольного возраста когнитивные трудности (на примере понимания обмана) при своевременной коррекции посредством соответствующего материнского отношения во многом

определяют их представления о ЗОЖ и его реализацию.

Формирующий эксперимент проводился в 2007–2010 гг. на базах МБДОУ № 139, 142, 211 и 295 г. Красноярска. В нем приняли участие 60 ЧБД старшего дошкольного возраста и их матери.

На первом этапе в течение полутора месяцев в рамках поставленных задач были реализованы лекции, семинары и индивидуальные консультации. Их содержание включало:

- расширение знаний педагогов о возрастных особенностях понимания обмана ЧБД, знакомство с методами повышения эффективности родительского отношения к ребенку, расширение представлений о ЗОЖ и его значимости;

- формирование у родителей знаний о психолого-педагогических особенностях ЧБД, особенностях понимания детьми обмана, эффективном типе родительского отношения с формированием собственного эффективного;

- оптимизацию факторов ЗОЖ и формирование адекватных психологических приемов преодоления болезни;

- улучшение когнитивной способности детей через оптимизацию родительского отношения к ребенку в условиях дошкольного учреждения и в домашней обстановке.

На втором этапе в течение двух с половиной месяцев единожды в неделю в условиях дошкольного образовательного учреждения проводились:

- занятия с матерями и детьми по гармонизации детско-родительских отношений, повышению их эффективности по программе И.М. Марковской; одновременно осуществлялись индивидуальные занятия родителей с детьми в домашних условиях;

- работа по осознанию ребенком и матерью состояния болезни на интеллектуальном, эмоциональном и мотивационном уровнях. С детьми были использованы: рассказы, сказки, викторины на оздоровительную и спортивную тематику; конкурсы рисунков; ролевые и сюжетные игры; спектакли и театрализованные представления; беседы просветительского характера. Работа с матерями включала в себя: практикумы

по закаливанию; семинары по основам безопасности жизнедеятельности ребенка в условиях семьи; организацию режима дня и сбалансированного питания детей; встречи с представителями детского здравоохранения и спорта; практикумы по физкультуре и организации режима двигательной активности ребенка в семье [Штумф, 2011; 2012].

Сравнительный анализ результатов до и после формирующих мероприятий с использованием t-критерия Стьюдента показал наличие достоверных различий между материнским отношением к ЧБД до и после формирующих мероприятий по характеристикам: «эмоциональное отвержение» ($p \leq 0,001$), «авторитарная гиперсоциализация» ($p \leq 0,0001$), «симбиоз» ($p \leq 0,0001$), «маленький неудачник» ($p \leq 0,0001$) и, что наиболее значимо, «кооперация» ($p \leq 0,0001$). В реальной жизни изменения проявились: большим эмоциональным принятием детей, появлением большей оптимистичности в оценке их способностей и возможностей, меньшей дистанцией в отношениях между родителями и ребенком, меньшими ограничениями и контролем часто болеющих старших дошкольников, верой в их способности, а также стремлением к объединению совместных усилий, помощи и поддержке в сложных ситуациях.

Также было изучено представление матерей и детей о ЗОЖ (рис.). Результаты формирующего эксперимента показали, что улучшилось идеальное представление матерей о факторах ЗОЖ ($p \leq 0,05$), выросли показатели реального соблюдения этих факторов в жизни ($p \leq 0,05$), увеличилось количество семей, соблюдающих ЗОЖ ($p \leq 0,01$). Улучшилось идеальное представление самих детей о здоровом ребенке ($p \leq 0,001$), выросли показатели реального соблюдения факторов ЗОЖ часто болеющими детьми ($p \leq 0,001$). Это проявилось увеличением количества выборов детьми таких критериев, как: «я много гуляю, бегаю, прыгаю», «я всегда хорошо сплю и ночью, и днем», «я спокоен в любых ситуациях», «у меня всегда хорошее настроение», «я много играю», «я самостоятельный», «я имею хорошие отношения с родителями и братьями-сестрами».

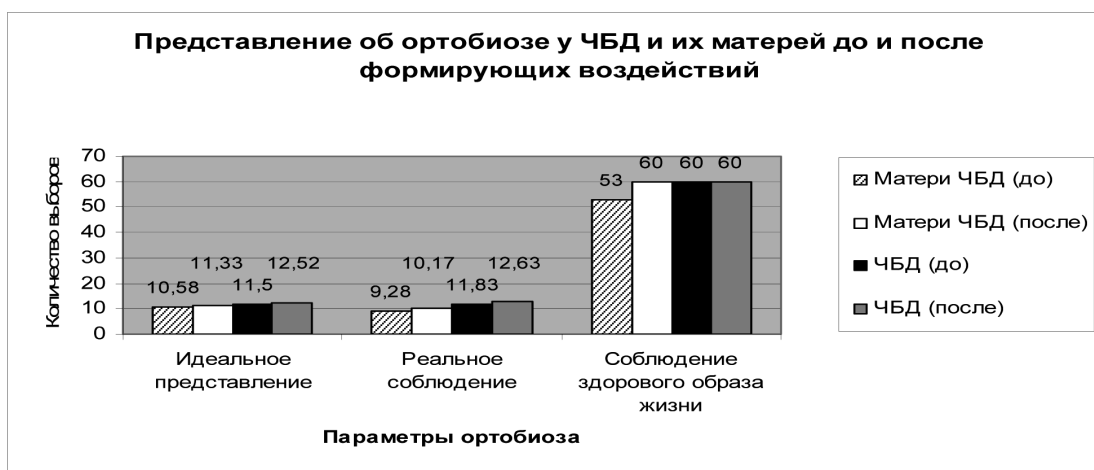


Рис. Выраженность представлений об ортобиозе у матерей часто болеющих старших дошкольников и самих детей до и после формирующего эксперимента по методике Р.А. Захаровой и анкете для детей на ее основе

Отсроченный контроль за частотой соматических заболеваний детей (спустя 12 месяцев от окончания формирующих мероприятий) показал снижение частоты заболеваемости детей, подвергшихся формирующему эксперименту. Наблюдалось значительное снижение частоты заболеваемости – 41,7 % детей совсем не болели в течение года, 38,3 % детей – болели значительно реже, их заболевания протекали в более легкой форме.

В целом, можно констатировать, что осуществленная коррекционная деятельность позволила достичь повышения эффективности материнского отношения, расширения представлений матерей и детей о ЗОЖ и увеличения количества семей, соблюдающих ЗОЖ [Штумф, 2010; 2011; 2012].

Результаты исследования показали, что внедрение коррекционно-развивающей программы, основанной на базовых положениях биопсихосоциоэтической модели развития человека посредством повышения эффективности материнского отношения и расширения представлений матерей и детей о ЗОЖ, обуславливает положительные изменения когнитивных способностей детей (на примере понимания обмана), а в целом влечет за собой расширение представлений и реальное соблюдение детьми ЗОЖ, а также положительно влияет на соматический статус детей.

Библиографический список

1. Груздева О.В. Социальные и биологические детерминанты личностного развития соматически больных детей дошкольного возраста (на примере часто болеющих детей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) // Развитие личности больного ребенка: сб. ст. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 12–21.
2. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
3. Штумф В.О. Роль когнитивной способности в формировании ортобиоза у часто болеющих старших дошкольников. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer05.php
4. Штумф В.О. Представления часто болеющих и здоровых старших дошкольников об ортобиозе как составляющей их образа Я // Психологическое сопровождение развития самосознания ребенка дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста: матер. XIII Всерос. науч.-практич. конф. педагогов, психологов. Красноярск, 15–16 февраля 2011 г.: в 2 т. / отв. ред. В.А. Ковалевский; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. Т. 2. С. 237–242.
5. Штумф В.О. Роль родительского отношения в формировании неадекватного понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 136–142.

ПОТЕНЦИАЛ «ПОЛИЦЕЙСКОЙ» ФОТОГРАФИИ КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА И МУЗЕЙНОГО ЭКСПОНАТА (НА ПРИМЕРЕ ВЫЯВЛЕННОГО КОМПЛЕКСА ДОСЬЕ ПОЛЬСКИХ ССЫЛЬНЫХ ТУРУХАНСКОГО КРАЯ)

THE POTENTIAL OF THE «POLICE» PHOTO AS A HISTORICAL SOURCE AND A MUSEUM PIECE (THROUGH THE EXAMPLE OF THE REVEALED COMPLEX OF PROFILES OF THE POLISH EXILED IN THE TURUKHANSK TERRITORY)

Д.А. Бакшт, Е.П. Валюх

D.A. Baksht, E.P. Valyukh

Криминалистическая фотография, Енисейская губерния, польские ссыльные, полиция, политическая ссылка, Туруханский край, статейные списки, Енисейское губернское жандармское управление.

В статье представлен анализ «фотоколлекции польских ссыльных Туруханского края, 1908–1912 гг.», которая сопровождала статейные списки политических преступников. Коллекция представлена в виде 68 фотоснимков, сделанных в момент отправления преступников в ссылку. Для начала XX века фотография является уникальным источником, позволяет представить внешний вид преступника (прическа, одежда), соотнести его с социальным положением ссыльного. В результате выявлены «проблемные точки»: вопрос о репрезентативности и «масштабах» коллекции, которые требуют дальнейшего изучения.

Forensic photography, Yenisei province, the Polish exiled, police, political exile, the Turukhansk Territory, stateyny lists, Yenisei provincial gendarme authority.

The article presents the analysis of «a photo collection of the Polish exiled of the Turukhansk Territory in 1908–1912» which accompanied the stateyny lists of political criminals. The collection contains 68 pictures taken at the time of the departure of the criminals to the exile. For the beginning of the XX century the photo is a unique source, which allows imagining the appearance of a criminal (hairstyle, clothes) and correlating it to their social status. As a result some «Problematic points» are revealed, for example, the issue of the representativeness and «scales» of the collection, which need further studying.

Обращение к фотоматериалу в исторической науке как к самостоятельной категории источников происходит крайне редко. Криминалистическая («полицейская») фотография в данном назначении привлекается еще реже вследствие своей строгой формализованности. Зачастую она становится приложением к тексту исследования, чаще всего жанра исторической биографии известных личностей, подпадавших под юрисдикцию полиции (например, И.В. Сталин, Ф.Э. Дзержинский и т.д.).

Как музейный материал фотография традиционно выступает важнейшей составляю-

щей экспозиции, нередко составляя ее центральную часть. Так, например, до 1991 г. оригиналы и фотокопии тюремных фотографий российских революционеров активно использовались в центральных и провинциальных музеях. Однако в запасниках и архивной части музеев (и тем более в архивохранилищах) оставались снимки «рядовых» ссыльных. Как объект искусства «полицейская» фотография была представлена неординарной выставкой «Искусство архива. Из криминального архива полиции Лос-Анджелеса». В России она была презентована в стенах «Мультимедиа-арт-музея» (Москва,

2012) под кураторством Тобиа Беццолы (Tobia Bezzola) [Искусство...].

Однако если советским музейным работникам упрощала задачу «легенда», которая сопровождала объект, то швейцарскому искусствоведа – неординарность и исключительный характер избранных им фотографий из архивного материала. Однако подобные примеры использования архивных фотографий актуализируют проблему их потенциала как исторического источника и как музейного экспоната.

Предметом данной статьи послужили архивные материалы, выявленные в Государственном архиве Красноярского края в фондах туруханского отдельного пристава и ЕГЖУ (ГАКК. Ф.117. Оп. 1. Д. 1050; Оп. 1. Д. 267). Оригинальные позитивы фотографий в количестве 68 оригинальных экземпляров были изготовлены для составления так называемых «статейных списков» – делопроизводственной тюремной документации, отражающей краткую информацию об арестанте. Техника выполнения снимков была проведена по методике Альфонса Бертильона (Alphonse Bertillon, 1853–1914), которую в российской пенициарной системе и полиции стали использовать с 1890-х гг. [Daly, 1998, с. 70].

Таким образом, с учетом сопроводительного материала собрание было определено как «фотоколлекция польских ссыльных Туруханского края, 1908–1912 гг.».

Все фотографии были выполнены в тюремном замке города Радомы (Радомская губерния). Позитивы делятся на две категории: снятые в 1908 г. и в 1912 г. (с запечатлением 13 и 20 чел. соответственно). Большинство осужденных были уроженцами данного региона. Подавляющая часть изображенных была польской национальности, только двое были евреем и русским, проживавшими в русской части Польши. Также всех осужденных отправляли в Туруханский край Енисейской губернии, наиболее северную часть региона.

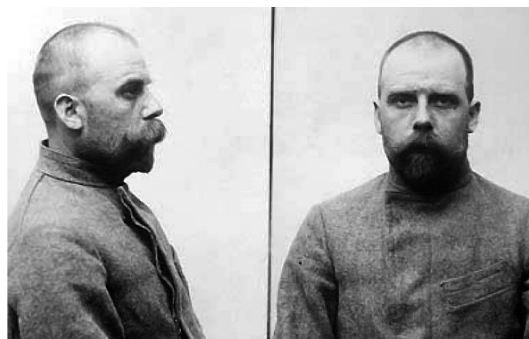
Однако «коллекция» делится не только по двум годам съемки (1908 и 1912 соответственно), но и по внешнему виду. Во-первых, снимки 1908 г. были сняты в одном ракурсе (анфас), 1912 г. – и анфас, и в профиль. Во-вторых, первая группа позитивов отлична тем, что в ней запечатлена одежда, в которой подверглись аресту и заключению в тюрьму (рис. 1). Вторая же группа снимков, сделанных в 1912 г., зафиксировала казенные пересыльные шинели.



И.О. Платск



М.О. Гранск (1908)



Б.Я. Росул (1912)

Рис. 1

Данное различие может быть объяснено тем, что первая категория лиц были административно высланными решением Особого совещания при МВД, а вторая – ссыльными, осужденными Варшавской судебной палатой. Если учесть, что высланные прибывали в Енисейскую губернию в той одежде, в которой были аресто-

ваны, то первая группа «коллекции» может дать представление внешнего вида польских ссыльных того периода времени.

Еще более подчеркивает экспозиционный потенциал данных фотографий то, что они отображали разнообразие внешнего вида ссыльных: представлены различные модели приче-

сок, стрижек бород и усов. Это значительно меняло облик сибирской деревни в условиях Туруханского края.

Если рассмотреть сословно-профессиональную дифференциацию запечатленных ссыльных, то видно, что они не принадлежали к элит-

ным категориям польского общества. В словном делении преобладали крестьяне (рис. 2), в профессиональном – низкоквалифицированные рабочие профессии: слесари и чернорабочие (по 6 чел.), литейщики и крестьяне (по 4 чел.), портные, парикмахер, кожевники и другие.

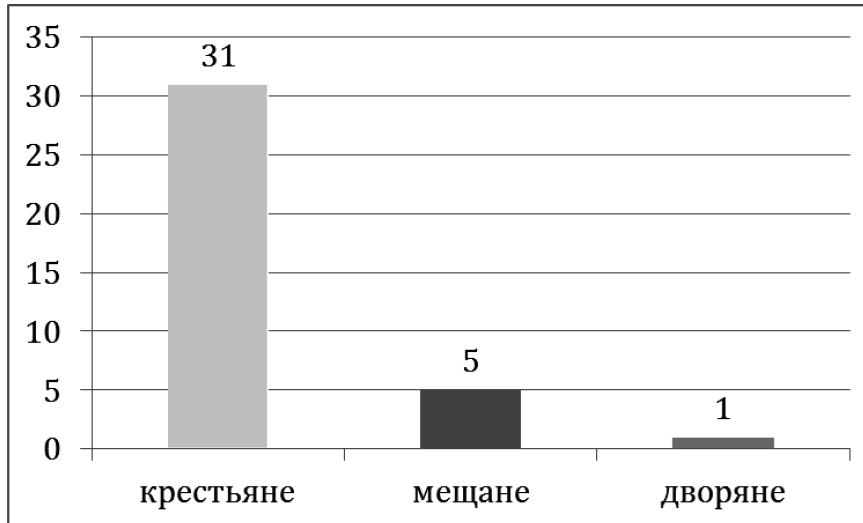


Рис. 2

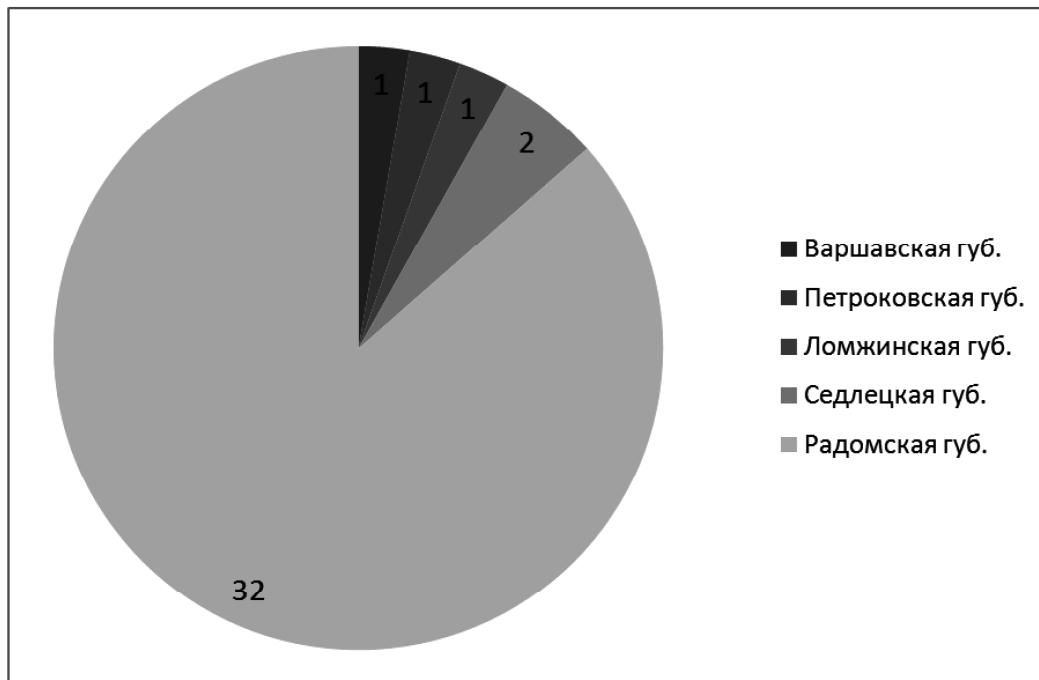


Рис. 3

Однако в данный период времени, как удалось выяснить, польские ссыльные в условиях Туруханского края пытались расселиться небольшими компактными группами («коммунами») не только (и не сколько) на основе партийности,

но и на основе принципа землячества [Бакшт, Валюх, 2013, с. 207]. Информация из «статейных списков» также косвенно говорит об отчужденности высланных в Туруханский край поляков от местного (русского и инородческого) на-

селения: знания русского языка у многих либо были поверхностными, либо отсутствовали вообще (табл.).

**Польские ссыльные Туруханского края,
запечатленные на снимках**

| Владело русским языком (чел.) | Плохо владело русским языком (чел.) | Не владело русским языком (чел.) |
|-------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| 12 | 8 | 13 |

Таким образом, «статейные списки» и фотоснимки фиксируют наличие в условиях политической ссылки Туруханского края особой группы, которая оказывала определенное влияние на местное население при взаимных контактах. Однако если оценивать «коллекцию» как исторический источник, то возникает проблема ее репрезентативности. Не представляется возможным оценить, какую долю высланных охватывает «коллекция» из конкретной польской губернии, а какую – из общего числа репрессированных императорской властью поляков. Кроме того, «фотоколлекция» при подобной постановке вопроса теряет самостоятельность как источник, поскольку в архивных делах присутствуют «статейные списки» без снимков.

Вопрос о репрезентативности «коллекции» возбуждает другую проблему – вопрос о ее масштабах. Сложность работы с фотографиями, которые являлись частью делопроизводства и находятся в архиве, заключается в том, что трудно выявить весь комплекс подобных материалов. Известно, что на конец 1908 г. в Туруханском крае в ссылке находились 559 чел. «налицо», поми-

мо 133 бежавших, 4 умерших и 49 освобожденных или переведенных в другие местности. Кроме того, ожидалось прибытие 327 чел. (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 1. Л. 41 об.). Выяснить, какие досье на них были сопровождаемы фотографиями, не представляется возможным из-за того, что большая их часть была сожжена вместе с архивом текущим туруханским приставом при захвате Туруханска восставшими ссыльными зимой 1909 г.

Хорошее качество фотобумаги, на которой напечатаны охарактеризованные выше снимки, большие размеры (12х7 см) потенциально позволяют использовать их в качестве экспозиционного материала как минимум в рамках архивной выставки. Принадлежность большого числа запечатленных лиц к одному региону (рис. 3) позволяет выделять снимки в единую «коллекцию».

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. ЕГЖУ – Енисейское губернское жандармское управление.

Библиографический список

1. Бакшт Д.А., Валюх Е.П. Значение «Польского фактора» в Туруханском бунте начала XX века // Вестник КГПУ. 2013. № 2. С. 206–211.
2. Искусство архива. Из криминального архива полиции Лос-Анджелеса. URL:<http://www.afisha.ru/exhibition/74468/reviews/>
3. Daly J.W. Autocracy Under Siege: Security Police and Opposition in Russia, 1866–1905. DeKalb: Northern Illinois University Press, 1998. 260 p.

КАЗАЧЬИ ГОЛОВЫ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ СИБИРИ XVII – НАЧАЛА XVIII СТОЛЕТИЯ (ЕНИСЕЙСК, КРАСНОЯРСК)

COSSACKS HEADS IN CENTRAL SIBERIA IN XVII – THE BEGINNING OF XVIII CENTURIES (YENISEISK, KRASNOYARSK)

П.Н. Барахович

P.N. Barakhovich

Казачи, казачьи головы, стрельцы, стрелецкие головы, дети боярские, служилые люди, Енисейский острог, Красноярский острог.

Настоящая статья посвящена казачьим головам Центральной Сибири XVII – начала XVIII вв. Их появление в сибирских городах и острогах было связано с усложнением системы управления войском из-за постепенного роста количества сибирских служилых людей. Данные должности были производными от должностей стрелецких голов Европейской России. Казачьи головы обладали широкими полномочиями и являлись прообразами органов военной власти и военной юстиции.

Cossacks, cossack heads, Streltsy, Streltsy's heads, boyar children, military men, the Yenisei fortress, the Krasnoyarsk fortress.

This article is dedicated to the Cossack heads of Central Siberia in the XVII – early XVIII centuries. Their appearance in Siberian cities and fortresses was connected with the complexity of command and control system due to the gradual increase in the number of Siberian military men. These positions were derived from the positions of Streltsy's heads in European Russia. Cossack heads had broad powers and were the prototype of the military authorities and the military justice system.

В последней четверти XVI в. и в течение всего XVII столетия в России постепенно растет количество служилых людей «по прибору», основную массу которых составляли стрельцы и казаки. В XVII в. большое количество «приборных» служилых людей находилось в приграничных районах, таких как Русский Северо-Запад и Запад на стыке владений шведского и польского королей, в южных городах, преграждавших путь на Русь крымским татарам, а также в Поволжье и Сибири.

Быстрое увеличение численности сибирских служилых людей после Смутного времени привело к появлению новой для региона должности головы у стрельцов или казаков. Так, в 1630 г. в Тобольске и Тарском остроге было по одному голове «у конных казаков» (ВИМОИДР. Кн. 4. С. 48–50). К 1651 г. число таких должностных лиц значительно выросло, в Тобольске имелось по одному голове у конных и пеших казаков, в Тюмени один стре-

лецкий голова, один стрелецкий и казачий голова в Сургуте, один голова у пеших стрельцов в Томском городе и один голова у енисейских казаков [Дворянство России..., 1989, с. 31, 32].

Вопросы, касающиеся истории казачьих голов XVII в., слабо исследованы. Общую характеристику функций этих должностных лиц на основе архивного материала по Западной Сибири дал Н.И. Никитин. Некоторые моменты, относящиеся к порядку замещения таких должностей в западносибирских городах, рассмотрены В.Д. Пузановым [Никитин, 1988, с. 42, 43; Пузанов, 2010, с. 126]. Таким образом, стоит подробнее рассмотреть принципы и процедуру назначения, а также компетенцию сибирских казачьих голов. Тем самым будет сделана попытка заполнить существующий вакуум в фактическом материале, а также ответить на ряд вопросов, имеющих теоретическое значение. В частности, необходимо разобраться в природе должности сибирского ка-

зачьего головы, ее месте и значении в системе управления «приборным» войском России.

Важнейшими архивными источниками, использованными в настоящем очерке, являются «памяти» казачьим головам Енисейского острога Петру Бекетову от 13 февраля 1641 г. и Афанасию Воеводину от 10 мая 1669 г., а также поздняя «память» красноярскому казачьему голове Трифону Еремееву от 28 февраля 1709 г.

«Память» Бекетову как наиболее ранняя среди имеющихся в нашем распоряжении впервые публикуется в качестве приложения к настоящей работе. Этот документ содержит важный инструктивный материал, отражающий взгляд правительства на организацию войска. Кроме того, публикация «памяти» облегчит исследователям доступ к документам подобного рода. Любопытно, что челобитная Бекетова, предшествовавшая назначению его головой, неоднократно попадала в поле зрения исследователей и даже была опубликована, а сама «память», следовавшая за челобитной в том же столбце, оставалась незамеченной [Открытия русских землепроходцев..., 1951, с. 94–96].

Должность казачьего головы в Енисейске появляется в середине 30-х гг. XVII в, что, очевидно, было связано с резким увеличением численности тамошней «служилой корпорации». Енисейский гарнизон, изначально состоявший из сотни стрельцов, к 1637 г. был доведен до численности в 371 чел. за счет переведенных туда «на вечное житье» казаков Тобольска и Березова, а также группы ссыльных служилых людей (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 40. Л. 396, 419. Стб. 227. Л. 72. Кн. 70. Л. 106–114).

Первым казачьим головой в Енисейске стал «воложанин» Богдан Болкошин (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 40. Л. 317). В 1641 г. Болкошина сменил знаменитый землепроходец Петр Бекетов, который пробыл головой до 1648 г. [Вершинин, 2003, с. 35–49]. Из имеющихся в нашем распоряжении документов известно, что в 1655 г. головой становился Василий Власьев, затем Никита Стеншин, в 1663–1669 гг. казачьим головой был Богдан Несвитаев, после него Афанасий Ильин, сын Воеводин, а далее Андрей Васильев,

сын Строганов. Последний в 1688 г. был «отпущен» на родину, в Соль Вычегодскую. В декабре 1691 г. на эту должность был назначен известный строитель укреплений Селенгинска и участник войны с империей Цин Иван Иванов, сын Поршенников, но пробыл он головой совсем недолго, до своей смерти летом 1693 г. В последнее десятилетие XVII в. енисейским казачьим головой был Семен Карпов, сын Самойлов. Думается, что этот перечень имен пока нельзя назвать исчерпывающим. Известно, что многие из перечисленных лиц при получении должности казачьего головы обладали чином сына боярского (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Кн. 153. Л. 50. Стб. 339. Л. 223. Кн. 583. Л. 5. Кн. 822. Л. 14. Стб. 1045. Л. 27, 28. Кн. 1184. Л. 212. Кн. 1229. Л. 282).

В Красноярском остроге, несмотря на наличие там более мощной служилой корпорации, чем в Енисейске, казачий голова появился только в начале XVIII в. Так, в 1709 г. этот пост занял ветеран войн с джунгарами и енисейскими киргизами Трифон Васильев, сын Еремеев (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Оп. 5. Д. 1655. Л. 1–7). К моменту назначения он имел 45-летний стаж только в чине сына боярского. В год Полтавской баталии Трифон был в весьма преклонных годах, поскольку известно, что уже в 1662 г. он в должности казачьего пятидесятника руководил «полусотней» ссыльных «черкас» и московских стрельцов (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Кн. 438. Л. 350).

Анализируя состав лиц, становившихся казачьими головами в Енисейском и Красноярском острогах, можно прийти к выводу, что многие из них были заслуженными людьми из среды «приборных» служилых людей, имевшими большой командный опыт и хорошо знавшими регион. Видимо, похожая ситуация сложилась и в Западной Сибири. Так, например, по данным В.Д. Пузанова, в 1693 г. в Тобольске головой у стрельцов был Иван Аршиский, а у пеших казаков – Петр Толбузин, представители известных служилых семей города [Пузанов, 2010, с. 126].

В отличие от Сибири, в Европейской России головами у стрельцов и казаков становились представители господствующего сословия – «при-

родные» дворяне. Очевидно, практика назначения головами в Сибири выходцев из среды «приборных» служилых людей была обусловлена отсутствием в регионе собственного дворянства.

При назначении казачьим головой использовался общий принцип учета совокупности заслуг соискателя должности. Служилый человек, стремившийся занять такую должность, подавал в Москве челобитную с перечислением своих заслуг. Факты, изложенные в челобитной, проверялись по хранящимся в Сибирском приказе документам, после чего принималось решение, оформлявшееся специальным государевым указом. Далее новоиспеченного казачьего голову «отпускали» из столицы в свой острог со специальной «памятью» (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 339. Л. 204–218. Оп. 5. Д. 1655. Л. 1–4).

Должность казачьего головы не являлась пожизненной. Человек, занимавший ее, мог быть «отставлен» по болезни и увечью, как Богдан Болкошин, либо по другой причине или же получить более престижную должность. К последней можно отнести должность «баргузинского» головы – казачьего начальника в восточной части Енисейского «присуда», как было в случае с Богданом Несвитаевым (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 481. Л. 1–23).

Следовавший из Москвы в Енисейский острог казачий голова вез с собой немалое количество «запасу» и мог иметь при себе слуг. Так, Афанасий Воеводин ехал в сопровождении троих своих людей и имел в обозе 70 ведер вина, 200 аршин холстов, 200 аршин сукон белых, 100 сукон сермяжных, 2 изуфри, 2 дороги, 2 киндяка, 5 юфтей сафьяновых, 2 фунта шелку «розных цветов», 10 концов крашенин (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 481. Л. 57). Вполне возможно, что «вино» и часть ткани предназначались енисейским казакам.

Как следует из сохранившихся до наших дней «памятей» казачьим головам, круг их должностных обязанностей был весьма обширным. По приезду в острог голова должен был взять у воеводы либо своего предшественника именные списки казаков, провести «смотр» подчиненным, а потом переписать служилых людей и их

огнестрельное оружие. Экземпляр составленных именных списков казаков отправлялся в Сибирский приказ. Иногда в «памятях» указывалось, чтобы голова обратился к казакам с речью, «сказывал» им государево «жалованное слово». В своей речи казачий начальник должен был рассказать о своих полномочиях (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 339. Л. 225).

Афанасий Воеводин, согласно своей «памяти», должен был пересчитать стрелецкие и казачьи дворы в Енисейске, которые были поставлены «казенными деньгами». Пустующие дворы полагалось отдавать «новоприборным» казакам (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 481. Л. 60, 61).

Прямой обязанностью казачьего головы было руководство служилыми людьми в военных походах по распоряжению воеводы.

«Памяти» казачьим головам могли предоставлять широкие полномочия в области верстания казаков в службу. Например, Петр Бекетов должен был в места убитых и умерших естественной смертью казаков «прибрати, енисейских же казачьих детей и братью и племянников добрых, которых бы з государеву службу стало, а будет казачьих детей и братью и племянников не будет и ему прибрати вольных охочих и гулящих людей». Более содержательная «память» Воеводину указывала, что гулящих людей полагалось прибирать «добрых, которые были не воры и служилое им дело было за обычей». Наряду с этим, запрещался «наем» гулящих для участия в «государевых службах» взамен временно выбывших «из строя» казаков (например, заболевших). Причиной этому была недостаточная военная подготовка гулящих людей (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 339. Л. 228. Стб. 481. Л. 63).

Строго запрещалось брать в казаки тяглых людей (крестьян и посадских), а также «воров» (преступников). В инструкции Воеводину особо оговаривалось, что «которые стрельцы и казаки по службам, стрельцов и казаков место новиков в службу не прибрати». Таким образом, правительство ограничивало неконтролируемый рост числа служилых людей в условиях, когда многие из них длительное время находились в уда-

ленных от Енисейского острога местностях. Тем самым оно старалось соблюдать принцип экономии, «государевой прибыли», так как рост числа служилых влек увеличение расходов казны. В то же время практика верстания в службу взамен временно отсутствующих казаков и стрельцов существовала в городах и острогах Тобольского разряда [Никитин, 1988, с. 63].

На «новоприборных» казаках полагалось брать «крепкие поручные записи», подлинники которых хранились в съезжей избе, а копии у казачьего головы. «Новики» должны были приведены «к вере», т. е. дать присягу. После этого голове полагалось записать казака в «именной список» с указанием, на чье место он приверстан и с какого времени начал нести службу (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 481. Л. 60).

В поздней памяти красноярскому казачьему голове Трифону Еремееву 1709 г. уже не содержится специального права верстания в службу. Следовательно, со временем полномочия голов могли быть сужены центральной властью (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Оп. 5. Д. 1655. Л. 4–7).

Казачий голова имел право «отставлять» своих подчиненных от службы, если они были «стары или больны или худы или воры». Взамен полагалось прибирать в службу людей, «которые были бы не воры и сами б были молоды и наличны и из пищалей стрелять горазды» (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 481. Л. 63).

Правила верстания в службу стрельцов, аналогичные представленным выше, повсеместно встречаются в наказах стрелецким головам Европейской России. Например, прибирать в службу мог голова стрельцов Кириллова монастыря Дмитрий Дернов в 1614 г. (ААЭ. Т. III. № 34. С. 72). Об отставке стрельцов за старостью, болезнью либо ввиду их уголовного прошлого говорится уже в наказе чебоксарскому стрелецкому голове Михаилу Кольцову 1626 г. (ААЭ. Т. III. № 161. С. 244). Иногда в наказах стрелецким головам говорилось об участии в верстании воевод. К примеру, казанский голова Иван Нагинин мог «прибирать» стрельцов только с ведома местного воеводы, всесильного боярина И.Б. Милославского [Мустафина, 1997, с. 52].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что порядок верстания в службу казаков и стрельцов их головами был общим для всей России XVII в. В связи с этим очень спорным представляется утверждение В.А. Александрова и Н.Н. Покровского, что верстание в казаки головами было проявлением права «казачьей дружины» на комплектование своих членов [Александров, Покровский, 1991, с. 83].

Кроме перечисленного, рассматриваемые нами должностные лица отвечали за полковое знамя своего острога [Барахович, 2014, с. 135].

Казачьи головы были наделены полномочиями по контролю за соблюдением своими подчиненными правопорядка. Так, Афанасий Воеводин должен был «беречь накрепко», чтобы енисейские казаки «в городе и нигде ничего не воровали, русских людей и татар не побивали и не грабили и зерню и карты не играли», а также «денежного и хлебного жалованья и казенных пищалей не продавали и зерню не проигрывали и никаким воровством не промышляли». Голове надлежало следить за раздачей денежного и хлебного жалованья, чтобы никто из служилых людей не получал жалованье заочно, «чужим именем». Казачий голова был обязан «беречь», чтобы его подчиненные во время «служб» не «бегали, не воровали, никого не побивали», а также не брали даром «кормов» у подданных русского государя. Особо говорилось о том, чтобы казаки «продажново питья и б...и у себя не держали» (РГАДА. Ф. 214. Стб. 481. Л. 60–64).

Подчиненные воеводам казачьи головы обладали полномочиями в области сыска по уголовным и политическим преступлениям. Например, красноярский голова Трифон Еремеев должен был «извещать» своему воеводе о тех казаках, которые «учнут в городе каким воровством воровать или буде в уездех людей бить и грабить и зерню играть или иным каким воровством промышлять». Что касалось «шатости и измены», то про них Еремееву было велено «тайным обычаем проведывати накрепко» среди казаков, а потом «извещать» воеводе о преступном умысле и отдавать злоумышленников в приказную избу (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Оп. 5. Д. 1655. Л. 50б.).

Важной особенностью статуса казачьего головы было то, что он обладал широкими карательными полномочиями в отношении своих подчиненных, вплоть до привлечения их к уголовной ответственности. В наиболее общем виде памяти головам указывали, что они должны были казачьих «от воровства унимать и, смотря по тамошнему делу и по винам, наказенье им чинить, хто чево доведетца» (РГАДА. Ф. 215. Сибирский приказ. Стб. 481. Л. 63).

Наряду с этим прописывались правила назначения наказания для отдельных случаев. Так, если казак совершал хищение чужого имущества, то голова должен был наказать его, а похищенное вернуть пострадавшим.

«Память» Афанасию Воеводину содержит строгие нормы о привлечении к ответственности за незаконное «курение» и употребление «вина» (люди, незаконно употреблявшие такое «питье», назывались «питухами»). Если «корчемное питье» вынимали первый раз, то с виновных взимался штраф – «заповедь», с «винокура» – 2 руб. 4 алт. 1,5 деньги, а «на питухех по полуполтине на человеке». За повторное совершение преступления «заповедь» бралась в двойном размере. Если рецидив правонарушения происходил третий раз, то заповедь бралась «второе», а виновных полагалось бить кнутом и ввергать в тюрьму на неделю. После тюремного заключения преступников надлежало отдавать на поруки (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 481. Л. 65). Видимо, со временем полномочия голов в этой области сузились, поскольку назначенный красноярским головой в 1709 г. Трифон Еремеев должен был только «вынимать» «продажное питье» и извещать о преступлении воеводу (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Оп. 5. Д. 1655. Л. 6).

«Память» Еремееву содержит нормы о наказании за «бесчестье» (оскорбление). В ней говорится что если «казаки учнут к себе друг на друга своего или женишка бесчестия искати суда, будет который виноват и тех казаков за бесчестье бить батогами, а бесчестье им никому ни на ком не править» (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Оп. 5. Д. 1655. Л. 5). В данном случае мы видим уже-

сточение ответственности за бесчестье служилым людям и их женам, установленной статьями 93 и 99 гл. X Соборного уложения 1649 г. Согласно этим статьям, служилый имел право требовать компенсацию за бесчестье в размере своего оклада, а «жене против мужня окладу въдвое, дочери девке против отцова окладу вчетверо» [Соборное уложение 1649 года, 1987, с. 37, 38, 191]. Трудно сказать, чем было вызвано ужесточение ответственности за такое правонарушение. Возможно, это было сделано, чтобы избежать злоупотребления правом в целях обогащения.

В определенных случаях казачий голова мог привлекать к ответственности «порутчиков» (людей, «приложивших руки» под «поручной записью» при верстании служилого человека). Так, если кто-либо из служилых продавал казенный двор, то голова Афанасий Воеводин должен был «доправить» его стоимость на «порутчиках». Полученные средства передавались нововерстанным казакам для строительства жилья. Если казак, взяв денежное и хлебное жалованье, «не дослужиа сроку збежит», голове полагалось вычитать жалованье на «порутчиках», а взысканные деньги и хлеб отдавать в государеву казну (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 481. Л. 60, 61). Таким образом, правительство при помощи разумного принципа круговой поруки укрепляло казачью дисциплину.

Казачьи головы наделялись правом разбирать гражданские дела. Уже в ранней «памяти» Бекетову указано, что он мог разбирать споры своих подчиненных, а если «судные дела» будут в «больших числах», то их надлежало решать совместно с енисейским воеводой (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 339. Л. 226.). Со временем процессуальные полномочия казачьих голов были конкретизированы. В «памяти» Еремееву четко сказано, что он имел право единолично разбирать иски, цена которых составляла не больше 15 руб., причем по искам до 12 руб. казаки были освобождены от уплаты пошлины. Трифон Еремеев был вправе «суд давать» как по искам казаков друг к другу, так и по искам «сторонних людей» к казакам (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Оп. 5. Д. 1655. Л. 4об.).

Судебной компетенцией обладали и стрелецкие головы Европейской России. Любопытно, что освобождение служилых людей от пошлин по искам до 12 руб. встречается уже в наказе стрелецкому голове 1614 г. Вместе с тем судебная компетенция стрелецких голов могла быть шире, чем у аналогичных должностных лиц в Сибири. Так, чебоксарский стрелецкий голова Михаил Кольцов имел право разбирать иски на 100 и больше рублей (ААЭ. Т. III. № 161. С. 243).

«Памяти» казачьим головам в обязательном порядке содержали предостережение этим должностным лицам на случай злоупотреблений. Головы не должны были принуждать подчиненных работать на себя, брать «посулов и поминок», пользуясь своей властью писать «заемных памятей в долговых деньгах», а также «крепостей» на кого-либо. В противном случае им суждено было понести наказание от государя, быть «в опале и в казни» (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. 339. Л. 229. Стб. 481. Л. 66).

Если проанализировать опубликованные «наказы» стрелецким головам Европейской России (Кирилло-Белозерского монастыря 1614, Чебоксар 1626 г., Архангельска 1646 г., Невеля 1666 г., Казани и Гдова 1677 г.), то можно прийти к выводу, что группы полномочий, установленных ими (в области управления служилыми людьми, дисциплинарной и судебной власти), во многом аналогичны тем, что содержались в «памятях» сибирским казачьим головам [Калинычев, 1954, с. 81, 82]. Существенное отличие полномочий стрелецких голов от казачьих голов Центральной Сибири состояло в том, что в них включались функции по надзору за стрелецкой торговлей и распоряжению их земельной собственностью. Например, в «наказе» гдовскому голове Макарию Балавенскому сказано, «жили б стрельцы всегда без съезду во Гдове, а торговали и промышляли живучи своим рукодельем» (Русский архив. 1895. № 1. С. 18). Невельский голова Иван Сунгуров имел право сдавать в наем «по большой цене» пашню и сенные покосы «выбылых» стрельцов, если никого не удастся приверстать в их места (ДАИ. Т.V. № 18. С. 80). Возможно, это было связано с тем, что в Сибири торговля и зем-

левладение служилых людей были не так развиты, как в Европейской России.

В имеющихся у нас «памятях» сибирским казачьим головам не содержится указаний об обязательном обучении служилых людей стрельбе. В отличие от сибирских «коллег», архангельский стрелецкий голова Иван Ендогуров обязан был учить подчиненных «стрелять перед собою почасту, чтобы из самопалов стрелять были горазды». Правда, стрельбы должны были производиться «зельем и свинцом», приобретаемым на личные средства служилых (ДАИ. Т.III. № 16. С. 72).

Рассмотрев ряд вопросов, относящихся к положению казачьих голов в Центральной Сибири, можно сделать некоторые выводы.

1. Вероятно, должность головы у казаков в Сибири была производной от должности стрелецкого головы Европейской России (равно как и должность стрелецкого и казачьего головы в городах Южной России). Лишний раз об этом свидетельствует черновая «память» Бекетову, составитель которой последовательно вычеркнул из названия должности слово «стрелецкий». Видимо, при разработке документа подьячий Сибирского приказа пользовался некой общей формой.

2. Одинаковые формулировки полномочий в «памятях» сибирским казачьим головам и «наказах» («наказных памятях») стрелецким головам городов Европейской России позволяют судить об общих началах организации служилых людей по прибору во всем государстве, стремлении правительства к единообразию, унификации функций начальников «городовых» стрельцов и казаков. Это очередной раз позволяет, вслед за Н.И. Никитиным, утверждать о наличии множества общих черт у «приборных» служилых людей Сибири и Европейской России.

3. Появление должностей казачьих голов в Сибири (а равно и их «коллег» в Европейской России) свидетельствовало об усложнении системы управления вооруженными силами государства, выразившемся в появлении подобия «военной» ветви власти и прообраза органов военной юстиции.

Завершая настоящий очерк, следует отметить, что дальнейшее изучение «памятей» си-

бирским казачьим головам, а также деятельности лиц, занимавших эти посты, позволит выявить новые факты о «приборном» войске России XVII столетия.

Список сокращений

1. ААЭ – Акты археографической экспедиции.
2. ВИМОИДР – Временник Императорского Московского Общества Истории и Древностей Российских.
3. ДАИ – Дополнения к актам историческим.
4. РГАДА – Российский государственный архив древних актов.

Библиографический список

1. Александров. В.А., Покровский. Н.Н. Власть и общество. Сибирь в XVII в. Новосибирск, 1991. 400 с.
2. Барахович. П.Н. Знамена служилых людей Центральной Сибири XVII в. (Енисейск, Красноярск) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2(28). С. 134–138.

3. Вершинин Е.В. Землепроходец Петр Иванович Бекетов // Отечественная история. 2003. № 5.
4. Дворянство России и его крепостные крестьяне XVII – первой половине XVIII веков. М., 1989. 184 с.
5. Калинычев А. Правовые вопросы военной организации Русского государства второй половины XVII века. М., 1954. 172 с.
6. Мустафина Д. Наказ стрелцкому голове // Эхо веков. 1997. № 3/4. С. 47–54.
7. Никитин Н.И. Служилые люди в Западной Сибири. Новосибирск, 1988. 255 с.
8. Открытия русских землепроходцев и полярных мореходов XVII века на северо-востоке Азии. М., 1951.
9. Пузанов В.Д. Военные факторы русской колонизации Западной Сибири. Конец XVI – XVII вв. СПб., 2010. 432 с.
10. Соборное уложение 1649 года. Л., 1987. 448 с.
11. Стрелецкая служба в XVII в. // Русский архив. 1895. № 1. С. 18–23.

Приложение

1641 г., февраля 13. – Черновая память казачьему голове Петру Ивановичу Бекетову

(Л. 224) Лета 7149 февраля в 13 по Государеву Цареву и Великого Князя Михаила Федоровича всея Руси указу память Петру Ивановичу Бекетову. Быти ему на Государеве Цареве и Великого Князя Михаила Федоровича всея Руси службе в Сибири в Енисейском остроге у енисейских¹ у казаков в головах². И Петру, приехав в Енисейской острог, взяти³ у Богдана Болкошина⁴ енисейским⁵ казаком имянной список з денежными и с хлебными оклады, а, взяв список, велети к себе быти енисейским казаком к смотру с ружьем,⁶ со всею службою. Да как к нему, Петру⁷ енисейские казаки к смотру придут⁸ и Петру по имянному списку тех казаков пересмотрити всех налицо

и перписати, что у ково какова ружья. (И)⁹ (пере) смотря и переписав, сказати (Л. 225) им Государеву Цареву и Великого Князя Михаила Федоровича всея Руси жалованное слово, что великий Государь Царь и Великий Князь Михайло Федорович, жалуючи их, енисейских казаков, велел у них для их росправ быти ему, Петру, в головах и ведати их во всем и судити и розправа меж ими чинити и во всем делати прямо в правду по государеву указу и от¹⁰ сторонних¹¹ людей и ото всяких обид оберегати. А сказав им государеву жалованное слово, приказати им, чтоб они без отпуску из Енисейского сотрогу ништо никуда не ездили. Да как он, Петр, енисейских¹² казаков пересмотрит и что у кого какова ружья перепишет и Петру о том отписати и енисейским¹³ казаком имянной список прислати (Л. 226) к Государю Царю и Велико-

¹ Зачеркнуто: стрельцов и.

² Над строкой: прежнего головы на Богданово место Болкошина.

³ Зачеркнуто: у воеводы у Осипа Оничкова.

⁴ Фраза «у Богдана Болкошина» над строкой.

⁵ Зачеркнуто: стрельцом и.

⁶ Зачеркнуто: своим.

⁷ Зачеркнуто: Богдану.

⁸ Зачеркнуто: Бог(дану).

⁹ Край листа на фотокопии документа загнут, поэтому одно слово не читается.

¹⁰ Зачеркнуто: от сторонних.

¹¹ Фраза «от сторонних» над строкой.

¹² Зачеркнуто: стрельцов и.

¹³ Зачеркнуто: стрельцом и.

му Князю Михаилу Федоровичю всея Руси к Москве с енисейскими служилыми людьми кого учнет посылати из Енисейского острогу к Государю с отписки или с какими иными государевыми делы воивода Осип Оничков. А отписку и енисейским¹⁴ казаком и ружью их розпись велети подати в Сибирском приказе боярину и князю Борису Михайловичу Лыкову да дьяком Микифору Шипулину да Григорью Протопопову. И ведати енисейских¹⁵ казаков по сему государеву наказу и судити и роправа меж ними чинити в правду, а будет меж енисейских¹⁶ казаков судные дела будут в больших числах и учнутца в споре и Петру тех спорных судных дел одному не вершити, а вершити их с воеводою с Осипом Оничковым вместе и с сынами воеводы, хто будет в Енисейском остроге после Осипа Оничкова.

А где будет ему, Петру, енисейские (Л. 227) воеводы велят итти с енисейскими казаки на государеву службу и ему, Петру, над теми казаки смотрити и беречи накрепко, чтоб они, идучи дорогою и на станех, людей не побивали¹⁷ и не грабили и силно ни у кого ничего не имали и кормов людских и конских насилством не имали ж. А велети им людские и конские кормы покупати по цене как цена подымает, а будет ево приказу¹⁸ казаки ково чем изобидят или что сильно возмут, а в том на них будет челобитчики и Петру про то сыскивати накрепко прямо вправду, а сыскав тем¹⁹ казаком чинити наказанье смотря по вине. А грабежное у них взяв, отдавати назад тем людем, у кого что возмут, да и того ему, Петру, в Енисейском остроге над енисейскими²⁰ казаки смотрити и беречи накрепко, чтоб те²¹ казаки и их братья и дети и племянники и внучата и захребетники корчемного питья (Л. 228) у себя не держали и зерню и карты никакими закладными играми не играли и никаких людей у себя безявочно не держали.

А будет которые енисейские²² казаки на государевых службах побиты и собою²³ померли и Петру в тех побитых²⁴ и в мертвых место велети прибрати енисейских же казачих детей и братью и племянников добрых, которых бы з государеву службу стало. А будет казачих детей и братью и племянников не будет и ему прибрати вольных охочих и гулящих людей не кабальных и не крепостных, а в побеге и во всяком воровстве по тех новоприборных казаках имати поруки добрые, чтоб было кому верить, что им взяв государева жалованья из Енисейского острогу и²⁵ з государевы службы не збежать и тех новоприборных казаков²⁶ хто имя(н)а в новоприборн(ые) казаки прибраны и на чье на выбылое место будет поверстан и с которого числа государеву службу учнет служить²⁷.

А которых енисейских²⁸ казаков (Л. 229) енисейские воеводы учнут посылать на государевы службы и з государевую соболиною казною и сыными с какими государевы делы к Москве и о тех²⁹ казаках воеводы учнут к нему, к Петру, присылати и ему, Петру, для тех государевых служб и посылок посылати а к воиводам енисейских казаков по очередям лутчих людей, которым в том мочно верит и от которых побегу не чаает. А будет иво, петровым, небрежением енисейские стрелцы и казаки и их братья и дети и племянники и внучата и захребетники учнут у себя корчемное питье или табак держати или каким людем безявочно приезд к себе чинити³⁰, а он, Петр, о том радети не учнет и в том их учнет укрывати и от того у них учнет³¹ посулы и поминки имати, а после³² про то сыщетца допряма и ему, Петру, за то от государя царя и великого князя Михаила Федоровича всея Руси быти в великой опале и в казни (РГАДА. Ф. 214. Сибирский приказ. Стб. № 339.Л. 224–229. Подлинник).

¹⁴ Зачеркнуто: стрельцом и.

¹⁵ Зачеркнуто: стрельцов и.

¹⁶ Зачеркнуто: стрельцов и.

¹⁷ Зачеркнуто: били.

¹⁸ Зачеркнуто: стрельцы и.

¹⁹ Зачеркнуто: стрельцом и.

²⁰ Зачеркнуто: стрельцы и.

²¹ Зачеркнуто: стрельцы и.

²² Зачеркнуто: стрельцы и.

²³ Зачеркнуто: поймали.

²⁴ Зачеркнуто: и в вер...

²⁵ Зачеркнуто: где будет. Над строкой надпись не читается.

²⁶ Зачеркнуто: имянно список писать имянно.

Над строкой надпись не читается.

²⁷ Над строкой надпись не читается.

²⁸ Зачеркнуто: стрельцов и.

²⁹ Зачеркнуто: стрельцев и.

³⁰ Над строкой: или каким воровством воровати.

³¹ Слово «учнет» над строкой.

³² Зачеркнуто: того.

АДАПТАЦИЯ ПОЛЬСКИХ ССЫЛЬНЫХ В СИБИРСКОМ ОБЩЕСТВЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА)

ADAPTATION OF THE POLISH EXILED IN SIBERIAN SOCIETY (THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY)

Е.П. Валюх

E.P. Valyukh

Польская ссылка, социокультурные условия, процесс адаптации, польские традиции, польские праздники, сибирское общество, Енисейская губерния, римско-католические обряды.

В статье поднимается вопрос об условиях и особенностях адаптации польских ссыльных в Енисейской губернии во второй половине XIX века. Определяется два этапа. Первый этап был связан с попытками продолжить борьбу в изгнании. Основное внимание уделяется второму этапу, когда ссыльные вынуждены были приспосабливаться к условиям ссылки. Успешной адаптации способствовало сохранение своей национальной идентичности (возможность соблюдать религиозные и светские обряды, язык, традиции), наличие костелов и польских «общин».

The Polish exile, sociocultural conditions, adaptation process, Polish traditions, Polish holidays, Siberian society, the Yenisei province, Roman Catholic ceremonies.

The article touches the issue concerning the conditions and features of the adaptation of the Polish exiled in the Yenisei province in the second half of the XIX century. Two stages are defined. The first stage was connected with the attempts to continue fight in the exile. A special attention is paid to the second stage when the exiled were compelled to adapt to the conditions of the exile. The preservation of the national identity (the opportunity to keep up religious and secular customs, the language and traditions), the existence of churches and Polish «communities» contributed to their successful adaptation.

Вторая половина XIX в. связана с массовой ссылкой поляков в Енисейскую губернию. Это событие явилось новым испытанием для польских изгнанников, которым приходилось начинать жизнь «с чистого листа». Некоторые ссыльные легко вписались в сибирское общество, внесли огромный вклад в развитие губернии, овладели новыми профессиями. Для основной массы пребывание в Сибири было связано со многими проблемами.

Положение ссыльных в Иркутской губернии широко изучено Б.С. Шостаковичем, процесс взаимоотношения польских изгнанников с сибирским социумом на примере Западной Сибири изучен в монографии С.А. Мулиной, в работах А.С. Майничевой, С.Г. Патковой и др. исследователей.

В данной работе сделана попытка определить условия адаптации польских ссыльных в Енисейской губернии во второй половине XIX в.

Адаптация польских политических ссыльных в сибирском обществе, являясь сложным социокультурным процессом, прошла через ряд этапов. На первом этапе, когда польские ссыльные большими группами стали поступать в Сибирь, среди них еще сохранялась высокая степень политической и идейной консолидации. Это и послужило благоприятной почвой для создания политических организаций в Сибири [Бакшт, Валюх, 2013, с. 207]. Их целью была организация освобождения ссыльных и возвращение в Польшу.

Потерпев поражение в своей попытке вырваться из сибирского изгнания, на втором этапе основная масса ссыльных вынуждена была приспосабливаться к новым социокультурным условиям. Важным фактором адаптации к ним становится сохранение своей этнической, религиозной и культурной идентичности.

В условиях ссылки католицизм выступал как фактор сохранения этноса. Согласно католической вере ссылка, которую можно было считать испытанием, укрепляла веру в спасение, давала еще один шанс на выживание. Сильное влияние религиозных идей на образ жизни, культуру, национальный характер многое объясняет в поведении поляков в ссылке.

Римско-католическое богослужение в Сибири проводили ксендзы. Если в 1860-е гг. ссыльным ксендзам было запрещено проводить службу, то в последней трети XIX в. некоторые из них получили это право. В 1897 г., по данным Первой всеобщей переписи, в Енисейской губернии богослужение проводили пять поляков [Первая всеобщая перепись..., с. 76–77].

Костелы в Сибири выполняли несколько функций: с одной стороны, они выступали местом религиозной службы, центром объединения поляков в сибирском изгнании, с другой – были культурными центрами, символами их родины и способствовали сохранению традиций польского населения. Католические приходы в Енисейской губернии существовали в Красноярске, Канске, Богучанах, Ачинске, деревнях Конок, Лакино.

Сложная судьба постигла крупнейшую католическую общину Сибири – приход Преображения Господня в Красноярске. Костел был построен на месте сгоревшего деревянного, от которого сохранились ограда с воротами. В 1905 г. прихожане римско-католического костела купили у потомков почетной гражданки Красноярска Евдокии Кузнецовой участок земли в переулке Батальонном, что позволило не только восстановить костел, но и построить рядом двухэтажный жилой дом со службами. В фонде Енисейского губернского управления сохранилась запись, из которой ясно, что покупка зарегистрирована 17 февраля – 30 марта 1905 г. (ГАКК. Ф. 595. Оп. 63. Д. 82. Л. 7).

Строительство нового костела на этом участке началось в 1910 г. трудами ксендза Льва Святополк-Мирского на пожертвования поляков в память о ссыльных 1863 г. Автором проекта стал известный красноярский архитектор поляк В.А. Соколовский.

По инициативе Войцеховского в его доме в Минусинске была устроена католическая часовня, в которой несколько раз в году происходили службы с участием приходского священника Франчишка Скобейки из Красноярска.

Эндогамный брак позволял польским ссыльным сохранить свои этнические особенности и языковую среду, растить детей в традициях римско-католического воспитания, соблюдать национальные традиции. Однако в силу особенностей половозрастного состава поляков, в котором преобладали мужчины, это было невозможно осуществить полностью.

Ориентация на сохранение этнических традиций проявлялась и в календарной праздничной культуре польских ссыльных. По воспоминаниям ссыльных, праздники они отмечали редко, только самые значительные. Среди них наиболее торжественным было Рождество, которое отмечалось 25 декабря. В день перед Рождеством – сочельник – все постились до позднего вечера. К Рождеству готовили «кутью», блюда из грибов: грибы, жаренные на постном масле, пирожки с грибами. В ночь под Рождество на стол под скатерть и на угол под иконами клали пучок сена, а следующим утром раздавали его по маленьким кусочкам скотине. Взрослые ездили на богослужение в костел и привозили оттуда «облатки», которые делили понемногу между членами семьи в день Рождества. Это должно было принести всем домашним милость Господа, здоровье, счастье, гармонию и взаимопонимание [Талько-Грынцевич, 1930, с. 69].

С Рождества начинались Святки. Все желающие наряжались кто во что горазд, выворачивали наизнанку шубы, женщины переодевались в мужчин, в военных, изменяли голос, ходили по избам, танцевали, пели религиозные песни – коляды – по-польски [Пяткова, 2004, с. 177].

Новый год (1 января) большим праздником не считался. Перед праздником и утром 1 января молились, потом собирались за семейным праздничным столом. На Вербное воскресенье наряжали ветки вербы, освящали их в костеле

и, принеся домой, ставили за иконой. Хлестали вербой членов семьи, приговаривая: «Верба хлес, бьет до слез». Тот же обычай существует и в Польше, где Вербное воскресенье именуется кветним, бялым, пальмовым.

За семь недель перед Пасхой держали пост – ели только постное: овощи, растительное масло, квас. А в последние дни ничего не ели. В субботу перед Пасхой варили и красили яйца, пекли куличи и освящали их в костеле. После Пасхи во вторник шли на кладбище, поминали усопших родственников, пели пасхальные молитвы. В первое воскресенье после Пасхи крестные отцы и матери дарили крестникам крашеные яйца и небольшие подарки. В Польше этот обычай назывался «недзеля пшеводня» (провода).

Перед Троицей – Семухой – в дома приносили зелень, ветки, иногда небольшие деревца и ставили их у окна. Суббота перед Троицей была родительской – шли на кладбище, поминали родственников. Молились все вместе у высокого креста на кладбище.

Поляки еще отмечали следующие религиозные праздники: дни св. Петра и Павла, св. Анны, св. Николая, Успение Пресвятой Богородицы, Рождество Пресвятой Богородицы, День Всех Святых (1 ноября). Среди поляков существовали приметы: понедельник – тяжелый день, нельзя начинать новую работу; среда и пятница – нерабочие дни, не едят скоромное; сеять начинали обязательно в чистой рубахе и брюках.

В повседневной жизни следование традициям отражалось в ношении одежды на польский покрой. Особенно это проявлялось в среде поляков привилегированных сословий. Женский костюм состоял из нательной рубахи (кошули), поверх которой надевали кофты, холщовые цветные на пуговицах, и юбки (сподницы), подол которых иногда отделявали полосками материи другого контрастного цвета. Поверх сподницы женщины носили цветные холщовые фартуки от пояса. На голову женщины надевали светлые платки, на ноги – лапти (сандалии, туфли и сапоги только по праздникам). Зимой женщины надевали длинные шубы из овчины, часто покрытые сверху материей, на голову – шерстяные

домотканые платки, на ноги – вязанные шерстяные чулки и валенки. Из украшений женщины носили бусы, кольца, серьги, обычно металлические [Майничева, 2001].

Мужчины носили нательные холщовые рубахи (кошули) разных цветов, чаще темные, по покрою – косоворотки, на пуговицах, рукава прямые. Штаны шили из шерстяных или холщовых тканей темного цвета. Поверх рубах в прохладную погоду надевали жилетки и пиджаки из холщовой ткани. У пиджака были накладные карманы и отложной воротник. На ногах носили лапти (прежде всего поляки из непривилегированных сословий), в праздники надевали сапоги. Осенью и весной надевали шерстяной чапан – широкую накидку с большим воротником. На голову мужчины надевали покупные фуражки. Зимой они носили полушубки, тулупы из овечьей шерсти.

При этом в конце XIX в., по мнению исследователя С.В. Максимова, поляки настолько слились с местным населением, что отличия были лишь в оформлении одежды [Максимов, 1917, с. 24].

Аккуратностью и особой чистотой отличался быт поляков. Воспоминания старожил с. Тасеево, в котором после окончания каторги остались многие польские ссыльные, подтверждают этот факт. А.Н. Попович с особым восторгом вспоминает просторный и светлый дом старика А.М. Кругалького, участника восстания 1863 г. бывшего каторжника, в семье которого в ссылке жил Ф.Э. Дзержинский: «Внутренняя обстановка была, как у многих жителей села Тасеева... Однако было несколько венских стульев... Антон Михайлович любил всё иметь в своем доме европейское. Он стремился к тому, чтобы всюду был уют и порядок. На окнах были шторы и занавески» [Попович, 1984]. При этом Кругальский имел большое хозяйство: собственную кузницу, амбар, сараи, заводню, разводил скот.

Таким образом, мы видим, что, даже находясь в иной этнокультурной среде, поляки находили возможность следовать национальным традициям и ревностно оберегали их от чужого

влияния. Но это касается прежде всего духовной сферы (религия, язык), тогда как в сфере материальной культуры (одежда, жилище) взаимовлияние с инокультурной средой шло более динамично.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Библиографический список

1. Бакшт Д.А., Валюх Е.П. Значение «Польского фактора» в Туруханском бунте начала XX века // Вестник КГПУ. 2013. № 2. С. 206–211.
2. Майничева А.С. Календарная обрядность поляков в Сибири: празднование Рождества // Сибирская заимка. 2001. № 3. URL: <http://zaimka.ru/culture/mainicheva9.shtml>
3. Мулина С.А. Мигранты поневоле: адаптация ссыльных участников польского восстания 1863 года в Западной Сибири. СПб.: Алтейя, 2012. 200 с.
4. Максимов С.В. Собр. соч. СПб.: Книгоиздательское тов-во «Просвещение», 1917. Т. 3: Сибирь и каторга, ч. III: Политические и государственные преступники. IV издание. 337 с.
5. Первая всеобщая перепись населения Российской Империи, 1897. Т. 73: Енисейская губерния.
6. Попович А.Н. Воспоминания // Сельский труженик. 1984. 31 июля.
7. Пяткова С.Г. Польская политическая ссылка в Западную Сибирь в пореформенный период: дис. ... канд. ист. наук. Сургут, 2004. 230 с.
8. Талько-Грынцевич Ю.Д. Из прожитых дней (1850–1908). Варшава, 1930. 145 с.

«ЖАНДАРМСКАЯ ШПАГА»: ВЫЯВЛЕННОЕ ОРУЖИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ФОНДАХ МУЗЕЯ ИСТОРИИ КРАСНОЯРСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ

«THE GENDARMERIE SWORD»: DISCOVERED ARMS OF THE RUSSIAN CIVIL WAR IN THE FUNDS OF THE KRASNOYARSK RAILWAY HISTORY MUSEUM

К.В. Карпухин, Д.А. Бакшт

K.V. Karpukhin, D.A. Baksht

Холодное оружие, историческая баллистика, Корпус жандармов, Енисейская губерния, Гражданская война. В статье представлены результаты изучения и атрибуции предмета из фондов музея Красноярской железной дороги. Анализируются составные части предмета, выявляются период создания и характер использования. Опровергается гипотеза о принадлежности оружия к служебному виду, выдвигается и обосновывается версия об отнесении его к элементу вооружения отряда Н.И. Соловьева.

Cold gun, historical ballistics, the Gendarme Department, the Yenisei province, the Russian Civil War. The results of the study and attribution of the object from the funds of the Krasnoyarsk Railway history museum are presented in the article. The components of the object are analyzed, the period of creation and the nature of use are revealed. The hypothesis about the belonging of the arms to a service type is refuted, the version about its relation to the arms of N.I. Solovyov's detached unit is suggested and proved.

Изучение истории Красноярского края не может обойтись без обращения к вещественным источникам, которые расположены в фондах музеев региона, зачастую ведомственных. В изучении истории XIX–XX вв. данная категория редко привлекается как исследовательский материал, играя роль иллюстраций к научным или научно-популярным нарративам. Предмет статьи – уникальный образец холодного оружия из фондов Музея истории Красноярской железной дороги, получивший условное обозначение «жандармская шпага». Методика технической работы над предметом заимствована у Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи [Кулинский, 2007].

В 1985 г. объект был найден гражданским лицом в районе деревни Шарловка (Козульский район Красноярского края) с сопутствовавшими материалами: штык от винтовки Мосина, гильзы (15 штук) и фрагменты патронташа для винтовочных патронов. До 2013 г. находки храни-

лись в домашних условиях, затем были переданы в музей в полном объеме. Атрибуция и постановка на учет проводились весной 2014 г., в период работы на базе музея учебной практики студентов I курса КГПУ им. В.П. Астафьева (направление подготовки 070200.62 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия, профиль «Культурный туризм и экскурсионная деятельность»). Вся деятельность, начиная с описания и атрибуции, заканчивая созданием цифрой схемы предмета и регистрацией в электронно-учетной системе музея, проходила при участии практикантов.

Внешний вид. Клинок стальной прямой трёхсторонний с одним долем на внешней стороне и лезвием на конце. Эфес состоит из рукояти и латунной гарды. Спинку рукояти покрывает латунная планка. Гарда образована передней дужкой, переходящей в крестовину с перекрестьем. Конец крестовины загнут вниз и закруглён. На внешней стороне крестовины име-

ется клеймо со штатным (инвентарным) номером «Е.Ж.П.У.Ж.Д. 9.2.» (рис. 1). На внутренней стороне крестовины имеется стёртое производственное клеймо с плохо различимым окончанием «[...]гр». Обух рукояти из красного прозрачного пластика вошел в состав предмета после находки.

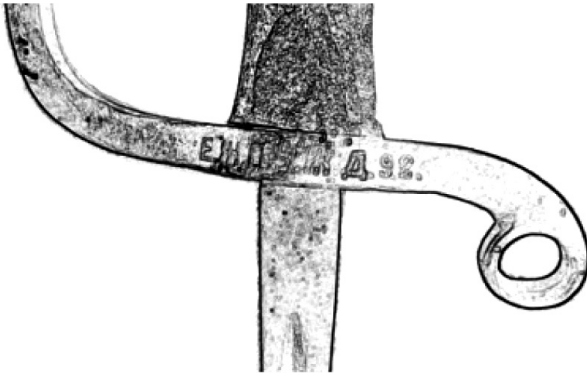


Рис. 1

Общая длина предмета (рис. 2) – 680 мм, клинка – 510 мм, а эфеса – 170 мм. Протяженность дола клинка – 490 мм, максимальная ширина – 7 мм, глубина – 8 мм. Высота служебного клейма (на внешней стороне) – 6 мм, а длина – 45 мм. Размеры сохранившегося фрагмента производственного клейма не превышают 2 и 1 мм соответственно.

Атрибуция и результаты. Инвентарное клеймо (рис. 1) дало основание для первоначального наименования предмета «жандармской шпагой» и было прочтено как «Е[нисейское] Ж[андармское] П[олицейское] У[правление] Ж[елезных] Д[орог] <табельный номер оружия> 9.2». «ЖПУЖД» – достаточно известная аббревиатура жандармских железнодорожных подразделений. Они функционировали в качестве транспортной полиции императорской России (1861–1917).

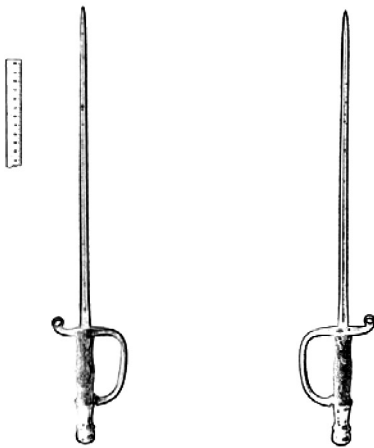


Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

Прочтение «Е» как «Енисейское» было дано из-за места находки (территория бывшей Енисейской губернии) и факта функционирования до 1917 г. подразделения с похожей аббревиатурой – Енисейское губернское жандармское управление (см., напр.: [Бакшт, 2014, с. 213–217]). Обращение к материалам краевого архива и «Списка общего состава» жандармерии на 1915 г. помогло выявить, что: 1) Енисейская губерния входила поочередно в состав Омского и Томского ЖПУЖД; 2) подразделением с данной аббревиатурой было только Екатеринбургское ЖПУЖД (Екатеринослав).

Изучение сопутствующего материала показало следующее. Все гильзы имеют маркировку «Кайнокъ-17 7.62». Данное клеймо достаточно известно: принадлежало частной великобританской фирме «Kynoch Ltd.», поставлявшей оружие и боеприпасы русской императорской армии (1914–1917). «17» обозначает год выпуска (1917), а «7.62» – калибр винтовки.

Наличие штыка винтовки Мосина и соответствующего патронташа говорит о том, что: 1) обладатель «шпаги» владел данным боевым стрелковым оружием; 2) он оказался на территории Енисейской губернии не ранее 1917 г.

Факт того, что жандармерия в 1917 г. функционировала до марта, а винтовка была не совместима со шпагой (не принадлежала к традиционному перечню офицерского оружия), направил исследование к поиску регламентирующего жандармское холодное вооружение документа.

На вооружении жандармерии с 1881 г. была шашка драгунского образца офицерская (рис. 3) и солдатская (рис. 4) [Кулинский, 2001, с. 151,154], а не шпага. В 1907–1910 гг. временно были введены кривые кинжалы («бебуты»), которые не схожи с изучаемым объектом. С марта 1910 г. драгунские шашки были возвращены на баланс жандармов (приказ Военного министерства № 148 от 31.03.1910) [Приказы..., 1910, с. 227–228].

Сравнение изучаемого объекта и образцов шашек выявило один общий элемент – гарда шашки офицерского образца. Таким образом, все признаки указывают на то, что предмет, изначально наименованный «жандармской шпагой», таковой не является. Оружие сборки 1917–1924 гг., когда на территории Енисейской губернии действовали различные вооруженные формирования. Сопоставление предмета с коллекцией оружия Музея истории МВД (Красноярск) показывает сходство с «самодельными» образцами, использовавшимися в отряде И.Н. Соловьёва (Горно-конный партизанский отряд имени великого князя Михаила Александровича, 1920–1924) или уголовными бандами. В отличие от драгунской шашки, изучаемый объект был значительно легче и удобен для ближнего немассового рукопашного боя. За отсутствием

ножен «шпага» могла носиться за поясным кожаным ремнем. Поскольку сопроводительный материал указывает на наличие винтовки со штыком, то исследуемый предмет являлся вспомогательным по характеру использования.

Таким образом, несмотря на то что была опровергнута первоначальная версия («жандармская шпага»), предмет не теряет своей историко-культурной значимости. Его история дает возможность сформировать двойную экспозицию, посвященную железнодорожной жандармерии и партизанским отрядам Енисейской губернии. Уникальная сборная конструкция свидетельствует о непростом политическом этапе в истории региона в частности и страны в целом.

Библиографический список

1. Бакшт Д.А. Секретный сотрудник между двумя революциями (на материалах Енисейской губернии, 1907–1917) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1.
2. Кулинский А.Н. Атрибуция и описание холодного и некоторых видов ручного метательного оружия и штыков. СПб.: ЦОПГУ ВИМАИВВС, 2007. 225 с.
3. Кулинский А.Н. Русское холодное оружие XVIII–XX вв. СПб.: Атлант, 2001. Т. 1. 384 с.
4. Приказы по Военному ведомству. 1910 г. СПб., 1910.
5. Список общего состава Отдельного корпуса жандармов. Составлен по 1 июля 1915 г. Пг.: Типография Отдельного корпуса жандармов, 1915. 807 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ СТРУКТУРЫ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ В 1950–1980-х гг. (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

THE EVOLUTION OF SEX-AGE STRUCTURE OF RUSSIAN GERMANS IN THE 1950–1980-IES (USING THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY)

Л.Н. Славина, Е.А. Франц

L.N. Slavina, E.A. Frants

Российские немцы, половозрастная структура, демографическая модернизация, ассимиляция, воспроизводство, демографическое старение, демографический потенциал.

В статье анализируются основные тенденции и факторы изменения возрастно-половой структуры немцев, живших в сельской местности Красноярского края. Выявляется общее и особенное в демографическом развитии немцев и остального населения. Делается вывод о стремительном старении немецкого этноса, деформации его структуры и исчерпании потенциала демографического роста к концу советского периода. Исследование базируется на итогах всеобщих переписей населения 1959–1989 гг.

Russian Germans, sex-age structure, demographic modernization, assimilation, reproduction, demographic ageing, demographic potential.

This article examines the basic trends and factors of changes in the sex-age structure of the Germans who lived in the rural areas of the Krasnoyarsk Territory. It reveals the general and special features in the demographic development of the Germans and other population. The authors draw a conclusion about fast demographic ageing of the German ethnos, the deformation of its structure and exhaustion of the potential of the demographic growth by the end of the Soviet period. The research is based on the materials of the censuses of 1959–1989.

В 1990–2000-х гг. появилось много работ по истории российских немцев. Но еще сохраняется немало лакун проблемного и территориального характера. К таковым, в частности, относятся демографическое развитие немецкого этноса и история жизни немцев в отдельных регионах страны, например, в Красноярском крае. Обе проблемы взаимосвязаны. Во-первых, предстоит выяснить, какие социально-демографические изменения происходили с российскими немцами в разное время. Во-вторых, надо установить, по каким путям развивались этнотерриториальные немецкие группы – общим или особым на каждой территории проживания. Сравнение полученных в регионах результатов покажет, какое социально-демографическое качество имел немецкий этнос в России в последние советские десятилетия, был ли он единым по этому признаку или

же состоял из различавшихся основными характеристиками автономных территориальных групп, и какие возможности для дальнейшего самовоспроизводства он имел в момент распада СССР.

В демографической истории любого народа важную проблему составляет характер динамики его половозрастной (демографической) структуры. Она представляет интерес для исследователей и как «аккумулятор» всех событий, случившихся в жизни существующих поколений, и как фактор их развития в настоящем и будущем. В данной работе рассматривается динамика половозрастной структуры немцев, живших в деревнях Красноярского края с конца 1950-х гг. (момента освобождения со спецпоселения) до начала 1990-х (распада СССР), с целью определить тенденции и специфику ее изменения, выявить влиявшие на нее факторы и на основе по-

лученных данных оценить демографический потенциал немецкого этноса в конце советской эпохи и перспективы его дальнейшего воспроизводства в крае. Источниковую базу исследования составили итоги Всесоюзных переписей населения 1959, 1970, 1979, 1989 гг., извлеченные из РГАЭ и ГАККа.

В изучаемый период Красноярский край являлся четвертой территорией в России по численности проживавших немцев. По переписи 1959 г., их насчитывалось 66,7 тыс. чел., в том числе 49,3 тыс. (73,9 %) – в сельской местности (ГАКК. Ф. р-1300. Оп. 7. Д. 60. Л. 15). В основном это были лица, депортированные в годы войны из европейской части страны, и их потомки. Депортация, а затем трудовые мобилизации, вызвавшие прямые (гибель людей) и косвенные (сокращение рождаемости, преждевременные смерти) потери, очень деформировали половозрастную структуру этноса. Перепись 1959 г. показала, что почти две трети его (63,3 %) составляли дети и молодежь до 30 лет, 30,6 % – средние поколения (30–59 лет) и 6,1 % – лица в возрасте 60 лет и старше (табл. 1). Соотношение между численностью младших и старших возраст-

ных групп свидетельствовало, что немецкий этнос был неестественно «молодым» и это давало ему прекрасные возможности для воспроизводства в будущем, его демографический потенциал имел большой запас роста [Славина, 2010, с. 183–190]. Но малочисленность старших поколений, выполняющих важную социокультурную функцию сохранения и передачи опыта, национальных традиций, культуры и языка, создавала угрозу быстрой ассимиляции и существованию этноса как такового.

В итогах переписи «отпечаталась» судьба каждого поколения. Высокий – 30,5 % – удельный вес детей от 0 до 9 лет (1949–1958 гг. рождения) свидетельствовал о бурном компенсаторном росте рождаемости в этносе с конца 1940-х гг. Эти дети представляли последнее многочисленное поколение российских немцев. По численности они в 2,5 раза превосходили группу 10–19-летних (1939–1948 гг. рождения), удельный вес которых из-за низкой рождаемости и высокой детской смертности в войну и после нее был равен всего 12,6 %. Доля их ровесников среди сельчан края была выше и составляла 14,5 % [Всесоюзная перепись населения 1959 г. ...].

Таблица 1

Структура немцев по полу и возрасту в сельской местности Красноярского края в 1959–1989 гг., %*

| Возраст, лет | Оба пола | | | Мужчины | | | Женщины | | |
|--------------|----------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|
| | 1959 | 1979 | 1989 | 1959 | 1979 | 1989 | 1959 | 1979 | 1989 |
| 0–4 | 16,0 | 4,8 | 5,0 | 18,2 | 5,3 | 5,5 | 14,2 | 4,4 | 4,4 |
| 5–9 | 14,5 | 4,3 | 5,0 | 16,5 | 4,7 | 5,3 | 12,8 | 3,9 | 4,7 |
| 10–14 | 4,8 | 6,5 | 4,4 | 5,3 | 6,8 | 4,5 | 4,4 | 6,3 | 4,2 |
| 15–19 | 7,8 | 9,2 | 3,5 | 8,7 | 11,1 | 4,3 | 7,1 | 7,3 | 2,8 |
| 20–24 | 11,2 | 10,1 | 5,0 | 12,4 | 11,8 | 5,5 | 10,2 | 8,5 | 4,3 |
| 25–29 | 9,0 | 9,4 | 9,5 | 9,9 | 11,0 | 10,9 | 8,2 | 7,9 | 8,2 |
| 30–34 | 8,9 | 3,0 | 10,8 | 9,2 | 3,2 | 12,2 | 8,7 | 2,8 | 9,4 |
| 35–39 | 3,5 | 6,3 | 9,2 | 3,0 | 6,3 | 10,4 | 3,9 | 6,2 | 8,2 |
| 40–44 | 4,0 | 11,2 | 2,8 | 2,9 | 11,5 | 2,9 | 4,9 | 10,9 | 2,7 |
| 45–49 | 5,7 | 8,6 | 6,4 | 4,2 | 9,0 | 6,1 | 6,9 | 8,3 | 6,7 |
| 50–54 | 4,8 | 8,3 | 11,0 | 3,5 | 8,1 | 10,8 | 6,0 | 8,5 | 11,1 |
| 55–59 | 3,7 | 3,4 | 8,4 | 2,4 | 2,4 | 8,4 | 4,7 | 4,3 | 8,5 |
| 60–69 | 4,0 | 8,3 | 10,5 | 2,6 | 5,3 | 8,9 | 5,1 | 11,1 | 12,1 |
| 70 и старше | 2,1 | 6,6 | 8,5 | 1,2 | 3,5 | 4,3 | 2,9 | 9,6 | 12,7 |
| Всего | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

* Рассчитано по: РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 336. Т. 2. Д. 2991. Л. 127; КГКУ «ГАКК». Ф. р-1300. Оп. 7. Д. 202. Л. 60–61. Д. 443. Л. 72–73.

Когорта 20–29-летних (1929–1938 г. рождения) осталась многочисленной, хотя пережила в детском возрасте депортацию. Она не понесла таких потерь, как взрослые когорты, и теперь составляла пятую часть сельских немцев (20,2 %). Именно она вместе с 30–34-летними (8,9 %) обеспечивала с конца 1940-х гг. компенсаторный подъем рождаемости. Большинство 20–29-летних немцев (68,2 % мужчин и 72,3 % женщин) состояли в браке, и это являлось еще одним фактором репродуктивной активности данного поколения.

От депортации очень пострадали когорты, рожденные до 1924 г. (35 лет и старше). Удельный вес 35–39-летних в общей массе немцев составлял лишь 3,5 %, группы 40–44 лет – 4 %. Оба поколения изначально были малочисленными, так как родились в военные годы и пережили голод 1921 г. В момент депортации им было 18–27 лет, и перепись показала, как мало осталось их после пережитой трагедии. В сельском населении края удельный вес тех же возрастных групп был тоже низким из-за гибели

ли мужчин в войну – 5,4 и 4,6 % соответственно [Всесоюзная перепись... 1959 г. ...]. Но все же немцы от депортации пострадали больше, чем воевавшие на фронте народы. Это подтверждает и крайне низкий удельный вес лиц старше 45 лет (рожденных до 1914 г.). Таким образом, «ценой» «сверхмолодости» немецкого этноса была гибель большей части взрослых поколений.

Возрастные структуры женщин и мужчин и пропорциями, и динамикой различались, хотя формировались под воздействием в принципе общих факторов. Но влияние этих факторов в разных полах, возрастах и в разное время было неодинаковым. Поэтому различались конечные результаты. То же было характерно и для половой структуры.

Пережитая немцами трагедия проявилась в большом численном превосходстве женщин над мужчинами. В селах края в 1959 г. на 1000 немцев приходилось по 832 немца против 877 мужчин в населении в целом. Но в каждом возрасте были свои пропорции (табл. 2).

Таблица 2

**Соотношение численности полов в возрастных группах немецкого населения
в сельской местности Красноярского края в 1959–1989 гг.***

| Возрастная группа, лет | На 1000 женщин приходится мужчин | | |
|------------------------|----------------------------------|---------|---------|
| | 1959 г. | 1979 г. | 1989 г. |
| 0–4 | 1061 | 1111 | 1194 |
| 5–9 | 1070 | 1127 | 1091 |
| 10–14 | 1010 | 996 | 1022 |
| 15–19 | 1017 | 1408 | 1482 |
| 20–24 | 1004 | 1275 | 1228 |
| 25–29 | 1004 | 1300 | 1273 |
| 30–34 | 875 | 1060 | 1253 |
| 35–39 | 646 | 942 | 1224 |
| 40–44 | 490 | 974 | 1073 |
| 45–49 | 508 | 1006 | 884 |
| 50–54 | 501 | 887 | 936 |
| 55–59 | 423 | 515 | 945 |
| 60–69 | 425 | 437 | 706 |
| 70 и старше | 343 | 334 | 333 |
| Всего | 832 | 926 | 964 |

* Рассчитано по данным табл. 1.

У детей и молодежи наблюдалось уникальное равновесие полов. В группе 0–9 лет на 100 девочек приходилось 106–107 мальчиков, как бывает только при рождении. В данном случае это могло стать следствием низкой смертности мальчиков благодаря хорошему уходу за детьми и начавшейся ассимиляции. А равновесие полов у 15–29-летних было создано искусственно насильственным прикреплением их к месту поселения до середины 1950-х гг. Это обстоятельство препятствовало социальному развитию этноса, но способствовало заключению однонациональных браков и, значит, воспроизводству новых поколений немцев.

Численное женское превосходство началось с рожденных до 1929 г. (30 лет и более) и увеличивалось пропорционально возрасту. В группе 30–34 года (1924–1928 гг. рождения.) на 1000 женщин приходилось 875 мужчин, у 35–39-летних – только 646 чел. и т. д. по убывающей. Вывод, что самые многочисленные потери пришлись на поколения рожденных в 1920-х гг. и ранее, подтверждают и эти диспропорции. Нехватка мужчин создавала проблемы в брачной сфере и выступала мощным фактором этнической ассимиляции.

В 1960–1980-х гг. динамику численности и структуры немцев в сельской местности края определял ряд факторов: 1) модернизация демографического воспроизводства, которую немцы переживали вместе с остальными народами страны; 2) активная миграция в города края и другие районы; 3) долгосрочные последствия демографических потерь в годы депортации, пребывания в трудовом лагере и на спецпоселении; 4) этническая ассимиляция.

Огромную роль в развитии немецкого этноса играло его расселение по территории края малыми группами. Тесное соседство с другими народами, в основном с русскими, контакты в быту, совместная учеба и трудовая деятельность стали причиной быстрой ассимиляции немцев, проявлявшейся в отказе от языка своей национальности, в смешанных браках и т. п. Пока они находились на спецпоселении, эти процессы сдерживались. Так, в ходе переписи 1959 г. назва-

ли родным язык своей национальности 76,4 % немцев. Но после освобождения со спецпоселения в 1955 г. они стали быстро терять национальную самобытность. Возможность передачи языка младшим поколениям ограничивалась узкой сферой его применения в русскоязычной среде, малочисленностью старшего поколения – транслятора национальной культуры, но главное – межнациональными браками. В них состояли, по данным переписей, в 1979 г. – 48,2 % сельских немцев, в 1989 г. – 60,6 %, а немецкий язык назвали родным всего 43 %.

В 1960–1980-х гг. немцы, как и все население СССР, переживали демографическую модернизацию – завершали переход от традиционной модели воспроизводства поколений (на основе высокой рождаемости и смертности) к современной (на основе низких показателей того и другого). Под влиянием урбанизации, роста уровня общего и профессионального образования, изменения социальной структуры и вовлечения женщин во внедомашнее производство у немцев сокращалась рождаемость.

Особенно неблагоприятными были 1960-е гг., когда у немцев, как и у других народов, произошел резкий спад числа ежегодных рождений. Он был вызван завершением послевоенного компенсаторного подъема рождаемости, дальнейшим снижением ее уровня под воздействием продолжавшейся демографической модернизации, а также резким сокращением числа потенциальных матерей из-за вступления в детородный возраст малочисленного поколения «детей войны», в случае немцев – «детей депортации».

Сокращение числа новорожденных немцев в 1960-х гг., отразившееся в итогах переписи 1970 г. в виде низкого удельного веса детей в возрасте 0–9 лет, продолжалось и в последующем десятилетии. В 1979 г. доля этой группы составляла лишь 9,1 %, притом что удельный вес поколения их «родителей» (20–29-летних немцев, рожденных в 1949–1958 гг.) был равен 19,5 %.

В 1980-х гг. ситуация не изменилась. По переписи 1989 г., удельный вес группы 0–9-летних детей среди немцев составлял лишь 10 %, тогда как в в сельском населении края доля их ровес-

ников была вдвое выше – 19,1 % [Всесоюзная перепись населения 1989 г. ...]. Удельный вес групп 15–19 и 20–24-летних немцев по сравнению с 1979 г. сократился вдвое – до 3,5 и 5,0 % соответственно. Время не стерло след депортации, он оставался по-прежнему глубоким – группа немцев 40–44-летнего возраста, рожденных в 1944–1948 гг., составляла в 1989 г. лишь 2,8 %. Самыми многочисленными в этносе (соответственно 19,4 и 29,5 %) являлись поколения в возрасте 50–59 и 25–39 лет, чье рождение пришлось на относительно благополучные 1929–1938 и 1949–1963 гг. А самый устойчивый рост демонстрировали старшие поколения, доля которых стремительно увеличивалась.

Переписи зафиксировали быстрое изменение структуры сельских немцев и по полу. Общее соотношение полов в течение всего тридцатилетия выравнивалось: в 1970 г. на 1000 женщин приходилось 870 мужчин, в 1979 г. – уже 926 чел., в 1989 г. – 964. Но в разных возрастных группах шли свои, часто противоположные, процессы. Эволюция половой структуры у немцев имела выраженную специфику по сравнению с русскими и другими народами. У тех в старших возрастах увеличивалась диспропорция полов в сторону перевеса женщин, а у немцев она сокращалась по мере ухода из жизни деформированных депортацией поколений. Эта особенность свидетельствовала, что в изучаемый период у немцев не было высокой сверхсмертности мужчин, как у большинства народов. А вторая, общая для всех живших в деревне народов тенденция – рост в молодых и средних возрастах перевеса мужчин – у немецкого этноса прослеживалась ярче всего. Эту всеобщую тенденцию обуславливала активная миграция из деревни женщин.

Форсированное индустриальное развитие Красноярского края в 1960–1980-х гг. стимулировало постоянный отток немецкой молодежи и лиц среднего возраста из сел в города. По переписи 1979 г., в селах среди 15–19-летних немцев на 1000 женщин приходилось 1408 мужчин; среди 20–24-летних – 1275, 25–29-летних – 1300 чел. К 1989 г. диспропорция усилилась в группе 15–19

лет, где на 1000 женщин приходилось уже по 1482 мужчины, но несколько ослабла у 20-летних. Постоянно поднимался возраст, с которого начинался численный перевес женщин. В 1959 г. это была группа 30–34 года, в 1989 г. – 45–49 лет. Повышенная миграционная активность молодых немцев приводила к критическим последствиям: не имея возможности создать семью с лицом своей национальности, немцы вступали в смешанные браки, являвшиеся главным механизмом их ассимиляции в следующем поколении.

Судя по половозрастной структуре, ассимиляция в этносе шла стремительно и была главной причиной диспропорций, особенно в младших возрастах. Так, перепись 1979 г. отметила у детей 0–4 лет противоречащее природе соотношение полов: 111 мальчиков на 100 девочек. В 1989 г. в такой группе было уже 119 мальчиков, у 5–9-летних – 109 чел. Ассимиляцию стимулировали национально-смешанные браки, в которых дети росли в нестабильной этнической обстановке, обусловленной двуязычием, различием культур и традиций. При этническом самоопределении они выбирали национальность отца или матери. Этот выбор во многом обуславливал отношение к немцам государства и общества. Поскольку «пятая графа» в их паспорте, обозначающая национальность, нередко препятствовала поступлению на учебу или работу, выбор чаще падал не на немецкую национальность.

Перепись населения 1989 г. подвела итоги развития немецкого этноса в постдепортационный период. За 30 лет в нем произошли серьезные изменения. Число немцев в красноярских деревнях сократилось в 1,8 раза – до 27,4 тыс. в 1989 г. Теперь они составляли половину общей численности немецкого этноса в крае. Их демографическая структура менялась по общим законам демографической модернизации. Согласно им, немецкий этнос старел, причем быстрее, чем остальные народы. За 30 лет он превратился из неестественно «молодого» в «очень старый». Доля лиц в возрасте 60 лет и старше – показатель демографической «старости» – выросла в нем втрое (с 6,1 до 19,0 %) и втрое же сократился удельный вес детей 0–14 лет (с 30,5 до 10 %).

Если в 1959 г. на одного «дедушку» старше 60 лет приходилось по 5,8 «внуков» в возрасте 0–14 лет, то теперь – лишь по 0,76 ребенка. В конце 1980-х гг. каждый шестой немец был старше 60 лет, а 30 лет назад – лишь каждый шестнадцатый. Мужчины и женщины «старели» с разной скоростью. «Лидировали» женщины: доля лиц старше 60 лет среди них повысилась с 8,0 до 24,8 %, среди мужчин – с 3,8 до 13,2 %.

Соотношение численности «детей» и «стариков», очень «старая» возрастная структура женщин, малочисленность репродуктивного контингента и постарение его, глубокая диспропорция полов в наилучших репродуктивных возрастах показывают, что к концу советского периода этнос исчерпал потенциал демографического роста. Не имея механизмов для сохранения своей этничности, немцы либо уезжали из деревень края, либо ассимилировались с представителями других национальностей. Таким образом, кризис демографического воспроизводства, в котором оказалось большинство народов России к концу советского периода, у немцев

был особенно острым и, как подтвердили последующие переписи, имел необратимый характер.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. РГАЭ – Российский государственный архив экономики.

Библиографический список

1. Всесоюзная перепись населения 1959, 1970, 1989 г. Распределение населения регионов России по полу, возрасту и состоянию в браке // Демоскоп Weekly. URL: http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_age_70.php?reg=4; http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_mar_59.php?reg=4&gor=3&Submit=OK; http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_age_89.php?reg=1
2. Славина Л.Н. Модернизация воспроизводства сельского населения Восточной Сибири (1960–1980-е гг.) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2.

ПЕЙОРАТИВНЫЕ СУФФИГИРОВАННЫЕ СОКРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

PEJORATIVE SUFFIXED SHORTENINGS IN THE ENGLISH LANGUAGE

А.Р. Бодулева

A.R. Boduleva

Пейоративные номинации лица, суффиговые сокращения, полевая структура, оценочная номинация, лексико-семантические особенности.

Статья посвящена английским пейоративным номинациям лица, которые представляют часть лексико-семантической категории «номинации лица». Автор со ссылкой на конкретные примеры относит пейоративные суффиговые сокращения со значением «наименования лица» к ядру микрополя «пейоративные номинации лица». Приводятся основные лексико-семантические особенности пейоративных суффигованных сокращений.

Pejorative person naming units, suffixed shortenings, field structure, evaluative nomination, lexico-semantic features.

The article deals with English pejorative person naming units which represent a part of the lexico-semantic category «person naming units». The author proves by the specific examples that pejorative person suffixed shortenings belong to the core of the microfield «pejorative person naming units». The major lexico-semantic features of pejorative suffixed shortenings are revealed.

В современных лингвистических исследованиях анализ категории номинации лица ведется исходя из полевой концепции языка. Полевая концепция языка рассматривается в работах В.Г. Адмони, Е.Г. Гулыги, Е.И. Шендельса, А.В. Ковалевской и др. Известно, что внутри организованной структуры языковой системы соподчинены лексемы, образующие между собой разнообразные и многочисленные тематические, понятийные, семантические группировки, которые являются своеобразными микросхемами: полями, лексико-семантическими группами, лексико-семантическими подгруппами, микрогруппами и т. д. [Бессонова, 2011, с. 33]. Самым обширным проявлением системности на лексическом уровне считается поле, основным признаком которого называют наличие в нем центра (сердцевины) и периферии [Ковалевская, 2008, с. 219]. Характерными признаками поля признаны следующие: поле состоит из однородных и разнородных взаимосвязанных системными отношениями элементов, которые имеют семантическую общность; поле включает в себя микрополя, ядерные и периферийные конститuenty;

многозначность конститuentов позволяет одному конститuentу участвовать в качестве доминанты одного поля и периферийного средства другого поля [Вопияшина, 2002].

В настоящей статье предпринимается попытка выявить статус пейоративных суффигованных сокращений в лексико-семантической категории с полевой структурой, объединенных общим значением «номинации лица». Отметим, что суффигованные сокращения квалифицируются как сокращенно-производные образования, созданные совмещенными процессами усечения и суффиксации [Горшунов, 2009, с. 38]. Наличие суффикса в их составе свидетельствует об их производности: *dumbo* < *dumbhead*, *numby* < *numbhead*, *stupo* < *stupid person*, *imbo* (Aus), *imby* (Am) < *imbecile person*, *Rhodie* < *Rhodesian*, *Japs*, *Jappy*, *Jappo* < *Japanese*, *yachtie* < *yachting enthusiast*, *garbo* < *garbage man* и др.

Традиционно к ядру лексико-семантической категории с общим значением «номинации лица» относятся наиболее частотные и характерные для наименования лица лексические единицы, такие как стилистически нейтраль-

ные общие наименования (напр., *man, person* и др.), наименования, выражающие родственные и межличностные отношения (напр., *brother, father* и др.), а также общие названия профессий (напр., *teacher, doctor* и др.). На периферии данного лексико-семантического поля находятся оценочные наименования [Ковалевская, 2008, с. 220]. Известно, что оценочный компонент лексического значения слова может выражать положительную (мелиоративную) или отрицательную (пейоративную, дерогативную) оценку. Иначе говоря, оценочная квалификация субъекта указывает на положительное или отрицательное (ценностно-оценочное) отношение к объекту высказывания. В данной статье рассматриваются лишь пейоративные наименования лица, которые обладают отрицательной экспрессивно-эмоционально-оценочной коннотацией и составляют значительный пласт лексического фонда английского языка. Отметим, что пейоративность определяется как свойство языковых единиц, проявляющееся в способности реализовывать семантику пренебрежения, презрения, уничижения, критики, неодобрения и порицания в адрес представителей социума, чье поведение, поступки или личностные качества выражают явное отклонение от моральных и социальных норм общества. Единицы языка, обладающие подобной семантикой, называются пейоративами [Лескина, 2010, с. 6]. Пейоративы образуют микрополе, расположенное на периферии поля «номинации лица», которое обладает всеми характерными признаками поля: пейоративы объединены общим значением (наименования лица), выполняют функцию эмоциональной оценки (содержат в своей семантике сведения о негативном эмоциональном отношении говорящего к объекту номинации, что отличает их от конститuentов других микрополей этой категории). Более того, в составе этого микрополя прослеживаются ядерные (доминант с группой наиболее тесно связанных с ним конститuentов) и периферийные (удаленные от ядра) компоненты [Ковалевская, 2008, с. 220].

К доминанте микрополя «пейоративные номинации лица» относятся непроизводные пейо-

ративы, которые, как правило, объединены общностью семантики, позволяющей отнести их к пейоративным наименованиям лица. Примерами могут служить пейоративы со значениями «глупый человек» (*dolt, fool*), «блудница» (*bitch, slut*) и другие. Ядро составляют наименования лица, которые имеют в своем составе формально выраженное указание на лицо – суффиксы, которые наряду со словарными пометами являются надежным критерием отбора пейоративов и указывают на агентивность. Так, в английском языке функционируют суффиксы, которые обладают прагматическим значением и образуют прагматически маркированные единицы, выражающие негативно эмоциональное отношение говорящего к объекту номинации и воспринимаемые носителями языка как пейоративные наименования [Сикорская, 2005, с.73]. Это суффиксы *-ie/y, -ey, -ist, -ster, -ard, -eer* и полусуффиксы *-a/oholic, -gate, -meister* и др. Среди суффиксальных образований с пейоративными суффиксами в их составе встречаются пейоративные суффиговые сокращения. В этом случае мы говорим о сокращенно-производных образованиях, оформленных продуктивным суффиксом *-ie/y* (служит для образования, 71,6 % от общего числа проанализированных единиц) и малопродуктивными суффиксами *-o, -s, -er, -ers* [Бодулева, 2013, с. 15]. Вместе с другими лексическими единицами, образованными при помощи пейоративных суффиксов (напр., *softy/ie «недоумок», teanie «жадина»* и др.), суффиговые сокращения образуют ядро микрополя «пейоративные номинации лица». Как исследователей языка нас интересуют основные лексико-семантические особенности пейоративных суффиговых сокращений, поскольку они являются наименованиями лица, участвующими в формировании лингвокультурной картины мира.

В процессе анализа было выявлено, что в целом процесс пейорации достаточно продуктивен в группе сокращений с исходом на *-ie/y*. Авторы отмечают, что часто отрицательная тональность ситуации усиливается за счет ингерентной оценки дерогативного суффикса *-ie/y*, который

развил новые отрицательные значения [Бодулева, 2013, с. 172]. Действительно, суффицированные сокращения с исходом на *-ie/y* часто сопровождаются пометами «*derog*», «*informal*», которые определяют специфику их использования.

Отметим, что среди пейоративных суффицированных сокращений наиболее распространены являются единицы, обозначающие лиц по склонности к тому или иному типу поведения. В обществе сложились определенные эталоны поведения людей, и любое отклонение от эталона находит негативное выражение в языковых единицах. Так, следующие сокращения употребляются с установкой на неуважительное отношение, пренебрежение: *lessie, lezzie, lesbie, leslie* < *lesbian*; *trannie* < *transvestite, transsexual (transgender)*; *dipsy, dippy* < *dipsomaniac*; *prozzie/y, prossy, prosty* < *prostitute*; *juvie* < *juvenile delinquent*; *hoodie* < *hoodlum* и др. Номинации нравственно распущенных людей являются наиболее стилистически сниженными и оскорбительными. Часто исследователей языка интересуют сокращения, оформленные продуктивным суффиксом *-ie/y*. Однако заметим, что среди других суффицированных сокращений, например с исходом на *-o*, прослеживается тенденция, отмеченная при характеристике суффикса *-ie/y*. Суффикс *-o* также оформляет сокращения с уничижительно-презрительной коннотацией и прагматические компоненты, эксплицитно выраженные в значении суффикса, предписывает употребление подобных слов в ситуациях неформального общения с целью унижить собеседника: *lesbo, lezo, lezzo* < *lesbian*, *devo* < *deviant*, *dippo* < *dipsomaniac*, *prossso* < *prostitute*, *wino* < *wine drinker*, *crimmo* < *criminal*, *pervo* < *pervert* и др. Так, например, в статье под заголовком «**Lesbians from Lesbos enraged by lesbian name-grab**» выражается пренебрежительное отношение к гомосексуальным женщинам и отражается неловкая ситуация на греческом острове *Lesbos*, возникшая в связи с популяризацией австралийской номинации «*lesbo*»:

«An Athens court began grappling with the question today after a group of locals from the Greek **island of Lesbos** accused gay women of

monopolising the term.” My mother, my daughter, my sister are ashamed to call themselves **Lesbian**, meaning **residents of Lesbos**,” Yiannis Achlopitas, a Greek living in the Canadian city of Montreal told the court. “Our women abroad are forced into hiding...this confusion which is offensive to our place of origin is on the internet, in newspapers, everywhere, you can’t imagine the defamation in the United States, Canada, Australia,” he said» [The Daily Telegraph, 2008].

В следующем примере употребление единицы *lezzos* сопряжено с выражением неодобрительного отношения автора, который относит объект высказывания к нечистоплотным, неприятным элементам общества: «**Lezzos, Muslims, single women, gay men, Equatorial Guineans, American Christian Scientists: all these unsavoury elements can be vetoed by blokes who don’t want to jack off into a beaker for just anyone**» [News.com.au, 2007].

Далее большой интерес представляют пейоративные суффицированные сокращения, оформленные суффиксами *-ie/y* и *-o*, которые служат для выражения отрицательного эмоционально-оценочного отношения к лицам, принадлежащим к различным этническим, расовым, национальным или территориальным группам. Так, в силу принципа пейоративности создаются сокращения: *Argie* < *Argentinian*; *Itie* < *Italian*; *Chinky, Chinko* < *Chinese*; *Belgie* < *Belgian*; *Newfie* < *Newfoundlander*; *Jappy, Jappo* < *Japanese*; *Beddo* < *Bedouin* и др. Действие этого принципа прослеживается в следующих примерах: ... Every time The Itie Fascists fought us they got their arses handed to them and don’t you forget it boy [Herald Sun, 2010]; ... A vile racist attack by a bigoted and flag draped Australian on an innocent car just because it bears an Itie name! [The Daily Telegraph, 2008].

Говоря о наименованиях лиц оценочного характера, исследователи рассматривают номинации с эстетической (неопрятность, непривлекательность, нестандартный вес и рост) и этической (жадность, злость, болтливость, агрессивность и т. д.) оценкой [Вильданова, 2013, с. 75]. Пейоративные суффицированные сокращения

в семантике своих исходных наименований уже содержат оценочный компонент, который усиливается в сокращениях за счет прагматически маркированных суффиксов. Анализ подобных сокращений выявил, что они преимущественно изобличают глупость, недостаток ума: *dumbo* < *dumbhead*; *schmo* < *schmendrick*; *numby* < *numbhead*; *stupo* < *stupid person*; *imbo* (Aus), *imby* (Am) < *imbecile person*. Например, в следующем контексте сокращение *schmo* звучит грубо и негативно: «*The dealer wants \$US1200 (\$1188) for a bunch of 3000 old keys, but ... then objects when the **schmo** behind the counter, who has no idea what it is or what it's worth, asks for \$US50*» [The Australian, 2012]. Для обозначения чудаковатых, странных людей имеются такие номинации, как *paro*, *parro* < *paranoid*, *cracko* < *crackpot*, *loonie/y* < *lunatic*. Номинация *eppy* < *epileptic fit* функционирует в значении «разъяренный человек», которое образовалось по сходству с признаками эпилептического припадка. Все приведенные примеры относятся к сленгизмам и отличаются выраженной эмоциональной окрашенностью.

Не меньший интерес представляют немногочисленные примеры пейоративных суффицированных сокращений с эстетической оценкой. Необходимо отметить, что анализ подобных номинаций осуществляется с учетом лексического окружения, контекста, поскольку прагматическая информация, передаваемая рассматриваемыми единицами, не может быть однозначной и соотносится с ситуативной вариативностью языковых единиц. Сокращение *gerrie* < *geriatric* служит для обозначения пожилого человека, страдающего старческими заболеваниями, *rippe* < *cripple* – человека с ограниченными возможностями, *herpie* < *herpes simplex virus* – человека, страдающего вирусным заболеванием герпес, *veggie/y* < *vegetable* – физически или умственно отсталого ребенка и другие.

Далее считаем необходимым привести примеры пейоративных суффицированных сокращений, которые указывают на социальное положение, политические и религиозные убеждения: *buzhie* < *bourgeois*; *commie*, *commo* < *communist*; *lefty* < *left-wing political radical*; *Pressie*

< *Presbyterian*; *fundie* < *fundamentalist*; *provie and provo* < *Provisional IRA [member]*, *seggie* < *segregationist* и др. Например, единица *commos* в значении «члены коммунистической партии» продолжает функционировать, отражая отрицательное отношение авторов, что мы наблюдаем в следующем примере: «*Reds under the bedlam – The Soviet Union is long gone, the Berlin Wall has been pounded to dust but the diehard commos keep on keeping on*» [News.com.au, 2007].

Таким образом, приведенные примеры употребления пейоративных сокращений, передающих значения пренебрежительности, презрительности, выражают неодобрение, критику, порицание представителям социума, чье поведение, поступки и личностные качества воспринимаются как явное отклонение от моральных, социальных и этических норм. Именно подобные суффицированные сокращения наряду с другими наименованиями лица, которые не относятся к сокращениям и имеют пейоративные суффиксы в своем составе (например, *chippie* «девушка легкого поведения»), образуют ядро микрополя «пейоративные номинации лица».

Периферию микрополя составляют следующие пейоративные наименования: сложные слова (*hellcat* «чертовка», *douchbitch* «стерва»), пейоративы-переосмысления (*old bag* «непривлекательная женщина», *dog biscuit* «уродина») и другие. Более подробный анализ периферии микрополя «пейоративные номинации лица» может привести к интересным результатам: выделение различных уровней и их конститuentов, определение их удаленности от ядра в зависимости от частотности их употребления и от степени их внутрисловной мотивированности (наличия в их семантике указания на лицо и одушевленность).

Рассмотрев лексико-семантическую категорию «номинации лица» с полевой структурой, определим микрополе «пейоративные номинации» на периферии поля «номинации лица». Было выявлено, что суффицированные сокращения образуют ядро этого микрополя, поскольку суффиксы, участвующие в их образовании, передают пейоративную оценку и указы-

вают на одушевленность и агентивность. Также были проанализированы основные лексико-семантические особенности пейоративных суффиксированных сокращений.

Библиографический список

1. Бессонова Ю.А. Семантическое микрополе глаголов речи в литературном языке и говорах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 1 (8). С. 33–37.
2. Бодулева А.Р. Структурно-семантические и функционально-прагматические особенности суффиксированных сокращений английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2013. 22 с.
3. Бодулева А.Р. Функционально-прагматические особенности суффиксированных сокращений с исходом на -ie/y (на материале английского языка) // Вестник КГПУ. 2013. № 1 (23). С. 170–174.
4. Вильданова Г.А., Кудисова Е.А. Пейоративные и эвфемистические номинации лиц женского пола в английском языке // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2013. Т. 1, № 31. С. 73–80.
5. Вопяшина С.В. Коммуникативно-прагматический потенциал наименований лиц в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2002. 19 с.
6. Горшунов Ю.В. Новая лексика современного английского языка: суффиксированные сокращения // Актуальные проблемы образования: поиски и решения: сб. науч. ст. Шадр. гос. пед. ин-т: ШГПИ, 2009. С. 36–40.
7. Ковалевская А.В. Структура и лексическое наполнение микрополя «Пейоративные наименования лица» // Вестник ТГУ. 2008. № 2 (58). С. 219–223.
8. Лескина С.В. Категория пейоративности в русском и английском языках в аспекте лингвокультурологического сопоставления (на материале фразеологических единиц): автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Челябинск, 2010. 42 с.
9. Сикорская Т.В. Новые суффиксальные дериваты в когнитивно-прагматическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2005. 159 с.
10. Herald Sun. URL: <http://www.heraldsun.com.au>
11. News.com.au. URL: <http://www.news.com.au>
12. The Australian. URL: <http://www.theaustralian.com.au>
13. The Daily Telegraph. URL: <http://www.dailytelegraph.com.au>

ЭТНИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И САМОСОЗНАНИЕ СИБИРЯКА¹

ETHNIC CONSCIOUSNESS AND SELF-AWARENESS OF THE SIBERIAN

С.П. Васильева

S.P. Vasilyeva

Языковое сознание, этническое сознание, этническая группа, коллективное сознание, метод субъективного шкалирования, психолингвистический эксперимент, испытуемые, сибиряк.

Статья посвящена анализу результатов психолингвистического эксперимента субъективного шкалирования, заключающегося в выявлении количественных показателей и их «перевод» в качественные характеристики этнического сознания и самосознания группы испытуемых, в определении степени положительного или отрицательного отношения испытуемых к предложенным словам-стимулам.

Linguistic consciousness, ethnic consciousness, ethnic group, collective consciousness, subjective scaling method, psycholinguistic experiment, the subjects, the Siberian.

The article deals with the analysis of the results of a psycholinguistic experiment of subjective scaling, which involves identifying quantitative indicators and their «transition» into qualitative characteristics of ethnic consciousness and self-awareness of the group of subjects and determining the extent of their positive or negative attitude to the proposed words-stimuli.

Вопрос об изучении сознания человека рассматривается многими науками, он стоит на повестке дня философов, психологов, медиков, лингвистов. Что такое сознание? По А.Н. Леонтьеву, «сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [Леонтьев, 1975, с. 280]. Иными словами, сознание отдельного человека воспринимает окружающую реальность, формирует субъективный образ мира, который может быть выражен в языке. Индивидуальное сознание субъективно, но человек как явление общественное живет в коллективе. И в коллективе, группе формируется коллективное сознание, ментальный уровень. Ментальность – глубокий уровень коллективного сознания, включающий и бессознательное. Важная функция коллективного сознания – ментальности – заключается в выработке правил, действий, поведения, мировоззрения, осознания себя в мире, среди других людей, в природе, обществе. Большую роль в формировании языкового сознания игра-

ют ценностные и ментальные особенности жителей, объединенных определенной территорией, культурой, моделью поведения, обусловленные социальной средой, национальными традициями, складом ума, мировосприятием. Языковая ментальность проявляется как «миросозерцание в категориях и формах родного языка, в процессе познания соединяющее интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [Колесов, 2004, с. 15].

Исследование посвящено изучению этнокультурного сознания сибиряка. Сибиряк – социокультурная группа, выделяемая на основе признаков: национального (в основном русские), геополитического (Сибирь, административно – Красноярский край), культурных традиций, истории. В качестве испытуемых выступают жители п. Емельяново Красноярского края.

В нашей работе при изучении этнического сознания и самосознания жителей п. Емельяново мы обращаемся к методу субъективного шкалирования.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 2014 г. «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» № 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

Понятие «субъективное шкалирование» объединяет широкий класс исследовательских и психодиагностических методик, предполагающих сбор определенных субъективных оценок с применением явных (как, например, в методике семантического дифференциала) или неявных (как в методиках ранжирования, свободной сортировки, парных сравнений) шкал и последующую обработку методами многомерного статистического анализа.

Целью семантического шкалирования является реконструкция системы предпочтений индивида или системы представлений (в частности, в виде семантического пространства), или и того и другого одновременно.

Впервые метод субъективного шкалирования предложил Чарлз Осгуд под названием метода семантического дифференциала.

Метод семантического дифференциала (semantic differential – от греч. *semantikos* – означающий и лат. *differentia* – разность) – метод количественного и качественного индексирования значений при измерении эмоционального отношения индивида к объектам, при анализе социальных установок, ценностных ориентаций, субъективно-личностного смысла, различных аспектов самооценки и пр. [Бурларчук, Морозов, 1999, с. 299].

Он служит для построения субъективных семантических пространств и относится к методам шкалирования. В качестве объекта, отношение к которому изучается, могут выступать как физические, так и социальные процессы. В психолингвистике в качестве объектов обычно выступают слова.

Метод субъективного шкалирования предполагает применение некоторой градуальной шкалы, которая может быть пяти- или десятизначной. Построенное пространство является не только компактной формой описания и диффе-

ренциации анализируемой лексики, но и обладает, по замечанию В.Ф. Петренко, статусом модельного представления вербальной семантической памяти, позволяющего предсказать некоторые закономерности ее функционирования [Петренко, 1988, с. 52].

Процедура проведения эксперимента с помощью этой методики заключается в следующем. Испытуемым предъявляется слово, и они должны отметить оценку, которая соответствует их представлению о слове-понятии.

В нашем эксперименте использована пятизначная градуальная оценочная шкала: очень хорошо, хорошо, нейтрально, плохо, очень плохо. В анкетировании принял участие 71 носитель русского языка двух возрастных групп: 15–17 и 30–40 лет, проживающих в п. Емельяново.

Испытуемым предоставлялись словестимулы, к которым участники эксперимента должны были выразить свое отношение через пятизначную градуальную оценочную шкалу.

Цель эксперимента – определить в количественных показателях степень положительного или отрицательного отношения испытуемых к предложенным словам-стимулам.

В процессе проведения эксперимента путем метода субъективного шкалирования решались следующие задачи.

1. Выявить ценностные предпочтения по отношению к предложенным словам-понятиям.
2. Установить различие в оценке одного понятия разными возрастными группами испытуемых.

Для анализа в рамках данной темы исследования нами избраны следующие группы словестимулов: 1) ментальная оппозиция «свой / чужой»; 2) дом и семья; 3) место проживания; 4) макротопонимы.

Первая группа представлена словами-стимулами: «Сибиряк», «Мигрант», «Иностранец».

Таблица 1

| Оценки | Сибиряк | Сибиряк | Мигрант | Мигрант | Иностранец | Иностранец |
|----------------------|---------|----------|---------|----------|------------|------------|
| | Юноши | Взрослые | Юноши | Взрослые | Юноши | Взрослые |
| Хорошо, очень хорошо | 58,5 % | 93,3 % | 19,5 % | 26,6 % | 36,6 % | 30 % |
| Нейтрально | 41,5 % | 6,7 % | 58,5 % | 66,7 % | 58,5 % | 70 % |
| Плохо, очень плохо | 0 % | 0 % | 22 % | 6,6 % | 4,9 % | |

Осознание себя как сибиряка у жителей п. Емельяново выразилось в преобладании оценок «очень хорошо» и «хорошо», у юношей – 58,5 %, у информантов зрелого возраста – 93,3 %. При этом оценку «нейтрально» выразили многие респонденты юного возраста – 41,5 %, взрослые – 6,7 %. Оценки «плохо» и «очень плохо» отсутствуют. Данные свидетельствуют о высоком уровне этнического самосознания испытуемых.

Отношение юношей к стимулу «Мигрант» выражено следующими цифрами: 19,5 % – «очень хорошо» и «хорошо»; 58,5 % – «нейтрально»; 22 % – «плохо». Отношение взрослых более доброжелательно: 26,6 % – «очень хорошо» и «хорошо»; 66,7 % – «нейтрально»; 6,6 % – «плохо» и «очень плохо».

Оценки стимула «Иностранец» в основном позитивные. У юношей: 36,6 % – «очень хорошо» и «хорошо»; 58,5 % – «нейтрально»; 4,9 % – «плохо». У взрослых: 30 % – «очень хорошо» и «хорошо»; 70 % – «нейтрально».

Очевидно, что как юноши, так и взрослые в основном позитивно относятся к приезжим из других стран и городов. У юных респондентов слово-стимул «Мигрант» имеет 22 % отрицательных оценок, у взрослых – 6,6 %, тогда как стимул «Иностранец» – у юношей всего 4,9 %, у взрослых – 0 %. Возможно, это обстоятельство объясняется тем, что слово «мигрант» имеет значение «лицо, совершающее миграцию, т. е. пересекающее границы тех или иных территорий со сменой постоянного места жительства навсегда или на более или менее длительное время» и претендует на какое-то место рядом со старожилками, т. е. проявляется ментальный стереотип «свой – чужой». Тогда как слово «иностранец» просто обозначает лицо, которое не является гражданином нашей страны, и отношение к нему как к некой абстракции.

Вторая группа стимулов: «Дом», «Семья», «Дети» – представляет собой основные ментальные понятия человека [Васильева, 2014, с. 107].

Таблица 2

| Оценки | Дом | Дом | Семья | Семья | Дети | Дети |
|----------------------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|
| | Юноши | Взрослые | Юноши | Взрослые | Юноши | Взрослые |
| Хорошо, очень хорошо | 95,1 % | 100 % | 92,7 % | 100 % | 85,4 % | 100 % |
| Нейтрально | 4,9 % | 0 % | 4,9 % | 0 % | 12,2 % | 0 % |
| Плохо, очень плохо | 0 % | 0 % | 2,4 % | 0 % | 2,4 % | 0 % |

Юные оценили «Дом»: 87,8 % – «очень хорошо», 7,3 % – «хорошо», 4,9 % – «нейтрально». Исходя из результата, «Дом» имеет высокую ценность для них. Это слово для любого человека связано с местом, где проходит его жизнь. Куда можно прийти, и тебе будут рады, где ты чувствуешь себя в безопасности. У взрослых респондентов слово-стимул «Дом» имеет только положительные оценки: 86,6 % – «очень хорошо», 13,4 % – «хорошо».

Слово-стимул «Семья» у юных респондентов получило 75,6 % оценок «очень хорошо», 17,1 % – «хорошо», «нейтрально» – 4,9 %, и один человек «очень плохо» – 2,4 %. Взрослые оценили: «очень хорошо» – 93,3 %, «хорошо» – 6,7 %, оценки «нейтрально», «плохо» и «очень плохо» отсутствуют.

Слово-стимул «Дети» также вызвало в основном положительную реакцию у юных респондентов: 65,9 % – «очень хорошо», 19,5 % – «хорошо», 12,2 % – «нейтрально», 0 % – «плохо», 2,4 % – «очень плохо». Оценочные реакции взрослых на стимул «Дети»: «очень хорошо» – 96,7 %, «хорошо» – 3,3 %. Нет даже нейтральных оценок.

Из полученных данных становятся очевидными приоритеты испытуемых. В семье формируется личность человека и закладывается фундамент общества, его отношение к окружающему миру, к таким немаловажным понятиям, как «Дом», «Семья», «Дети». В целом, семья для испытуемых остается значимой ценностью.

Данные эксперимента говорят также о том, что более положительное отношение к данным понятиям у взрослых объясняется возрастом и

жизненным опытом участников эксперимента, так как в зрелом возрасте люди большее предпочтение отдают семейным ценностям, нежели карьере или другим сферам жизни.

Главной ценностью семейной жизни большинство опрошенных считают детей.

Третья группа стимулов «место проживания» представлена стимулами: «Город», «Село».

Таблица 3

| Оценки | Город | Город | Село | Село |
|----------------------|--------|----------|--------|----------|
| | Юные | Взрослые | Юные | Взрослые |
| Хорошо, очень хорошо | 58,5 % | 80 % | 36,7 % | 93,3 % |
| Нейтрально | 41,5 % | 13,3 % | 61 % | 6,7 % |
| Плохо, очень плохо | 0 % | 6,7 % | 2,3 % | 0 % |

У юношей «Город» оценен в большей степени «нейтрально» – 41,5 %, как следствие, жители п. Емельяново подразумевают близлежащий г. Красноярск, до которого им надо добираться на собственном или общественном транспорте, что несет за собой трату денежных средств, «очень хорошо» – 24,4 %, «хорошо» – 34,1 %, в общей сложности 58,5 % положительных ответов. Такой показатель юношей объясним, так как в городе находятся крупные торговые центры, кинотеатры, кафе. Зрелые испытуемые оценили «Город»: 20 % – «очень хорошо», 60 % – «хорошо», 13,3 % – «нейтрально», 6,7 % – «плохо», оценка «очень плохо» отсутствует.

Как показало исследование, большинство испытуемых дают положительную оценку слову-стимулу «Город». Возможно, это обусловлено тем, что сами участники эксперимента проживают сравнительно недалеко от крупного города и

имеют возможность часто его посещать и, может быть, имеют там место работы.

У юношей слово-стимул «Село» ниже в показателях, возможно, за неимением развитой социальной инфраструктуры. Оценка «очень хорошо» в 2 раза меньше, чем у слова «Город», – 12,2 %, «хорошо» – 24,4 %, «нейтрально» – 61 %, «очень плохо» – 2,4 %. У взрослых «Село» не имеет отрицательных оценок, но есть небольшой процент нейтральных оценок. Итак, 43,3 % испытуемых выражают свое отношение оценкой «очень хорошо», 50 % – относятся «хорошо» и только 6,7 % дают оценку «нейтрально». Хорошее отношение к данному слову-стимулу, на наш взгляд, связано с местом проживания самих участников эксперимента. Вероятно, это их осознанный выбор.

Четвертая группа, «макротопонимы», была представлена словами-стимулами: «Сибирь», «Китай», «США», «Москва», «Париж».

Таблица 4

| Стимулы / Оценки | Очень хорошо, хорошо | | Нейтрально | | Плохо, очень плохо | |
|------------------|----------------------|----------|------------|----------|--------------------|----------|
| | Юноши | Взрослые | Юноши | Взрослые | Юноши | Взрослые |
| «Сибирь» | 63,4 % | 90 % | 34,2 % | 4 % | 2,4 % | 6 % |
| «Китай» | 26,9 % | 33,3 % | 58,5 % | 56,7 % | 14,6 % | 10 % |
| «США» | 46,4 % | 23,5 % | 58,5 % | 56,5 % | 12,1 % | 20 % |
| «Москва» | 39,1 % | 59,9 % | 43,9 % | 30 % | 17 % | 10,1 % |
| «Париж» | 63,4 % | 70 % | 36,6 % | 30 % | 0 % | 0 % |

По итогам исследования были получены следующие результаты: так, например, слово-стимул «Сибирь» порядка 63,4 % опрошенных в возрасте от 15 до 17 лет оценили «очень хорошо» или «хорошо», нейтральной позиции придерживаются 34,2 %, и всего 2,4 % дали оценку «плохо». Из

этого следует, что большинство опрошенных позитивно относятся к тому региону, в котором они проживают.

Испытуемые зрелого возраста слово «Сибирь» оценили: 50 % – «хорошо», 40 % – «очень хорошо», около 3 % – «нейтрально», также 3 %

опрошенных дали оценку «плохо» и 3 % – «очень плохо».

Как видно из результатов анализа этого слова-стимула, преобладают оценки «хорошо» и «очень хорошо». Такие оценки свидетельствуют о том, что большинство испытуемых находятся в гармонии с местом проживания, несмотря на суровые погодные условия этого региона и удаленность от главных культурных центров страны.

Молодые люди в процентном соотношении «Китай» и «США» оценивают примерно одинаково, поскольку это ведущие экономические, политические, культурные, военные державы. Преобладает оценка «нейтрально» у стимула «Китай» – 58,5 %, т.к. Китай ближайший сосед. «США» оценкой «нейтрально» оценили 41,5 % юношей.

У людей зрелого возраста «Китай» и «США» по оценкам близки. Возможно, потому, что эти страны являются политическими и экономическими партнерами (иногда и конкурентами) России. Итак, по 3,5 % испытуемых дали оценку «хорошо» и Китаю, и США, «очень хорошо» 30 % – «Китай» и 20 % – «США», почти в равной мере у этих слов-стимулов распределилась оценка «нейтрально»: «Китай» – 60 %, «США» – 56,6 %. В отрицательных оценках «Китай» уступает место «США»: оценка «плохо» – 0 % «Китай», 10 % – «США». Стимул «Китай» оценивают «очень плохо» 6,6 %, стимул «США» – 10 % взрослых испытуемых.

Юношами «Москва» оценена в основном «нейтрально» – 43,9 % и «хорошо» – 29,3 %, нейтральное отношение объясняется, возможно, территориальной удаленностью Сибири от столицы. У зрелого возраста стимул «Москва» оценивается в основном «нейтрально», отрицательные оценки есть, но их на 7 % меньше, чем у юных. Итак, 13,3 % взрослых испытуемых дали «Москве» оценку «очень хорошо», 46,6 % – «хорошо», 30 % – «нейтрально», около 6,6 % – «плохо» и около 3,5 % – «очень плохо». Заметное преобладание позитивных оценок как у юных, так и у взрослых респондентов свидетельствует об уважении к столице нашей Родины. Часть отрицательных оценок, возможно, связана с влиянием СМИ, где зачастую представляют информацию о плохой экологической среде города, о перенасе-

ленности, большом количестве нелегальных мигрантов, криминальной ситуации.

У юных, как и у зрелых испытуемых, наивысшую оценку получил «Париж» – 0 % оценок «плохо» и «очень плохо». Юноши оценили «очень хорошо» – 51,2 %, «хорошо» – 12,2 %, «нейтрально» – 36,6 %. Взрослые на стимул «Париж» дали оценку «очень хорошо» – 26,6 %, «хорошо» – 43,3 %, 30 % – «нейтрально».

Наши испытуемые, очевидно, как и многие люди во всем мире, Париж считают самым приятным городом Европы, настоящим центром культуры и искусства. Это город с очень развитой туристической инфраструктурой, что делает его интересным и привлекательным для многих людей.

Подводя итоги, можно отметить, что этническое сознание и самосознание сибиряков в группе испытуемых п. Емельяново характеризуется тем, что для взрослых наиболее значимы такие ментальные понятия, как «Сибирь», «Сибиряк», «Дом», «Дети», «Село».

У юношей оценки менее определены и размываются между хорошими и нейтральными, плохими и нейтральными.

Понятия «Сибиряк», «Париж», «Дом» не имеют негативных оценок в обеих возрастных группах.

В основном сибиряк находится в гармонии с местом проживания, доволен своим домом, но как мечта (возможно, несбыточная) в сознании многих существует стимул «Париж».

Библиографический список

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 1999. (Мастера психологии).
2. Васильева С.П. Ассоциативное поле «Дом» в русском языковом сознании жителей Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 107–111.
3. Колесов В.В. Язык и ментальность: монография. СПб., 2004. 240 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
5. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ АВТОНОМИЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ СВОБОДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

UNIVERSITY AUTONOMY AND UNIVERSITY TEACHERS' ACADEMIC FREEDOM IN MODERN RUSSIA

О.А. Гаврилюк, К.А. Булатова, Т.П. Лебедева,
Е.Г. Фомина, В.С. Прокопенко

O.A. Gavrilyuk, K.A. Bulatova, T.P. Lebedeva,
E.G. Fomina, V.S. Prokopenko

Университетская автономия, академическая свобода, профессиональная автономность, преподаватель вуза.

В статье обсуждается понятие «университетская автономия» в его сопоставлении с понятием «академическая свобода». Особенности взаимодействия между различными типами автономии и академической свободы представлены в контексте современного высшего образования в России. Обосновывается потребность усиления внимания к профессиональной автономности преподавателя.

University autonomy, academic freedom, professional autonomy, university teacher.

The article discusses the concept of university autonomy versus the concept of academic freedom. The peculiarities of the relationship between different types of autonomy and academic freedom are presented within the context of today's higher education in Russia. The need for making an emphasis on university teachers' professional autonomy is proved.

В современной практике российского высшего образования мы наблюдаем популяризацию идей университетской автономии и академической свободы, развивающихся на протяжении истории развития университетов как «две стороны одной медали» [Берг, 1999, с. 28]. Достижение актуальных для современного образования целей на основе данных идей требует, прежде всего, их глубокого понимания всеми членами академического сообщества.

В связи с этим в статье предпринята попытка проведения сравнительно-сопоставительного анализа понятий «автономия» и «академическая свобода» в отношении современного российского высшего образования.

В Лимской декларации 1988 г. академическая свобода определена как «свобода членов академического сообщества индивидуально или коллективно способствовать генерации и передаче знаний через исследования, изучение, дискуссии, производство, творчество, преподавание, лекции и печатные труды» [Документы

международного права..., 2003]. Такое широкое понимание феномена академической свободы обусловило современный подход к ее рассмотрению как совокупности «свободы преподавания, исследований, финансово-экономической деятельности вуза, а также свободы студентов в формировании образовательной траектории» [Фиापшев, 2007, с. 185]. Не случайно для целого ряда российских нормативных документов в области высшего образования характерно употребление термина «свобода» во множественном числе («академические свободы») (см. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г., ФЗ «О высшем и послевузовском образовании» от 22.08.1996 г. и др.).

По сравнению с понятием «академическая свобода» термин «автономия» в современном контексте высшего образования употребляется как комплексная характеристика, отражающая самостоятельную, относительно независимую деятельность университетов и их сотрудников в условиях предоставленных свобод. Так, с позиции исследователей совре-

менных университетов академическая автономия рассматривается, с одной стороны, как «способ конструирования идентичности университетского мира» [Абрамов, 2009, с. 87], с другой – как «один из базовых индикаторов развития общеевропейского образовательного и научного пространства, строительства “Европы знаний”» [Felt, Glanz, 2003, с. 3].

Такая тенденция обусловлена, во-первых, глобализацией и демократизацией современного общества, рост которых обеспечивает влияние на академическую автономию международных факторов. Во-вторых, в ее основе лежит существенное повышение требований к человеку как личности и субъекту деятельности в широком социокультурном контексте.

Автономию университетов рассматривают в наши дни как свободу в составлении учебных планов и стандартов качества, формировании штата преподавателей, осуществлении набора студентов и определении условий, на которых они работают и учатся [Шпаковская, 2007, с. 39], а также как комплекс автономии политической (назначение на должности), академической (академические свободы и свобода слова) и финансовой (распоряжение средствами) [Ordorika, 2003, с. 361].

Таким образом, понятие «академическая автономия» по своему содержанию шире понятия «академическая свобода». Можно вести речь о том, что на институциональном уровне субстантивная автономия отражает независимое существование вуза (освоенную вузом автономию), а процедурная автономия – его права (предоставленную вузу автономию или академическую свободу). На уровне субъектов образовательного процесса академическая свобода отражает предоставленную им автономию (их права), которая может быть освоена педагогами и студентами в автономном способе существования (их автономии в деятельности).

В реальной практике различные виды (формы) академической свободы и автономии тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, «свобода исследования определяется наличием средств, общественных или частных, на их про-

ведение. Если средства из общественных фондов выделяются и отсутствуют ограничения, другими словами, когда не поставлены конкретные цели, свободы больше» [Руберти, 1994, с. 6]. Соответственно, чем выше предоставленная университетам финансовая автономия, тем выше уровень академических свобод преподавателей и обучающихся.

В отличие от академической свободы, академическая автономия субъектов образовательного процесса и автономия университета, выражающие эффективность академической свободы, обусловлены целым рядом факторов. Среди них важную роль играют, во-первых, внешние факторы, среди которых степень предоставленной академической свободы, государственное устройство, образовательное законодательство, финансирование, особенности образовательной среды вуза и др. Во-вторых, особую значимость в данном контексте приобретают факторы внутренние, такие как, например, желание и готовность преподавателей и обучающихся действовать автономно. Важнейшим из таких факторов выступает профессиональная автономность преподавателя, включающая целый комплекс стремлений, мотивов, установок, качеств и способов профессиональной деятельности педагога, которые способны определять его поведение и саморазвитие в широком социокультурном контексте [Гаврилюк и др., 2014, с. 177].

При этом профессиональная автономность преподавателя вуза способна не только обеспечить автономную деятельность самих преподавателей, но и стимулировать развитие автономности у студентов, а также развитие автономии как способа организации деятельности вуза в целом. Ведь, как справедливо утверждает Г.С. Саволайнен, «именно педагог сегодня находится на стыке запросов современного человека и социума, именно он работает в сфере становления личностного и профессионального самоопределения молодого поколения» [Саволайнен, 2014, с. 8].

В идеале в условиях демократии рассматриваемая взаимосвязь выглядит следующим образом: академическая свобода преподавателей

(предоставление им права на распространение информации, свободы мысли и слова, на обучение предмету так, как они считают нужным) выступает важным фактором, обеспечивающим возможность осуществления преподавателями автономной профессиональной деятельности. При условии наличия у педагогов желания и готовности действовать автономно (профессиональной автономности) эта возможность реализуется и они осваивают тот или иной уровень автономии, создавая при этом условия для реализации академических свобод студентов и вовлечения их в автономную деятельность. Например, различные взгляды, выражаемые преподавателями, способны стимулировать развитие самостоятельного критического мышления обучающихся. Таким образом, в условиях предоставления академической свободы и наличия у пе-

дагогов профессиональной автономности их автономная деятельность способна стимулировать развитие учебной автономности обучающихся. Последняя, в свою очередь, обеспечивается не только внешними факторами (влиянием педагога и предоставлением академических свобод), но и внутренней готовностью и способностью обучающихся к самостоятельной и ответственной учебной деятельности.

Таким образом, именно автономность субъектов образовательного процесса является центральным звеном, поддерживающим устойчивую взаимосвязь различных видов и форм академической свободы и автономии и позволяющим (или не позволяющим) педагогам, студентам и вузам в целом осваивать различные уровни предоставленной им автономии. Рассмотренная взаимосвязь наглядно отражена ниже в таблице.

Триада «свобода», «автономия» и «автономность» в академическом контексте

| Аспекты рассмотрения автономии | Обучающийся | Университет | Преподаватель |
|--------------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Внешний | Предоставленная учебная автономия | Предоставленная институциональная автономия | Предоставленная профессиональная автономия |
| | Академические свободы | | |
| Внутренний | Учебная автономность | Учебная автономность обучающихся + профессиональная автономность сотрудников | Профессиональная автономность |
| Внешний + внутренний | Освоенная учебная автономия | Освоенная институциональная автономия | Освоенная профессиональная автономия |
| | Академическая автономия | | |

Знаменательно, что генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор в своем выступлении на форуме в Палермо (сентябрь 1997), подчеркивая значимость академической свободы в развитии автономии вузов, сфокусировал внимание на потенциале «положительного», ответственного типа автономии (...«свободы для»), который и способна обеспечить автономность: «...общая тенденция к большей автономии...

требуется и решения университетами своей части задач, связанной с переопределением роли академической свободы в категориях академической ответственности» [Майор, 1998].

Для описанной взаимосвязи уровней академической свободы и автономии в высшем образовании характерным является то, что их соотношение может меняться в зависимости от этапов развития общества и университетов

[Покладок, Спасская, 1992, с. 4]. Развитое демократическое общество стимулирует развитие академических свобод. Последние, при условии наличия автономности у субъектов образовательной среды вуза, создают возможность для освоения преподавателями и обучающимися более высокого уровня автономии. В свою очередь, развитая академическая автономия субъектов образовательной среды вузов способствует демократизации и инновационному развитию образовательной системы университета и реализации институциональной автономии. Наконец, в совокупности освоенная преподавателями, обучающимися и университетами автономия выступает фактором устойчивого развития государства и общества в целом.

Итак, различные уровни академической автономии (одним из которых является академическая свобода) характеризуются тесной взаимосвязью и взаимообусловленностью. При этом характерной особенностью современного высшего образования является то, что описываемая взаимосвязь уровней академической свободы и автономии в образовании не ограничивается рамками университета и даже страны. В этом отношении безусловной поддержки заслуживает точка зрения Е.Б. Покладок и В.В. Спасской о том, что в наши дни академическая свобода, несмотря на различные формы своего существования, имеет международный характер и представляет собой интернациональную привилегию преподавателей университетов [Покладок, Спасская, 1992, с. 4].

Об этом же говорит ректор Университета Барселоны Ж.М. Бриколла, который отмечает, что «свобода обучать – факт жизни демократических стран Европы» [Руберти, 1994, с. 7]. Что же касается автономии, то она, как мы выявили выше, не раз в истории развития философских идей связывалась со способностью человека к «выходу за пределы»: автономия – способность «выхода человека за пределы институциональной культуры» [Марченко, 2013]. Благодаря этому, основанная на глубоком понимании социокультурного контекста автономность преподавателя обеспечивает активную деятельность

и саморазвитие педагога не только в образовательной среде вуза, но и за ее пределами. Тем самым автономность преподавателя (как активного участника межвузовских и международных проектов, в том числе выходящих за рамки собственно обучения тому или иному предмету в вузе) позволяет оказывать влияние на развитие не только отдельных аспектов образовательной среды вуза и обучающихся в рамках формального образования, но и в целом на развитие вуза, государства и общества (в том числе в широком пространстве неформального и информального образования).

Таким образом, с одной стороны, на уровень развития профессиональной автономности преподавателя и на степень освоения им предоставленной ему автономии сегодня оказывают влияние как уровень и характер развития конкретного государства, так и уровень развития человеческой цивилизации в целом. С другой стороны, развитая автономность преподавательского состава способна обеспечить реализацию академических прав и свобод субъектов образовательной среды вуза и возможность их активного личностно-профессионального саморазвития. Тем самым автономность педагогов может быть рассмотрена как значимый фактор демократизации и инновационного развития образовательной системы университета, отдельного государства и в глобальном смысле развития мирового образовательного и научного пространства.

Библиографический список

1. Абрамов Р.Н. Академическая автономия: история, дефиниции, угрозы // Вестник Омского университета. Сер.: Социология. 2009. № 1/2. С. 49–57.
2. Берг К. Автономия университетов и гарантия качества // Высшее образование в Европе. 1999. Т.18, № 3. С. 26–37.
3. Гаврилюк О.А., Волынкина С.В., Карелина Н.А. Кузина Е.Н. Философские основания личностной автономности в высшем образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 173–177.

4. Документы международного права по вопросам образования / под. ред. Г.А. Лукичева и В.М. Сырых. М.: Готика, 2003. 560 с.
5. Майор Ф. Универсальный университет // ВВШ. 1998. № 7.
6. Марченко А.Н. Автономия как способность выхода человека за пределы институциональной культуры // Философские науки. 2013. Вып. №3. URL: www.online-science.ru/userfiles/file/lxopugquumcplfn4niyak1yjgkrobс 4.pdf
7. Покладок Е.Б., Спасская В.В. Эволюция автономии университета в Европе // Проблемы зарубежной высшей школы. М., 1992. Вып. 3.
8. Руберти А. Фундаментальная роль университетов в развитии европейского общества // Alma mater. 1994. № 3. С. 6–8.
9. Саволайнен Г.С. Коллаборативный коучинг в дополнительном профессиональном образовании педагогов: идея, технология, практика // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 6–11.
10. Фиापшев Б.Х. Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы: монография. М.: Народное образование, 2007. 214 с.
11. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России. СПб.: Норма, 2007. 328 с.
12. Felt U., Glanz M. University autonomy in Europe: Changing paradigms in higher education policy. Special case studies decision-making structures and human resources management in Finland, France, Greece, Hungary, Italy, The Netherlands, Spain and the United Kingdom. Vienna: University of Vienna, 2003.
13. Ordorika I. The limits of University autonomy: Power and politics at the Universidad Nacional Autonoma de Mexico // Higher Education. 2003. Vol. 46, № 3. P. 361–388.

СПЕЦИФИКА ТАМОЖЕННО-ЛОГИСТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ В СИСТЕМЕ ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛИ РОССИИ

SPECIFICS OF CUSTOMS AND LOGISTIC MECHANISMS IN THE SYSTEM OF FOREIGN TRADE OF RUSSIA

Т.А. Шиндина, Е.А. Степанов

T.A. Shindina, E.A. Stepanov

Внешняя торговля, таможенная логистика, таможенный орган, импортер, экспортер, электронное декларирование, предварительное информирование, таможенные платежи.

Возникновение таможенной логистики как особого направления знаний связано с повышением роли таможенных органов в глобальных логистических цепях системы внешней торговли. Это происходит потому, что управление экспортно-импортными потоками в настоящее время невозможно без оптимального взаимодействия предприятия с таможенными органами. Формы данного взаимодействия постоянно меняются и совершенствуются, что связано с постоянным научно-техническим прогрессом в организации внешней торговли и таможенного дела. В России, как и в каждой стране мира, складывается своя институциональная среда в системе внешнеторговых отношений, что служит причиной формирования особых таможенно-логистических механизмов взаимодействия участников внешней торговли и таможни. Поэтому исследование специфики данного взаимодействия в России представляет особый интерес.

В статье уточнено понятие «таможенно-логистический механизм», рассмотрены формы таможенно-логистических механизмов в системе внешней торговли. Проведен обзор отечественной социально-экономической литературы по проблемам таможенной логистики. Рассмотрена специфика таможенно-логистических механизмов во внешней торговле России. Сделаны соответствующие выводы.

Foreign trade, customs logistics, customs authority, importer, exporter, electronic declaring, preliminary informing, customs payments.

The emergence of customs logistics as a special direction of knowledge is connected with the increase of the role of customs authorities in the global logistic chains of the system of foreign trade. It occurs because the management of export-import streams is currently impossible without optimum interaction of the enterprise with customs authorities. The forms of this interaction constantly change and improve that is connected with continuous scientific and technical advance in the organization of foreign trade and customs affairs. There is a special institutional environment in the system of foreign trade relations in Russia, as well as in each country of the world. It causes the formation of special customs and logistic mechanisms of interaction of participants of foreign trade and customs. Therefore the research of the specifics of this interaction in Russia is of special interest. The authors of the article specify the concept «customs and logistic mechanism», consider the forms of customs and logistic mechanisms in the system of foreign trade. They also review domestic social and economic literature on the problems of customs logistics. Besides, they describe the specifics of customs and logistic mechanisms in foreign trade of Russia and draw the corresponding conclusions.

Возникновение таможенной логистики как особого направления знаний связано с повышением роли таможенных органов в глобальных логистических цепях системы внешней торговли. Это происходит потому, что управление экспортно-импортными потоками в настоящее время невозможно без оптимального взаимодействия предприятия с таможенными органами. Формы данного взаимодействия постоянно меняются и совершенствуются, что связа-

но с постоянным научно-техническим прогрессом в организации внешней торговли и таможенного дела. В России, как и в каждой стране мира, складывается своя институциональная среда в системе внешнеторговых отношений, что служит причиной формирования особых таможенно-логистических механизмов взаимодействия участников внешней торговли и таможни. Поэтому исследование специфики данного взаимодействия в России представляет особый интерес.

Понятия «таможня» и «логистика» сочетаются вместе в целом ряде работ отечественных экономистов и специалистов по логистике. В литературе встречаются термины «таможенная логистика», «таможенно-логистическое регулирование», «логистика таможенной переработки», «таможенное управление логистическими потоками» и т. д. Каждый из авторов использует сочетание этих слов для анализа определенного механизма взаимодействия участников внешней торговли с таможенными органами. Рассмотрим их более подробно.

В. Юрицин уточняет термин «взаимодействие таможенных органов и участников внешнеэкономической деятельности (далее – ВЭД)», на основании теории игр строит объектно-ориентированную модель взаимодействия таможенных органов и участников ВЭД. Выделяет понятие «таможенно-логистическое регулирование», под которым подразумевает установление порядка и правил совершения таможенных процедур, оптимизацию материальных, транспортных, финансовых и людских потоков через управление информацией о них [Юрицин, 2012]. В данном определении имеется отражение формальных факторов институциональной среды системы внешней торговли.

Д. Стаханов и В. Стаханов выделяют термин «логистика таможенной переработки грузов», под которым понимают оптимально организованную систему взаимодействий всех участников ВЭД в процессе таможенной переработки грузов для достижения максимально возможного совокупного полезного эффекта [Стаханов Д.В., Стаханов В.Н., 2001]. В своем исследовании они излагают теоретические основы логистики таможенного дела, дают практические рекомендации по повышению эффективности работы таможенных органов с использованием логистического инструментария.

А. Парфёнов и А. Морозов исследуют правовые, экономические и организационные основы использования логистических технологий в таможенной сфере. Они выделяют формы таможенно-логистических операций в рамках Единого экономического пространства

ЕврАзЭС [Парфенов, Морозов, 2012]. К их числу они относят электронное декларирование, уплату платежей «таможенными картами», предварительное информирование, технологию «удаленного выпуска», технологию «сухого порта», получение участниками ВЭД статуса «уполномоченного экономического оператора».

А. Смекалин и Е. Степанов выделяют следующие формы взаимодействия таможенных органов и участников ВЭД: противодействие, нейтралитет и взаимодействие. Первые две формы можно отнести к неформальным факторам институциональной среды внешней торговли, а последнюю – к формальным. Взаимодействие происходит по определенному алгоритму таможенно-логистических операций, который и представляет собой механизм взаимодействия. Оценка эффективности этого механизма дана в виде системы показателей [Смекалин, Степанов, 2014].

Е. Смирнова особое внимание уделяет управлению финансовыми потоками в таможенной сфере. Она рассматривает основные способы уплаты таможенных платежей: наличный, безналичный и с помощью межбанковской системы электронных расчетов «Таможенная карта», приводит общие схемы движения средств при оплате этими способами, раскрывает преимущества и недостатки каждого варианта [Смирнова, 2009].

Ю. Григорьев излагает теоретические аспекты исследования инструментария логистики в интересах оптимизации процедур в экономике таможенной деятельности. Он указывает на противоречия целей деятельности таможенных органов и участников внешней торговли. По его мнению, это противоречие кроется в реальной специфике теории и практики отношений между субъектами и укладами жизни той и другой институции [Григорьев, 2014].

О. Зуева и Б. Колесников рассматривают значение товарной номенклатуры ВЭД в качестве инструмента государственного регулирования логистических товаропотоков во внешней торговле, показывают значимость тамо-

женных методов управления логистическими потоками в международной торговле [Зуева, Колесников, 2013].

А. Молонова выделяет понятие «межсистемные логистические образования». К ним относятся объекты таможенной и околотаможенной инфраструктуры, расположенные на определенной компактной территории и тесно взаимосвязанные [Молонова, 2012].

Также проблемам таможенной логистики во внешней торговле были посвящены работы Е. Дороховой [2009], А. Глухомонова [2012], А. Ершова [2007], А. Власова [2014], А. Рябченкова [2010], В. Горшенина [2004], Д. Иванова [2010], Ю. Глушковой и М. Куликовой [2014], К. Корнякова [2011], В. Буракова [2012], В. Заложных и О. Чинаревой [2013].

В начале нашего анализа определимся с понятием «система внешней торговли». Любую систему с институциональной точки зрения можно представить в виде механизма, у которого есть свои составные части (узлы). В нашем случае такими частями являются экспортеры, импортеры и таможенные органы, контролирующие внешнюю торговлю.

К экспортерам мы будем относить государственные органы, юридических и физических лиц, которые вывозят определенные категории товаров с российской части таможенной территории для коммерческих целей. К таким категориям относят: товары, произведенные, выращенные или добытые в стране, а также товары, ранее вывезенные из-за границы и подвергшиеся переработке; ранее ввезенные товары, подвергшиеся переработке под таможенным контролем; реэкспортируемые товары.

К импортерам мы будем относить государственные органы, юридических и физических лиц, которые ввозят определенные категории товаров на российскую часть таможенной территории для коммерческих целей. К таким категориям относят: товары иностранного происхождения для личного потребления, для промышленных, сельскохозяйственных, строительных и других предприятий; товары иностранного происхождения для переработки с

целью потребления внутри страны или же с целью вывоза из нее; реимпорт.

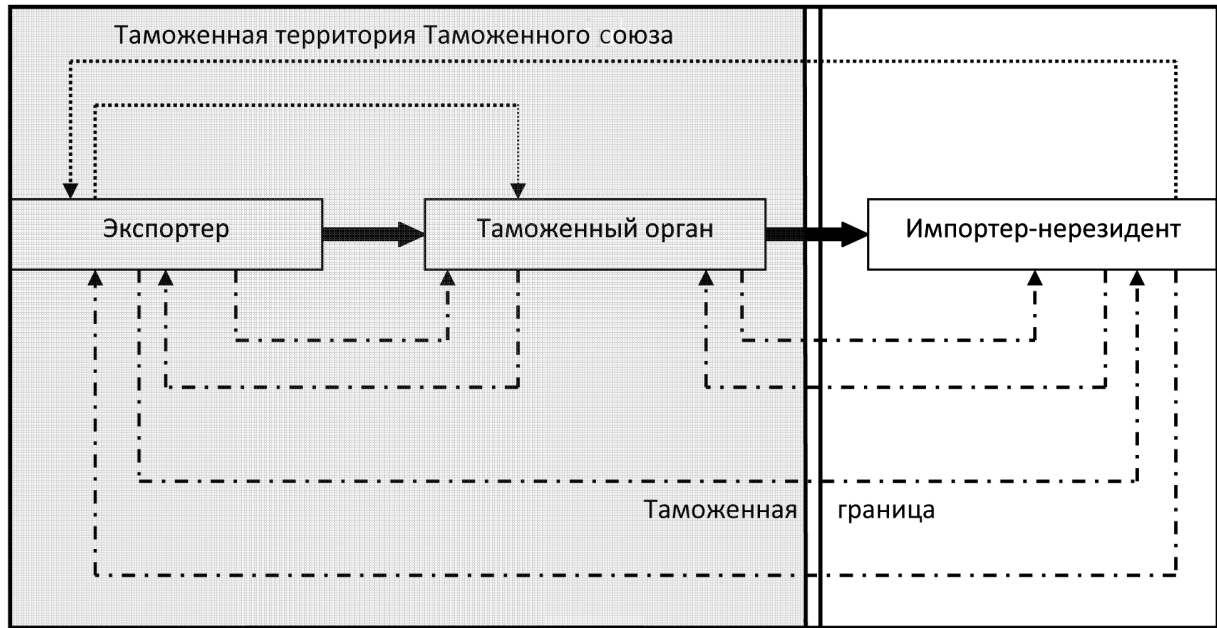
Система внешней торговли при экспорте и импорте товаров представлена на рис.1 и 2.

В процессе внешней торговли между частями рассматриваемой системы формируются взаимосвязи, которые сопровождаются товарными, финансовыми и информационными потоками, причем последние потоки обслуживают товарный поток. Поэтому между частями системы возникают товарные, финансовые, таможенные, правовые, информационные, трудовые и другие отношения, которые выражаются в виде определенных механизмов. Механизмы управления потоками товаров, финансов и информации при непосредственном участии таможенных органов будем называть таможенно-логистическими. В зависимости от этого можно выделить формы таможенно-логистических механизмов.

К первой группе относится таможенно-логистический механизм управления товарными потоками. Данный механизм включает в себя последовательность операций при пересечении товаром таможенной границы. С точки зрения участников внешней торговли данные операции выражаются в таможенном оформлении товара, в его доставке в пункты пропуска, на склады временного хранения или таможенные склады. С позиции таможенного органа эти операции выражаются в осуществлении таможенного контроля товара при пересечении им таможенной границы.

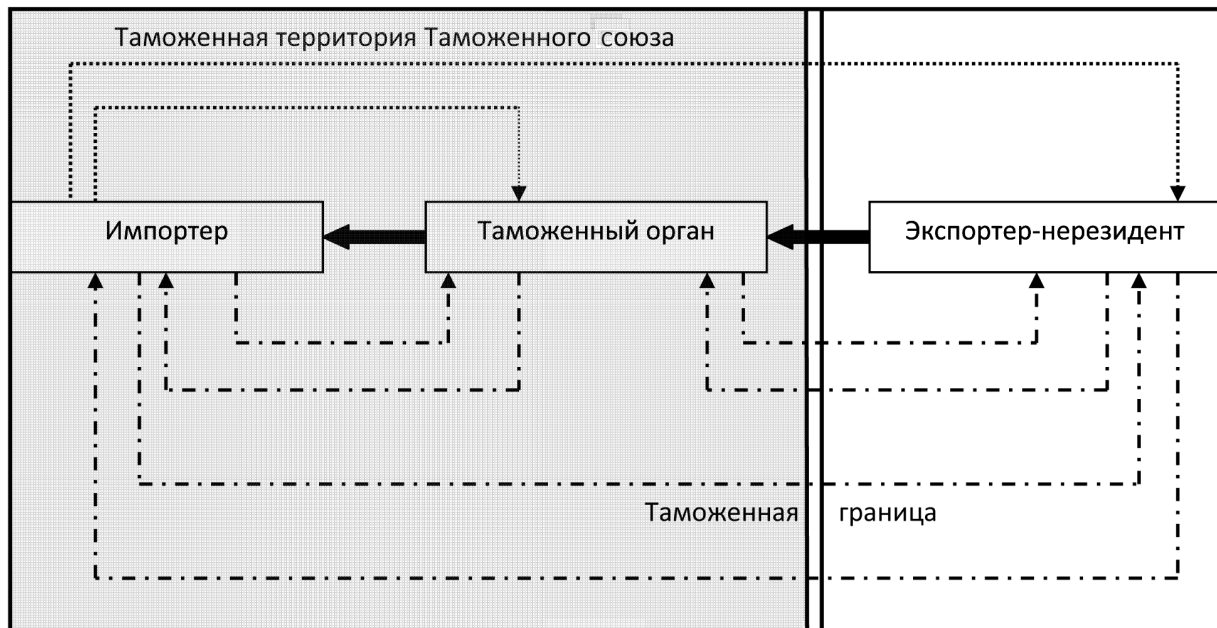
Ко второй группе относится таможенно-логистический механизм управления финансовыми потоками. С точки зрения участника ВЭД механизм включает в себя процесс уплаты таможенной пошлины, налога на добавленную стоимость, акциза (если товар является подакцизным), сбора за таможенное оформление и других платежей. С позиции таможенного органа механизм включает в себя таможенные операции по контролю за уплатой таможенных платежей.

К третьей группе относится таможенно-логистический механизм управления информа-



- Товарный поток
- Финансовый поток
- - - Информационный поток

Рис. 1. Система внешней торговли при экспорте товара



- Товарный поток
- Финансовый поток
- - - Информационный поток

Рис. 2. Система внешней торговли при импорте товара

ционными потоками. С точки зрения участников внешней торговли механизм включает в себя подачу декларации на товар в электронном виде (электронное декларирование), информирование таможенного органа на таможенной границе о перемещении товара (предварительное информирование) и т. д. С позиции таможенного

органа механизм включает в себя таможенные операции электронного выпуска товара.

Поскольку каждая форма таможенно-логистического механизма представляет собой отношения, возникающие при перемещении товаров и транспортных средств через таможенную границу, выделим их виды на рис 3.

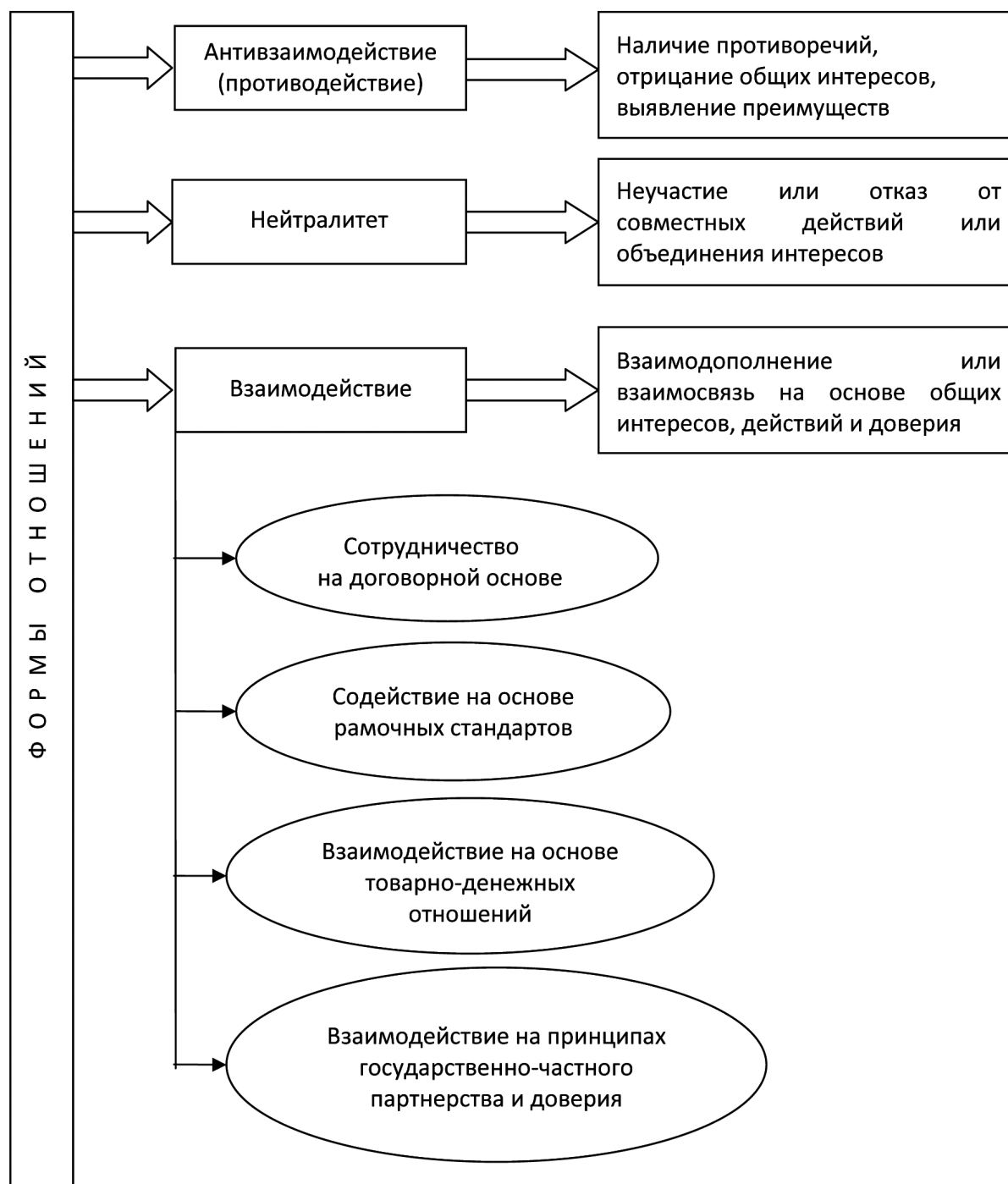


Рис. 3. Модель формирования и развития взаимодействия в рамках отношений между таможней и участниками внешней торговли

Противодействие (антивзаимодействие) как особый вид отношений условно ставит две цели. Одна цель связана с антогонистическим отношением между частями системы внешней торговли, основанными на наличии противоречий и отрицании общих интересов, и имеет разрушительный или неестественный ход событий. Вторая цель связана с выявлением сравнительных преимуществ одной из противостоящих сторон в соответствии с неукоснительно соблюдаемыми обеими сторонами нормами и правилами (институтами). Эти институты могут становиться общим благом и использоваться для положительного эффекта работы механизмов. В этом случае они приемлемы и необходимы с позиций философии взаимодействия и могут занять в ней особое место. Здесь диалектическая борьба присутствует как явление, не нарушающее естественного хода эволюции различных процессов взаимодействия, происходящих в поведении экономических единиц. Нейтралитет основывается на неучастии или отказе от совместных действий или объединении интересов.

Взаимодействие может быть выражено следующими формами: сотрудничество на договорной основе, сотрудничество на основе рамочных стандартов, взаимодействие на основе товарно-денежных отношений, взаимодействие на принципах государственно-частного партнерства и доверия.

Сотрудничество таможенных органов и участников внешней торговли, хотя и является наиболее слабым из всех видов взаимодействия, приведенных на рис. 3, в то же время имеет особое значение в формировании общих интересов, взаимопомощи и создании атмосферы доверия. Сотрудничество как взаимодействие таможенных органов и участников ВЭД, как правило, дает малый эффект. Однако в современных условиях значение сотрудничества гораздо заметнее содействия из-за большого радиуса действия международных конвенционально-договорных актов в международных таможенных отношениях.

Содействие между таможенной и участниками внешней торговли является видом взаимодействия и, как правило, вызывает медленные процессы совершенствования таможенных операций

и процедур, связанных с перемещением товаров и транспортных средств через таможенную границу. Эти отношения обладают очень малым радиусом действия, требуют обеспечения безопасности международных связей поставки товаров, подробного описания стандартов и правил. Но с другой стороны, они направлены на упрощение и ускорение таможенных процедур и операций.

Товарно-денежное взаимодействие отличается от других видов взаимодействия участием товарно-денежных отношений, которые либо появляются во время торговой сделки, либо поглощаются при взаимодействии, либо переносят взаимодействие между субъектами сделки. Товарно-денежные отношения обеспечивают связь и интеграцию распределенных в пространстве пунктов пропуска, таможен и участников внешней торговли в единое информационно-экономическое пространство и тем самым определяют устойчивость макроэкономического состояния государства.

Взаимодействие, основанное на государственно-частном партнерстве и меморандуме доверия, является новой инновационной формой отношений. Это сильное взаимодействие, которое вызывает процессы, протекающие с наибольшей по сравнению с другими процессами интенсивностью, и приводит к самой сильной связи между таможенной и участниками ВЭД. Именно оно обуславливает полное доверие и общий таможенно-логистический механизм таможенных органов и уполномоченных экономических операторов в системе регулирования внешней торговли.

По нашему мнению, в настоящее время в системе внешней торговли России сформировались три основные формы таможенно-логистических механизмов, представленные на рис. 4.

Начиная с 2014 года все российские предприятия, осуществляющие внешнюю торговлю, обязаны подавать декларацию на товар в таможенный орган в электронном виде (электронное декларирование). Схема механизма электронного декларирования представлена на рис. 5. Эта форма развивалась эволюционно и в своем развитии выразилась в нескольких таможенно-логистических механизмах управления информационными потоками.

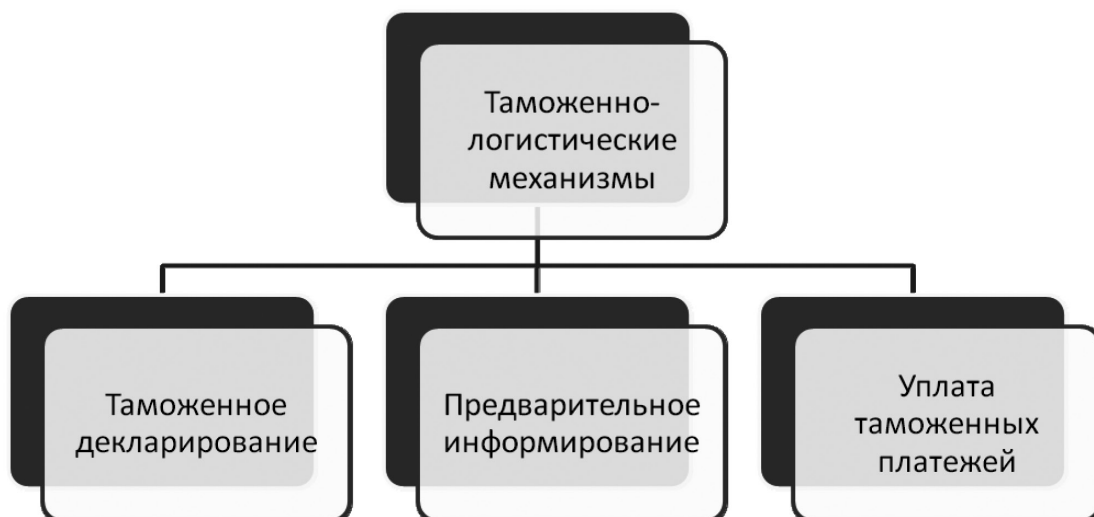


Рис. 4. Формы таможенно-логистических механизмов в РФ

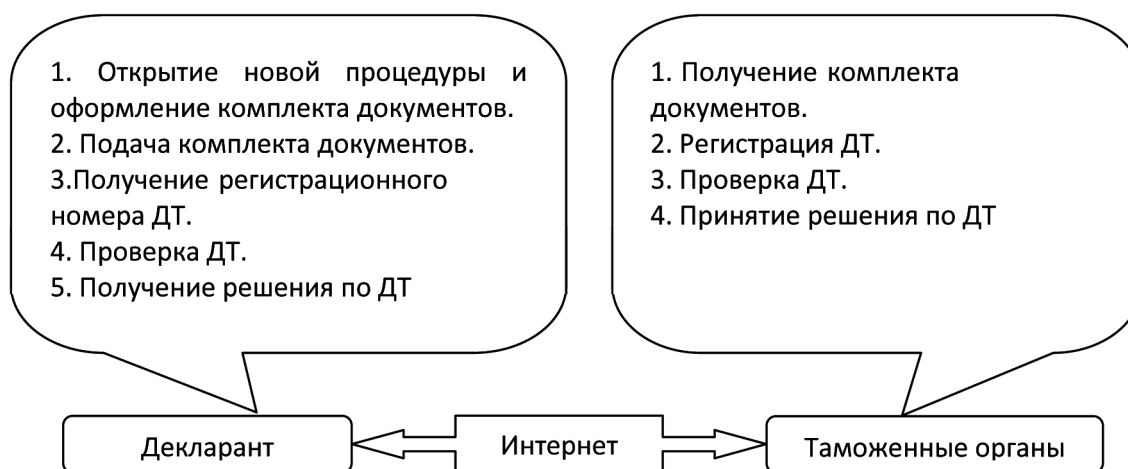


Рис. 5. Механизм электронного декларирования

Система электронного декларирования (ЭД-1) начала действовать в России в 2002 году. Базу этой системы образовывали программные комплексы «АИСТ-М» (либо «АИСТ-РТ21») и «ЭДТ и ТС». Первый комплекс представлял собой информационную систему, которая использовалась таможенным органом для выполнения стандартных таможенных операций с декларацией. Второй комплекс использовали как участник внешней торговли, так и таможенный инспектор. Фактически комплекс «ЭДТ и ТС» состоял из двух совершенно независимых подсистем – декларанта и таможенного органа. Недостатками этой системы являлись: повышение трудоемкости должностных лиц таможенных органов, необходимость представления большого числа документов в бумажном виде,

обеспечение комплексу «ЭДТ и ТС» монополии на рынке программного обеспечения для декларантов, желавших работать по системе ЭД-1.

На смену системе ЭД-1 пришла система ЭД-2. Возможность взаимодействия таможенных органов и участников ВЭД через сеть Интернет привела к возникновению новых способов взаимодействия и структурных и программных сдвигов во всей системе электронного декларирования. Система ЭД-2 стала активно применяться с начала 2010 года. В ней стало возможным организовать Единый национальный центр приема и предварительной обработки таможенных электронных деклараций (на базе ГНИВЦ ФТС России), а также использовать для подготовки деклараций и передачи данных в таможенный орган не только ком-

плекс «ЭДТ и ТС», но и программные средства других разработчиков. Внедрение системы ЭД-2 привело к тому, что к концу 2011 года большая часть деклараций на товары стала подаваться в электронном виде.

В начале 2012 года произошло внедрение еще одной технологии – ЭД-3. Главная особенность ЭД-3 – возможность декларирования товаров через портал «Электронное декларирование» сайта ФТС России. Декларанту предоставляется возможность формировать таможенную декларацию и другие документы, которые он должен представить в таможенную, пользуясь средствами портала. Другими словами, ЭД-3 позволяет декларанту отказаться от приобретения коммерческих программ и услуг посредников для декларирования.

Согласно статье 93 ТК ТС, таможенная декларация может быть подана в отношении иностранных товаров до их ввоза на таможенную территорию Таможенного союза. Другими словами, это представление документов и сведений в таможенный орган в электронном виде до фактического прибытия товаров и транспортных средств на пункт пропуска и / или прибытия к месту фактического выпуска товара (предварительное информирование).

Механизм предварительного информирования позволяет оптимизировать и ускорить совершение таможенных операций; сократить участниками внешней торговли временные, транспортные и финансовые издержки; повысить эффективность таможенного контроля; повысить пропускную способность российских пунктов пропуска на внешней границе Таможенного союза, в том числе за счет сокращения времени осуществления таможенных операций в местах прибытия (инспектору не нужно вручную вводить данные, что резко ускоряет процесс оформления и исключает ошибки); оптимизировать таможенный контроль за счет выбора его объектов еще до фактического прибытия товаров и транспортных средств в пункт пропуска.

В данный момент система предварительного информирования официально функционирует только применительно к перевозкам автомобильным и железнодорожным транспортом. Технологии представления и использования предвари-

тельной информации применительно к международным перевозкам морским и воздушным транспортом находятся в стадии экспериментов.

Процесс организации транзитной перевозки и ее таможенного контроля с использованием предварительной информации при ввозе на таможенную территорию Таможенного союза можно представить в виде такой последовательности операций (рис. 6).

1. Информирование декларанта о транспортном средстве по доставке товара (сообщение делает отправитель груза или транспортная компания).

2. Заполнение документа с предварительной информацией и отправка на сервер ГНИВЦ (декларант заполняет уведомление МДП или уведомление о транзите товаров).

3. Проверка сервером ГНИВЦ представленных сведений. В случае успешной проверки происходит передача декларанту уникального идентификатора в форме штрих-кода предварительных сведений, который необходимо будет предъявить в пункте пропуска.

4. Получение декларантом идентификационного номера и его передача водителю транспортного средства или диспетчеру транспортной компании, которая готовит товаросопроводительные документы.

5. Предъявление документа со штрих-кодом таможенному инспектору при прибытии товаров и транспортных средств в пункт пропуска с целью последующего запроса по этому номеру предварительной информации (ПИ) из базы данных ГНИВЦ ФТС России. В случае перевозки товаров по процедуре МДП в качестве уникального идентификатора используется номер книжки МДП.

6. Считывание штрих-кода сканером в штатной системе таможенного контроля и автоматическое формирование запроса в базу данных.

7. Предоставление сервером ГНИВЦ запрошенной информации в автоматическом режиме. Полученная в ответ на запрос по уникальному идентификатору ПИ загружается в штатные программные средства. Далее таможенный инспектор осуществляет таможенные операции в соответствии с установленным порядком. Предварительная информация хранится на сервере ГНИВЦ

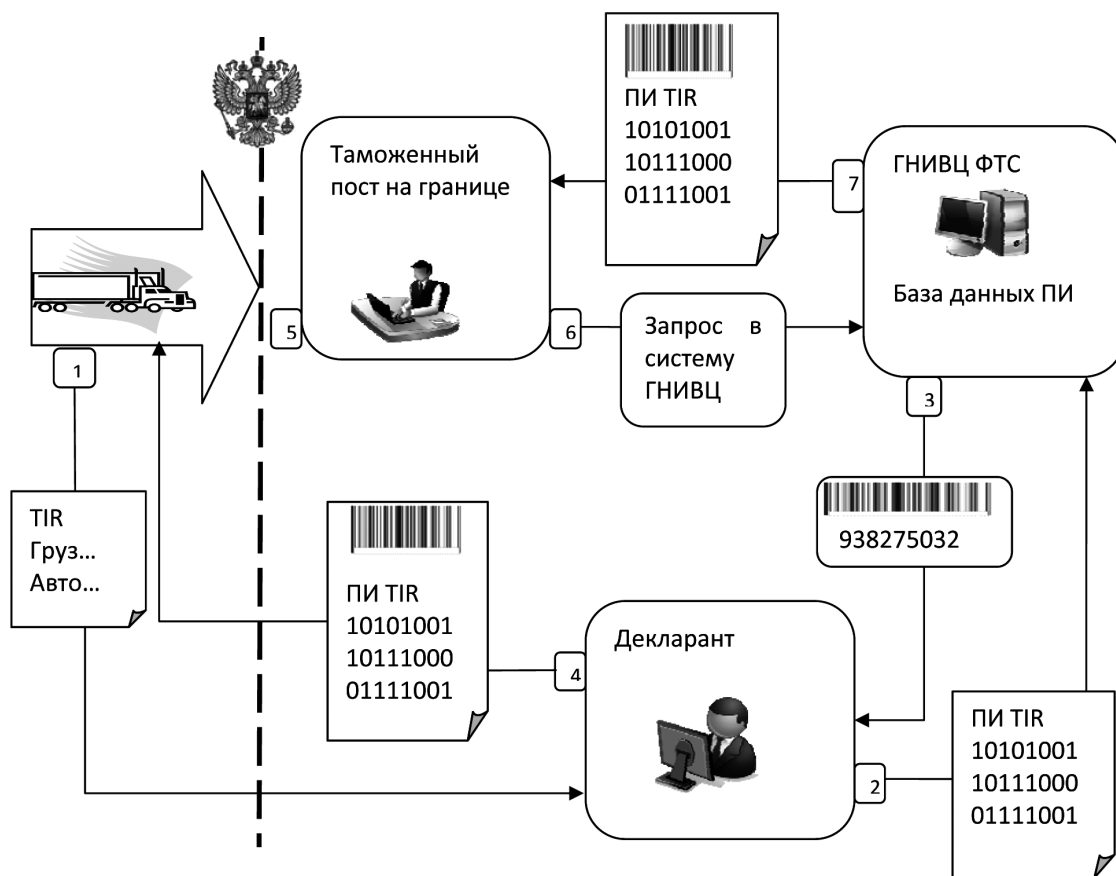


Рис. 6. Использование предварительного информирования при перевозках автотранспортом по книжке МДП

две недели. Если в течение этого срока пересечения границы не состоялось, то переданная информация аннулируется.

Формирование таможенно-логистического механизма по уплате таможенных платежей в России развивается также эволюционно. Этот механизм имеет целый ряд недостатков, что препятствует совершению таможенных операций с товарами в сроки, установленные законодателем, в связи с чем возникает необходимость автоматизации процесса уплаты таможенных платежей. Целью автоматизации становится сокращение сроков доведения информации о поступлении денежных средств на счета таможенных органов.

В настоящее время организация таможенно-логистического механизма по взиманию таможенных платежей и формирование таможенных доходов предполагают наличие определенных участников в системе внешней торговли, которые возникают в процессе движения денежных средств от плательщика на счет Федерального казначейства.

Однако непосредственно в процессе перечисления денежных средств в федеральный бюджет таможенные органы не участвуют в связи с переходом на уплату по кодам бюджетной классификации и электронным декларированием.

Ведение лицевых счетов участников ВЭД происходит в том таможенном органе, который осуществляет оформление, при этом затруднено получение обобщенной информации по начисленным и уплаченным таможенным платежам, начисленной задолженности, внесенного обеспечения. Кроме того, зачет денежных средств между таможенными органами в счет погашения задолженности также возможен только в том таможенном органе, где зарегистрирован декларант. Также нужно отметить, что, поскольку передача информации о первичных документах в целях оперативного учета таможенных платежей с уровня таможи, регионального таможенного управления и ФТС осуществляется не в режиме реального времени, своевременное формирование данных бюджет-

ного учета является затруднительным. Поэтому существующий механизм необходимо упростить, сохранив при этом достаточный уровень контроля за поступлением таможенных платежей в доходную базу федерального бюджета.

ФТС России в целях решения указанных проблем разработана «Концепция централизации учета таможенных и иных платежей и ведения единого лицевого счета участника ВЭД». При этом необходимо отметить, что данный документ разрабатывался в строгом соответствии с Таможенным кодексом Таможенного союза, со Стратегией развития таможенной службы РФ до 2020 года и Планом мероприятий («дорожной карты») «Совершенствование таможенного администрирования». Концепция учета таможенных платежей предполагает поэтапное введение централизации уплаты таможенных платежей до 2017 года. Реализация данной Концепции начала осуществляться в 2013 году, соответственно, механизмы администрирования таможенных доходов требуют тщательного исследования и анализа.

В целях совершенствования таможенно-логистического механизма по уплате таможенных платежей предлагается открыть единый лицевой счет (ЕЛС) и единую базу данных, которые будут концентрироваться в расчетном таможенном центре (РТЦ). ЕЛС участника ВЭД должен стать доступным для операций списания денежных средств в каждом субъекте национальной экономики России. Ведение лицевых счетов должно быть закреплено за расчетным таможенным центром в зависимости от федерального округа, в котором участнику ВЭД был присвоен номер налоговой регистрации (ИНН). Такая привязка позволит участникам ВЭД осуществлять взаимодействие только с одним, максимально приближенным таможенным органом.

В настоящее время учет денежных средств и контроль за поступлением таможенных платежей осуществляются теми таможенными органами, в регионе деятельности которых были совершены таможенные операции. Однако предлагаемый механизм предусматривает распределение функций ведения лицевого счета и осуществления контроля за поступлением таможенных платежей в раз-

личных таможенных органах. При этом обеспечивается возможность совершения таможенных операций в разных таможенных органах со списанием таможенных платежей с единого лицевого счета участника ВЭД.

Следует отметить, что для эффективной работы таможенно-логистического механизма уплаты таможенных платежей необходимо бесперебойное обеспечение информационного взаимодействия таможенных органов с юридическими лицами, которые ответственны за поступление на счет Федерального казначейства и на счет, определенный международным договором государств – членов Таможенного союза (ввозная таможенная пошлина), денежных средств, уплаченных с использованием электронных терминалов, платежных терминалов и банкоматов. В соответствии с планом мероприятий («дорожная карта») «Совершенствование таможенного администрирования» с июля 2013 года созданы правовые и технические условия внедрения уплаты таможенных платежей электронным способом, также организовано подключение к системе, которая обеспечивает возможность удаленной уплаты таможенных платежей. Кроме того, с декабря 2014 года начнется внедрение автоматизированной системы по учету обеспечения таможенных пошлин и налогов.

Таким образом, основные контрольные функции входят в компетенцию Главного управления федеральных таможенных доходов и тарифного регулирования ФТС России. Функции же по учету и ведению лицевых счетов участников ВЭД относятся к компетенции создаваемых таможенных расчетных центров. Таможни участвуют в этом процессе только в той части, где речь идет о физических лицах, не имеющих ИНН. На уровне таможенного поста осуществляются списание таможенных платежей с единых лицевых счетов участников ВЭД, принятие денежного залога, корректировка таможенной стоимости товаров, а также корректировка подлежащих уплате сумм таможенных платежей. Как видим, из этой системы выпадает региональное таможенное управление. Однако за региональным таможенным управлением сохранены функции по прогнозированию поступлений в федеральный бюджет таможенных пла-

тежей; установление нижестоящим таможенным органам контрольных показателей по формированию федерального бюджета в части доходов, администрируемых таможенными органами, также анализируется выполнение этих контрольных заданий.

На основании проведенного в статье анализа получим следующие выводы.

1. Понятия «таможня» и «логистика» сочетаются вместе в целом ряде работ отечественных экономистов и специалистов по логистике. В литературе встречаются термины «таможенная логистика», «таможенно-логистическое регулирование», «логистика таможенной переработки», «таможенное управление логистическими потоками» и т. д. Каждый из авторов использует сочетание этих слов для анализа определенного механизма взаимодействия участников внешней торговли с таможенными органами.

2. С институциональной точки зрения системе внешней торговли можно представить в виде механизма, у которого есть свои составные части (узлы). В нашем случае такими частями являются экспортеры, импортеры и таможенные органы, контролирующие внешнюю торговлю. В процессе внешней торговли между частями рассматриваемой системы формируются взаимосвязи, которые сопровождаются товарными, финансовыми и информационными потоками, причем последние потоки обслуживают товарный поток. Поэтому между частями системы возникают товарные, финансовые, таможенные, правовые, информационные, трудовые и другие отношения, которые выражаются в виде определенных механизмов.

3. Механизмы управления потоками товаров, финансов и информации при непосредственном участии таможенных органов будем называть таможенно-логистическими. В настоящее время в системе внешней торговли России сформировались три основные формы таможенно-логистических механизмов: таможенное декларирование, предварительное информирование, уплата таможенных платежей.

4. Таможенно-логистический механизм управления информационными потоками в России развивался эволюционно и в настоящее время выра-

жается в формах электронного декларирования и предварительного информирования. Применение этих форм позволяет снизить издержки по взаимодействию участников системы внешней торговли, а именно сократить временные, транспортные и финансовые издержки; повысить эффективность таможенного контроля; повысить пропускную способность российских пунктов пропуска на внешней границе Таможенного союза, в том числе за счет сокращения времени осуществления таможенных операций в местах прибытия; оптимизировать таможенный контроль за счет выбора его объектов еще до фактического прибытия товаров и транспортных средств в пункт пропуска.

5. В настоящее время учет денежных средств и контроль за поступлением таможенных платежей осуществляются теми таможенными органами, в регионе деятельности которых были совершены таможенные операции. Механизм по уплате таможенных платежей предусматривает распределение функций ведения лицевого счета и осуществления контроля за поступлением таможенных платежей в различных таможенных органах. При этом обеспечивается возможность совершения таможенных операций в разных таможенных органах со списанием таможенных платежей с единого лицевого счета участника ВЭД. Для эффективной работы таможенно-логистического механизма уплаты таможенных платежей необходимо бесперебойное обеспечение информационно-взаимодействия таможенных органов с юридическими лицами, которые ответственны за поступление на счет Федерального казначейства и на счет, определенный международным договором государств – членов Таможенного союза (ввозная таможенная пошлина), денежных средств, уплаченных с использованием электронных терминалов, платежных терминалов и банкоматов.

Библиографический список

1. Бураков В.И. Специфика потокового процесса в экспортно-импортных операциях // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права). 2012. № 5. С. 11.

2. Власов А.В., Диденко О.В. Проблемы развития таможенных услуг и транспортно-логистических систем в условиях глобализации мировой экономики (на примере стран таможенного союза // Ученые записки Российской Академии предпринимательства. 2014. № 40. С. 122–130.
3. Глухоманова А.А. Влияние изменений в системе регулирования грузовыми перевозками на развитие внешнеэкономической деятельности (на примере Дальневосточного региона) // Транспортное дело России. 2012. № 5. С. 249–251.
4. Глушкова Ю.О., Куликова М.В. Особенности логистических операций в условиях становления таможенного союза в рамках ЕВРАЗЭС // Kant. 2011. № 1. С. 47–48.
5. Горшенин В.Ф. Внешнеэкономические связи в региональных товарно-транспортных системах // Вестник Челябинского государственного университета. 2004. № 1. С. 5–10.
6. Григорьев Ю.П. Логистика в экономике таможенной деятельности: концептуальный подход // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2014. № 1. С. 34–44.
7. Дорохова Е.И. К вопросу о развитии таможенной логистики // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2009. № 3. С. 190–194.
8. Ершов А.Д., Сизова К.А. Таможенное содействие международным цепям поставок товаров // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2007. № 3. С. 12–30.
9. Заложных В.М., Чинарева О.И. Основы формирования мировой логистики и ее особенности // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика: матер. конф. Воронеж: Изд-во Воронежской гос. лесотехнической академии, 2013. С. 245–250.
10. Зуева О.Н., Колесников Б.В. Развитие методологии логистики в сфере таможенного оформления товаров // Управленец. 2013. № 1. С. 52–55.
11. Иванов Д.А. Организационно-экономический механизм управления экспортно-импортными товарными потоками // Наука – промышленности и сервису. 2010. № 5. С. 183–188.
12. Корняков К.А. Перспективы использования новых технологий как средств модернизации таможенного контроля товаров в условиях таможенного союза // Таможенное дело. 2011. № 4. С. 33–38.
13. Молонова А.В. Логистические межсистемные образования в таможенной сфере // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. 2012. № 2. С. 172а–174.
14. Парфенов А., Морозов А. Особенности применения технологий таможенной логистики в рамках единого экономического пространства // Логистика. 2012. № 4. С. 26–29.
15. Рябченкова А.В. Инновационные подходы к концепции организации смешанных транспортно-логистических центров и их местоположения на территории крупного города (агломерации) на примере г. Иркутска // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2010. № 5. С. 145–151.
16. Смекалин А.Е., Степанов Е.А. Совершенствование взаимодействия таможенных органов и участников ВЭД // Актуальные проблемы, новые вызовы и перспективы таможенного дела в современной России: матер. науч.-практ. конф. М.: Перо, 2014. С. 179–184.
17. Смирнова Е.А. Логистика финансовых потоков в таможенной сфере // Налоги и финансы. 2009. № 3. С. 32–36.
18. Стаханов Д.В., Стаханов В.Н. Таможенная логистика. М.: ПРИОР, 2001 96 с.
19. Юрицин В.М. Совершенствование взаимодействия таможенных органов и участников внешнеэкономической деятельности при осуществлении таможенных процедур в приграничной зоне России: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. 2012.

О ФЕНОМЕНЕ СВОБОДЫ ВОЛИ В НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФИИ

ON THE PHENOMENON OF FREE WILL IN GERMAN PHILOSOPHY

Е.В. Штарк

E.V. Shtark

Философия, нравственность, свобода воли, выбор, ответственность, альтруизм, предопределение, врожденность, поведение, характер.

Представителями немецкой классической философии неоднократно поднималась проблема свободы в выборе качества поведения человека: насколько человек требователен к себе и чувствует ответственность за поведение перед обществом, проблема добра и зла, долга, нравственности, добродетели. Согласно Канту, разум есть постоянное условие всех человеческих поступков, и каждый сам избирает свой жребий, сам определяет, быть ему злым или праведным. Позднее Ф. Шеллинг и А. Шопенгауэр продолжают изучение феномена свободы воли, но больше склоняются к некой предопределенности или врожденности характера. В своей статье мы попытались рассмотреть, каким образом учения философов-классиков способны помочь в понимании причин современных социальных проблем и разобраться в квинтэссенции поведения человека.

Philosophy, morality, free will, choice, responsibility, altruism, predestination, subsistence, behavior, character.

The representatives of German philosophy repeatedly raised the issues of freedom in human behavioral choice, namely they examined how much man was self-rigorous and the responsibility he felt for his behavior in the society. They were also concerned with the problem of the good and the evil, duty, morality and virtue. According to Kant, reason is a permanent condition for all human actions. Everyone chooses their fate themselves and decides to be good or evil. Later Shelling and Schopenhauer continued studying the phenomenon of free will but were more inclined to consider certain predestination or subsistence of character. In our article we made an attempt to look at how classical philosophers' views can help us in understanding the reasons for modern social problems and the quintessence of human behavior.

В современном мире, где так много проблем экономического, социального и психологического плана, которые постоянно преследуют человека, существует несколько вариантов их решения. И один из них – это благотворительность, добровольчество, взаимовыручка, сострадание. Постоянно раздаются призывы со стороны средств массовой информации о необходимости помочь людям, попавшим в различного вида сложные ситуации; все чаще встречаются благотворительные фонды и волонтерские организации, которые стремятся привлечь внимание общественности к проблемам нуждающихся, а также к проблемам экологии, чтобы сделать наш мир добрее, чище и справедливее.

Как философия смотрит на решение столь серьезных задач, способно ли человечество реально изменить мир к лучшему, руководствуясь чув-

ствами альтруизма и стремлением к изъяснению доброй воли? Почему, несмотря на известные всем истины о ценностях добродетелей, общество всё равно не меняется к лучшему и спустя многие столетия человечество продолжает сталкиваться с серьезными катаклизмами, причинами которых очень часто является сам человек? Мы попытались найти ответы на эти вопросы, обратившись к представителям немецкой философии.

Основой этики Канта является учение о том, что человек – существо не только природное, но и свободное. Кант, философ свободы, настаивает на том, что необходимо отличать приятное от доброго и неприятное от злого – он придает сравнительно узкое значение понятиям *добро* и *зло*. Лейбниц же трактует эти термины весьма широко. В трактате «Оправдание бога на основа-

нии его справедливости, согласованной с прочими его совершенствами и всеми его действиями» он говорит о добре и зле: «Как первое, так и второе бывает трояко: метафизическое, физическое и моральное» [Лейбниц, 1989, с. 472]. Далее он поясняет: «Добро и зло метафизическое состоят вообще в совершенстве или несовершенстве вещей, даже неразумных». «Под добром и злом физическим подразумеваются счастливые и несчастливые события, происходящие с разумными существами». «Под добром и злом моральным разумеются их добродетельные и порочные поступки» [Там же]. Кант соглашается именовать добром и злом только третью пару: лейбницевские моральные добро и зло. При этом он требует, чтобы «о добром и злом всегда судили разумом, стало быть, посредством понятий, которыми можно делиться со всеми» [Кант, 1995, т. 4, с. 381]. «Доброе же или злое всегда означает отношение к воле, поскольку она определяется законом разума – делать нечто своим объектом; впрочем, воля никогда не определяется непосредственно объектом и представлением о нем, а есть способность делать для себя правило разума побудительной причиной поступка. Доброе или злое, следовательно, относится собственно к поступкам, а не к состоянию лица, а если нечто должно быть целиком добрым или злым или считаться таким, то так могут называться только образ действий, максима воли и, стало быть, само действующее лицо как добрый или злой человек, но не может так называться вещь» [Кант, 1995, т. 4, с. 383]. С точки зрения Канта, человеческая воля *билатеральна*: либо она определяется законом разума, либо является патологической, подчиняясь способности желания.

В словаре С.И. Ожегова понятие *свобода воли* определяется как философская категория, отражающая понятие свободы, или предопределенности, действий, поступков – возможность проявления субъектом своей воли на основе осознания законов развития природы и общества [Ожегов, 2008]. Вывод, по Канту, заключается в том, что человеческая воля может свободно выбирать между добром и злом – именно в этом заключается ее уникальность, то, что в корне от-

личает человека от животных, которые неразумны и не могут подняться над природной причинностью. Животные лишены свободы и не несут никакой ответственности за свои действия. Человеческая воля билатеральна, причем, по Канту, ее автономия абсолютна: поступки человека не зависят даже от воли божьей, человек, и только он сам, ответственен за них. Пусть, по Канту, бытие Бога проблематично. Однако и в том случае, если бы он существовал в действительности, воля человека все равно была бы свободна: Кант отвергает все концепции, согласно которым человеческое поведение безоговорочно определяется божьей волей – от христианского учения о предопределении до Спинозизма, в соответствии с которым человеческие поступки суть в конечном счете поступки самого Бога [Слинин, 2007, с. 525].

В «Критике чистого разума» сказано: «Свобода в практическом смысле есть независимость воли от принуждения импульсами чувственности» [Кант, 1995, т. 3, с. 478]. Таким образом, умопостигаемый характер человека выступает в виде некоего скрытого, постоянно действующего фактора, определяющего поступки человека независимо от протекающего во времени потока природных причин и следствий. «Итак, разум есть постоянное условие всех произвольных поступков, в которых проявляется человек. Каждый из этих поступков, еще до того как он совершается, предопределен в эмпирическом характере человека [Кант, 1995, т. 4, с. 491–492]. В «Критике практического разума» Кант развивает эту тему: «Бывают случаи, когда люди с детства, даже при воспитании, которое на других имело благотворное влияние, обнаруживают столь рано злобность, которая усиливается в зрелые годы до такой степени, что их можно считать прирожденными злодеями и, если дело касается их образа мыслей, совершенно неисправимыми; но и их судят... и им вменяют в вину преступления; ...они сами находят эти обвинения вполне справедливыми, как если бы они, несмотря на присущие им неисправимые естественные свойства души, остались столь же отвечающими за свои поступки, как и всякий дру-

гой человек; эти явления ввиду однообразия поведения показывают естественную связь, которая, однако, не делает необходимыми дурные свойства воли, а представляет собой, скорее, следствие добровольно принятых злых и неизменных основоположений, от чего человек становится еще более достойным осуждения и наказания» [Кант, 1995, т. 4, с. 429]. Согласно Канту, человек в течение всей жизни – при совершении им всякого добровольного деяния – остается свободным, он свободен от природной необходимости, свободен и от божьей воли.

Ф. Шеллинг в своем учении о свободе опирался на кантовское понятие о ней в трактате «Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах». Он объявляет себя сторонником детерминистического учения о природе и врагом всякого рода случайности. «Случайность невозможна, она противоречит разуму и необходимому единству целого...» [Там же, с. 129]. Свободное действие следует непосредственно из умопостигаемости в человеке. Характеризуя умопостигаемую сущность человека, Шеллинг пишет: «Для того чтобы определить самое себя, она должна уже быть определена в себе, и не извне, что противоречит ее природе, и не изнутри какой-либо случайной или эмпирической необходимостью, ибо все это ниже ее; ...умопостигаемая сущность может действовать лишь в соответствии со своей собственной внутренней природой; ибо свободно лишь то, что действует в соответствии с законами собственной сущности и не определено ничем ни в себе, ни вне себя» [Шеллинг, 1989, с. 130]. Видно, как Шеллинг трансформирует кантовские понятия умопостигаемого характера и свободной причинности. Характер он связывает с умопостигаемой сущностью человека, свободную причинность – с абсолютной необходимостью, которая, в свою очередь, определяет свободу человека и его ответственность. Шеллинговское определение самополагаемой умопостигаемой сущности человека эквивалентно кантовскому изначальному свободному выбору человеком своего умопостигаемого характера. В дальнейшем самополагание человеческой сущности

Шеллинг называет решением. «Поэтому, невзирая на несомненную необходимость всех действий и несмотря на то, что каждый человек, относящийся со вниманием к своему поведению, должен признаться, что он отнюдь не случайно и не произвольно зол или добр, злой человек... совершает свои поступки по своей воле, а не против воли... добрый человек добр не случайно и непроизвольно, и тем не менее он настолько не испытывает принуждения, что никакое принуждение, даже сами врата ада, неспособно было бы заставить его изменить свое убеждение» [Шеллинг, 1989, с. 131–132].

Таким образом, по Шеллингу, каким бы ни был жизненный путь человека, он с необходимостью предопределен его изначальным свободным предвечным решением. Даже если человек в тот или иной момент своей жизни пережил кардинальный духовный переворот и полностью переродился, например, из злодея в праведника, все равно духовный переворот был заранее запрограммирован в его изначальном решении. Так что нельзя считать непосредственно свободным никакой отдельный поступок человека, непосредственно свободным является только изначальное вневременное «деяние», в результате которого вся жизнь человека определяется от начала до конца. Шеллинг и сам называет свою концепцию человеческой свободы своеобразным учением о предопределении. Оно решительным образом отличается от христианского – он пишет: «Создатели этого учения ощущали, что поступки людей должны быть определены от века, но искали они это определение не в вечном, одновременно с сотворением деяния, составляющем саму сущность человека, а в абсолютном, т. е. совершенно обоснованном, решении Бога, которое предопределяет одного к гибели, другого – к блаженству, и тем самым уничтожили корень свободы. Мы также утверждаем предопределение, но совершенно в ином смысле...» [Там же, с. 133].

Что касается учения Шопенгауэра о свободе, то оно ближе не к кантовской, а к шеллинговской версии и является ее развитием в сторону усиления детерминизма. Шопенгауэр говорит

не о предопределении, а о врожденности характера; он сближает шеллинговское понятие умопостигаемой сущности со схоластическим понятием сущности, только у схоластов сущность познаваема, а Шопенгауэр делает ее непознаваемой; понятие индивидуальной человеческой свободы воли предстает в его философии фактически фиктивным. «Индивидуум, со своим неизменным врожденным характером, строго определенным во всех своих проявлениях законом причинности, который здесь, осуществляемый через посредство интеллекта, носит название мотивации, есть лишь явление. Лежащая в его основе вещь в себе, от всякой преемственности, едина и неизменна. Его природа в себе, это – умопостигаемый характер, который, равномерно присутствуя во всех деяниях индивидуума и отражаясь во всех них, определяет эмпирический характер этого явления, выражающийся во времени и последовательности актов, так что явление это должно представлять постоянство закона природы, благодаря чему все акты человек совершает со строгою необходимостью» [Шопенгауэр, 1992, с. 77–78].

Таким образом, можно сделать вывод, что некое сходство в понимании свободы воли у представителей немецкой философии все же наблюдалось, и это сходство, которое сводится к умозрительному индивидуальному характеру, было заложено И. Кантом. Именно он впервые вводит понятие доброй воли. *Добрая воля* (воля к добру, благу) рассматривается немецким классиком в качестве мерила ценности поступков. Она не пассивна, от ее носителя Кант требует действия, поступка. Моральный поступок есть результат категорического императива (повеления). Ничто из свойств человеческого духа, качеств его души, внешних благ: остроумие, мужество, здоровье – не обладает безусловной ценностью, если за ними не стоит чистая добрая воля. Даже высоко чтимое самообладание без доброй воли может трансформироваться в хладнокровие злодея. Все мыслимые блага приобретают моральное качество только через добрую волю, она имеет, безусловно, внутреннюю ценность. *Добрая воля*, собственно говоря,

и есть чистая (безусловная) воля, на нее не оказывают никакого воздействия внешние мотивы. Волей обладает только разумное существо, так как воля есть способность поступать согласно представлению о законах. Говоря по-другому, воля есть практический разум. Разум существует, если, как выражается Кант, природа предназначила разум для того, чтобы «управлять нашей волей» [Кант, 1995, с. 230].

Обращаясь к истории философии с целью решения современных задач, мы понимаем, что только сам человек способен осознать важность свободы выбора и действовать в соответствии с доброй волей, стремиться к самосовершенствованию. Если человек не осознает этого, то весьма непросто извне убедить его в ценностях добродетели, тем более повлиять на его умозрительный характер. Именно поэтому проблемы, связанные с вопросами добра и зла, стары как мир.

«В условиях конфликта мотивов, альтернативы нравственности и рациональности, – пишет А.М. Гендин, – акт выбора не холодная прикидка вариантов, а мучительная борьба человека с самим собой, решающее слово в которой принадлежит не соотношению предвидимых внешних обстоятельств, а “самости” личности, ее внутренней природе, объективно обусловленной всем прошлым человека, но независимой от обстоятельств настоящего» [Гендин, 2012, с. 276].

Библиографический список

1. Гендин А.М. Ценности и ценностные ориентации в системе факторов детерминации деятельности // Вестник КГПУ. 2012. № 2.
2. Кант И. Соч.: в 6 т. М., 1995. Т. 3.
3. Кант И. Соч.: в 6 т. М., 1995. Т. 4, ч. I.
4. Лейбниц Г.В. Соч.: в 4 т. М., 1982–1989. Т. 4.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, 2008. 736 с.
6. Слинин Я.А. Этика Иммануила Канта // Иммануил Кант. Критика практического разума (вступительная статья). СПб.: Наука, 2007.
7. Шеллинг Ф. Соч.: в 2 т. М., 1987–1989. Т.2.
8. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. М.: Республика, 1992. 448 с.

ИДЕИ ДЖ. ТОЛАНДА О ЧУДЕСАХ

IDEAS OF J. TOLAND ABOUT MIRACLES

В.В. Яковлев

V.V. Yakovlev

Чудо, история религиозно-философских идей, интеллектуальная история, Дж. Толанд, раннее Новое время, долгое Средневековье, западное христианство, западноевропейская цивилизация.

В статье проведён анализ основных положений двух глав трактата Толанда «Христианство без тайн», содержащих рассуждения о чудесах. Выявлены некоторые ключевые идеи Толанда о чудесах. Обнаружено, что Толанд стремился оправдать новозаветные чудеса с позиций разума. Автор предположил, что своеобразие идей Толанда о чудесах продуктивней объяснять сохранением у него глубокой личной веры, а также зависимостью его религиозно-философских идей от традиций средневековой религиозно-философской мысли.

Miracle, the history of religious-philosophical ideas, intellectual history, J. Toland, early Modern period, the long Middle Ages, Western Christianity, Western European civilization.

The article analyzes the basic provisions of two chapters of the treatise «Christianity not Mysterius» by Toland containing arguments about miracles. It identifies some key ideas of Toland about miracles and finds out that Toland sought to justify the New Testament miracles from the standpoint of reason. The author suggests that it is more efficient to explain the originality of Toland's ideas about miracles by his conservation of deep personal faith, as well as by the dependence of his religious and philosophical ideas on the traditions of medieval religious and philosophical thought.

Раннее Новое время справедливо считают эпохой расцвета свободомыслия в Западной Европе. Однако так же трудно отрицать, что даже самые критично настроенные в религиозных вопросах интеллектуалы были готовы проявлять значительную сдержанность при публичном обсуждении некоторых животрепещущих проблем христианства. Примером этому могут служить рассуждения о чудесах выдающегося представителя западноевропейского, и в частности английского, свободомыслия Джона Толанда. Важнейшие идеи Толанда о чудесах содержатся в его трактате «Христианство без тайн» [Толанд, 1981]. Второе название данного сочинения – «Трактат, в котором показывается, что в Евангелии не содержится ничего противоречащего разуму или непостижимого им и что ни один догмат христианства не может быть назван непостижимой тайной в прямом смысле слова». Трактат был анонимно опубликован в 1696 г. в Лондоне, а через год ирландский парламент постановил публично сжечь это произведение [Мееровский, 1981, с. 281].

В принципе, без преувеличения можно сказать, что религиозно-философские идеи и судьба Толанда вызывают неослабевающий интерес зарубежных учёных [Brown, 2012; Champion, 2003; Fouke, 2007]. С другой стороны, более чем скромно выглядит соответствующая отечественная историография. В ней, несомненно, следует выделить знаковую монографию Б.В. Мееровского [Мееровский, 1979], а также неординарные диссертации К.И. Салимовой [Салимова, 1953] и Т.А. Удодовой [Удодова, 1973]. Правда, появившиеся ещё в советское время, эти работы неизбежно отражают формационно-классовый подход к оценке характера и сущности религиозно-философских положений и доктрин Толанда. Это придаёт особую актуальность настоящей статье, ибо конкретно религиозно-философские идеи Толанда о чудесах нуждаются в более детальном анализе и переосмыслении именно в силу остро назревшей необходимости обновления российского сегмента исследований данной направленности. Кроме того, предлагаемый сюжет способствует расширению проблематики весьма

интенсивно развиваемых в современной отечественной науке изысканий в сферах религиозного сознания [Излученко, 2012] и эсхатологии [Петев, 2013], неотделимых от изысканий в сферах христианских представлений о чудесном вообще и истории интерпретации чудес западноевропейскими ранненовременными интеллектуалами в частности.

Исходя из всего вышесказанного, цель статьи состоит в выявлении некоторых ключевых идей Толанда о чудесах. Задача заключается в проведении детализированного анализа некоторых основных положений главы 3 раздела II и главы 5 раздела III трактата «Христианство без тайн», которые Толанд практически полностью посвятил изложению своей концепции чудес.

В главе 3 раздела II, носящей название «О том, что христианство было задумано как разумная и понятная религия; доказывается на основе чудес, способа и стиля изложения Нового завета» (здесь и далее курсив в тексте наш. – В.Я.), Толанд сосредоточился на обосновании целесообразности чудес Нового Завета.

Толанд был убеждён, что новозаветное вероучение (с учётом того, что Новый Завет претендует на богоданность) не должно противоречить естественному разуму и нашим собственным обычным идеям. По его мнению, всякий, кто добросовестно изучит Евангелие, убедится в этом (здесь и в других случаях Толанд, скорее всего, говорил обо всех новозаветных Евангелиях. – В.Я.). Слово Божие даёт образчики совершеннейшего размышления; обоснование же этого через объяснение тайн Слова Божия Толанд считал своим долгом. Так, об очевидности доктрин Спасителя можно было судить по тому одобрению, с каким к ним относились язычники, а согласованность персоны Христа с ветхозаветными символами и пророчествами и Его мессианская харизма хорошо вписывались в религиозные представления евреев. Несмотря на всё это, Христос использовал в качестве доказательств собственных предназначения и религиозных убеждений такие Свои деяния и чудеса, которые и «самые упрямые *иудеи*» вынуждены были относить к числу божественных. Тут Толанд сослался на одобри-

тельные отзывы о чудесах Христа со стороны Никодима (Иоан. 3. 2), других фарисеев (Иоан. 9. 16) и иных очевидцев (Иоан. 10. 21) [Толанд, 1981, с. 118]; (здесь и далее ссылки на библейские фрагменты взяты из используемого текста и выверены по Библии в синодальном переводе [Библия, 1992]. – В.Я.).

Толанд и далее продолжил апеллировать к новозаветным текстам. Иисус, обращаясь напрямую к тем, кто не принимал Его учение, призвал верить Его делам, чтобы уверовать в Его божественную сущность (Иоан. 10. 37, 38) [Толанд, 1981, с. 118–119]. Следовательно, Христос призвал не верить Ему голословно, но изучать Писание, в котором говорится «о мессии», и сопоставлять Его деяния с теми, которые, как считается, надлежит творить Богу; и только в случае обнаружения совпадений Христос просил верить, что Он и есть Мессия. Самодостаточность знамений и чудес Христа в деле подтверждения Его мессианского и божественного статуса была признана многими свидетелями, о чём, по мысли Толанда, не раз говорится, например, в Евангелии от Иоанна (Иоан. 7. 31; 2. 23).

Апостол Павел ссылаясь на новозаветные знамения и чудеса как на часть свидетельств проповеданного Господом спасения (Евр. 2. 3, 4), рассматривал чудеса Христа как важный фактор духовного совершенствования тех, кто стал свидетелем Его чудес (2 Кор. 4. 2). Толанд вопрошал: какова была цель всех этих чудес, когда не требовалось бы апеллировать к человеческому разуму, когда проповеди Христа отличались бы непонятностью и противоречивостью? Что бы нам оставалось – верить в богооткровенную чепуху? Вот и получается, резюмировал Толанд, что в случае подлинности новозаветных чудес и сама христианская религия должна быть понятной, в случае же ложности (а такого его оппоненты не допускали) – эти чудеса, вообще, нельзя использовать в качестве контраргументов для спора с ним [Толанд, 1981, с. 119].

Далее Толанд сосредоточился на обосновании разумности и понятности Нового Завета, для чего подробно описал повествовательные и стилистические особенности новозавет-

ного текста. Здесь можно выделить следующие тезисы Толанда. Новый Завет создан в соответствии с определёнными порядком и планом. К достоинствам Евангелия Толанд относил способ «изложения», а также «стиль», который он называет весьма лёгким и естественным. Зафиксировано же оно на обиходном «диалекте» людей, являвшихся его главным адресатом. Вообще, языковые проблемы нельзя использовать в деле подтверждения «гипотезы о необъяснимости Писания» [Толанд, 1981, с. 120]. Для толкования Нового Завета нужно обращаться к Ветхому Завету, практике иудейской религии, Талмуду и трудам раввинов. Сохраняющаяся же при всём при этом непраздничность неясных мест в Писании является следствием «давности времён» и утраты живой языковой традиции, а не противоречивости описываемых событий или невежества составителей Писания. Евангелие написано простым языком, т. к. апостолы хотели быть понятными для всех [Толанд, 1981, с. 120–121]. В этом смысле Толанд противопоставил апостолов древним философам и ораторам, ради славы и выгоды обманывавшим народ, прибегая к софистике и злоупотреблению своей авторитетностью. Иной целью руководствовались апостолы. Им не было свойственно заниматься собственным восхвалением или превознесением [Там же, с. 121–122]. Толанд полагал также, что Новый Завет строго соответствует чертам «закона и слова Божьего», изложенным Давидом [Там же, с. 122–123]. Вообще, согласно Толанду, не правильно допускать, что Писанию свойственны противоречия; иначе должна быть поставлена под сомнение правдивость всего Писания. По той же причине нельзя говорить, что в нём повествуется о непостижимых тайнах [Там же, с. 123].

Наиболее обстоятельно Толанд продолжил развивать свои идеи о чудесах в главе 5 раздела III, носящей название «Ответ на возражения, основанные на рассмотрении чудес». Толанд считал, что, терпя неудачи в многочисленных уловках, «сторонники тайны» видят в чудесах своё последнее пристанище, однако он надеялся без особых усилий разрушить их заблужде-

ния по этому вопросу [Толанд, 1981, с. 169–170]. Толанд отметил, что пока предметное поле дискуссии в принципе не обозначено и ему вначале следует высказать свои соображения о природе чудес. Он дал следующее определение чуда: «чудо – это такое действие, совершение которого превосходит все человеческие силы и которое не может быть осуществлено при помощи обычных проявлений законов природы».

Тем не менее то, что противоречит «разуму», не является «чудом», ведь термин «противоречие» используется при обозначении «невозможного или ничего (nothing)». Здесь Толанд вывел своеобразную аксиому: «чудесное действие должно само по себе быть понятным и возможным, хотя способ его осуществления – необычайным». Он привёл примеры подлинных чудес. Если кто-либо невредимым расхаживает в гуще пылающего огня, не используя при этом никакого другого защитного средства, кроме помощи «сверхъестественной силы», – это чудо. Умелый врач при случае может излечить слепоту; но если усыхающие члены человеческого тела в одно мгновение будут вылечены по чьему-либо приказу или пожеланию, причём для этого не потребуются ни лечебных процедур, ни сроков, – такое деяние станет «чудесным». Чудесным же окажется быстрое излечение заболевшего человека, когда врачу либо природе потребовались бы немалые время и усилия для этого.

Следовательно, подлинное чудо вообще не вступает в противоречие с разумом, ведь лежащее в его основе деяние считают «понятным», а осуществление этого деяния воспринимают сильным «для творца природы», могущего на Своё усмотрение распоряжаться всей совокупностью её стихий. В этой связи Толанд дал определение вымышленных чудес: «вымышленными являются все те чудеса, в которых наблюдаются какие-либо противоречия». Так, утверждают, что рождение Христа произошло без возникновения в организме Богородицы какого-либо «отверстия» [Толанд, 1981, с. 170]; или рассказывают о голове, разговаривавшей на протяжении нескольких суток вслед за отсечением от тела и лишением языка [Там же, с. 170–171].

О многих подобных чудесах, продолжал Толанд, сообщают паписты, иудеи, брамины, магометане; в целом же, повествования о таких чудесах в ходу там, «где доверчивость людей делает их предметом торговли священников».

При этом Толанд специально подчеркнул, «что бог (в используемом издании слово «Бог» (включая местоименные формы) везде печатается с начальной строчной буквой. – В.Я.) не настолько щедр на чудеса, чтобы совершать их по всякому случаю». Естественному ходу природных явлений не дано меняться, останавливаться или убыстряться без какого-нибудь серьёзного намерения, которое характеризует божественную мудрость и величие. И впрямь, добавлял Толанд, Писание и разум свидетельствуют о том, что чудеса ни разу не совершались абсолютно бесцельно; цель же или обозначалась адресатами чуда, или задумывалась и провозглашалась творцом чуда. Наряду с этим Толанд отметил: да, апостолами прилюдно были произведены многочисленные исцеления, что, естественно, являлось гарантом уважительного к ним отношения, а иногда и способствовало возникновению божественного поклонения им. Его сполна ощутили, в частности Павел и Варнава, исцелив в Листре урождённого хромца, не исполнив каких-нибудь предварительных «обрядов» (Деян. 14. 8–17 (в трактате: Деян. 14. 11 и далее. – В.Я.)). При всём при этом осуществлённое ими исцеление было не более чем инструментом для привлечения внимания язычников этого города к христианскому вероучению. И Новый Завет сообщает лишь о чудесах, служивших упрочению влияния их творцов (стимулировавших посредством чудес интерес к евангельским учениям) либо иным подобным мудрым и разумным целям.

Исходя из вышесказанного, «прославленные подвиги», приписываемые домовым и феям, ведьмам и чародеям, а также всё собрание языческих чудес надлежит считать «вымышленными, пустыми и суеверными баснями», т. к. ничто из этого не содержит какую бы то ни было цель, заслуживающую «изменения в природе». Вместе с тем перечисленные фено-

мены явно не вяжутся с имеющейся у нас идеей Бога и решительно «подрывают его божественный промысел». Посредством них сатанинские хитрости подтвердились бы так же, как и божественное откровение, ибо чудеса совершали бы в угоду и первого и второго. В довершение всего, продолжал Толанд, чудесные деяния Сатаны и верных ему приспешников безмерно превышали бы «по количеству и качеству» чудесные деяния Бога и Его слуг [Толанд, 1981, с. 171]. Последний тезис может быть надёжно обоснован одними лишь историями, весьма добросовестно подтверждёнными во всех английских графствах, не считая куда сильнее доверчивых народов [Там же, с. 171–172].

Тут Толанд добавил, что при сохранении высокого уровня невежества и варварства у людей в их среде обычно бывают широко распространены подобные легенды, а им более свойственно трепетать «перед *Сатаной*, чем перед *Иеговой*». При таком раскладе язычникам оставалось бы только блюсти своё идолопоклонство, а мерзкую ведьму или захудалого астролога нужно было бы поставить в один ряд с пророками и апостолами. Толанд не видел необходимости развивать столь серьёзную аргументацию, ибо он считал, что ему приходится опровергать чистый вымысел. Философ жаждал спора: пусть ему расскажут о каком-нибудь случае с лживыми чудесами, имеющем «подлинные признаки исторической достоверности», и он рискнёт доказать правильность и Корана, и Евангелия в том случае, когда ему позволят веровать во все чудеса, но только не в божественные. Однако, по убеждению Толанда, хранители веры в ложные чудеса, скорее всего, обращают каким-то образом в свою пользу суеверный страх народа.

Ссылаясь на свои предшествующие размышления, Толанд констатировал, что чудеса, которые совершают тайно, либо же исключительно в кругу людей, получающих прибыль и выгоду от веры в эти чудеса, следует отвергнуть под видом подделки и лжи. Ведь если данные казусы не в состоянии выдержать «испытания моральной несомненностью», они не согла-

суются с целью чудес, неизменно совершаемых «для убеждения неверующих». Но лишь папистам положено видеть собственные чудеса, чего не дано еретикам, обращаемым ими в своё вероисповедание с помощью тех чудес. По столь же несуразному обычаю паписты подтверждают чудо ещё одним чудом, к примеру, для подтверждения пресуществления ссылаются на ряд других чудес.

На основе вышесказанного Толанд окончательно сформулировал ещё одну аксиому: «ничто противоречащее разуму, имеется ли в виду само действие или его цель, не является чудесным». Одновременно он подверг критике пространённое мнение, гласящее, что «хотя чудеса не противоречат разуму, они, безусловно, выше его». Это в корне не верно [Толанд, 1981, с. 172]. Сказать, что превосходит разум «способ совершения» явления, значит, несомненно, рассматривать в качестве чуда некий «философский эксперимент» либо «феномен», удивляющий лишь собственной уникальностью [Толанд, 1981, с. 172–173]. Толанд считал, что когда он был бы в состоянии объяснить, каким образом произведено чудо, то, вероятно, он был бы в состоянии и повторить это же. Однако когда что-либо сделано поддающимся описанию способом – сделанное не относится к чудесам. Стало быть, подытоживал Толанд, понадобится только представить доказательства истинности деяния и самого факта того, что оно могло быть совершено тем, кто способен заставить повиноваться природу посредством молниеносного «выделения, смягчения, смешения, вливания, уплотнения и т. п.». К тому же не исключено, что это существо будет совершать множество упомянутых деяний одновременно, ведь, согласно следующей выведенной Толандом аксиоме, «чудеса совершаются в соответствии с законами природы, хотя они выше её обычных действий, которым, следовательно, помогают сверхъестественные силы».

Подводя итоги, Толанд выразил готовность поразмышлять о возможном возражении в свой адрес, акцентирующем то обстоятельство, что на первых страницах трактата, завершая главу

«Состояние вопроса», он заявлял, что можно объяснить и саму «вещь», и то, каким образом или способом она произведена [Толанд, 1981, с. 95]. Парируя гипотетическую критику, он отметил, что имел тогда в виду не чудеса, а догматы, подтверждаемые чудесами. Толанд подчеркнул, что его позиция осталась неизменной. Ведь если высказаться в таком ключе применительно к чудесам, значит, в принципе признать, что они к подлинным чудесам никакого отношения не имеют, а это полностью сводит на нет данное возражение [Там же, с. 173].

Таким образом, проведённый детализированный анализ некоторых основных положений посвящённых чудесам указанных глав трактата «Христианство без тайн» позволяет выявить следующие ключевые идеи Дж. Толанда о чудесах. Во-первых, Толанд был убеждён в божественности знамений и чудес Христа и в том, что они фактически подтверждали Его статус и являлись свидетельствами истинности веры в Него. Он считал также, что неотъемлемые целесообразность и подлинность всех чудес Нового Завета являются гарантами понятности христианства.

Во-вторых, давая определение чуду, Толанд подчеркнул, что оно как акт, выходящий за пределы человеческих сил и не регулируемый обычными законами природы, всё-таки не должно противоречить разуму, иначе чудом оно быть попросту не может. Чудо есть то, что понятно и возможно, но характеризуется необычностью способа совершения. Толанд подверг острой критике «вымышленные» чудеса, рассказы о которых, по его мнению, распространены в католицизме, иудаизме, индуизме, исламе.

В-третьих, Толанд полагал, что Бог не совершает чудеса часто и бесцельно. Творцы новозаветных чудес всегда с их помощью упрочивали свой авторитет, превращая их в инструмент для увеличения числа верующих. Толанд также раскритиковал расхожее убеждение, согласно которому чудеса «выше» разума. Немаловажное значение имеет и один из финальных тезисов Толанда: чудеса всё-таки не противоречат законам природы, но превышают её обычные действия с помощью сверхъестественных сил.

В целом, уникальность идей Толанда о чудесах заключается, конечно же, в том, что с формальной точки зрения они принадлежат одному из основоположников английского и западноевропейского деизма и свободомыслия. Перед нами если не апология, то уж точно и не однозначные рационалистическая критика или развенчание чудес. Толанд явно стремился оправдать новозаветные чудеса с позиций разума. Но рассудительные доводы соседствуют у него с религиозным отношением к чудесам Нового Завета: Толанд, по всей вероятности, видел в новозаветных чудесах некий священный эталон, с помощью которого нужно определять «качество» всех других чудес. Это идейная незрелость? Или результат стремления несколько завуалировать свои излишне смелые рассуждения по другим религиозно-философским вопросам? Думается, что своеобразие идей Толанда о чудесах продуктивней объяснять сохранением у него глубокой личной веры, а также зависимостью его религиозно-философских идей от традиций средневековой религиозно-философской мысли, связанных с безусловным признанием подлинности новозаветных чудес.

Библиографический список

1. Библия: книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Изд. Московской Патриархии, 1992. 1372 с.
2. Излученко Т.В. Проявление диалогичности в религиозном сознании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1. С. 193–197.
3. Мееровский Б.В. Джон Толанд. М.: Мысль, 1979. 190 с.
4. Мееровский Б.В. Джон Толанд. Христианство без тайн: комментарии // Английское свободомыслие: Д. Локк, Д. Толанд, А. Коллинз. М.: Мысль, 1981. С. 281–292.
5. Петев Н.И. Философско-этическая проблема эсхатологических учений религий мира // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2013. № 6 (32), ч. 2. С. 138–141.
6. Салимова К.И. Философские взгляды Джона Толанда: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1953. 15 с.
7. Толанд Дж. Христианство без тайн / пер. Е.С. Лагутина // Английское свободомыслие: Д. Локк, Д. Толанд, А. Коллинз. М., 1981. С. 79–185.
8. Удодова Т.А. Атеистическая направленность философских взглядов Джона Толанда: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Иркутск, 1973. 19 с.
9. Brown M. A Political Biography of John Toland. London: Pickering & Chatto, 2012. VIII. 196 p.
10. Champion J. Republican Learning: John Toland and the Crisis of Christian Culture, 1696–1722. Manchester: Manchester University Press, 2003. VIII. 264 p.
11. Fouke D.C. Philosophy and Theology in a Burlesque Mode: John Toland and «the Way of Paradox». Amherst, N. Y.: Prometheus, 2007. 395 p.

СИСТЕМА УРОКОВ СОВМЕСТНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ АЛГЕБРЫ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ

THE SYSTEM OF LESSONS OF JOINT PLANNING OF LEARNING ALGEBRA AS A MEANS OF ENRICHMENT OF STUDENTS' REGULATORY EXPERIENCE

С.П. Беребердина

S.P. Bereberdina

Регуляторный опыт, принципы обучения, система уроков, совместное планирование, субъективный опыт, обучение алгебре.

В результате анализа содержания регуляторного опыта учащихся при обучении алгебре, специфики учебной математической деятельности в статье сформулированы принципы организации уроков общеметодологической направленности, приведены примеры реализации принципов на отдельных этапах уроков. Автор обосновывает актуальность обогащения регуляторного опыта обучающегося как основы достижения современных результатов обучения алгебре.

Regulatory experience, training principles, a system of lessons, joint planning, subjective experience, learning algebra.

The principles of organization of lessons of general methodological orientation are stated as a result of the analysis of the content of regulatory experience of students learning algebra and the specificity of learning mathematical activity. The author gives the examples of implementation of the principles at different stages of lessons. Besides, the author substantiates the relevance of enrichment of regulatory experience of students as the basis of achievement of modern outcomes of learning algebra.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (Стандарт) особое место отводится задаче формирования универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных, регулятивных и личностных. Регулятивные действия в силу своей специфики обеспечивают саморегуляцию любого вида деятельности, в частности познавательной и коммуникативной, поэтому в психологии рассматривается понятие регуляторного опыта (РО) личности. Регуляторный опыт представляет собой динамическую систему, включающую информацию о внешнем и внутреннем мире, полученную непосредственно-чувственным и опосредствованным путем, наполненную личностным смыслом, определяющую стратегию и успешность деятельности [Осницкий, 2001, с. 4].

В рамках нашего исследования обоснованно установлены компоненты РО в обучении алгебре, это: ценностно-активизирующий, операционально-рефлексивный и коммуникативно-рефлексивный опыт. Показано, что необходимым условием достижения планируемых результатов обучения алгебре является решение задачи обогащения РО учащихся. Поэтому в соответствии с компонентами РО для его обогащения при обучении алгебре выявлены приёмы и средства обучения [Боженкова, Беребердина, 2012, с. 58].

Проблема изучения саморегуляции, обогащения регуляторного опыта среди учащихся 7–9 классов изучалась в отдельных психологических и педагогических исследованиях [Левшунова, 2012, с. 258]. Анализ организационных форм обучения в контексте решения задачи обогащения РО учащихся в обуче-

нии алгебре показал, что необходима система уроков методологической направленности, актуальных в условиях реализации системно-деятельностного подхода, являющегося методологической основой Стандарта. В соответствии с культурологическим подходом к конструированию содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) в него, в частности, должен быть включён опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личных ориентаций. Чтобы содержание образования стало личным достижением ученика, изучение этого содержания должно стать целью его учебной деятельности. Такое присвоение целей возможно только при обучении в рамках системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов.

В результате анализа содержания РО учащихся при обучении алгебре, специфики учебной математической деятельности сформулированы принципы организации уроков: принцип деятельности; непрерывности; целостности; минимакса; опоры на субъектный опыт обучающегося; установления «субъект-субъектных» отношений; личностного целеполагания.

Реализация этих принципов осуществляется на всех этапах уроков методологической направленности: уроков совместного планирования изучения темы и уроков систематизации, разработанных нами с учётом содержания РО. Проиллюстрируем реализацию принципов на отдельных этапах уроков методологической направленности.

На уроках планирования реализация **принципа деятельности** означает включение ученика в активную деятельность по прогнозированию и планированию как содержания, способов действий, так и темпа и уровня освоения темы. Ученику не просто «открывается» карта темы, а совместно с ним конструируется. Осознание предстоящих затруднений побуждает ученика к планированию самостоятельной (или с чьей-то помощью) деятельности по

ликвидации пробелов. Этому способствуют средства, разработанные учителем: карточки-подсказки (с частичным решением, образцом решения, алгоритмом или предписанием), вариативные домашние задания, дидактические материалы для само- и взаимопроверки.

Принцип непрерывности, реализуемый на уроках планирования по алгебре, предполагает преемственность между всеми этапами урока планирования, в том числе использования различных методик с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Дискретное изучение тем алгебры не должно вызывать дискретную картину предмета у учащихся, необходимо на уроках. На уроках систематизации деятельность направлена на включение освоенных приемов и методов данной темы в общий контекст алгебраических методов. Ученикам начиная с 7 класса предъявляется карта изучения алгебры с разбивкой по темам. На уроках систематизации учитель с учащимися прокладывает связи между изученными и предстоящими к изучению темами, что способствует усилению осознанной учебной мотивации.

Принцип минимакса уже реализован в учебных программах в соответствии с ФГОС ООО, так как результаты прописаны в терминах «ученик научится» (базовый уровень), «ученик получит возможность научиться» (повышенный уровень). На уроках планирования учащийся формирует план изучения темы согласно сознательно выбранному уровню, включая в план индивидуальные и проектные задания. Данный принцип реализуется в течение изучения всей темы, однако наиболее ярко он проявляется на уроках методологической направленности, так как, выбирая повышенный или высокий уровень освоения программы, учащийся готов прилагать определенные усилия для их достижения. Например, планирование изучения темы «Линейное уравнение» на высоком уровне способствует более высокому теоретическому уровню усвоения темы, пропе-

девятке решения задач с параметром повышенного уровня [Танцорова, 2013, с. 261].

Реализация **принципа опоры на субъектный опыт обучающегося** в процессе планирования изучения новой темы означает, что изучение любой новой информации должно опираться на субъектный опыт школьников, на их знания, освоенные способы действий, интересы, склонности, устремления, индивидуально значимые ценности. Известно, что использование субъектного опыта учащихся в рамках системно-деятельностного подхода способствует становлению обучающегося субъектом собственной учебной деятельности [Якиманская, 1996, с. 27]. В этих условиях ученики будут стремиться быть «услышанными», станут высказываться по предстоящей изучению теме, предлагать, не боясь ошибиться, свои варианты её содержательного обсуждения. Например, к восьмому классу у учащихся уже есть опыт изучения темы «Линейное уравнение» и применения умений для решения задач, поэтому на уроке планирования изучения темы «Квадратные уравнения» целесообразно на первом этапе, при прогнозировании содержания темы, предложить им подумать о том, какие проблемы будут решены в ходе изучения этой темы. Учащиеся могут сформулировать следующие и другие вопросы. Что такое квадратное уравнение? Как решать квадратное уравнение? Сколько корней у квадратного уравнения? Зачем решать квадратные уравнения? Ответы на эти вопросы будут составлять основу плана изучения темы. Кроме этого, данный принцип реализуется при выборе уровня сложности заданий и темпа выполнения заданий, необходимых для успешного усвоения новой темы.

Реализация **принципа установления «субъект-субъектных» отношений** подразумевает, в частности, сотрудничество всех участников учебной деятельности, уважительное выслушивание отвечающего независимо от уровня его успеваемости. Это очень важно, т. к. является основанием для уважения к само-

му себе, воспитания убеждённости в том, что ты сам являешься как творцом себя, так и творцом обстоятельств. Например, на втором этапе в ходе актуализации знаний, необходимых для изучения новой темы, ученики могут осуществить взаимопроверку, взаимоконтроль. При выборе уровня планируемых результатов освоения темы (третий этап) можно посоветоваться с учителем или лично значимым одноклассником о возможностях их достижения. В процессе выявления и поиска средств для изучения темы (четвёртый этап) целесообразно представить классу и обсудить результаты индивидуальной или группой деятельности.

Принцип личностного целеполагания означает самоопределение обучающегося по отношению к изучаемой теме, что позволяет ему поставить для себя конкретные цели и задачи, на основе которых он будет реализовывать свою образовательную траекторию: участвовать в выборе целей (планируемых результатов), содержания обучения, форм контроля и др. Воспитывая культуру выбора, необходимо обращать внимание на ответственность за этот выбор. Например, на третьем этапе при выборе уровня сложности усвоения учебной темы ученик может помочь себе ответами на следующие и другие вопросы. Какие знания мне потребуются для успешного освоения этой темы? Что мне необходимо для решения заданий на выбранном уровне? Какие задания мне нужно включить в план изучения этой темы для того, чтобы достигнуть выбранного мною уровня? Что необходимо повторить для достижения планируемых результатов? На уроке обучающиеся заполняют таблицу из учебного портфолио, разработанного нами, – карту темы (табл.). Заполняя карту: даты, планируемые результаты, а по мере продвижения в изучении темы – достигнутые результаты, ученик строит свой образовательный маршрут. Относительно достигнутых результатов ученик знает, что ему предоставляется возможность при желании их улучшить.

Фрагмент карты темы «Математический язык»

| № урока | Дата | Глава 1. Математический язык. Математическая модель | Виды контроля | Результаты | | Рефлексия |
|---------|------|--|--|-------------|-------------|-----------|
| | | | | планируемые | достигнутые | |
| | | 1. Числовые и алгебраические выражения. Урок совместного планирования темы | Самоконтроль | | | |
| | | 2. Числовые и алгебраические выражения | Самостоятельная работа «Числовые выражения» (20 мин) | | | |
| | | 3. Числовые и алгебраические выражения | Взаимоконтроль | | | |

Результаты эксперимента показали, что построенная на основе этих принципов система уроков совместного планирования способствует обогащению РО учащихся при обучении алгебре.

Библиографический список

1. Боженкова Л.И., Беребердина С.П., Регуляторный опыт учащихся общеобразовательной школы при обучении алгебре // Педагогическое образование и наука. 2012. № 3. С. 58–66.
2. Левшунова Ж.А. Саморегуляция произвольной активности в период ранней юности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 257–264.
3. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 34 с.
4. Танцорова С.И. О некоторых способах пропедевтики решения задач с параметром в основной школе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 258–262.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

СМЫСЛОВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ НАСЕЛЕНИЯ К РАБОТЕ УПРАВЛЯЮЩИХ КОМПАНИЙ В СФЕРЕ ЖКХ

MEANINGFUL SOCIAL ATTITUDE OF POPULATION TO THE WORK OF MANAGEMENT COMPANIES IN HOUSING AND UTILITY SECTOR

А.И. Ван

A.I. Van

Социальные установки, компоненты смысловых социальных установок, реформа жилищно-коммунального хозяйства, отношение населения.

В статье приводятся результаты исследования смысловых социальных установок населения к работе управляющих компаний в сфере жилищно-коммунального хозяйства. Констатируются различия в смысловых социальных установках и в сформированности компонентов смысловых социальных установок населения в зависимости от возраста, рода занятий, уровня образования и доходов.

Social attitude, components of meaningful social attitude, the reform in housing and utility sector, attitude of population.

The article presents the results of a study of meaningful social attitude of population to the work of management companies in housing and utility sector. It describes the differences in meaningful social attitude and the formedness of the components of meaningful social attitude of population according to age, occupation, education level and income.

В настоящее время проблема социальной установки при исследовании личности является достаточно актуальной. Категория социальной установки вошла в отечественную и зарубежную психологию сравнительно недавно и уже заняла одно из ведущих мест среди других фундаментальных психологических понятий социальной психологии. Существует ряд актуальных вопросов, которые решаются исследователями исходя из того, как и каким образом проявляет себя социальная установка в действиях и поступках человека, регулирует его поведение и деятельность. Поэтому успешная разработка проблемы социальной установки имеет огромное значение, поскольку помогает понять, что же предшествует развертыванию реального сценария деятельности человека по отношению к кому-либо или чему-либо.

На современном этапе формирования рыночных отношений реформа в жилищно-коммунальном хозяйстве, осуществляемая

в Российской Федерации с 1992 года, имеет огромную значимость, поскольку затрагивает интересы каждого гражданина нашего государства [Цвигун, 2002; Карнышев, Бурменко, 2002]. Стоит признать, что у основной массы населения сложилось устойчивое представление о том, что цель жилищно-коммунальной реформы состоит в повышении оплаты за жилье и коммунальные услуги [Лютых, 2012, с. 360–365]. Однако в Федеральном законе «Об основах федеральной жилищной политики» (от 24.12.92 г. № 4218-1) четко говорится, что подлинной целью реформы являются перевод сектора жилищно-коммунальных услуг на рыночные экономические отношения, формирование эффективных инструментов социальной защиты населения в сфере оплаты жилья и коммунальных услуг [Винокуров и др., 2001; Фалалеев, Ермаченко, 2011, с. 313–316].

Поэтому мы считаем, что рассмотрение проблемы социальных установок как отношения

населения к услугам, предоставляемым управляющими компаниями в рамках реформирования жилищно-коммунального хозяйства, может стать предметом исследования социальной психологии. Надо отметить, что на сегодняшний день не существует подобных исследований, и мы считаем очень своевременным освещение процесса реформирования жилищно-коммунального хозяйства и его отражения в сознании горожан с точки зрения психологии. В связи с вышесказанным целью нашего исследования явилось изучение смысловых социальных установок населения по отношению к работе управляющих компаний.

Методологической основой исследования смысловых установок населения по отношению к работе управляющих компаний в сфере ЖКХ является деятельностный подход в изучении социальных установок А.Г. Асмолова. По мнению автора, смысловая установка выражается в виде личностного смысла и актуализируется мотивом деятельности, т. е. выступает как готовность к осуществлению определенным образом направленной деятельности. Особенности смысловой установки является то, что она выражается в виде готовности к деятельности, может осознаваться либо не осознаваться, изменение деятельности субъекта способствует сдвигу смысловых установок [Асмолов, 1979, с. 151].

При организации и проведении исследования мы исходили из допущения о том, что смысловые социальные установки являются условием формирования отношения населения к работе управляющих компаний. Исследование, направленное на изучение смысловых социальных установок населения к деятельности управляющих компаний в сфере жилищно-коммунального хозяйства, проводилось в период с 2012 по 2013 год. Генеральная совокупность единиц составила около 14 тысяч человек. В исследовании участвовали жители микрорайона Солнечный г. Иркутска в количестве 400 человек. Социально-психологическая характеристика выборки была выстроена согласно полу, возрасту, роду занятий, уровню образования и материального положения.

В процессе проведенного исследования мы использовали индивидуальное анкетирование по месту жительства респондента. Разработанная анкета была согласована с комитетом по жилищной политике администрации Иркутской области. Анкета была составлена таким образом, чтобы выделить основные социально-психологические характеристики граждан, смысловые социальные установки населения и их основные компоненты по отношению к работе управляющих компаний в сфере жилищно-коммунального хозяйства в зависимости от возраста, рода занятий, уровня образования и доходов [Карнышев, Дмитриева, 2003, с. 53].

В рамках нашего исследования мы оцениваем смысловые социальные установки по отношению к деятельности управляющих компаний в сфере жилищно-коммунального хозяйства, исходя из уровня осознания гражданами принимаемого государством реформирования жилищно-коммунального сектора, личного отношения и уровня осознания важности данного реформирования для каждой личности и общества в целом. Для анализа структуры смысловой социальной установки в анкету были включены вопросы, позволяющие оценить ее компоненты. С помощью задаваемых вопросов оцениваются: когнитивный компонент, который содержит знание и представление населения о проводимой реформе и работе управляющих компаний в сфере жилищно-коммунального хозяйства; эмоциональный компонент, который отражает эмоционально-оценочное отношение к реформе ЖКХ и деятельности управляющих компаний; поведенческий компонент, который выражает потенциальную готовность личности реализовать определенное поведение по отношению к деятельности служб ЖКХ.

Перейдем к анализу результатов исследования. Для определения достоверности различий в смысловых социальных установках населения по отношению к реформе ЖКХ и работе управляющих компаний был проведен статистический анализ результатов с использованием χ^2 -критерия Пирсона. Применение статистического критерия позволило выявить достоверные

различия в смысловых социальных установках населения в зависимости от возраста ($\chi^2 = 5,702$, $p = 0,048$). Так, смысловые установки, в большей степени представлены у лиц в возрасте 31 до 55 лет (32 %). Количество респондентов в возрасте старше 56 лет составило 22 %, а жильцов в возрасте от 18 до 30 лет – 18 %.

Также были выявлены достоверные различия в сформированности смысловых установок у респондентов в зависимости от образования ($\chi^2 = 9,759$, $p = 0,008$). Так, лица с высшим образованием (41 %) обладают более полной информацией о введении новообразований в жилищно-коммунальный сектор и поэтому больше одобряют проводимое реформирование. Между тем небольшое количество лиц со средним специальным образованием (19 %) и респондентов со средним образованием (18 %) свидетельствует о том, что у жильцов нет осознания обязанностей и ответственности собственников. Смысл реформы у граждан сводится к тому, что преобразования приведут лишь к повышению цен на услуги, а само проведение реформы приведет к снижению уровня жизни.

Смысловые установки более выражены у предпринимателей (48 %) и служащих (35 %). Количество рабочих и служащих распределилось практически одинаково (19 и 18 % соответственно). Студенты и безработные в меньшей степени информированы о содержании реформы, методах, способах и формах ее реализации. Применение статистического анализа данных подтвердил о существовании различий в смысловых установках у лиц с различным родом занятий ($\chi^2 = 11,009$, $p = 0,001$). Относительно обеспеченные и богатые граждане имеют более высокую степень осознания предпринимаемого государством реформирования жилищно-коммунального сектора и важности данного реформирования для каждой личности и общества в целом ($\chi^2 = 6,113$, $p = 0,003$). Бедные и малообеспеченные респонденты, позитивно оценивающие новообразования, составили 22 и 27 % соответственно.

Применение статистического критерия χ^2 Пирсона показало достоверные различия в

сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов смысловых социальных установок у населения. Когнитивный компонент социальных установок у населения сформирован в недостаточной степени ($\chi^2 = 8,899$, $p = 0,0001$).

Так, у граждан наблюдается низкая степень приемлемости социальных нововведений в сфере жилищно-коммунального сектора, которая влияет на поведение и предопределяет неготовность вступить в социальные взаимодействия с системой жилищно-коммунальных преобразований. При этом наиболее отчужденную позицию демонстрируют лица от 18 до 30 лет.

В сформированности когнитивного и эмоционального компонентов у лиц с высшим образованием наблюдается следующая тенденция: чем больше сформированность когнитивного компонента, тем более положительное отношение к нововведениям демонстрируют граждане, поскольку те переживания и чувства, которые они испытывают, основаны на знаниях о нововведениях и присутствует более полное понимание преобразований и изменений, вводимых государством в сферу ЖКХ и работу управляющих компаний.

Таким образом, в целом у граждан присутствует недостаточное понимание проводимых изменений в жилищно-коммунальном секторе. В связи с этим можно отметить тенденцию к тому, что чем старше граждане, тем менее сформировано понимание сути реформы, чем ниже уровень образования, тем расплывчатее понимание сущности проводимых преобразований, а также чем ниже доход населения, тем негативнее восприятие реформирования. Таким образом, можно отметить, что слабое осознание населением проводимых преобразований, неясность представлений и присутствие амбивалентного отношения к изменениям становятся барьером для стабилизации и развития структур ЖКХ.

В связи с вышесказанным следует отметить, что у населения чаще всего нет определенной позиции по отношению к реформированию ЖКХ. Прежде всего, это связано с недостаточ-

ной информированностью населения о том, какие конкретно действия осуществляются по организации жилищной сферы нового поколения, и, как следствие, это ведет к затруднениям при осознании населением функций управления и обслуживания жилищного фонда, а также к расплывчатому пониманию дифференциации различных жилищно-коммунальных услуг. Низкая степень приобщения к требованиям, предъявляемым к собственнику, в связи с изменениями в Жилищном кодексе и проведением реформирования жилищно-коммунального хозяйства свидетельствует о недостаточной сформированности когнитивного компонента смысловых социальных установок. Эмоционально-оценочный компонент смысловых социальных установок связан с проявлением антипатии по отношению к реформированию и работе управляющих компаний, а поведенческий компонент показывает, что данные нововведения не имеют для большинства респондентов личностного смысла, что ведет к снижению готовности осуществлять деятельность, направленную на поддержку и стимулирование реформирования жилищно-коммунального хозяйства, а также формированию эффективных механизмов управления жилищным фондом.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во МГУ, 1979. 151 с.
2. Винокуров М.А., Вебле П., Карнышев А.Д. Экономическая психология в структуре жизненных реалий. Иркутск, 2001. 252 с.
3. Карнышев А.Д., Бурменко Т.Д. Собственность: психолого-экономический анализ. Иркутск, БГУЭП., 2002. 204 с.
4. Карнышев А.Д., Дмитриева А.И. Социально-психологические аспекты реформы ЖКХ (по результатам исследования). Иркутск: Изд-во: ИГПУ, 2003. 53 с.
5. Лютых О.Ю. Ход современных российских социально-экономических реформ в контексте внутренней и внешней политики Российской Федерации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2.
6. Фалалеев А.Н., Фалалеев А.Н. Социально-экономическое развитие России и «Жилищный вопрос»: методологический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4.
7. Цвигун И.В. Научно-исследовательская работа по подготовке методических рекомендаций в рамках реализации Концепции областной государственной жилищной политики. Иркутск: БГУЭП., 2002. 140 с.

ЧУРАЕВКА КАК ТЕКСТ: СТРОИТЕЛЬСТВО И ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВО ГЕОРГИЯ ГРЕБЕНЩИКОВА

CHURAEVKA AS A TEXT: GEORGY GREBENSHCHIKOV'S BUILDING AND LIFE BUILDING

А.Ю. Горбенко

A.Yu. Gorbenko

Жизнестроительство, текст биографии, Чураевка, мимесис, (авто)цитата.

В статье обсуждается центральный пример жизнестроительства сибирского писателя-эмигранта Г.Д. Гребенщикова – постройка в США «русского культурного скита» Чураевки. Специальный акцент делается на «текстуальной» природе этого строительства, одновременно и оригинального и «цитатного».

Life building, biography text, Churaevka, mimesis, (self)quote.

The article discusses the key example of life building of the Siberian emigrant writer G.D. Grebenshchikov, namely his establishing the Churaevka village that was «Russian cultural cell» in the USA. A special emphasis is made on «textual» nature of this building, both the original and the «quote» ones.

Жизнестроительство – элитарный феномен, представляющий собой выстраивание биографии по определенной культурной модели (или сразу по нескольким) – например, по образцу персонажа художественного текста или по модели поведения исторической личности. Это обуславливает нивелировку границ между реальностью и текстом и возникновение гибридного понятия «текст биографии» («поведенческий текст», «жизнетекст»). Этот феномен, конечно, не является изобретением XX в., но именно различные практики жизнестроительства, как кажется, развиваются особенно интенсивно и попадают в фокус научного исследования.

Существует большая традиция изучения феномена жизнестроительства как в русской, так и в зарубежной гуманитарной науке¹. При этом очевидна недостаточная степень исследованности оригинальной концепции жизнестроительства сибирского писателя, эмигранта первой волны Г.Д. Гребенщикова и конкретных вариантов ее реализации и на уровне «биографическо-

го текста», и на уровне творчества. Именно поэтому нас будет интересовать постройка русского поселения Чураевка (штат Коннектикут, США) как один из таких вариантов. Особый акцент будет сделан на интерпретации Чураевки как «текста», вступающего в сложные отношения с «текстом биографии» Гребенщикова и с другими литературными и культурными текстами.

На протяжении нескольких десятилетий Гребенщиков регулярно и настойчиво подчеркивал свою ортодоксальность². В этом контексте уместно вспомнить, что, вообще говоря, в идеале каждый христианин занят жизнестроительством, поскольку должен следовать идеалу подражания Христу (здесь уместно вспомнить трактат Фомы Кемпийского *Imitatio Christi* – текст, одинаково авторитетный как на католическом Западе, так и на православном Востоке). Гребенщиков, занятый жизнестроительством, помимо этой центральной поведенческой модели, в разные периоды ориентировался и на другие образцы – хронологически близкие (В.Н. Потанин, Л.Н. Толстой, Н.К. Рерих) и

¹ Из русскоязычных или переведенных на русский язык стоит упомянуть классические работы Б.М. Эйхенбаума, Л.Я. Гинзбург, Ю.М. Лотмана, Б.М. Гаспарова, И. Паперно, О. Матич.

² Вопрос о религиозных взглядах писателя и их рецепции в его текстах остается в данной статье за пределами обсуждения в силу своей сложности и иных задач, стоящих перед нами. Подробнее об этом см., напр., [Горбенко, 2013].

на отдаленные во времени (прежде всего прп. Сергей Радонежский). Любопытно, что в первом случае эта ориентация не будет эксплицирована или в лучшем случае будет выражена апофатически (как отрицание влияния), т. е. здесь Гребенщиков будет настаивать на «оригинальности» своего «поведенческого текста»; во втором случае, напротив, подражание прп. Сергию будет очень подробно отрефлексовано и эксплицировано (здесь писатель признает свою «вторичность», «цитатность»).

Гребенщикова с равной долей точности можно назвать и литератором, и «строителем». В письме И.А. Бунину (1921) содержится такая автохарактеристика: «я “кулак” с мужицкой тягой к земле и <...> кроме всего, привык из пустяков вещественных делать нечто материально стоящее» [С двух, 2002, с. 236]. По его собственным словам, писатель строил «всегда и везде». Полный «перечень» своих строительных инициатив Гребенщиков дает в книге «Гонец. Письма с Помпеяга». География «строительных работ» Гребенщикова включает Казахстан, Карпаты, Алтай, Крым, Францию, Германию³. Но самым значимым примером, безусловно, является основание деревни Чураевка в американском штате Коннектикут, которую Гребенщиков начал строить в 1925 г., купив землю у И.Л. Толстого.

В эмиграции Гребенщиков идентифицирует себя как «русского изгнанника», строителя анклав русской культуры во временном контексте, который описывается им как рифма к эпохе татаро-монгольского ига. Логично поэтому, что особый символический авторитет Чураевке, согласно ее основателю, обеспечивает фигура Сергия Радонежского, который стоит «во главе всех нас (деятелей Чураевки. – А.Г.) <...> и надзирает за нашими делами и мыслями» (6, с. 397). Постройка часовни прп. Сергия, как и основание «русского скита» в целом, может быть прочитана как культурная цитата, отсылающая к скиту Сергия Радонежского как своего рода

прецедентному тексту. Интерпретация Чураевки как текста, «сочинения» поддерживается авторскими высказываниями: «есть у меня сочинение, которого не всякий даже Нобелевский лауреат может сочинить: это деревня Чураевка, скромная, неказистая, с русскими плохими дорогами, с керосиновыми лампами, с ключевой водой и часовнею над рекой» (5, с. 379)⁴. В подтексте этого фрагмента содержится идея о том, что существование Чураевки обеспечивает Гребенщикову особый литературный авторитет, превосходящий авторитет нобелевского лауреата. «По-русски» плохие чураевские дороги призваны быть маркерами символической «русскости» американского пространства, т. е. должны обеспечивать оригинальность и аутентичность вторичному, цитатному («Это реплика Чураевки алтайской, пусть и отраженная в кривом зеркале») чураевскому локусу. Параллельно с этим автор разрабатывает метафорику романа «Чураевы» как архитектурной конструкции: «Начатый в горах Алтая <...>, роман был окончательно построен и закончен во время великой войны» (3, с. 435).

Несмотря на символическое значение Чураевки, в публицистике и эпистолярной американского периода писатель постоянно делает акцент на том, что строительство этой деревни – всего лишь подготовка будущего строительства на Алтае, куда он собирался вернуться. В 1927 г. Он пишет одному из корреспондентов: «...дом строил сам, теперь сам строю для других и буду строить дальше <...> строю в Америке, чтобы научиться строить в лучшей из стран мира – в Сибири» (4, с. 475). Основываясь на подобных высказываниях, исследователи, как правило, интерпретируют американское поселение как «“генеральную репетицию” будущего культурного строительства на Алтае» [Санникова, 2006, с. 23]. Нам представляется, что такими «репетициями», или (если прибегнуть к более подходящей в данном контексте метафорике) «черновика-

³ Гребенщиков Г.Д. Собрание сочинений: в 6 т. Барнаул, 2013. Т. 4. С. 298–299. В дальнейшем ссылки на это издание даются в скобках с указанием тома и страницы.

⁴ Ср.: «Самое строительство Чураевки, покупка типографских машин, долги, убытки и проч. – это большая и интересная эпопея» (в одном контексте с упоминанием «“эпопеи” Чураевы») [С двух..., 2002, с. 250].

ми», были все многочисленные строительные инициативы писателя. Более того, в «Гонце» он вспоминает, что «много раз пытался основать свой прочный скит в Сибири, но все не удавалось» (4, с. 298). Получается, что строительства Гребенщикова одновременно являются и «черновиками» будущего (неосуществленно-го) строительства на Алтае, и компенсацией неудавшегося прошлого.

К.В. Анисимов справедливо отмечает, что, «потеряв связь с местной литературной средой <...>, Гребенщиков не перестал идентифицировать самого себя с Сибирью». И далее: «Постройка в США на реке Помпераг скита Чураевка может быть интерпретирована не иначе как попытка ощутить себя внутри исконного историко-культурного пространства» [Анисимов, 1997, с. 16–17]. «Сохранность» сибирской идентичности в США Гребенщикоу обеспечивали не только культурная и биографическая память, эмигрантская ностальгия и желание вернуться в «родное» культурное поле, но и своеобразная трансплантация Алтая в американский культурный контекст. В текстах американского периода Чураевка конструируется как особый, контаминированный хронотоп. В пространственном плане это создается за счет «кентаврического» образа Алтая и Америки как единого дискурсивного целого: Чураевка иногда описывается как «алтайская Русь в Америке», иногда же автор, как бы «забывая» или игнорируя расстояние между двумя локусами, максимально «сближает» их: «<...> звезды по ночам, как в детстве <...> Как близко где-то тут Алтай!» (4, с. 302). Временная ось чураевского хронотопа Чураевка – это особый тип длительности, пространство с «остановившимся» временем («Часовня эта (чураевская часовня прп. Сергия Радонежского. – А.Г.) мое духовное убежище от страшных и проклятых лет смуты <...>» (5, с. 379)), «место встречи» «Древней Руси» и «Новой Америки». Чураевка обеспечивает «интертекстуальную» связь разных временных пластов, диахроническую преемственность русской культурной традиции и современ-

ности, одновременно с этим соединяя русское (алтайское) и американское культурные поля.

Факт существования Чураевки дает пример смешанного, прямого и в то же время «обратного» мимесиса: с одной стороны, эта деревня должна была стать и отчасти стала прообразом ряда подобных «культурных скитов» русского зарубежья (поселение Новый Израиль в Уругвае, харбинское литературное объединение «Молодая Чураевка»⁵); с другой – «прообразом» реальной деревни стали романная деревня (художественный локус) и отчасти скит прп. Сергия Радонежского, т. е. здесь уже реальность подражает тексту. В первом контексте Чураевка является «прецедентным текстом» для нескольких поселений (объединений) – «цитат» (реальность в этом случае подражает реальности, функционирующей как текст), во втором – Чураевка сама является «цитатой» и «автоцитатой» одновременно: текст биографии Гребенщикова одновременно цитирует его же художественный текст и текст жития Сергия Радонежского.

Библиографический список

1. Азаров Ю.А. Основатель Чураевки // Азаров Ю.А. Диалог поверх барьеров. М., 2005. С. 265–291.
2. Анисимов К.В. Сибирская литература и проблема авторского самоопределения // Материалы науч.-практ. конф. препод., аспирантов и студ. филол. Красноярск, 1997. С. 11–18.
3. Горбенко А.Ю. Идея «Москва – Третий Рим» в романе Г.Д. Гребенщикова «Чураевы» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 295–300.
4. С двух берегов. Русская литература XX века в России и за рубежом. М., 2002. 824 с.
5. Санникова А.А. Чураевка как идеал русской общины (культурно-просветительская деятельность Г.Д. Гребенщикова) // Алтайский текст в русской культуре: материалы Третьей региональной науч.-практ. конф. Барнаул, 2006. Вып. 3. С. 18–27.

⁵ О «Молодой Чураевке» и ее контактах с Гребенщиковым см.: [Азаров, 2005, с. 232–239, 288].

ФЕСТИВАЛЬ-КОНКУРС ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

FESTIVAL-COMPETITION IN ARTS AMONG STUDENTS AND TEACHERS AS TECHNOLOGY OF FORMATION OF SENIORS' ETHNOCULTURAL COMPETENCY

Л.Н. Данилова

L.N. Danilova

Фестиваль-конкурс, технология, этнокультурная компетентность, интерактивная деятельность, методологические требования, критерии результативности, индикаторы, внеурочная деятельность, эффективность, концептуальность.

В статье описана технология формирования этнокультурной компетентности школьников во внеурочное время. Работа связана с актуальной проблемой совершенствования внеурочной деятельности общеобразовательной школы в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, новизна исследования – в разработке технологии, основанной на компетентностном подходе и имеющей этнокультурную направленность. Автор представляет опыт внедрения технологии фестиваля-конкурса учащихся старших классов и педагогов в условиях общеобразовательного учреждения, знакомит с особенностями его организации и проведения.

Festival-competition, technology, ethnocultural competence, interactive activity, methodological requirements, the criteria of productivity, indicators, extracurricular activities, efficiency, conceptual importance.

The article describes the technology of formation of seniors' ethnocultural competence as extracurricular activities. The work is connected with the acute problem of improvement of extracurricular activities at secondary school in accordance with the requirements of the federal state education standards of general (complete) secondary education. The innovation of the research is the development of the technology based on the competency building approach and having ethnocultural orientation. The author presents the experience of introducing the technology of festival-competition among seniors and teachers at a secondary school, and shows the features of its organization and holding.

Федеральные государственные образовательные стандарты выдвигают определенные требования к результатам освоения основной образовательной программы, к ее структуре и условиям реализации. В связи со сменой педагогической парадигмы учителю современной школы приходится решать проблему поиска новых форм и методов организации процесса воспитания и обучения. Тема разработки и выбора технологий, способствующих сохранению, развитию культурного и языкового разнообразия этносов, овладению учащимися духовными ценностями и культурой многонационально-

го народа Российской Федерации, обретает особую значимость. При реализации приоритетного национального проекта «Образование» актуальными становятся технологии, результатом которых должны стать выявление и поддержка творческой одаренности и создание условий для проявления гражданской, национальной идентичности и этнокультурной компетентности.

Предметом нашего исследования является технология формирования этнокультурной компетентности у старшеклассников во внеурочной деятельности. Основным подходом в решении данной проблемы определен аксиологический

подход. В исследовании использованы индуктивный и дедуктивный методы, статистические методы обработки результатов.

Различные аспекты сущности и содержания технологий формирования этнокультурной компетентности были изучены А.С. Купавской, З.А. Мавлютовой, Т.В. Поштаревой, О.Н. Степановой, С.Н. Федоровой, М.Г. Харитоновым, Н.А. Шагаевой, В.К. Шаповаловым, Л.А. Щербачевой и др.

Так, Т.В. Поштарева предлагает выделить этноориентированные технологии, назначение которых – формирование адекватного восприятия многообразия культур, представления о взаимовлиянии различных этнокультур, умения взаимодействовать в условиях поликультурного общества [Поштарева, 2006, с. 270]. В этом контексте интерес представляет метод социально-психологического тренинга, разработанный А.С. Купавской [Купавская, 2008]. С.Н. Федорова делает акцент на технологиях формирования этнокультурной компетентности педагогов, разработав для этого соответствующие технологии [Федорова, 2002]. Анализ различных исследований в данной области показал, что технология фестиваля-конкурса творчества учащихся и педагогов в качестве технологии формирования этнокультурной компетентности старшеклассников не нашла полного, разностороннего отражения и обоснования в современной педагогической науке.

Термин «фестиваль-конкурс» объединяет в себе два самостоятельных слова-понятия. Обратимся к «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова за разъяснением лексического значения слов. Конкурс – соревнование с целью выделения лучшего из представленного [ТСРЯ, 1994, с. 284]. Конкурс содержит элемент соревнования и позволяет активизировать познавательные и творческие способности. В словаре С.И. Ожегова находим определение фестиваля как массовой праздничной встречи, где демонстрируются достижения в определенных областях искусства [Там же, с. 838]. Фестиваль открывает возможность удовлетворения потребности школьников в признании их достижений окружающими, создает условия для самореализации и самовыражения через презентацию

творческих способностей. Педагоги могут использовать технологию фестиваля-конкурса в целях демонстрации достижений учащихся в области личностных, предметных и метапредметных результатов освоения образовательной программы. Фестиваль-конкурс способствует созданию образовательной среды в школе и привлечению внимания к определенным направлениям организации процесса обучения и воспитания, является формой интерактивного взаимодействия учащихся и учителей. Педагогическая технология «фестиваль-конкурс» предполагает организацию и проведение мероприятий в несколько этапов:

- организационный момент: создание оргкомитета, разработка концепции, корректировка положения о фестивале-конкурсе, формирование состава жюри, утверждение плана организационных и основных мероприятий;
- распространение информационного письма: оповещение потенциальных участников через средства массовой информации и Интернет о сроках и условиях проведения фестиваля-конкурса, приглашение гостей-участников;
- сбор и рассмотрение заявок;
- формирование портфолио оргкомитета, содержащего сценарий мероприятия, награжденные материалы, требования к материально-технической базе;
- отборочный тур: конкурсная часть по номинациям;
- заседание жюри и составление протокола конкурса;
- торжественная церемония подведения итогов – фестивальная часть;
- обобщение результатов работы: измерение эффективности организации и проведения, выпуск сборников (электронного и печатного) по материалам фестиваля-конкурса.

Мы предлагаем для использования в организации внеурочной деятельности одну из технологий формирования этнокультурной компетентности старшеклассников – фестиваль-конкурс творчества обучающихся и педагогов «Хавхалану» («Вдохновение»), посвященный памяти академика РАО Г.Н. Волкова.

Опираясь на методологические требования к педагогической технологии, описанные Г.К. Селевко, охарактеризуем фестиваль-конкурс по критериям: концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости [Селевко, 1998, с. 16].

Концептуальная основа технологии базируется на идеях «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Стратегия..., 2012], «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [Данилюк и др., 2009].

Признаки системности прослеживаются в содержательной части технологии, которая представлена в основных целях и задачах фестиваля-конкурса:

- создать условия для сохранения, развития и дальнейшей трансляции культурного наследия этносов, населяющих Российскую Федерацию, и для межкультурного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве;

- способствовать популяризации научного и художественного наследия академика Г.Н. Волкова;

- привлечь внимание к вопросам духовно-нравственного воспитания средствами этнопедагогики.

Основные задачи фестиваля-конкурса:

- вызвать интерес учащихся и педагогов к изучению творческого наследия Г.Н. Волкова;

- формировать этнокультурную компетентность учащихся на основе национальной культуры;

- содействовать развитию творческих способностей учащихся и педагогов;

- активизировать познавательную, творческую, интеллектуальную, исследовательскую деятельность учащихся и педагогов;

- способствовать саморазвитию и самосовершенствованию учащихся и педагогов.

Фестиваль-конкурс направлен на реализацию творческой, самостоятельной деятельности учащихся. Технология фестиваля-конкурса реализуется в интерактивном режиме, в ходе которого устанавливаются субъект-субъектные отношения как между старшеклассниками и педагогами, так и в

ученической и учительской среде и успешно решаются задачи духовно-нравственного воспитания.

Сделаем небольшой экскурс в историю фестиваля-конкурса и проследим за управляемостью данной технологии. Изначально фестиваль-конкурс задумывался организаторами как праздник, приуроченный ко дню рождения основателя этнопедагогики академика РАО Г.Н. Волкова. Мероприятие представляло собой обобщение опыта работы педагогического коллектива над проблемой «Интеграция чувашской культуры и чувашского языка в учебные дисциплины» и стало заключительной частью научно-практического семинара «Формирование этносоциокультурной компетенции у обучающихся на основе интеграции учебных дисциплин». основополагающей идеей фестиваля послужило высказывание Г.Н. Волкова: «Без исторической памяти – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа как исторической личности» [Волков, 2003, с. 416].

Фестиваль собирает тех, кто продолжает внедрять в практику педагогические идеи этнопедагога Г.Н. Волкова, ученого с мировым именем, писателя. Из года в год растет число участников фестиваля-конкурса, что вызывает необходимость предварительного отбора выступающих на сцене. Сегодня фестиваль-конкурс расширил границы и в соответствии с положением проводится в два этапа. Первый этап – непосредственно конкурс, предполагающий отборочный тур по номинациям для учащихся – «Лучшая инсценировка рассказа Г.Н. Волкова», «Лучшая иллюстрация к произведениям Г.Н. Волкова»; для педагогов – «Лучший буклет», «Лучшая презентация», «Проза и поэзия» (авторские произведения на патриотическую тему: «Родина», «Чувашия», «Чебоксары», «Г.Н. Волков», «Великие люди моего народа» и т. д.). Основное требование к конкурсному отбору – представление народных игр, обрядов, культурных традиций в художественной обработке и всестороннее освещение жизни и деятельности академика Г.Н. Волкова. Второй этап – праздничный – сам фестиваль, в программе которого выступление победителей и призеров конкурсов,

их чествование, концертная программа, составленная из приветствий приглашенных делегаций разных этнических групп, победителей и лауреатов творческих конкурсов этнокультурной направленности.

При организации и проведении фестиваля-конкурса учитываются структурные компоненты этнокультурной компетентности старшекласников: языковой, материально-ценностный, культурный (включает обряды, традиции, литературу, различные виды искусства и ремесел), психологический, социальный. Рабочими языками признаются языки этносов, представители которых принимают участие в мероприятиях, так как знание языка и его применение в деятельности, согласно Л.Н. Гумилеву, – один из индикаторов этнической общности [Гумилев, 1993, с. 99].

Внеурочная деятельность как компонент об-

разовательной программы направлена на решение вопросов социализации школьников. По мнению И.В. Комаровой, обогащению социального опыта, установлению контакта, переживанию единения способствуют интерактивные и диалоговые формы взаимодействия [Комарова, 2012, с. 83]. Социальный компонент фестиваля-конкурса предусматривает интеграцию школьников в полиэтническую среду, толерантное взаимодействие и проявление этнокультурной компетентности в интерактивном режиме. Результатами личностного развития ожидаются этническая идентификация, этническое и гражданское самосознание и проявление интереса и уважительного отношения к особенностям этнического социального окружения.

Анализ эффективности, параметры ее изменения на основе разработанных критериев и индикаторов мы представляем в таблице.

Показатели результативности фестиваля-конкурса 2014 года

| № п/п | Критерий | Индикатор | Показатели 2014 года | Методы представления индикатора |
|-------|--|--|--|---|
| 1 | Включенность в процесс деятельности: 1) активных участников; 2) зрителей | Число участников | «Лучшая инсценировка рассказа Г.Н. Волкова» – 7 заявок; «Лучшая иллюстрация к произведениям Г.Н. Волкова» – 150 рисунков; «Лучший буклет» – 10 работ; «Лучшая презентация» – 8 работ; «Проза и поэзия» – авторские произведения на патриотическую тему: «Родина», «Чувашия», «Чебоксары», «Г.Н. Волков», «Великие люди моего народа» и т. д. – 15 работ. Зарегистрировано 257 человек, из них активных участников 190 человек | Определили 1) по количеству заявок, представленных работ, выданных сертификатов участника; 2) по листу регистрации участников |
| 2 | Коммуникативность (общение на родном языке / восприятие родной речи) | Время (в часах) | 2 часа – в продолжение фестиваля. 40 часов в период подготовки – внеурочная деятельность | Определили по занятости учащихся |
| 3 | Отражение результата в СМИ | Количество телерадиопередач / публикаций | 3/3 | ГТРК «Чувашия» Национальное радио suvartv.ru/ пресс-релиз на сайте управления образования администрации г. Чебоксары, на сайте образовательного учреждения. Выпуск литературного альманаха |
| 4 | Отзывы участников фестиваля-конкурса | % положительных от числа высказанных | 100 | Книга отзывов |

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что педагогическая технология «фестиваль-конкурс» является эффективной формой организации внеурочной деятельности школьников по формированию этнокультурной компетентности в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты и их реализации. Ее эффективность подтверждается также и общественным мнением, отзывами участников, количеством публикаций в средствах массовой информации и фестивале-конкурсе творчества обучающихся и педагогов «Хавхалану» («Вдохновение»), посвященном памяти академика РАО Г.Н. Волкова. Технология легко воспроизводима: сценарий и сопроводительные материалы ежегодно тиражируются в электронном виде и распространяются в педагогическом сообществе республики.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Педагогика национального спасения. Избранные этнопедагогические сочинения. Элиста: Джангар, 2003. 440 с.
2. Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. М.: Экопрос, 1993. 544 с.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков А.В. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
4. Комарова И.В. Обогащение социального опыта подростка как субъекта интерактивного образовательного взаимодействия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3(21). С. 83–87.
5. Купавская А.С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.05. М., 2008. 24 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. М.: АЗЪ, 1994. 928 с. (ТСРЯ).
7. Поштарева Т.В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: монография. Ставрополь: Литера, 2006. 300 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 года № 1666 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ (Стратегия)
10. Федорова С.Н. Этнокультурная компетентность педагога: монография. Йошкар-Ола: Стринг, 2002. 107 с.

ПРИНЦИПЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

THE PRINCIPLES OF DEVELOPMENTAL TEACHING IN FINE ART CLASS IN PRIMARY SCHOOL

Н.О. Дмитренко

N.O. Dmitrenko

Дидактические принципы, развивающее обучение, изобразительное искусство, начальная школа, младший школьный возраст.

В статье идет речь о том, что концепция развивающего обучения должна стать фундаментом современной педагогической деятельности. Дается определение понятиям «развитие», «обучение», «развивающее обучение». Прослеживается история зарождения и становления развивающего обучения, выделяются его основные принципы. Автор приводит пример реализации некоторых принципов на уроках по изобразительному искусству в начальной школе.

Didactic principles, developmental teaching, fine art, primary school, primary school age.

The article shows that the conception of developmental teaching shall be the foundation of modern pedagogical activity. It gives the definition of the concepts «development», «teaching», «developmental teaching». Besides, it traces the history of the beginning and formation of developmental teaching and highlights its main principles. The author gives an example of implementation of certain principles in fine art class in primary school.

При правильной постановке задач искусство оказывает сильнейшее влияние на развитие личности ребенка. В современной школе фундаментом педагогической деятельности на уроках ИЗО должна стать концепция развивающего обучения, позволяющая формировать интеллект и творческие задатки личности, повышать ее духовно-нравственный уровень. В наши дни данные качества являются крайне востребованными, современное общество нуждается в нравственных, творчески активных людях, ответственных, готовых к жизни в меняющихся условиях насыщенной информационной среды, способных к самообразованию, саморазвитию и самореализации.

Вместе с тем в практике педагогов искусства достаточного внимания полноценному применению принципов развивающего обучения не уделяется. Особенно актуальным видится рассмотрение данной проблематики для начальной школы, так как младший школьный возраст сенситивен в отношении активного формирования личности, развития психологических функций, таких как внимание, память

и воображение, которые необходимы для правильного функционирования мозга. Если педагог будет игнорировать психические и возрастные особенности детей, не будет уделять должного внимания развитию практических навыков, то он не добьется продуктивной творческой работы, и, что еще более важно, это пагубно скажется на развитии личности ребенка. Итак, наша задача – рассмотреть возможности применения принципов развивающего обучения на уроках ИЗО в начальной школе. Первоначально рассмотрим историю зарождения и становления развивающего обучения; выделим его основные принципы и попытаемся ответить на вопрос, каким образом возможна реализация данных принципов на уроках ИЗО в начальной школе.

В основе теории развивающего обучения лежит вопрос о соотношении обучения и развития. Уже в работах основоположника научной педагогики чешского гуманиста Я.А. Коменского (1592–1670) шла речь об индивидуальных особенностях учащихся и об их изменениях в зависимости от возраста. К.Д. Ушинский (1823–1870),

великий русский педагог, подробно изложил в труде «Человек как предмет воспитания» психологические особенности ребенка в зависимости от его возрастного периода. Он считал верным строить обучение, основываясь на *принципах посильности, последовательности и наглядности*. В более позднее время к данной проблеме обратился психолог и педагог Л.С. Выготский (1896–1934), который критиковал отрицание роли обучения в развитии ребенка и выделял три точки зрения относительно соотношения обучения и развития. В основе первой обучение и развитие выступают как два независимых друг от друга процесса и обучение «надстраивается» над развитием. Вторая основывается на том, что обучение и развитие тождественны. Третья является компромиссной – под развитием понимается процесс, независимый от обучения, а обучение является развитием. «Обучение может идти как вслед за развитием, так и впереди развития, продвигая его дальше» [Выготский, 1956, с. 97]. По мере накопления человечеством педагогического и психологического опыта вводились уточнения в данные понятия, и в настоящее время наиболее полно отражающими действительность, на наш взгляд, являются следующее определение.

Обучение – это «...специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, результатом которого является усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил, дарований и возможностей учеников в соответствии с поставленными целями» [Подласый, 2002, с. 58]. Развитие – процесс и результат количественных и качественных изменений в организме, психике и нервной системе личности; переход на более высокий уровень.

О воспитании как о создании условий для развития ребенка впервые заговорил Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), швейцарский педагог-гуманист конца XVIII – начала XIX вв. Он считал, что личность нуждается в гармоничном развитии умственных, нравственных и физических способностей (три элемента теории эле-

ментарного образования), более того, полагал, что стремление к развитию является врожденным качеством человека, а воспитание должно лишь помочь этому стремлению осуществиться. Нравственное образование, согласно Песталоцци, начинается с любви к матери, физическое – с произвольных движений, с которыми появляется на свет ребенок. В умственном образовании И.Г. Песталоцци выделяет три первоэлемента: число, слово и форму – и приводит методику обучения со специальными упражнениями. Таким образом, именно Песталоцци положил начало формированию идеи развивающего обучения. Немалый вклад в рассматриваемую теорию внес педагог-гуманист, «учитель немецких учителей» А. Дистервег (1790–1866). От Песталоцци он взял идею формального образования, главной задачей которого является формирование способов мышления, и дополнил идеями саморазвития, внутреннего потенциала. Вслед за Песталоцци, важнейшим принципом воспитания считал *принцип природосообразности*, выдвинул *принципы культуросообразности и самостоятельности*, последний подразумевает развитие детской активности и инициативности как главных черт личности. Дистервег создал дидактику развивающего обучения, в которой изложил правила и законы обучения.

В результате опытно-экспериментальной работы, которую проводили научные коллективы под руководством русских ученых Л.В. Занкова (1901–1977), В.В. Давыдова (1930–1998) и Д.Б. Эльконина (1904–1984), был предложен термин «развивающее обучение» (Давыдов) и разработаны принципы развивающего обучения младших школьников, целью которых в основном явилось развитие мышления. Например, Занков в своей концепции выделяет следующие принципы: *осознание учащимися учебного процесса, обучение на высоком уровне трудности, быстрый темп изучения материала, ведущая роль теоретических знаний и работа над развитием всех учащихся*. З.И. Калмыкова (1914–1993) в своей концепции развивающего обучения говорит о важности разви-

тия творческого мышления и считает верным ориентацию на такие дидактические принципы, как: *проблемность обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, гармоническое развитие различных компонентов мышления, формирование приемов умственной деятельности, специальная организация мнемической деятельности.*

В целом, приведенные выше концепции связаны с формированием психики, ее функций. Кроме них, существуют такие, которые ориентируются как на интеллектуальное, так и на социальное и личностное развитие учащихся. К ним относится концепция Г.А. Цукерман, доктора психологических наук, ведущего научного сотрудника Психологического института РАО; концепция личностно-развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина; концепция развивающего обучения через совместное творчество С.А. Смирнова. Например, Г.А. Цукерман важнейшей задачей учебной деятельности видит обучение школьников навыкам сотрудничества, ведь с помощью них, по ее мнению, ребенок приобретает умение учиться. Из концепции Цукерман *принцип сотрудничества* нам видится для уроков ИЗО особенно важным, а у С.А. Смирнова отметим следующие положения: *принцип отношения к ребенку как к субъекту деятельности; принцип формирования субъект-субъектных отношений учителя с учениками; принцип активного взаимодействия учащихся со сверстниками и создание ситуаций взаимообогащения; принцип включения учащихся в творческую деятельность, развитие их творческих способностей; принцип положительного эмоционального фона во время обучения, создание ситуации успеха; принцип обучения с применением игры.*

Мы считаем реализацию перечисленных принципов в педагогической деятельности при работе с детьми каждой возрастной группой в рамках каждого урока любого учебного предмета необходимой. Но нам важно рассмотреть возможности полноценного применения данных позиций на уроках изобразительного искусства в начальной школе. Для этого коротко охарактеризуем некоторые из них и как один

из практических примеров проследим путь их реализации при работе над темой «Портрет». Для характеристики мы выбрали принципы: *осознания учащимися учебного процесса; обучения на высоком уровне трудности; проблемности обучения; быстрого темпа изучения материала; работы над развитием всех учащихся, в том числе слабых, так как считаем их основополагающими при развитии личностных и творческих качеств учащихся.*

Принцип осознания учащимися учебного процесса. Согласно ему, учащийся должен осознавать себя субъектом учения, развивать рефлексивность, умение применять полученные знания на практике, овладевать мыслительными операциями. Следовательно, на уроках ИЗО необходимо выдерживать следующие положения.

1. При подготовке к урокам по изобразительному искусству рационально подходить к учебным задачам, в доступной форме доносить их до учеников.

2. Формировать у учащихся умение целеполагания, то есть умение ставить перед собой учебные цели и задачи, корректно их формулировать, добиваться их поэтапного исполнения.

3. Вести диалог с учащимися на протяжении всего урока. Проверять факт включенности каждого ученика в работу, задавать вопросы по теме (что такое портрет? Какие вы знаете виды портрета? Какую форму имеют глаза? и т. п.), уточняющие вопросы (вы согласны со мной (или с автором) в том, что...? Всем понятно задание? и т. п.), которые позволяют задействовать психические процессы учеников, настраивают их на учебный ритм.

4. Учитывать проводить контроль и самоконтроль и преодолевать затруднения. Оценивать творческие работы как в индивидуальном порядке, так и со всем классом. Давать детям высказать свое мнение относительно техники исполнения чужой работы, ее настроения, соответствия поставленным задачам; учить детей адекватно оценивать свою работу, видеть в ней хорошие моменты и ошибки; развивать самокритичность, мотивацию, стремление к совершенствованию своих навыков и знаний.

Принцип обучения на высоком уровне трудности. Основывается на преодолении препятствий, «предполагает соблюдение меры трудности...», «...осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений» [Ситаров, 2004, с. 205]. Данный принцип ни в коем случае не предполагает давать ученикам непосильный для них материал, этот материал, будь он практический или теоретический, должен быть рассчитан на зону ближайшего развития. Мера трудности в указанном принципе имеет относительный характер. Реализация указанного принципа играет большую роль в развитии интеллектуальной и духовно-нравственной сфер. Учитывая этот принцип, на уроке ИЗО мы будем:

1) давать достаточное количество информации из области истории искусства, дополняя ее сказками, загадками, дидактическими играми. Практика показывает, что портрет является достаточно сложным для изображения и понимания младших школьников, но усвоение информации о нем стимулирует развитие их мышления. Безусловно, нам необходимо упростить теоретический материал до уровня, понятного и доступного детям, и по ходу его представления включать интересные факты, активизирующие работу мозга. Например, можно рассказать, что у портретов имеются различные функции и некоторые из них связаны с магией: в древности «...похожее изображение человека как бы заменяло его самого. В Римской империи император мог не присутствовать на судебных заседаниях, а поместить вместо себя свой портрет...» [Козлова, Москалюк, 2014, с. 59]. К теоретическому материалу, помимо интересных фактов, можно подключать дидактические игры («Собираем пазл "Портрет сказочного героя"»), загадки по теме урока, беседы, отрывки из сказок и других литературных произведений, где встречается портретное описание. Перечисленные методы направлены на развитие зрительной памяти, на повышение познавательной активности, активно стимулируют нервно-психологическую деятельность, позволяют корректировать психологическое состояние и поведение школьников, не только спо-

собствуют развитию ребенка, но и воспитывают интерес к изобразительному искусству как учебному предмету и искусству в целом;

2) обращаться к портретам великих мастеров, которые кажутся на первый взгляд сложными для восприятия ребенка. Это крайне эффективно в плане развития интеллектуальных возможностей и эмпатии обучающихся в том случае, если правильно подойти к объяснению истории создания демонстрируемого портрета, если дать ему небольшой анализ, добавив, опять же, интересные факты. Ребенок заинтересуется произведением и начнет понимать, что во многих из них заложен глубокий смысл, который интересно находить, отгадывать, то есть общаться с искусством;

3) использовать в работе сложный практический материал, упростив его в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, переводить его на более доступные способы изображения, добавив игровые формы и используя интересные техники. Например, детям на уроках ИЗО в первом классе еще сложно самостоятельно изображать лицо человека, соблюдая пропорции. Поэтому они могут не изображать его от начала до конца, а создать образ с помощью атрибутов – предметов и деталей, рассказывающих о герое, – уже на готовом изображении лица с правильными пропорциями, предварительно выполненном педагогом простым карандашом. При этом они могут видоизменять части лица, стирая карандашные линии, добиваясь большей выразительности образа. Во втором классе можно использовать такую технику, как коллаж из ткани с добавлением различных подручных средств (бусинок, тесемок, пуговиц и т. п.), подбирая цвета кусочков ткани в соответствии с выбранным эмоциональным состоянием или характером изображаемого. В третьем классе важно научить детей рисовать части лица по отдельности, так как в дальнейшем им предстоит рисование портрета с правильными пропорциями (конечно, без учета многих нюансов). В третьем и четвертом классах следует перейти к более аналитическому изучению лица, графическому изо-

бражению портрета. Перед тем как рисовать с детьми графический портрет, нужно вспомнить средства выразительности графики и потренироваться в их применении.

Принцип быстрого темпа изучения материала. Тесно связан с предыдущим и заключается в том, что педагоги не должны останавливаться на достигнутом, повторять изо дня в день пройденный материал, а должны идти вперед, причем быстрыми шагами, постоянно снабжая школьников разносторонним содержанием и создавая благоприятные условия для глубокого и осмысленного понимания предоставляемой информации. Необходимо вести задания от простого к сложному, от знакомого к незнакомому, постоянно усложняя задачи. На каждом из серии уроков на тему «Портрет» в начальной школе мы должны подходить к нему с новой стороны, открывая новые грани и предоставляя ребятам новую информацию. В первом классе мы можем познакомить ребят с самим понятием портрета, дать историческую справку о жанре, рассказать о роли атрибутов и значении фона в портрете. Во втором – рассказать о возможностях изображения эмоций, изучив основные мимические изменения при различных эмоциональных состояниях. В третьем и четвертом классах стоит углубиться в теорию и практику, сделать рисунки реалистичнее, а знания серьезнее: проследить зарождение, становление и развитие жанра портрета в истории искусства, рассмотреть особенности портретов различных эпох на примере работ мастеров; познакомиться с графическим портретом и искусством графики, совершенствовать графические и композиционные навыки. Таким образом, разбив объемный и сложный для восприятия детей начальной школы материал на отдельные оформленные и законченные части, знакомя с ним ребят последовательно, мы добьемся полного его усвоения, овладения художественными навыками, повышения уровня заинтересованности искусством и предметом.

Принцип ведущей роли теоретических знаний. Подразумевает оказание внимания не

только практическим навыкам, но и отработке понятий, работе с терминами; направлен на осознание важности связей как внутри учебного предмета, так и между предметами. Важно учить детей видеть зависимости, изучать законы (зависимость мимики от эмоционального состояния человека, идеальные пропорции и пр.). Установление межпредметных связей способствует формированию более целостного взгляда на мир, пониманию взаимосвязей в окружающей действительности, учащиеся получают более глубокие знания, используя информацию из различных областей. Такие уроки пробуждают интерес к предмету, помогают узнать детали. На уроках ИЗО есть масса возможностей осуществить подобные связи. Например, при прочтении отрывков из сказок мы устанавливаем связь с литературой; при рассмотрении пропорций и мимики человеческого лица мы заимствуем знания из анатомии и биологии; несомненно, при объяснении материала мы устанавливаем связь с историей искусства.

Принцип работы над развитием всех учащихся, в том числе слабых, крайне важен на занятиях по изобразительному искусству с фронтальной формой урока. Он заключается в том, что обучение должно развивать каждого, так как, по сути, развитие является следствием процесса обучения.

Школьникам, успевающим выполнить поставленные перед ними задачи в конкретной практической работе, мы можем дать дополнительные, например, проработать детали, дополнить элементами свою картину или изначально выполнить ее на более крупном формате. Можем давать дополнительные индивидуальные задания, которые могут отправляться на конкурсы творческих работ, участвовать в выставках. Требования к таким учащимся не должны понижаться, а наоборот, должны возрастать для более полного раскрытия их способностей. В теоретическом плане также можем давать дополнительные задания, проводить факультативные занятия, отправлять участвовать в олимпиадах и викторинах различных уровней. Участие одаренных ребят в конкурсах

и выставках не означает, что в них не могут принимать участие учащиеся с низким уровнем художественных навыков, наоборот, участие их работы в подобных мероприятиях может стать большим и важным стимулом к их дальнейшему развитию. К таким ученикам нужно искать индивидуальный подход, делать акцент на их сильных сторонах, подбирать интересные творческие индивидуальные задания на развитие конкретных навыков.

Принцип проблемности обучения. Один из вариантов реализации данного принципа состоит в постановке какого-либо проблемного вопроса для учащихся в начале урока (например, есть ли какая-нибудь зависимость в расположении частей лица, и, если есть, то какая) и последующем узнавании ответа от них в завершение занятия. Еще одним примером может служить задание, идущее после изучения основных пропорций лица, заключающееся в изображении портрета с какими-то определенными эмоциями. Ученики уже усвоили, каким образом размещаются глаза, брови, нос, уши, рот в овале лица, и теперь перед ними возникает проблемная ситуация – изобразить грустное, веселое, злое или удивленное лицо, которую они могут разрешить в ходе размышлений о том, как меняется мимика в зависимости от определенной эмоции, и с помощью небольшого анализа наглядного материала, в том числе лиц соседей по парте. Далее должно последовать объяснение нового материала, рассказ о мимике.

Проблемные ситуации способствуют активизации внутренней мотивации, повышению познавательного интереса и прочности усвоения материала, формированию самостоятельности, убеждений. Проблемно-исследовательский метод позволяет добиться от детей большей самостоятельности, он в большей мере, чем все остальные методы, позволяет повышать уровень творческого мышления. К подобным методам можно отнести подготовку доклада (об истории создания конкретного портрета, краткий анализ произведения или раскрытие его символики) и создание презентации.

В заключение подчеркнем, развивающее обучение – активно-деятельностный вид обучения, в ходе которого решается ряд дидактических принципов, направленных на развитие личности, ее психических качеств и практических навыков путем использования потенциальных возможностей обучающихся. Такое обучение использует закономерности развития, учитывает возрастные и психические особенности учеников. Можно сказать, что данный вид обучения ориентируется на потенциальные возможности учащегося и на их реализацию, то есть рассчитан на зону ближайшего развития. Исходя из вышеизложенного, констатируем, что при обучении младших школьников на уроках по изобразительному искусству необходимо реализовывать целый ряд принципов комплексно. Именно это позволит в полной мере применить потенциал развивающего обучения, эффективно развивать психические, социальные и личностные качества, формировать творческие начала.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
3. Дуда И.В., Сидоренко О.А. Формирование ценностных ориентаций школьников: теоретический и практический аспекты // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 21–27.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1990.
5. Козлова Н.О., Москалюк М.В. Развитие личности через искусство портрета (дошкольный – старший школьный возраст): учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 236 с.
6. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: для сред. спец. учеб. завед. М.: Владос, 2002.
7. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2004. 368 с.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

LEXICOGRAPHIC ANALYSIS OF FOREIGN BORROWED WORDS OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE OF THE END OF THE XXTH – THE BEGINNING OF THE XXITH CENTURIES

Н.Н. Елисеев

N.N. Eliseev

Заемствованная лексика, семантика, этимология, калька, варваризмы, пуризм, неологизмы, интернационализмы.

В статье рассматриваются западноевропейские лексические заимствования, проникшие в русский язык на рубеже XX–XXI веков. В процессе выявления происхождения данных иноязычных заимствований анализируются и сравниваются словарные статьи этимологических и толковых словарей, словарей иностранных слов нового столетия. Для целостного восприятия проблемы лексико-семантического взаимодействия языков в качестве примеров приводятся заимствования, прочно вошедшие в словарную систему русского языка и отражающие определённую специфику постоянной лексической миграции, обусловленную быстро меняющейся социокультурной обстановкой.

Borrowed words, semantics, etymology, loan-translation, barbarisms, purism, neologisms, internationalisms.

The article deals with west-european lexical borrowed words penetrated in the Russian language at the end of the XXth – the beginning of the XXIst centuries. The vocabulary entries of etymological and explanatory dictionaries and dictionaries of foreign words of the new century are compared and analysed in the process of identifying the origin of foreign borrowed words. For holistic perception of the problem related to the lexical-semantic interaction of languages the borrowed words which firmly entered the lexical system of the Russian language and reflect the particular specificity of ongoing lexical migration, caused by rapidly changing sociocultural situation, are given as examples.

Заимствования – нормальное явление в развитии языков на всех ступенях их развития. Как известно, заимствованные слова имелись в праславянском языке, немало их было в языке древнерусской письменности. Процесс заимствования из западноевропейских языков у восточных славян усиливается вместе с увеличением контактов восточнославянского населения с его западными соседями. Большинство заимствований так или иначе включается в русский язык через переводную литературу. В петровскую эпоху первое место занимали переводы с латинского языка, второе – с немецкого. Французский язык в этом отношении стоял на третьем месте [Биржакова, 1972, с. 56–58].

По мнению Ф.П. Филина, вся лексика русского языка (как и любого другого) пронизана историческими чужеродными элементами, об иноязычном происхождении которых при общении мы вовсе и не думаем. Печать такого иноязычного происхождения лежит лишь на тех словах, новшество и необычность которых массой говорящих ещё не осознаётся [Филин, 1981, с. 11].

Для примера приведём новейшие заимствования из области компьютерных технологий, в частности из интернет-среды: *логин, аккаунт, инстаграм, лайк, репост, паблик*; из области профессиональной деятельности: *трейдер, мерчендайзер, секьюрити, гастарбайтер*; из области медицины: *биостимуляция, томограф, имплантат, хоспис, беби-бокс*; из сфе-

ры питания: *фаст-фуд, наггетсы, мюсли, кофе-брейк*; из области моды и красоты: *фэшн, гламур, шопинг, сейл, фотосессия, портфолио, бо-токс, лифтинг, татуаж*; из области имиджа и туалета: *дресс-код, топлес, леггинсы, кардиган*; из области разных субкультур и модных течений: *эмо, хипстер, паркур, экстрим, флеш-моб, тренд, мейнстрим, инсталляция, арт-хаус, перформанс*; из сферы отдыха и развлечений: *ресепшн, хостес, аниматор, ол инклюзив, нон-стоп*; из транспортной тематики: *кроссовер, хетчбек, тюнинг, форсаж, антифриз* и т. д. [Ситникова, 2010; Гришина, 2008; Окунцева, 2009]. Лишь половина из вышеперечисленных заимствований зафиксирована в современных словарях иноязычных слов, остальные же, полагаем, будут кодифицированы позже. Если, например, *фитнес* и *бодибилдинг* более или менее знакомы большинству людей, то такие слова, как *сёлфи, лойс* или *дабстеп*, пока мало кто знает, в основном только молодёжь.

По мнению Ю.Д. Апресяна, современная лексическая семантика уходит корнями в лексикографию, требующую прежде всего ответа на вопрос, что слова значат. Между тем теоретическая семантика предшествующей эпохи занималась почти исключительно вопросом о том, как слова звучат [Апресян, 1975, с. 6].

Л.П. Крысин отмечает, что заимствованным считают всякое иноязычное слово, зарегистрированное в словарях. Однако если учесть методику составления словарей и её несовершенства, а также существенные различия в подаче одних и тех же слов в разных словарях, это предложение нельзя признавать в качестве решения вопроса о том, что называть заимствованным словом [Крысин, 1968, с. 33]. Здесь имеются в виду слова-термины, состоящие из греческих и латинских элементов (*телефон, автомобиль* и др.), которые не были заимствованы, но образованы с помощью иноязычных корней слов, например, *ксерокопии, автоледи, полуфабрикаты* и т. д. А.В. Калинин особо отмечает слово *лифтёр*, состоящее из английского корня и французского суффикса, в чьих языках данного слова не существует. А.А. Реформат-

ский почти то же самое говорит о немецком слове *Perückenmacher*, где в русском языке оно стало звучать как *парикмахер*.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящей статье сделана попытка отразить языковую ситуацию в области вхождения в русский язык заимствований в данный исторический момент, на рубеже XX–XXI вв., так как появление большого количества иноязычных слов, их быстрое освоение и закрепление в языке объясняются стремительными переменами в нашей общественной и научной жизни [Захаренко и др., 2003, с. 5]. Основное внимание обращено на слова, появившиеся в последние годы и не всегда зафиксированные ранее вышедшими словарями.

Объектом исследования в данной статье является лексикографическое описание заимствованной лексики русского языка на современном этапе его развития.

Цель исследования состоит в выявлении генетических источников заимствований в современном русском языке. Для этого необходимо проанализировать их генетическую характеристику в разных словарях.

Основными методами исследования послужили описательный метод с его приёмами наблюдения (лексико-семантический, компонентный анализ языковых единиц, сравнительно-исторический и сопоставительный методы) и метод типологии языков и лингвистика универсалий.

В ходе лингвистического исследования встречаются спорные трактовки учёных по поводу определения этимологии тех или иных слов. Обратим внимание на уже освоенные в русском языке слова *лимон, помидор, помарда*, относимые авторами словарей в основном к французскому или итальянскому языкам. *Балкон*, относимое к немецкому (*Balkon*), французскому (*balcon*) или итальянскому (*balcone*) языкам. В таком случае включение в русский язык здесь определяют по фонетическим признакам слова, по графическому облику [Крысин, 1968, с. 54]. А также новые заимствованные слова, балансирующие между языками: французским и итальянским – *жиголо*, английским и француз-

ским – *хостес, гламур*; английским, французским и итальянским – *стилист* и т. д. Когда возникают проблемы с выявлением происхождения слова, с причиной его прямого или опосредованного заимствования, то порой мы можем иметь дело с так называемыми *интернационализмами* – словами, сосуществующими в разных языках, совпадающими по своей внешней форме (с учётом закономерных соответствий звуков и графических единиц), с полностью или частично совпадающим смыслом.

Нужно сказать, что есть словари, в которых прослеживается весь путь, пройденный иноязычным словом, пока оно не попадёт в русский язык, во всех его подробностях (а иноязычные слова иногда проходят через многие языки, слегка видоизменяясь, иногда приобретая по пути новые значения, прежде чем попадут в русский язык; такой путь называется этимологической цепочкой) [Нечаева, 2002, с. 5].

В процессе исследования встречаются уже довольно известные нам заимствованные слова, вошедшие в новый век, которые есть в новейших словарях малого объёма и которых нет в новейших словарях большего объёма. Например, *экстрим, бренд, лузер, хай-тек, мейк-ап, пилинг, тату, ай-кью, позитивный* и другие в словаре А.Н. Булыко (2011) мы не найдём, в нём также отсутствуют ссылки на время вхождения в русский язык каких-либо заимствованных слов. Такое упущение часто встречается в достаточно авторитетных словарях иностранных слов. От подобных словарей нового столетия мы ждём кодификации новейших заимствований, но, к сожалению, встречается актуализация уже известных нам иноязычных слов. Такой лексический фонд уже давно существует в словарях более ранних изданий. Хотя в некоторых лингвистических словарях XXI века и вовсе не бывает искомого материала, связанного с новейшими примерами.

Указание всех значений заимствованного слова, если оно многозначно, тоже немаловажный факт для изучения иноязычной лексики. Приведём примеры: *лидер* – 1) глава, руководитель политической партии, общественной орга-

низации и др.; 2) участник спортивного состязания, идущий впереди; *антенна* – 1) специальное устройство для излучения и приёма радиоволн; 2) подвижный, тонкий членистый придаток на голове членистоногих, являющийся органом обоняния и осязания; то же, что усик. Однако порой встречаются словари, в которых такие иноязычные слова, как, например, *модератор, мажор, форум, трейлер, пикап, аниматор, дрифтер*, не имеют добавочных современных значений, которые уже активно бытуют в нашей общественной жизни. А именно под *модератором* сейчас понимают «человека, возглавляющего общественную группу в Интернете», а не «приспособление, предназначенное для приглушения звука в пианино и роялях». Под *мажором* в основном понимают «представителя золотой молодёжи», а не «музыкальный лад». *Форум* – это теперь «вид коллективного сетевого ресурса, который предполагает общение между участниками в форме онлайн-дискуссии», а не «площадь в Древнем Риме». Под *трейлером* понимают ещё и «рекламу фильма, видеоролик», а не только «прицеп для перевозки тяжеловесных грузов». *Пикап* – это уже «знакомство с целью соблазнения», а не только «легковой автомобиль / внедорожник с кузовом». *Аниматором* сейчас чаще называют «массовика-затейника», нежели «художника-мультипликатора». Под *дрифтером* понимают «автогонщика, умело проходящего повороты на спорткаре юзом», а не «морское рыболовное судно, приспособленное для лова специальной сетью во время его дрейфа».

О.Н. Емельянова, анализируя толковые словари, приходит к выводу о том, что нередко случаи, когда одни те же лексемы в разных словарях получают неодинаковую стилистическую квалификацию [Емельянова, 2014, с.119]. В одних случаях пометы используются, а в других нет. В каких-то случаях толкование сопровождается комментарием / ремаркой, а в каких-то не сопровождается. И примеров такой непоследовательности во всех словарях довольно много [Емельянова, 2012, с. 318].

Помимо разногласий в ссылках на дату вхождения в русский язык заимствованного

слова, бывают и расхождения мнений учёных по поводу языковой принадлежности отдельных заимствований. Например, в словаре Л.М. Баш (2009) *инсталляция* относится к английскому языку, слово пришло, в свою очередь, из французского, образовано от позднелатинского. А.Н. Булыко (2011) *инсталляцию* относит к французскому языку, образовано от средневекового латинского. Слово *маргинал* автор первого словаря относит к английскому языку, образовано от позднелатинского, а автор второго словаря относит это слово к французскому языку, образовано от латинского и т. п.

Иногда бывает, что одни авторы словарей фиксируют прямое и опосредованное заимствование сразу, например, *имплантат* (Implantat) пришло из латинского языка через немецкий, *логотип* (logotype) пришло из греческого языка через английский. Другие же авторы словарей опускают факт роли языка-посредника, например, *имплантат* пришло из латинского языка, образовано от глагола *plantare* «сажать», *логотип* пришло из греческого языка, образовано от существительного *logos* «слово» и т. д.

Как известно, *хот-дог* буквально переводится как «горячая собака»; слово, пришедшее к нам из английского языка в конце XX века. Означает сосиску, вложенную в булочку; форму этой сосиски из-за её длинных размеров сначала сравнивали с собакой-таксой. Мы же полагаем, что *hot-dog* калькировано из китайского языка, где сам *хот-дог* у «жителей Поднебесной» называется [жэ гоу] – это тоже в переводе «горячая собака»; а данное словосочетание было калькировано, в свою очередь, из корейского языка, где «горячая собака» звучит как [чхан кэ], блюда из которой присутствуют в местной национальной кухне. *Фёну*, например, авторы словарей приписывают немецкое происхождение (Föhn), образовано от латинского *favonius* «западный ветер», или английское происхождение (*fan*), образовано от латинского *vannus* «веялка». Хотя *fēng* [фэн] по-китайски «ветер» (ср.: *фэн-шуй* «ветер + вода») вполне мог стать названием этого электрического аппарата для сушки волос. Также слово *таймень* должно иметь

китайские корни – *tái* «японская скумбрия; пятнистый» и *теп* «суффикс, обозначающий принадлежность к отдельной группе слов», но данный вид рыбы без всяких обоснований относят к финскому языку [Евсеев, 2009; Белкин, Румянцев, 2011]. Помимо определения происхождения слов, их ближних и дальних генетических связей, не всегда бывает чётко объяснено семантическое развитие ряда некоторых лексем.

Таким образом, тщательный и детальный анализ словарных статей позволил сделать следующие выводы: 1) среди исследованных заимствований нами выделена группа современных интернационализмов; 2) в статье впервые делается попытка уточнения генетической характеристики интернационализмов на основании словарей; 3) к многозначным заимствованным словам добавлены современные значения, которых нет во многих словарях; 4) произведена семантическая характеристика заимствованного слова, и выявлены сферы его функционирования в наиболее распространённых рядах, таких как компьютерная тематика, социум, медицина, пища, мода (шопинг, одежда), отдых, транспорт, спорт и т. д.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. М.: Наука, 1975. 366 с.
2. Баш Л.М., Боброва А.В., Вячеслова Г.Л., Киягарова Р.С., Сендровиц Е.М. Современный словарь иностранных слов. Толкование, словоупотребление, словообразование, этимология. 17 тысяч слов. М.: Феникс, 2009. 959 с.
3. Белкин М.В., Румянцев И.А. Этимологический словарь русского языка в табличной форме. М.: Флинта, 2011. 784 с.
4. Биржакова Е.Э. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века: Языковые контакты и заимствования / Е.Э. Биржакова, Л.А. Войнова, Л.Л. Кутина. Л.: Наука, 1972. 432 с.
5. Булыко А.Н. Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов. М.: Мартин, 2011. 704 с.

6. Гришина Е.А. Иллюстрированный словарь иностранных слов. 5 тыс. слов. М.: АСТ, Астрель, 2008. 320 с.
7. Евсеев М.Ю. Современный этимологический словарь русского языка. История заимствованных слов: Около 1000 слов, пришедших в русский язык со всего света. М.: Астрель, 2009. 384 с.
8. Емельянова О.Н. Квалификация конфессиональной лексики в толковых словарях русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 317–322.
9. Емельянова О.Н. Официально-деловая лексика в толковых словарях современного русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2. С. 115–119.
10. Захаренко Е.Н. и др. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний / Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева. М.: Азбуковник, 2003. 784 с.
11. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968. 208 с.
12. Нечаева И.В. Словарь иностранных слов: 4000 единиц. М.: АСТ, 2002. 538 с.
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л.И. Скворцова. 26-е изд., испр. и доп. М.: Оникс: Мир и Образование, 2010. 1360 с.
14. Окунцова Е.А. Новейший словарь иностранных слов. 5 тыс. слов. М.: Айрис, 2009. 512 с.
15. Ситникова М.А. Новый словарь иностранных слов: более 4500 слов. 4-е изд., стереотип Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 299 с.
16. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка. М.: Наука, 1981. 327 с.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ (20–30-е ГОДЫ)

VERBALISATION OF THE OPPOSITION «OWN – ALIEN» IN THE SPEECH OF POLITICAL LEADERS OF THE SOVIET TIMES (1920S – 1930S)

С.В. Карманова

S.V. Karmanova

Советский политический дискурс, концепт «свой – чужой».

В статье проводится анализ лексических единиц, входящих в семантическое поле концепта «свой – чужой», на материале стенографических отчетов партийных (ВКП(б)) форумов 1930-х годов.

Soviet political discourse, the concept «own-alien».

The article deals with the analysis of the lexical units included into the semantic field of the concept «own» – «alien», based on the material of the verbatim records of the party forums made in the 1930s.

Всякая культура начинается с разбиения мира на внутреннее («свое») пространство и внешнее – («чужое»). Интерпретация этих бинарных понятий и существующей между ними границы зависит от типологии культуры. Однако они являются универсальными для всех сфер жизни человечества. «Это противопоставление, в разных видах, пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национально-мироощущения» [Степанов, 1997, с. 472].

Ю. Степанов в книге «Константы. Словарь русской культуры» пишет о том, что противопоставление двух этих констант нашло отражение в понятиях Космополитизм / Интернационализм, сыгравших немалую роль в пропагандистских опусах сталинской эпохи, то есть советские идеологи просто возродили средневековые представления об устройстве мира, где все делится на своё – чужое [Степанов, 1997, с. 479]. В советской словесной культуре, таким образом, семантика концепта «свой – чужой» наполняется сугубо идеологическим содержанием.

Рассмотрим реализацию концепта «свой – чужой» в выступлениях оппозиционеров в СССР

1920–1930-х годов (на материале стенографических отчетов съездов партии и процессов по делам «врагов» народа). А.П. Романенко в монографии, посвященной образу советского ратора, обращает внимание на то, что противопоставления типа свой – чужой, плохой – хороший, зло – добро и другие входят в единую структурирующую оппозицию «враг – не враг» [Романенко, 2003, с. 118]. Во всякой культуре «враг» воспринимается как источник угрозы культуре и цивилизации, тот, кто готов на обман и преступления, носитель смерти.

В разные периоды борьбы с врагами народа концепты «свой – чужой» наполнялись различным пониманием того, кто свой, а кто нет. В начале 30-х годов (XVI и XVII съезды Всесоюзной Коммунистической партии) ядро концепта «свой» включало лексические единицы с семантикой *член партии, последователь большевистской идеологии (В рядах нашей партии нет и не может быть человека, который не понимал бы, что только на основе проведения в жизнь ленинского учения <...> партия добилась величайших побед)*, соответственно, «чужой» – *не партиец, т. е. тот, кто ведет ан-*

тисоветскую политику против государств (В последний период партия провела чистку **против нарушителей партийной и советской дисциплины**). В советскую эпоху партийность была одним из определяющих свойств политического деятеля, да и человека вообще: «партийность – свойство, цементирующее советский ОР (образ ратора. – С.К.), его конституирующее качество» [Романенко, 2003, с. 73]. К концу 30-х годов семантика данных концептов значительно расширяется, приобретая глобальный характер. В семантику концепта «чужой» включаются лексемы со значением 'иностранные, буржуазные, капиталистические государства' (**Капиталистические страны до сих пор не могут выбраться из ямы мирового экономического кризиса; Они по заданию разведок враждебных Советскому Союзу иностранных государств составили заговорщическую группу**), а «своими» являются 'страны и народы СССР' (**Эти изменников, торговавших свободой народов СССР**).

В группу «своих» также входили представители определенного класса, социальной группы – пролетариат, крестьянство, рабочий класс и пр. (**Эти провокаторы, однако, не переставали опасаться разоблачения своих преступлений против рабочего класса**). Контекстуальными антонимами последних, соответственно, были кулаки, помещики, буржуи и т. д. (**Эти участники заговора видели свое единственное спасение в восстановлении власти помещиков и капиталистов**).

Основное концептуальное направление в оценке деятельности «своих» и «чужих» связано с характером деятельности политических организаций. Деятельность «своих» направлена на созидание, развитие, движение вперед (**Наша страна неизменно шла по пути быстрого экономического подъёма; Растет энтузиазм строителей социализма; партия сплотила рабочий класс и миллионные массы крестьянства**), «чужих» – уничтожение, деструкция (**Составили заговорщическую группу, поставившую своей целью вредительство, диверсии, террор, подрыв военной мощи СССР**).

Ядро концепта «свой» также составляет его репрезентант – местоимение *свой* (**Партия провела чистку многих своих организаций**). Интересен, однако, и тот факт, что это же местоимение обозначает деятельность оппортунистов, тем самым отделяя её от деятельности ВКП(б) (**Через своих сообщников; В своей борьбе против Советской власти; Осуществляя свои преступные замыслы**).

В этой жероливыступают анафорические местоимения, варианты лексемы-репрезентанта – *мы, наш, все* и т. п. Эти лексические единицы одинаково применимы к обеим сторонам враждующих партий (ср.: **По нашему замыслу наша подрывная вредительская работа <...>**; и **Мы имеем много миллионов верных друзей; В нашей стране, в рабочем классе и во всей массе трудящихся крепка вера в своё дело**).

Ядро концепта «чужой» выстроено аналогичным способом, однако само наименование «чужой» практически не употребляется в речи. Его заменяют анафорические местоимения типа *их, они, те* и др., выражающие идеологический признак 'отчужденность, удаленность', либо местоимение-синоним – *другой* (**Они вместе с другими участниками антисоветского заговора <...> ориентировались и на другого фашистского агрессора – Японию**).

Терминологическая лексика также представляет ядро концептов «свой – чужой», сюда включаются названия политических движений (**После этого «левые» эсеры организовали убийство Мирбаха; «левые коммунисты» в борьбе с большевиками и Советским правительством оказывают «левым» эсерам организационную и политическую помощь**), их контекстные синонимы (**Руководители «правотроцкистского блока»; Надо готовиться к смене правительства и аресту его вождей**), а также антропонимы (в первую очередь имена **Сталина, Ленина; и сторонников оппозиции – Бухарин, Рыков, Томский и др.**). Примечательно, что в досоветский период слово «оппозиция» являлось неотъемлемой частью демократического государства, но по мере укрепления авторитарной власти в стране получило дополнительные

коннотации, наполняясь сугубо «контрреволюционным» содержанием [Славкина, 2006, с. 69].

В советском политическом дискурсе «чужие» представлены рядом специфических, экспрессивно и эмоционально окрашенных эпитетов и метафор. Во-первых, периферийную зону концепта «чужой» реализуют слова со значением «вор, грабитель, преступник» (*Следствием установлено, что большинство **главарей «право-троцкистского блока»** <...> осуществляло свою **преступную** деятельность по прямому указанию Троцкого; Вооруженное выступление повстанческих антисоветских **банд** в тылу Красной Армии*). Во-вторых, такие слова, как *шпион, диверсант, террорист* пр. (*Слушается дело <...> обвиняемых в измене родины, **шпионаже, диверсии, терроре, вредительстве, подрыве военной мощи СССР; Участники этого заговора являлись давнишними **агентами** иностранных разведок***). В-третьих, используется лексика, относящаяся к эпохе царской России, что имманентно должно вызвать у слушателя отторжение и неприятие (*Восстановление власти **помещиков** и капиталистов, в интересах которых они продавались **царской охранке**; Организаторы ориентировались на пополнение своих повстанческих резервов за счет перебрасываемых на территорию Советского Союза остатков басмачества, **белогвардейцев**; В лагере **империалистических сил** мы не можем не иметь заклятых врагов*).

Таким образом, семантическое поле слов «свой – чужой» формируется на основе идеолого-политической концепции, в рамках которой «чужой» представлен как в образе внутреннего врага, изменника, так и в образе враждебных иностранных государств. Концепт «чужой» выступает своего рода лакмусовой бумажкой для прояснения позиции правящей партии. Образ «непартийца» усиливается дополнительно экспрессивно-эмоциональной лексикой, выражающей агрессивное отношение и изображающей его как абсо-

лютно безнравственного человека, способного к любым действиям против своей страны и народа. Важно отметить, что нахождение в стане «своих» не обеспечивало полной безопасности и неприкосновенности любому человеку, так как среди «своих» маскируются «чужие». А опаснее и сильнее внутренние враги, бывшие «свои», которых следовало ликвидировать.

И всё же, несмотря на явное противопоставление этих позиций в контексте советской реальности, концепты «свой – чужой» не являются прямо противоположными, но включают в себя элементы комплементарности.

Библиографический список

1. XVII съезд Всесоюзной Коммунистической партии (б): стенографический отчет. М.: Партиздат, 1934. 716 с.
2. Балашова Л.В. Реализация концептов «свой – чужой» в российском политическом дискурсе начала XXI в. // Политическая лингвистика. 2014. № 1 (47). С. 40–50.
3. Васильев А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса СМИ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 150–158.
4. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство-СПб, 2002. 768 с.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000. 704 с.
6. Романенко А.П. Образ риторика в советской словесной культуре: учеб. пособие. М.: Флинта, 2003. 428 с.
7. Славкина И.А. Образ «чужого» в истории русского языка: монография / Красн. гос. ун-т. Красноярск, 2006. 212 с.
8. Стенограмма Бухаринско-троцкистского процесса 2–12 марта 1938 г.: интернет-ресурс.
9. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВЫРАЖЕНИЮ ЭМОЦИЙ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

THE PRINCIPLES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS TO EXPRESS EMOTIONS BY MEANS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Д.Г. Коврижкина

D.G. Kovrizhkina

Дидактические, методические принципы обучения, принципы коммуникативности, ситуативного представления способов выражения эмоций, диалогичного представления и организации усвоения материала, последовательности и системности, наглядности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, разграничения выражения и описания эмоций, взаимосвязи вербального и невербального выражения эмоций, развития речевого творчества на материале способов выражения эмоций.

В статье обосновывается потребность усиления внимания к обучению выражения эмоций в ходе образовательной деятельности. Обсуждается проблема обучения иностранных студентов способам выражения эмоций. Выделяются принципы, направленные на обучение выражению эмоций. Предъявляются принципы обучения способам выражения эмоций, вытекающие из специфики понятия «эмоция».

Didactic, methodical principles of teaching, principles of communicativeness, situational vision of the ways to express emotions, dialogical vision and organization of learning material, coherence and consistency, clarity, interconnected teaching different speaking activities, distinction of expression and description of emotions, the interrelation between verbal and non-verbal expression of emotions, development of speech creativity by the example of the ways to express emotions.

The article substantiates the need in a greater attention to teaching to express emotions in the course of educational activities. It discusses the problem of teaching foreign students to use different ways to express emotions. Besides, it presents the principles aimed at teaching to express emotions, including those principles which result from the specificity of the concept of «emotion».

Полноценное владение русским языком требует от иностранных студентов умения выражать свое отношение, эмоции к окружающим явлениям, ситуациям и т. д. Именно поэтому необходимо с самых начальных стадий учебного процесса обучать их способам выражения эмоций средствами русского языка. Особенно это важно на продвинутом этапе обучения. В Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному Второго сертификационного уровня указывается, что, достигнув этого уровня, студенты смогут «выражать и выяснять эмоциональную оценку: удивление, восхищение, раздражение, радость, печаль, страх и т.д.» [Государственный образо-

вательный стандарт по русскому языку как иностранному, 1999, с. 9].

Приходится констатировать, что в методической литературе по русскому языку как иностранному недостаточно разработана проблема обучения иностранных студентов способам выражения эмоций, и в частности не выделены принципы обучения выражению эмоций, без которых невозможно полноценное теоретическое осмысление данной научной проблемы.

Как известно, под принципами обучения понимают исходные требования к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность [Русский язык как иностранный..., 2004, с. 18]. Уточняя это определе-

ние, Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин указывают, что под принципами обучения понимаются правила: а) как следует отбирать учебный материал; б) в каком порядке его нужно располагать в курсе обучения; в) как его вводить; г) как организовать его усвоение; д) как организовать его контроль [Капитонова, Московкин, 2006, с. 67].

В методической литературе существует ряд классификаций принципов обучения.

1. Деление принципов обучения на дидактические и методические. Дидактические принципы – это требования, предъявляемые к обучению любому предмету. Методические принципы отражают специфику обучения конкретного учебного предмета. Это наиболее общепринятое деление принципов обучения.

2. Принципы обучения делятся на дидактические, лингвистические, психологические и собственно методические на основании предметной отнесенности педагогических закономерностей, лежащих в их основе [Щукин, 2003, с. 151].

3. Принципы обучения можно делить на группы в соответствии с тем, какой компонент системы обучения (цели, условия обучения, характеристики учащихся) подвергается анализу для их выдвижения [Капитонова, Московкин, 2006]. Соответственно, различаются принципы, основанные на анализе указанных выше педагогических явлений.

Воспользуемся в нашей статье общим делением принципов на дидактические и методические. Очевидно, что в основе любой современной методической концепции должны лежать дидактические принципы научности, последовательности и системности, сознательности, наглядности, активности, прочности, связи с жизнью, индивидуализации обучения и т. д. Методические же принципы могут быть разными. Среди них особо выделим следующие.

1. Принцип коммуникативности [Пассов, 1989, с. 54; Щукин, 2003, с. 167; Капитонова, Московкин, 2006, с. 67]. Означает стремление к максимальной адекватности процесса обучения выражению эмоций процессу коммуникации. Его реализация обусловлена необходимостью на-

учить студентов выражать собственные эмоции в речи средствами русского языка. Основные единицы обучения выражению эмоций – речевой образец и диалог – имеют коммуникативно-речевой характер. Так, при обучении учащихся способам выражения эмоции восхищения им предлагается отреагировать на следующую реплику: *Анна, ты была вчера в театре? Как спектакль?*

2. Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности [Щукин, 2003, с. 171; Капитонова, Московкин, 2006, с. 73]. При знакомстве студентов со способами выражения эмоций он предполагает выполнение упражнений, направленных на развитие всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. Поскольку при обучении способам выражения эмоций средствами русского языка ведущим видом речевой деятельности является говорение, то именно оно в системе обучения будет занимать доминирующее положение.

3. Принцип ситуативного представления способов выражения эмоций [Щукин, 2003, с. 168; Капитонова, Московкин, 2006, с. 68]. Реализация этого принципа в современной методике связывается с разработкой сценариев речевого общения. В.И. Шляхов отмечает, что в основе сценарного подхода в обучении русской речи иностранных учащихся лежит понимание того, что сценарии речевого поведения уже сформировались в сознании учащихся в результате общения на родном языке [Шляхов, 2005, с. 32]. В сознании учащихся уже имеются определенные ситуации, в которых необходимо выражение эмоций, а также способы, с помощью которых они выражают эмоции на родном языке. Преподавателю необходимо предоставить студентам минимум способов, выражающих конкретную эмоцию средствами русского языка. В качестве иллюстрации приведем ситуативное упражнение. Студентам дается ситуация, они должны отреагировать на нее, выразив необходимую эмоцию (в данном случае удивление): *Ваша подруга два раза была в Москве, но не побывала на Красной площади. Что вы скажете?*

Нет сомнения в том, что принципы обучения зависят не только от целей, условий обучения и контингента учащихся, но и от специфики конкретного учебного материала. В нашем случае единицей содержания обучения будет эмоция. Под эмоцией мы понимаем непосредственную реакцию человека на волнующую его ситуацию, позволяющую ему осуществить личностное самовыражение. Мы выделили принципы обучения способам выражения эмоций, вытекающие из специфики понятия «эмоция».

1. Принцип диалогического представления и организации усвоения способов выражения эмоций. Выражая эмоции, говорящий ждет реакции на свою реплику. Задача преподавателя – познакомить студентов со способами выражения эмоций в диалоге и научить как выражать эмоции, так и реагировать на них. Е.Э. Былина отмечает важную роль реагирования, инициированного речевым актом говорящего [Былина, 2011, с. 53]. Например, при обучении студентов способам выражения эмоции грусти необходимо научить их выражать и сочувствие, и поддержку: *Эх, мне так плохо. Я не сдал экзамен по физике. – Не расстраивайся. Ты можешь его пересдать.*

2. Принцип разграничения выражения и описания эмоций, который опирается на известный лингвистам и психологам факт, что эмоции можно непосредственно выражать в своей речи, но можно и описывать их как бы со стороны. Указанный принцип реализуется в знакомстве студентов:

а) со способами выражения эмоций: *Господи, какое счастье! А я боялся, что никогда не увижу Тебя, ибо грешен и алчен, и в вере слаб* [Соловьев, 2007, с. 74];

б) со способами, описывающими эмоции: *Извините меня, Патрик! Я разволновался, был взбешен...* – Что вы, сэр! Предыдущий доктор вместе с книгой кинул в окно и себя [Горин, 2008, с. 207].

3. Принцип взаимосвязи вербального и невербального выражения эмоций. Как известно, говорящий одновременно с речевым выражением эмоций использует невербальные сред-

ства (мимика, жесты, пантомимика). Е.А. Шпомер отмечает, что вербальным средствам практически всегда сопутствуют невербальные средства: кинесика (жесты и мимика), проксемика (позы собеседника), окулесика (язык глаз), фонация (невербализованные звуки) и др., которые актуализируются в речи автора [Шпомер, 2013, с. 181].

Так, выражая эмоцию радости, говорящий улыбается:

– Доктор Симпсон. Психиатр. – О! – *Лицо Патрика осветила приветливая улыбка.* – Очень рад! Меня предупредили, что вы должны приехать [Горин, 2008, с. 155].

Указанные принципы глубоко специфичны, так как основаны на анализе психологических особенностей эмоций и лингвистических особенностей их выражения. Если преподавание русского языка как иностранного будет строиться с учетом выделенных принципов, то обучение будет происходить более эффективно, станет приближенным к процессу реальной коммуникации, что, в свою очередь, повысит интерес иностранных учащихся к изучению русского языка в целом.

Следует отметить, что человек не может существовать без контакта с другими людьми, ему необходимо постоянно поддерживать с ними связь, общаться, обмениваться своими мыслями, эмоциями и т. д. Если для носителя русского языка такое общение не составляет особого труда, то иностранца необходимо этому обучать. Как отмечает В.Е. Болдырев, даже в пределах одного языка одинаковая фраза может быть по-разному интерпретирована в конкретных ситуациях и конкретными людьми [Болдырев, 2009, с. 93]. Если в процесс общения вступают и межкультурные различия, интерпретация может быть неожиданной. Например, в русской культуре хорошим тоном считается, если гость похвалит что-нибудь в доме хозяина. Но в некоторых восточных культурах похвала гостя обязывает хозяина подарить гостю тот предмет, который он похвалил [Там же]. Таким образом, язык создает трудности для понимания. Обучение способам выражения эмоций средствами русского языка представляет собой одно из воз-

возможных решений данной проблемы. Язык – сокровищница культуры, он хранит культурные ценности в лексике, грамматике, художественной литературе, формах письменной и устной речи. Выражая эмоции, человек также передает часть национальной культуры собеседнику. Овладев способами выражения эмоций, иностранные учащиеся не только научатся выражать собственные эмоции и понимать эмоции окружающих, но и расширят свой лексический запас, откроют для себя всю красоту и богатство русского языка, обогатят собственный внутренний мир и культуру.

Библиографический список

1. Болдырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации: курс лекций. Приемы. Результаты. М., 2009. 140 с.
2. Былина Е.Э. Анализ дискурса реагирования, инициированного речевым актом обещания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17), т. 2: Гуманитарные и естественные науки. С. 50–55.
3. Горин Г.И. Тот самый Мюнхгаузен: киносценарии. СПб.: Сеанс; Амфора, 2008. 686 с.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 40 с.
5. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 272 с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 223 с.
7. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. завед. / Г.М. Васильева и др.; под ред. И.П. Лысаковой. М.: ВЛАДОС, 2004. 270 с.
8. Соловьев В.Р. Евангелие от Соловьева. М.: Эксмо, 2007. 352 с.
9. Шляхов В.И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2005. 336 с.
10. Шпомер Е.А. Коммуникативные неудачи в диалогическом общении: к проблеме системного описания вербальных и невербальных средств актуализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 177–182.
11. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ЗАДАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF 5TH GRADERS IN MATH CLASS IN GIVEN PEDAGOGICAL CONDITIONS

А.С. Константинова

A.S. Konstantinova

Учащиеся, ФГОС ООО, метапредметные умения, универсальные учебные действия, психолого-педагогические, организационно-педагогические, дидактические условия, модель формирования УУД на уроках математики. В статье выделены и обоснованы организационно-педагогические и дидактические условия, способствующие формированию универсальных учебных действий учащихся 5 классов в процессе обучения математике, разработана структурная модель формирования УУД учащихся на уроках математики в заданных педагогических условиях.

Pupils, FSES of BGE, interdisciplinary skills, universal learning activities, psychological-pedagogical and didactic conditions, the model of formation of ULA in math class.

The article highlights and proves the organizational-pedagogical and didactic conditions conducive to the formation of universal learning activities of 5th graders in learning mathematics. The author developed a structural model of formation of ULA of pupils in math class in given pedagogical conditions.

В связи с постепенным переходом школьной системы образования от «знаниевой» к системно-деятельностной парадигме актуальными являются слова, которые часто упоминал в своей педагогической деятельности отечественный педагог В.А. Сухомлинский: «Ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь».

Новые требования, предъявляемые к результатам освоения основной образовательной программы, в тексте ФГОС в настоящее время являются одной из наиболее обсуждаемых тем в рамках развития системы школьного образования. Ей уже посвящено немало работ теоретического и практического планов, разработанных как учеными-педагогами, так и учителями-предметниками. Особое внимание уделяется формированию метапредметных умений учащихся, определяемых через категорию универсальных учебных действий (УУД) – регу-

лятивных, познавательных и коммуникативных [Павлов, 2012]. Их основная цель заключается в применении этих действий не только в рамках образовательного процесса, но и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Таким образом, на первое место в процессе обучения выходит категория «самостоятельная деятельность ученика», которая находит выражение в таких различных направлениях психолого-педагогической науки и практики, как:

– развивающее обучение Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова;

– теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной;

– личностно ориентированное образование В.Д. Шадрикова, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской и др.

На основе данной теоретической базы группой авторов под руководством академи-

ка РАО А.Г. Асмолова разработана программа формирования УУД для учащихся основной школы, в которой даны описания основных видов УУД и путей их формирования с учётом психологических особенностей возраста учащихся 5–9 классов [Формирование..., 2010]. Представлены основные типы практических заданий и тренингов, направленных на развитие и оценку основных УУД.

Программа представляет собой пособие для учителя, которое содержит в себе как теоретическую, так и практическую главы. В них рассмотрены основные виды УУД и способы их формирования с учетом возрастных особенностей учащихся основной школы в психолого-педагогических условиях обучения.

Однако обобщение результатов многочисленных научно-педагогических исследований показывает, что в теории и практике педагогики наряду с психолого-педагогическими условиями можно встретить как организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.), так и дидактические условия (М.В. Рутковская и др.). В связи с этим целью данной статьи является обзор возможных организационно-педагогических и дидактических условий формирования УУД учащихся, в частности на уроках математики.

В научной литературе данные педагогические условия трактуются по-разному. Е.И. Козырева предлагает рассматривать организационно-педагогические условия как совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач [Козырева, 2009].

По В.А. Беликову, организационно-педагогические условия – это совокупность возможностей содержания, форм и методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности [Беликов, 2011].

С.Н. Павлов предлагает рассматривать данное понятие немного глубже: Совокупность объективных возможностей обучения и воспитания населения, организационных форм и материальных возможностей, а также такие обстоя-

тельства взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия, которые являются результатом целенаправленного планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов для достижения цели педагогической деятельности [Павлов, 2012].

Таким образом, организационно-педагогические условия – это совокупность возможностей, которая подбирается с учетом структуры реализуемого процесса, главной функцией которой является организация таких мер воздействий на педагогический процесс, которые обеспечат эффективное достижение цели.

Дидактические условия – это условия, включающие в себя:

- 1) выбор определенных форм, средств и методов обучения;
- 2) разработку и применение специальных заданий по изучаемой теме;

- 3) разработку и применение системы оценивания результатов обучения [Зверева, 2007].

Остановимся теперь более подробно на специфике основных видов УУД: регулятивных, познавательных и коммуникативных, в процессе обучения математике как требований ФГОС к образовательным результатам.

Регулятивные универсальные учебные действия включают в себя:

- определение учащимися мотива учения;
- целеполагание собственной учебной деятельности;
- планирование решения поставленной задачи;
- корректировку учебной деятельности при обнаружении ошибочных действий;
- контроль и рефлексию своей деятельности [ФГОС ООО, 2010].

Группа познавательных УУД, формируемых на уроках математики, включает в себя достаточно широкий набор действий:

- грамотность чтения;
- действие математического моделирования;
- проведение анализа и сравнения изучаемых объектов и понятий;
- классификация;

| Структурная модель формирования УУД учащихся на уроках математики в заданных педагогических условиях | | | |
|---|--|---|--|
| Виды УУД Условия | Познавательные | Регулятивные | Коммуникативные |
| <p>– Практическая направленность изучаемого материала. Пример: длина гардины 120 см, а количество колец на ней равно 6. На каком расстоянии нужно расположить кольца так, чтобы оно между ними было одинаковое?</p> <p>– Приведение интересных, удивительных фактов по изучаемой теме. Пример: задачу нахождения суммы чисел натурального ряда от 1 до 100 очень быстро решил ребенок в возрасте 7 лет. Имя ребенка К.Ф. Гаусс.</p> <p>– Постановка привлекательной цели для учащихся с помощью приема «Storytelling»</p> <p>– Задания, направленные на поиск соответствующей закономерности. Пример: найди выражения, значения которых равны. Постарайся объяснить, почему некоторые выражения имеют одинаковые ответы, а другие нет? $(23+17)*20$; $12*45-9*45$; $23*20+20*17$; $46*(12-9)$</p> <p>– Ассоциативные задания (задания на исключение лишнего и / или направленные на поиск схожих объектов, их признаков, свойств и т.д.); задания, направленные на изучение различных математических моделей (таблицы, чертежи, координатная плоскость, геометрические фигуры); применение технологии позиционного чтения</p> | <p>– Удерживание цели обучения до получения результата;</p> <p>– планирование хода решения учебной задачи;</p> <p>– корректировка деятельности при обнаружении ошибочных действий;</p> <p>– контроль деятельности учащегося;</p> <p>– проведение рефлексии собственной учебной деятельности с помощью различных рефлексивных методик</p> | <p>– Определенные цели и функций участников при взаимодействии;</p> <p>– постановка вопросов (сотрудничество в сборе информации);</p> <p>– разрешение проблемных ситуаций (поиск альтернативных способов разрешения проблемы).</p> <p>Пример: а) решить уравнение: $x+342=500$; б) решить уравнение $x+y=500$. (проблема недостаточности знаний для решения уравнения с 2 переменными)</p> | <p>– Составить отзыв на работу одноклассника;</p> <p>– придумать контрольное задание по изучаемой теме соседу по парте;</p> <p>– использование групповых форм работы по составлению математического кроссворда с фрагментами, серии ребусов и / или головоломок;</p> <p>– составление вопросов собеседнику по теме предмета (например, с помощью метода ромашки Блума)</p> |
| <p>Организационно-педагогические</p> | | | |
| <p>Дидактические</p> | | | |

– выдвижение гипотез;
– установление причинно-следственных связей и др. [ФГОС ООО, 2010].

В процессе математической подготовки учащихся к коммуникативным учебным действиям относятся:

- способность к деловому сотрудничеству как с учителем, так и с учениками;
- ведение диалога или дискуссии в соответствии с требованиями речевого этикета;
- способность формулировать вопросы и отвечать на них;
- проводить аргументированное доказательство своей позиции и приводить примеры;
- осуществлять презентацию полученных результатов коллективу [ФГОС ООО, 2010].

В процессе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы было выявлено, что проблема формирования УУД учащихся основной школы на уроках математики требует не только детального рассмотрения, но и разработки таких педагогических средств, с помощью которых осуществление данного процесса будет более конкретизировано с точки зрения педагогических условий [Шкерина, Панасенко, 2013].

В качестве одного из таких средств предлагается примерная структурная модель формирования УУД учащихся на уроках математики в заданных педагогических условиях, представленная в таблице.

Эта структурная модель позволит учителю основной школы решать конкретные задачи по формированию различных видов УУД учащихся в процессе их математической подготовки. Отметим, что модель может быть изменена либо дополнена с учетом специфики той или иной изучаемой темы по предмету.

Данное направление методической работы является частью диссертационного исследования по поиску возможных условий для формирования УУД учащихся основной школы, требующего дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. Беликов В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований // Проблемы образования и развития личности учащихся. Магнитогорск: МаГУ, 2011. С. 69–73.
2. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика. 2007. № 1. С. 29–32.
3. Козырева Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Козырева Е.И. Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009. Вып. 4. 24 с.
4. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2012. 23 с.
5. ФГОС ООО [Электронный ресурс]. URL:<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
7. Шкерина Л.В., Панасенко А.Н. Технологические карты как средство измерения математических компетенций будущего учителя математики в процессе выполнения проектных заданий // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 128–132.

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОРТФОЛИО УЧЕНИКА

THE SPATIAL-TEMPORAL MODEL OF A STUDENT'S PORTFOLIO

С.В. Королёв

S.V. Korolev

Пространственно-временная модель памяти, электронное психолого-педагогическое портфолио, портфолио ученика.

Статья посвящена проблеме создания электронного портфолио для школьников на основе пространственно-временной модели памяти. Особенность рассматриваемого портфолио заключается в возможности осуществлять психолого-педагогические запросы и отчеты по временным периодам, что позволяет проводить прогнозный анализ развития личности и принимать решения о коррекции образовательного и воспитательного процесса.

The spatial-temporal model of memory, digital psychological-pedagogical portfolio, a student's portfolio.

The article deals with the problem of designing a digital portfolio for school students, which is based on the spatial-temporal model of memory. The key feature of the portfolio is the ability to conduct psychological and pedagogical queries and report according to time periods, which makes it possible to do a predictive analysis of personality development and make decisions about correction of the educational process.

Сущность Портфолио. История свидетельствует, что в 80-х годах XX века в США возникла идея использования портфолио в школах. Опыт использования портфолио в США и Канаде положил начало популярности этой идеи в Европе и Японии. В 90-х годах о портфолио стали говорить специалисты российской системы образования [Новикова, 2005, с. 251].

Сейчас актуально говорить об электронной форме портфолио [Полилова, 2007, с. 98], ведь повсеместно возрастающие объемы информации требуют использования информационных технологий на основе автоматизированных информационных систем.

В настоящее время термин «портфолио» трактуется по-разному. Ниже приведем некоторые определения:

– коллекция работ учащегося, всесторонне демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях учащегося по сравнению с его предыдущими результатами;

– выставка учебных достижений учащегося по данному предмету (или нескольким предметам) за данный период обучения (четверть, полугодие, год);

– форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов учащегося;

– антология работ учащегося, предполагающая его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку [Новикова и др., 2005, с. 85].

Принято, что создатель портфолио должен объяснить, как он понимает данный термин. Выделим несколько открытых вопросов, которые помогут сформулировать проблему обсуждения, а также объяснить наше видение термина «портфолио».

– Как должно выглядеть электронное портфолио, чтобы оно вызывало интерес к его использованию в учебных заведениях?

– Какие технологии должны быть использованы для создания портфолио, чтобы макси-

мально удовлетворять запросам и требованиям пользователей?

– Какие психолого-педагогические возможности должны быть реализованы в портфолио?

Из вышеизложенного понятно, что нет чётких стандартов, способных облегчить задачу исполнения такого программного продукта, однако данная статья призвана решить другую проблему, которая заключается в применении на практике пространственно-временной модели памяти. Конечно, при реализации мы должны прислушиваться к известным эргономическим решениям, дабы отыскать путь с наименьшим количеством препятствий.

О целях данной работы. Все исследователи, когда-либо дававшие определение «портфолио», сходятся в том мнении, что портфолио есть способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений за определенный период времени [Помазан и др., 2010, с. 24]. Психолого-педагогическое портфолио накапливает нужную информацию с помощью соответствующих встроенных автоматизированных психодиагностических средств.

На наш взгляд, портфолио должно быть функционально удобным, чтобы непрерывно его вести в течение всей жизни – со школьной скамьи, во время учебы в вузе и после.

Многие исследователи предлагают реализовать преемственность в портфолио даже между дошкольным образованием и начальной школой.

Сторонники, пропагандисты идеи портфолио отмечают, что портфолио может быть чем-то гораздо большим, чем просто средством оценивания или накопления учебных работ школьников. Исходя из того, мы принимаем решение наделить портфолио психодиагностическими средствами, способствующими достижению педагогических целей.

Цель настоящей работы – изложить возможность создания психолого-педагогического портфолио школьника на основе пространственно-временной модели памяти.

Безусловно, наша модель портфолио может выступать как тревожная кнопка, оповещающая

психолога учебного заведения или непосредственного руководителя (воспитателя, классного руководителя, куратора) о том, что на данного респондента следует обратить большее внимание, чем обычно, и проделать некоторые работы по оказанию помощи или поддержки.

Основные идеи, пространственно-временная модель. Важным аспектом внедрения портфолио в школы и высшие учебные заведения, на наш взгляд, является его возможность структурировать информацию об учащихся, а также сделать её доступной для определенного круга лиц.

Пространственно-временная модель портфолио предполагает хранение информации в привычной форме с использованием баз данных, например, MySQL, Oracle. Однако хранение информации предполагает, что портфолио будет интерпретировать эту информацию и в пространстве, и во времени, что подводит нас к пространственно-временной модели памяти.

Память – это человеческий орган, основанный на нейронной сети. Сеть – это совокупность нейронов, привязанных к эмоциональной и моторной системам всех органов человека, способных образовывать взаимосвязи. Каждый нейрон состоит из ядра, оболочки и отростков, называемых дендритами и аксонами, с помощью которых нейроны связываются друг с другом сигналами (контактные устройства) и по которым передаются сигналы. Сигналы, поступающие от сенсорной, эмоциональной и моторной систем, возбуждают совокупность определенных нейронов, которые в этом состоянии могут фиксировать связи между собой [Пак, 2012, с. 49].

Интерпретация портфолио накопленной информации предполагает использование механизмов искусственного интеллекта. Поясним идею на примере. Допустим, школьник второй раз проходит психологическое тестирование по методике Айзенка «EPI», при сохранении результатов будет создана новая строка в таблице базы данных, отражающая нынешние его психологические свойства. При интерпретации результатов, психолого-педагогическое портфолио позволяет проанализировать динамику изменений психологических характеристик личности (рис. 1).

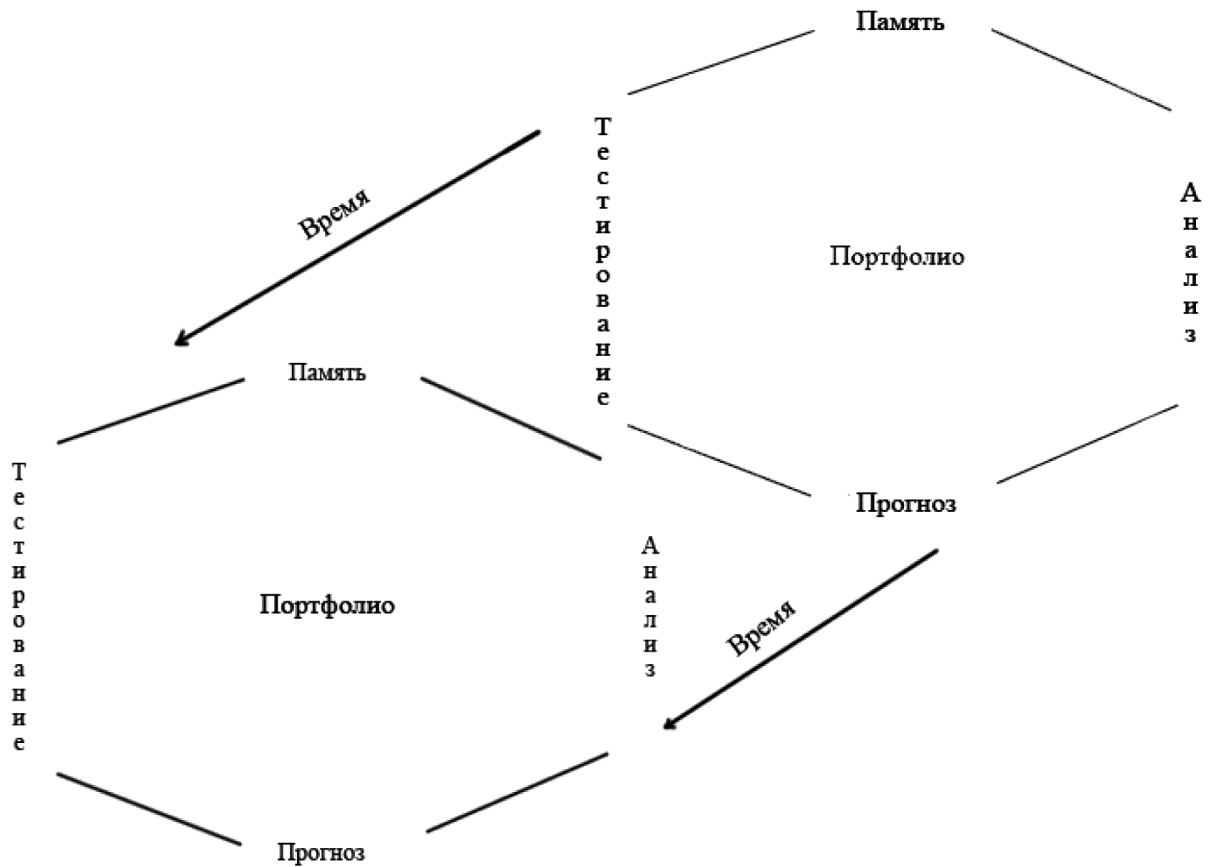


Рис. 1. Пространственно-временная модель портфолио

Допустим, что темперамент респондента изменился, и он определяется теперь как флегматик. Однако прошлое тестирование показало, что по типу темперамента, которым обладает данный респондент, он холерик. Изменение данного свойства может говорить о трудностях, о вероятно сложном этапе в жизни респондента или сложных взаимоотношениях в коллективе. Главное здесь, что наша модель призвана «улавливать» такие закономерности, а в будущем и прогнозировать.

Пример, описанный выше, способен показать преимущества нашей модели. Обычно тестовые методики не учитывают динамику изменений состояний во времени. Для интерпретации результатов мы предполагаем использование показателей и их динамику и по другим тестам, которые явно связаны с исследуемыми свойствами респондента.

Портфолио учитывает различные достижения учащихся, позволяет объективно оценить

уровень их готовности к продолжению образования по тому или иному профилю.

С одной стороны, немаловажное значение для достижения успеха и оценки результатов деятельности имеет представление ученика о присутствующих ему способностях, необходимых для решения различных задач. С другой – важной психологической особенностью, влияющей на достижение успехов и его самооценку, являются требования, предъявляемые им к самому себе. Тот, кто предъявляет к себе повышенные требования, в большей мере старается добиться успеха, чем тот, чьи требования к себе невысоки [Новикова и др., 2005, с. 87]. Тем самым ребенку необходимо иметь адекватную оценку самого себя. Всякая оценка или самооценка предполагает измерение того, что есть, и его сравнение с тем, что должно быть, то есть сравнение реального положения с нормой. Мы полагаем, что этот момент для него (а также для учителей и родителей) поможет прояснить личный

портфолио. Индивидуальный «портфель» образовательных достижений – собрание различных творческих и проектных работ ученика, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, учебных лагерях, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений; характеристики отношения школьника к различным видам деятельности, представленные учителями, родителями, возможно, одноклассниками, работниками системы дополнительного образования, а также письменный анализ самого респондента своей конкретной деятельности и ее результатов; учебная успеваемость, уровень физического и нравственного развития.

Педагогическая философия учебного портфолио предполагает:

– смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет в данной теме и данному предмету;

– интеграцию количественной и качественной оценок;

– перенос педагогического удара с оценки на самооценку.

Смысл самооценки заключается в самоконтроле обучающегося, его саморегуляции, самоанализе, самостоятельной экспертизе собственной деятельности.

Интерфейс веб-приложения «Психолого-педагогическое портфолио».

Возможность поддержки веб-приложений различными платформами не оставила нам выбора при подборе средств разработки. Следовательно, программа выполнена такими средствами, как html, php, css и др. В результате ребенок сможет в любое время и из любого места, где есть сеть Интернет, посетить наш ресурс.

Главная страница портфолио (рис. 2) сформирована так, чтобы заинтересовать ребенка. Мы возложили некоторые надежды на применяемые цвета и считаем, что такая цветовая гамма способствует возбуждению интереса ребенка.

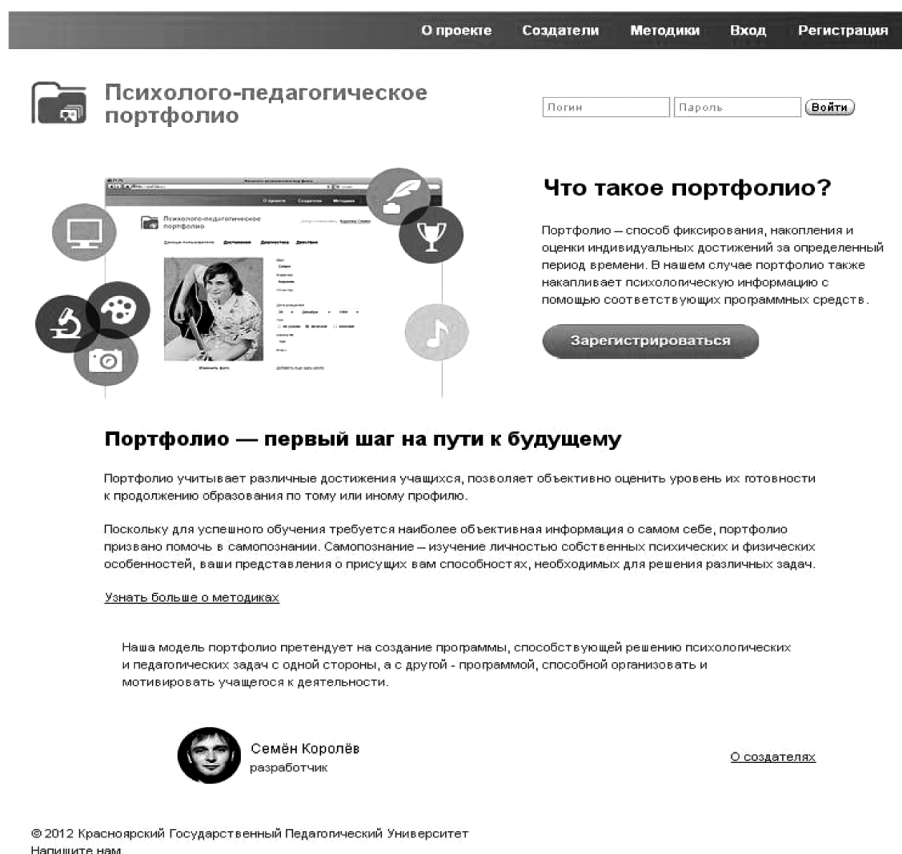


Рис. 2. Интерфейс главной страницы

В текст главной страницы, конечно же, будут вноситься изменения в сторону меньшей концентрации «научности».

Зарегистрировавшись, ребенок перейдет на собственную страницу, что будет выглядеть аналогично рис. 3.

The screenshot shows a web interface for a 'Psychological-Pedagogical Portfolio'. At the top, there are navigation links: 'О проекте', 'Создатели', 'Методики', and 'Мое портфолио'. Below this is the title 'Психолого-педагогическое портфолио' and a greeting 'Добро пожаловать, Королёв Семён' with a 'Выйти' button. A menu bar includes 'Данные пользователя', 'Достижения', 'Диагностика', and 'Действия'. The main content area features a profile picture of a young man with a guitar and a form for editing personal data. The form fields are: Name (Семен), Surname (Королев), Patronymic (empty), Date of Birth (26 December 1988), Gender (Male selected), School No. (149), and Class (empty). There are buttons for 'Изменить фото' and 'Добавить еще одну школу'. At the bottom, there is a copyright notice for the 2012 Krasnoyarsk State Pedagogical University and a 'Напишите нам' link.

Рис. 3. Страница портфолио

Здесь он сможет редактировать свои данные, накапливать информацию о достижениях, а также использовать психодиагностический пакет методик, что будет пополняться различными методиками на протяжении всего жизненного цикла данного программного обеспечения.

Прорабатываются и другие разделы нашего приложения, но в данный момент их визуализация не представляется возможной.

Результаты и выводы работы. Разрабатываемое программное обеспечение способно накапливать различного рода информацию, которая представляет собой ценный материал для психологических и педагогических исследований. Приложение призвано сделать труд школьного психолога менее трудоемким, избавив от рутинных операций, и оказать помощь в поиске нужного направления для работы с конкретным школьником.

Предложенная модель портфолио будет способствовать решению психологических и педагогических задач школьной практики и мотивировать учащегося к самостоятельной деятельности. Благодаря психодиагностическим возможностям электронного портфолио учащийся

получает дополнительную возможность к самопознанию и рефлексии.

Библиографический список

1. Загвоздкин В.К. Портфолио в учебном процессе // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 251–259.
2. Новикова Т.Г. Зарубежный опыт использования портфолио // Народное образование. 2005. № 9. С. 151–154.
3. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С. Портфолио в российской школе // Народное образование. 2005. № 1. С. 84–97.
4. Пак Н.И. Пространственно-временная информационная модель памяти // Фундаментальные науки и образование: сб. тр. конференции. Бийск, 2012. С. 48–54.
5. Полилова Т.А. Концепция электронного портфолио М.: Смысл, 2007. 215 с.
6. Помазан В.А., Ефремов Е.А., Королев С.В. Автоматизация психологических методик с применением технологии ADO // Материалы V Всероссийской науч.-технич. конф. студ., аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука: начало XXI века»: в 7 ч. Красноярск: СФУ, 2010. Ч. 3. С. 24–28.

НЕПРЕРЫВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

CONTINUOUS TEACHING PRACTICE OF STUDENTS AS A CONDITION FOR INCREASING THEIR TRAINING

И.А. Кравченко

I.A. Kravchenko

Студент – будущий учитель, теоретическая и практическая подготовка, непрерывность, преемственность, профессиональная адаптация, педагогическая практика, методическая система, интернатура.

В статье представлен конструктивный подход к проектированию методической системы реализации непрерывной педагогической практики студентов – будущих учителей математики с первого по пятый курс, обеспечивающей, с одной стороны, условия для повышения учебной мотивации и профессиональной ориентации студентов, а с другой – их профессиональной адаптации.

Student – future teacher, theoretical and practical training, continuity, succession, professional adaptation, teaching practice, teaching system, internship.

The paper presents a constructive approach to the design of the teaching system of implementation of continuous teaching practice of students – future teachers of mathematics from the first and up to the fifth courses, providing, on the one hand, the conditions for increasing their learning motivation and professional orientation, and on the other hand, their professional adaptation.

Стратегия модернизации российского образования требует от современной школы обеспечения высокого качества образования. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и Профессионального стандарта педагога, подготовка профессионала предполагает реализацию в учебном процессе вуза идеи компетентного подхода, формирующего у выпускника профессиональную компетентность.

Для того чтобы реализовать это требование и предоставить образовательные услуги требуемого качества, школа должна обладать высокопрофессиональным составом педагогических кадров. Один из аспектов национальной инициативы «Наша новая школа» посвящен развитию учительского потенциала. Д.А. Медведев в Послании об образовании Федеральному собранию, а также в беседе с участниками конкурса «Учитель года России 2011» говорил о необходимости введения института «педагогической интернатуры». Необходимость создания механиз-

мов обновления учительского корпуса отмечалась в предложениях экспертов Правительству РФ по корректировке «Стратегии 2020». Одним из таких предложений являлось включение годовой интернатуры в программы подготовки педагогов [Развитие..., 2012].

Потребность в этом обусловлена недостаточной практической подготовкой будущего учителя в университете, что особенно обострилось в условиях реализации современных ФГОС в школе.

Для российской системы образования педагогическая интернатура – инновационная форма поддержки выпускника-бакалавра, пришедшего в образовательную организацию по профилю своей подготовки, представляющая собой часть системы непрерывного педагогического образования. Данная форма предназначена для поддержки профессионального и личностного роста молодого учителя и направлена на развитие его профессиональной компетентности.

Однако мы не можем забывать, что в педагогическом вузе обязательным условием обучения является прохождение педагогической

практики студентов. Она является неотъемлемой частью подготовки преподавательских кадров, способных решать актуальные задачи общеобразовательных учреждений, формировать личность, отвечающую современным требованиям общества.

Необходимость перехода на новую парадигму качества образования требует поиска конструктивных решений совершенствования этой подготовки учителя уже сегодня. В этой связи актуализируются вопросы поиска решений проблем совершенствования практической подготовки будущего учителя в вузе в формате педагогической практики, предусмотренной в ФГОС ВПО.

Анализ нормативных документов, научно-методической литературы свидетельствует о том, что в большинстве педагогических вузов страны педагогическая практика начинается с третьего курса. Вводятся новые временные положения для студентов, но пока нет целостности в организации педагогической практики [Рябов, 2010; Шкерина, Кравченко, 2013].

Решение этих проблем мы видим в организации и проведении так называемой непрерывной педагогической практики студентов, когда они с первого курса имеют возможность выполнения элементов будущей профессиональной деятельности.

Для реализации такой педагогической практики необходима специальная методическая система, в которой реализуются преемственные связи между теоретическим обучением и практической подготовкой студентов. Представим один из подходов к разработке методической системы непрерывной педагогической практики, способствующей качественно новому уровню готовности выпускника математического факультета педагогического университета к профессиональной деятельности.

Такая методическая система должна разрабатываться на основе следующих основных принципов: непрерывности и последовательности педагогической практики студентов; мониторинга педагогической практики на каждом ее этапе; развития компетенций студентов; профессионального (квазипрофессионального) об-

щения всех субъектов педагогической практики; преемственности теоретической и практической подготовки; креативной направленности педагогической практики, ее профессионально-образовательной среды; реализации педагогической практики на базе школ – экспериментальных площадок [Шкерина, Кравченко, 2014; Кандаурова, Курашева, 2014].

Методическая система непрерывной педагогической практики, разработанная на основе этих принципов, позволяет создать условия для реализации следующих видов деятельности студентов I–V курсов сдвоенного бакалавриата: знакомство с учебно-материальной базой образовательного учреждения и документацией, основными направлениями воспитательной работы; наблюдение за работой педагогического и ученического коллектива, изучение системы работы учителя; наблюдение и анализ уроков математики; аудиторная подготовка к индивидуальной работе по математике; проведение индивидуальной работы с учащимся; подготовка к исследованию индивидуально-психологических особенностей; проведение кружковых занятий с малой группой учащихся; подготовка и проведение уроков математики с последующим анализом под руководством учителя или методиста; организация проектной деятельности учащихся с учетом основных направлений предпрофильного обучения во время проведения факультативных занятий; разработка и апробация элективного курса для старшеклассников в условиях профильного обучения и т. д. В процессе реализации таких видов деятельности студенты находятся в условиях, максимально приближенных к будущей профессии.

Студенты начиная с первого курса включены в реальные педагогические ситуации, решают профессиональные задачи. Уже к этапу педагогической практики, когда студенту нужно самостоятельно проводить уроки в классе, он адаптировался в профессиональной среде, чувствует себя более уверенно, значительно меньше допускает ошибок, что способствует развитию и становлению положительного отношения к будущей профессиональной деятельности. В

процессе непрерывной педагогической практики студенты имеют реальную возможность научиться проводить профессиональное исследование, грамотно оформлять учебную документацию, а также выполнять многие другие актуальные виды профессиональной деятельности, которыми нельзя овладеть как в системе теоретической подготовки, так и в рамках традиционной педагогической практики. В ходе непрерывной педагогической практики происходит усложнение видов педагогической деятельности студентов, растут их самостоятельность и активность и, соответственно, меняется характер заданий.

Педагогическая практика студентов, реализуемая на основе предложенной методической системы, будет способствовать формированию позитивных установок на будущую профессиональную деятельность. Такая педагогическая практика способствует развитию и формированию профессиональных компетенций будущих учителей в процессе квазипрофессиональной деятельности начиная с первого курса, она направлена на получение нового качества подготовки будущего учителя математики в педагогическом университете, соответствующего профессиональному стандарту педагога.

Библиографический список

1. Большой Энциклопедический словарь. М.: Мнемозина, 2006.
2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернаттура как форма организации постдипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГППУ. 2013. № 2. С. 32–43.
3. Государственная программа РФ «Развитие образования на период 2013–2020 гг.» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 10.09.2014).
4. Кандаурова А.В., Курашева С.В. Подготовка бакалавров педагогики к социальному взаимодействию в период педагогической практики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 83–87.
5. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Положение [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents> (дата обращения: 08.09.2014).
6. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе: доклад экспертной группы // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 6–58.
7. Рябов В.В. Роль педагогической интернатуры в подготовке педагогических кадров: преимущества, проблемы // Вестник образования России. 2010. № 2. С. 48–53.
8. Шкерина Л.В., Кравченко И.А. Непрерывная педагогическая практика в школе как условие профессиональной адаптации студентов // Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции, Красноярск, 2014.
9. Шкерина Л.В., Кравченко И.А. Непрерывная педагогическая практика студентов – будущих учителей математики как условие повышения их профессиональной подготовки // Человек, семья и общество: история и перспективы развития: материалы II Международного научно-образовательного форума. Красноярск, 2013.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ASSESSMENT OF THE OUTCOMES OF LEARNING GEOMETRY UNDER THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATION STANDARDS

Е.В. Соколова

E.V. Sokolova

Геометрия, Стандарт, критерии, планируемые результаты, цели обучения, универсальные учебные действия, оценка.

В статье предложен подход к оценке результатов освоения геометрии, основанный на концепции интеллектуального воспитания. Приводится пример планируемых результатов обучения и «Лист достижений» по теме «Четырёхугольники». Эти средства адекватны целям формирования УУД.

Geometry, Standard, criteria, planned outcomes, training purposes, universal learning activities, assessment.

This paper proposes an approach to assessing the results of learning geometry based on the conception of intellectual education. It gives the example of planned learning outcomes and «The list of achievements» on the topic «Quadrangle». The means are adequate to the purposes of the formation of Universal Learning Activities.

Реализация ФГОС основного и среднего (полного) общего образования (Стандарт), осуществляемая в настоящее время, требует изучения и установления особенностей оценивания, в частности метапредметных результатов освоения основной образовательной программы (ООП) [Шкерина, 2011]. Основным подходом к оцениванию на протяжении многих десятилетий был нормативный, когда достижения учащихся сравнивались с нормой, то есть с показателями большинства учащихся, прошедших обучение. В настоящее время в российском образовании всё чаще разрабатывается и используется критериальный подход к оценке достижений обучаемых.

Под критериальным оцениванием понимается процесс сравнения знаний, умений и навыков, которыми овладел учащийся, с чёткими критериями, заранее известными всем участникам образовательного процесса [Международный бакалавриат..., 1997]. Каждый из критери-

ев оценивания рассматривается как показатель уровня владения учебным материалом. Выбор критериев зависит, во-первых, от конкретных единиц учебной информации предметной области. Во-вторых, от уровня усвоения учебной информации, в соответствии с которым выполняется оценивание. В рамках системы критериального оценивания разделяют две его формы: формирующее (текущее) и итоговое. Формирующее оценивание, выполняя функцию обратной связи, должно помочь ученику и учителю скорректировать процесс обучения. Оно не сопровождается отметкой и не влияет на итоговую отметку, направлено на сравнение достижений учащегося с его прежними результатами. Формирующее оценивание наряду с внешней оценкой (оценивание учителем работы ученика) предполагает также внутреннюю оценку: самооценку, взаимооценку, планирование учащимся последующей работы над устранением пробелов или над изучением учебной инфор-

мации на повышенном уровне. Для определения уровня сформированности знаний и умений при завершении изучения темы проводится итоговое оценивание. Итоговая оценка выражается в баллах. Как текущая, так и итоговая оценки проводятся на основе критериев, заранее известных учащимся [Международный бакалавриат..., 1997].

В исследованиях группы американских психологов под руководством Б. Блума и Дж. Керолла критериальное оценивание рассматривается в связи с технологией критериально-ориентированного обучения (60-е гг. XX в.). Было установлено, что требования полного усвоения должны применяться не ко всему материалу, а к выделенному необходимому минимуму, но весь материал не должен этим минимумом ограничиваться [Блум, 1997]. Таким образом, появляется понятие эталона полного усвоения (критерия). Критериальное оценивание получило широкое распространение в школах Международного бакалавриата. Первоначально критерии задавались с помощью таксономии целей в познавательной области: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [Блум, 1997]. В настоящее время критерии выражают в баллах различные стороны познавательной деятельности обучающихся с учетом специфики предмета. Так, например, в некоторых исследованиях для образовательной области «Математика», рассматриваются следующие критерии: знание и понимание; применение и обоснование; математическая коммуникация, передача информации; развитие и рефлексия, творческие работы и проекты [Романов, Тришнева, 2009].

Рассмотренные критерии не отражают основное требование Стандарта – формирование УУД [Федеральный..., 2011]. Нами разработана модель оценивания метапредметных результатов усвоения геометрии (ОМР) на основе использования теории интеллектуального воспитания учащихся Л.И. Боженковой [Боженкова, 2007]. Рассмотрим основные составляющие этой модели. Она включает планируемые результаты изучения школьного курса геометрии в познавательной области (табл. 1). Пла-

нируемые результаты как модель будущего результата являются целью обучения. В соответствии с современным подходом к целеполаганию эти результаты представлены целями-ориентирами (Ц) обучения геометрии (Ц I – Ц IV), отражающими обобщенную цель: формирование познавательных и регулятивных УУД на всех этапах учебно-познавательной деятельности процесса изучения геометрии (первая графа, табл. 1). Далее выполнена конкретизация предметных и метапредметных результатов изучения геометрии, представленная в виде перечня универсальных учебных действий (УУД), необходимых для работы с понятиями, теоремами, задачами – основными единицами учебной информации школьного курса геометрии (вторая графа, табл. 1). Затем перечислены умения, характеризующие достижение планируемых результатов, выраженные, согласно Стандарту, в формулировках учебных задач на двух уровнях: «Ученик научится», «Ученик получит возможность научиться» (третья, четвертая графы, табл. 1). На основе содержания табл. 1 формулируются планируемые результаты изучения конкретной темы школьного курса геометрии, при этом уровень «Ученик получит возможность научиться» дифференцируется на 2 уровня: вариативно-эвристический и эвристический [Соколова, 2014]. Модель ОМР включает планируемые результаты усвоения геометрии, направленные на достижение целей формирования коммуникативных и регулятивных УУД (Ц V, Ц VI), которые фиксируются в таблицах результатов изучения конкретных тем; технологическую карту темы, которая содержит блоки: последовательность уроков и цели изучения темы; актуализация знаний учащихся; основные предметные результаты изучения темы; образец заданий итоговой контрольной работы; задания для домашней работы, распределенные в соответствии с уровнями усвоения; перечень тем индивидуальных заданий; основные метапредметные результаты изучения темы.

В табл. 2 представлены планируемые результаты изучения темы «Четырёхугольники».

Таблица 1

Планируемые результаты изучения школьного курса геометрии (познавательная область)

| Планируемые результаты изучения школьного курса геометрии в познавательной области | | Ученик получит возможность научиться |
|--|---|---|
| Цели-ориентиры – цели обучения геометрии | Конкретизация предметных и метапредметных результатов изучения геометрии (УУД) | Ученик получит возможность научиться |
| Формирование познавательных и регулятивных УУД на всех этапах учебно-познавательной деятельности процесса изучения геометрии | <p>Для работы с геометрическими понятиями требуется</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Анализировать текстовую и графическую информацию и структурировать её, сравнивать. 2. Строить речевые высказывания. 3. Подводить объект под понятие. 4. Устанавливать связи и отношения между понятиями | <ol style="list-style-type: none"> 1.2. Устанавливать вид определения понятия и его логическую структуру. 3.2. Составлять набор объектов для подведения под понятие. 4.2. Создавать классификационную схему |
| Ц I. Целеполагание | Для работы с геометрическими теоремами, задачами, текстами требуется | <ol style="list-style-type: none"> 1, 5. Записывать «Дано», «Доказать» («Найти») и выполнять рисунок фигуры в соответствии с условием теоремы (задачи). 2. Формулировать утверждения. 6.1. Выводить следствия из условия теоремы (задачи). 6.2. Выводить следствия из заключения теоремы, требования задачи. 6–8. Составлять схему поиска доказательства теоремы, решения задачи. 8.1. Составлять план доказательства теоремы, решения задачи. 7–8.2. Записывать пошаговое доказательство теоремы, решения задачи. 9.1. Составлять геометрическую задачу. 10–11. Решать задачи, используя предписания для решения типовых задач, приёмы работы с теоремами, задачами, текстами |
| Ц II. Приобретение учебной информации | <ol style="list-style-type: none"> 1, 2, 5. Выполнять анализ формулировки теоремы, текста задачи. 6. Устанавливать причинно-следственные связи; выполнять умозаключение; выдвигать гипотезы и обосновывать их. 7. Создавать знаковую модель теоремы, решения задачи. 8. Строить логическую цепь рассуждений, доказательства. 9. Синтезировать информацию, самостоятельно достраивая. 10. Моделировать реальные ситуации на языке геометрии. 11. Выполнять рефлексию способов и условий действия, контроль действия | <ol style="list-style-type: none"> 8.3. Выделять базис доказательств. 8.4. Формулировать обратное утверждение (если возможно), противоположное, обратное противоположному и устанавливать их истинность. 8.5. Переводить формулировку теоремы на язык необходимых и достаточных условий (если возможно). 8.6. Находить другие способы и методы доказательства теоремы, решения задачи. 9.2. Составлять информационную схему фрагмента текста. 9.3. Составлять предписания для решения типов задач |
| Ц III. Применение знаний (усвоенной учебной информации) при решении геометрических и учебных задач | <ol style="list-style-type: none"> 1, 2, 5. Выполнять анализ формулировки теоремы, текста задачи. 6. Устанавливать причинно-следственные связи; выполнять умозаключение; выдвигать гипотезы и обосновывать их. 7. Создавать знаковую модель теоремы, решения задачи. 8. Строить логическую цепь рассуждений, доказательства. 9. Синтезировать информацию, самостоятельно достраивая. 10. Моделировать реальные ситуации на языке геометрии. 11. Выполнять рефлексию способов и условий действия, контроль действия | <ol style="list-style-type: none"> 8.3. Выделять базис доказательств. 8.4. Формулировать обратное утверждение (если возможно), противоположное, обратное противоположному и устанавливать их истинность. 8.5. Переводить формулировку теоремы на язык необходимых и достаточных условий (если возможно). 8.6. Находить другие способы и методы доказательства теоремы, решения задачи. 9.2. Составлять информационную схему фрагмента текста. 9.3. Составлять предписания для решения типов задач |
| Ц IV. Контроль знаний и умений, их коррекция | <ol style="list-style-type: none"> 1, 2, 5. Выполнять анализ формулировки теоремы, текста задачи. 6. Устанавливать причинно-следственные связи; выполнять умозаключение; выдвигать гипотезы и обосновывать их. 7. Создавать знаковую модель теоремы, решения задачи. 8. Строить логическую цепь рассуждений, доказательства. 9. Синтезировать информацию, самостоятельно достраивая. 10. Моделировать реальные ситуации на языке геометрии. 11. Выполнять рефлексию способов и условий действия, контроль действия | <ol style="list-style-type: none"> 8.3. Выделять базис доказательств. 8.4. Формулировать обратное утверждение (если возможно), противоположное, обратное противоположному и устанавливать их истинность. 8.5. Переводить формулировку теоремы на язык необходимых и достаточных условий (если возможно). 8.6. Находить другие способы и методы доказательства теоремы, решения задачи. 9.2. Составлять информационную схему фрагмента текста. 9.3. Составлять предписания для решения типов задач |

Таблица 2

Планируемые результаты изучения темы «Четырехугольники»

| Формулировки обобщённых целей | Формулировки учебных задач, с помощью которых достигается обобщённая цель | | | Средства помощи |
|---|---|--|--|--|
| | первом (репродуктивно-вариативном) | втором (вариативно-эристическом) | третьем (эристическом) | |
| Цели | Выбор уровня достижения целей, постановка целей | | | Приемы постановки целей |
| Ц I: приобретение учебной информации (формирование познавательных логических и общеучебных УУД) | а) сравниваете многоугольники по различным основаниям и составляете схемы определения понятий «параллелограмм», «трапеция», «прямоугольник», «ромб», «квадрат» с использованием учебника и набора объектов; б) анализируете формулировки формулировок свойств и признаков объектов; в) записываете пошаговое доказательство теорем, используя учебник и карточки с пропусками | а) составляете схемы определения понятий «параллелограмм», «трапеция», «прямоугольник», «квадрат» с использованием набора объектов; б) анализируете формулировки свойств и признаков четырехугольников, выводите следствия из условия и требовании теорем; в) записываете пошаговое доказательство теорем, используя учебник | а) составляете схемы определения понятий «параллелограмм», «трапеция», «прямоугольник», «ромб», «квадрат», дополняете классификацию четырехугольников; б) анализируете , формулируете и доказываете свойства и признаки четырехугольников; в) записываете пошаговое доказательство теорем; г) составляете схемы поиска доказательств теорем; в) составляете предписания для решения типов задач | а) схемы определения понятий видов четырехугольников; б) карточки-информаторы с доказательствами теорем; приёмы выведения следствий из условия и требования теорем [Боженкова, 2007] |
| Ц II: применение знаний (формирование познавательных и регулятивных УУД) | Для задач на построение, доказательство, вычисление, задачи практического и прикладного содержания в соответствии со своим уровнем усвоения: а) сравниваете, распознаете и изображаете различные виды четырехугольников на чертежах и рисунках; б) подводите под понятие исследуемые объекты; в) моделируете условие задачи с помощью чертежа или рисунка; г) осуществляете поиск решения задач через выведение следствий из условия и требования и решаете их; д) выделяете на чертеже конфигурации, дополняете чертёж необходимыми элементами; е) выполняете правильную запись решения; ж) интерпретируете полученный результат; з) составляете геометрические задачи своего уровня сложности | а) составляете схемы определения понятий «трапеция», «прямоугольник», «ромб», «квадрат» с использованием учебника и набора объектов; б) анализируете формулировки формулировок свойств и признаков объектов; в) записываете пошаговое доказательство теорем, используя учебник и карточки с пропусками | а) составляете схемы определения понятий «трапеция», «прямоугольник», «ромб», «квадрат», дополняете классификацию четырехугольников; б) анализируете , формулируете и доказываете свойства и признаки четырехугольников; в) записываете пошаговое доказательство теорем; г) составляете схемы поиска доказательств теорем; в) составляете предписания для решения типов задач | а) схемы поиска решения задач по теме «Четырехугольники»; б) таблица поискowych областей понятий, связанных отношением (=, , ⊥); в) приёмы логических УУД [Боженкова, 2007] |
| Ц III: контроль знаний и умение их коррекция (формирование познавательных и регулятивных УУД) | а) формулируете определения понятий всех видов четырехугольников; приводите примеры в соответствии с определениями; вставляете пропущенные в определение слова; б) формулируете теоремы о свойствах и признаках четырехугольников; исполняете пропуски в доказательстве, используя готовую схему | а) формулируете определения понятий всех видов четырехугольников; приводите примеры в соответствии с определениями б) формулируете и доказываете теоремы о свойствах и признаках четырехугольников; приводите примеры в соответствии со свойствами, признаками | а) формулируете определения понятий четырехугольников; приводите примеры в соответствии с определениями б) формулируете и доказываете свойства и признаки четырехугольников; описываете основную идею доказательства; приводите примеры в соответствии со свойствами, признаками; в) устанавливаете взаимосвязь с решением практических задач | а) схема классификации четырехугольников; б) схемы свойств и признаков четырехугольников; в) таблица метрической определенности четырехугольников |
| Ц V: формирование коммуникативных УУД | а) работаете в группе, осуществляете взаимопомощь, рецензируете ответы товарищей; б) организуете взаимоконтроль, взаимопроверку и др. на всех этапах учебно-познавательной деятельности (УПД) по выполненным заданиям предыдущих уровней с обоснованием; в) оказываете помощь, работающим на предыдущих уровнях; г) осуществляете поиск информации для подготовки письменного сообщения и устного выступления в соответствии с изучаемой темой, используя правила коммуникативного взаимодействия (таблица коммуникативной компетентности) | а) организуете взаимоконтроль, взаимопроверку с использованием образцов, приёмов; б) составляете контрольную работу для своего уровня усвоения, решаете её, представляете товарищам для решения и осуществляете проверку; д) оцениваете свою итоговую деятельность по данным объективным критериям, сравнивая их с объективными критериями; е) делитесь выводами о дальнейших действиях, критикуете коррекцию учебной познавательной деятельности в «Листе достижений» | а) организуете взаимоконтроль, взаимопроверку с использованием образцов, приёмов; б) составляете контрольную работу для своего уровня усвоения, решаете её, представляете товарищам для решения и осуществляете проверку; д) оцениваете свою итоговую деятельность по данным объективным критериям, сравнивая их с объективными критериями; е) делитесь выводами о дальнейших действиях, критикуете коррекцию учебной познавательной деятельности в «Листе достижений» | Приёмы контроля, оценки; составления плана ответа; рецензирования [Боженкова, 2007] |
| Ц VI: формирование организационных умений (регулятивных УУД) | а) выбираете уровень освоения темы и формулируете цели своей учебной деятельности; б) выбираете задачи своего уровня и решаете их; в) осуществляете самопроверку с использованием образцов, приёмов; г) составляете контрольную работу для своего уровня усвоения, решаете её, представляете товарищам для решения и осуществляете проверку; д) оцениваете свою итоговую деятельность по данным объективным критериям, сравнивая их с объективными критериями; е) делитесь выводами о дальнейших действиях, критикуете коррекцию учебной познавательной деятельности в «Листе достижений» | а) выбираете уровень освоения темы и формулируете цели своей учебной деятельности; б) выбираете задачи своего уровня и решаете их; в) осуществляете самопроверку с использованием образцов, приёмов; г) составляете контрольную работу для своего уровня усвоения, решаете её, представляете товарищам для решения и осуществляете проверку; д) оцениваете свою итоговую деятельность по данным объективным критериям, сравнивая их с объективными критериями; е) делитесь выводами о дальнейших действиях, критикуете коррекцию учебной познавательной деятельности в «Листе достижений» | а) выбираете задачи своего уровня и решаете их; в) осуществляете самопроверку с использованием образцов, приёмов; г) составляете контрольную работу для своего уровня усвоения, решаете её, представляете товарищам для решения и осуществляете проверку; д) оцениваете свою итоговую деятельность по данным объективным критериями; е) делитесь выводами о дальнейших действиях, критикуете коррекцию учебной познавательной деятельности в «Листе достижений» | Приёмы саморегуляции УПД: целеполагания; планирования; контроля решения задачи; коррекции; самоанализа, рефлексии Достижения целей |

За несколько дней до начала изучения темы учитель предоставляет ученикам возможность ознакомиться с таблицей планируемых результатов и технологической картой по теме «Четырёхугольники» (используется специальный стенд в кабинете математики). На первом уроке изучения темы на этапе целеполагания (**Ц 0**) ученики, предварительно ознакомившись с данными

средствами обучения, выбирают собственный уровень усвоения темы. Это позволяет учителю организовать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей учащегося. Освоенные учащимися учебные действия учитель фиксирует на специальном «Листе достижений», в котором пустые клетки будут означать неосвоенные учеником учебные действия (табл. 3).

Таблица 3

Лист достижений по теме «Четырёхугольники»

| Формулировки обобщённых целей | Учебные действия | Ученик 1 | Ученик 2 |
|--|---|----------|----------|
| Ц 1: приобретение учебной информации (формирование познавательных логических и общеучебных УУД) | Составляет схемы определения понятий с использованием учебника и набора объектов | | |
| | Анализирует формулировки теорем и записывает доказательства самостоятельно или с помощью карточек с пропусками и учебника | | |
| Ц 2: контроль усвоения теории (формирование познавательных и регулятивных УУД) | Формулирует определения всех видов четырехугольников; приводит примеры в соответствии с определениями | | |
| | Формулирует самостоятельно или с помощью схем теоремы о свойствах и признаках четырехугольников; выделяет условие и заключение теорем | | |
| | переводит формулировки теорем с естественного языка на символический язык, графический и обратно | | |
| Ц 3: применение знаний и умений при решении математических и учебных задач (формирование познавательных и регулятивных УУД) | Выбирает задачи своего уровня сложности | | |
| | Моделирует условие задачи с помощью чертежа или рисунка | | |
| | Выделяет на чертеже конфигурации, необходимые для проведения обоснований логических шагов решения | | |
| | Решает простейшие задачи на вычисления | | |
| | Решает простейшие задачи на доказательство | | |
| Ц 4: формирование коммуникативных УУД | Работает в группе, оказывает взаимопомощь, рецензирует ответы товарищей | | |
| | Осуществляет поиск информации для подготовки устного или письменного сообщения | | |
| Ц 5: формирование регулятивных УУД | Осуществляет самопроверку и взаимопроверку в соответствии с образцом | | |
| | Составляет контрольную работу для своего уровня усвоения | | |
| | Оценивает свою итоговую деятельность по данным объективным критериям | | |

Аналогичный «Лист достижений ученика» ведется каждым обучающимся, где в столбцах, начиная с третьего, фиксируются даты уроков и промежуточные результаты изучения

темы. Кроме рассмотренных средств обучения, для оценки результатов изучения темы целесообразно использовать портфолио [Шкерина, 2011]. Такой подход к оцениванию позволя-

ет всем участникам образовательного процесса отслеживать процесс достижения планируемых результатов. Процесс обучения в этом случае движется в направлении от планируемых результатов обучения к достигаемым результатам и, наконец, к достигнутым, что соответствует требованиям Стандарта.

Библиографический список

1. Блум Б. Таксономия педагогических целей. М.: Новая школа, 1997. 62 с.
2. Боженкова Л.И. Интеллектуальное воспитание учащихся при обучении геометрии: монография. Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007. 281 с.
3. Международный бакалавриат и российская школа: нормативно-методическая документация для российских образовательных учреждений. М., 1997. 101с.
4. Романов Ю.В., Тришнева О. Покушение на систему. Какие задачи решает критериальное оценивание // Управление школой. 2009. № 3. с. 15–19.
5. Соколова Е.В. Критериальный подход как необходимое условие реализации требований ФГОС ООО к системе оценивания // Психодиагностика математического образования: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Томск: Изд-во ТГПУ, 2014. С. 140–146.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / МО и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
7. Шкерина Л.В., Литвинцева М.В. Электронный портфолио как средство фиксации образовательных результатов студента и технология оценивания его компетенций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 123–127.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ (КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РУССКИХ И АРМЯН)

SOCIAL PSYCHOLOGY – ETHNOCULTURAL FEATURES OF PERSONALITY VALUE SPHERE (CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF RUSSIAN AND ARMENIAN SYSTEMS OF VALUES)

И.А. Хачатрян

I.A. Khachatryan

Ценности, ценностные ориентации, ценностная сфера, этническая идентичность, этническая группа, этнокультурное пространство, кросскультурные исследования.

Настоящая статья посвящена исследованию этнокультурных особенностей ценностной сферы личности. Выступая мотивационной основой личностной зрелости и сформированности этнической идентичности, ценности в нашем исследовании рассмотрены в контексте двух культур: русской и армянской. Освещены результаты эмпирического кросскультурного исследования. Проведен сравнительный анализ ценностных ориентаций русских и армян.

Values, system of values, value sphere, ethnic identity, ethnic group, ethnocultural space, cross-cultural researches.

This paper investigates ethnocultural features of personality value sphere. Being a motivational basis for personal maturity and formedness of ethnic identity, the values in our research are discussed in the context of two cultures – Russian and Armenian. The article highlights the results of an empirical cross-cultural research. A comparative analysis of Russian and Armenian systems of values is conducted.

Современную эпоху по праву называют веком культурного многообразия. Благодаря теоретическим разработкам и интерпретации обширного эмпирического материала получены интересные данные, разносторонне раскрывающие суть этнокультурных особенностей ценностной сферы личности (П.И. Кушнер, Ю.В. Бромлей, И.С. Кон, С.А. Токарев, В.И. Козлов, В.А. Тишков, Ф. Барт, Л.М. Дробижева, А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, С. Лурье, З.В. Синкевич и другие). Данные вопросы продуктивно изучаются также и западными психологами (Г. Де Вос, А. Коген, Г. Тэджфел, Т. Парсонс, П. Стерн, Г. Оллпорт, Г. Девере, А. Маслоу).

Исходя из всего вышесказанного, мы приняли попытку эмпирического исследования этнокультурных особенностей ценностной сферы личности на примере представителей русской и армянской общностей.

Актуальность нашего исследования объясняется тем, что Россия как страна-носитель огромного культурного многообразия должна стремиться создавать условия для развития таких качеств личности, как терпимость к инакомыслию, умение понять другого, осознание норм собственного поведения, принятие себя и других, альтруизм. Наше кросскультурное сравнение ценностных ориентаций прольет свет на своеобразие, специфику русской и армянской этнических общностей, раскроет возможности и трудности интеркультурного понимания ценностной сферы личности.

Целью данной исследовательской работы явилось сравнение ценностных ориентаций русских и армянских респондентов.

В соответствии с заявленной целью была сформулирована *теоретическая гипотеза*: специфика ценностных ориентаций личности зависит от этнокультурных характеристик человека.

В своей работе мы сделали попытку решить следующие задачи:

1) выявить специфику ценностной сферы русской этнической группы;

2) выявить специфику ценностной сферы армянской этнической группы;

3) провести сравнительный анализ ценностных сфер двух этнических групп с целью выявления сходств и различий в ценностных ориентациях;

4) эмпирически доказать и обосновать теоретическую гипотезу нашей статьи.

Организация работы и методы исследования. В исследовании приняли участие 162 испытуемых – представители различных этнических

групп (русские и армяне). С целью выявления широкого многообразия этнокультурных признаков наша выборка отличалась не только по этническому признаку, но и по статусно-региональному (область, республика, город, село), по возрастному (от 16 до 60 лет), по половому признакам, по основному роду занятий (работающие, учащиеся, безработные). Ценностно-мотивационная структура изучалась с помощью опросника структуры ценностей Шварца [Schwartz, 1987, p. 550–562].

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ данных, полученных в рассматриваемых нами культурах, позволил обнаружить следующие сходства и различия. В таблице представлены средние ранговые значения этих ценностей.

Кросскультурный анализ ценностей в разных странах

| Ценности | Средний ранг значимости | |
|--------------------|-------------------------|---------|
| | Россия | Армения |
| 1. Саморегуляция | 4,7 | 5 |
| 2. Стимулирование | 3,7 | 4,6 |
| 3. Гедонизм | 4,2 | 4,8 |
| 4. Достижение | 4,5 | 4,9 |
| 5. Власть | 3,5 | 4,2 |
| 6. Безопасность | 4,9 | 5,3 |
| 7. Конформность | 3,9 | 4,5 |
| 8. Традиции | 3,4 | 4,2 |
| 9. Благосклонность | 4,8 | 5,2 |
| 10. Универсализм | 4,4 | 4,6 |

Более детальный анализ эмпирических данных выявил, что средние показатели по всем блокам универсальных ценностей в армянской выборке значительно выше, чем в русской. Рассмотрим подробно типы ценностей в двух группах.

Интересным является тот факт, что в обеих группах наблюдается абсолютное совпадение по наиболее предпочитаемым блокам ценностей. Ценности «Безопасность», «Благосклонность», «Саморегуляция» и «Достижение» выделены респондентами в качестве руководящих принципов в жизни. Попытаемся обосновать такой выбор испытуемых. Анализ источников социологического, исторического, этнографического, культурологического плана позволил выявить значительное сходство между русской и армянской культурами, что и отразилось в результатах нашего исследования. Выбор обеими группами ценности «Безопасность» довольно предсказуем для русской и армянской

традиционной (коллективистской по сути) культур. Именно эта ценность служит установлению и поддержанию группового единства и групповой гармонии. Современные модернизационные процессы, происходящие в данных государствах, также могут выражать потребность индивидов в адаптированности и предсказуемости мира, снижении неопределенности, в некой стабильности. Второй по предпочтительности блок составила мотивационная цель «Благосклонность». К мотивационному типу «Благосклонность», направленному на поддержание позитивных личных отношений с другими людьми, относятся любовь, дружба, преданность, эстетическое наслаждение и снисходительность. Глубокие исторические корни этих этносов характеризуют высокую духовность, развитые нравственные и гуманистические начала, стремление познать истинный смысл жизни. Это объясняет выбор испытуемыми такой ценности, как «Бла-

госклонность». На третьем месте по желательности в обеих группах обозначена мотивационная цель «Саморегуляция». Как доказано учеными, в постоянно изменяющихся условиях в традиционных культурах, на которые ориентированы исследуемые нами этнические группы, ценностная сфера порой не соответствует реальным требованиям жизни. Данные ряда кросскультурных исследований [Лебедева, 2001, с. 26–36; Татарко, Козлова, 2006, с. 67–76] показывают, что «неадекватность стиля жизни» деструктивно сказывается на психическом и физическом здоровье людей, стремящихся к социальной адаптации в изменившихся условиях. Следовательно, выбор ценности «Саморегуляции» обусловлен потребностью индивидов обладать свободой мысли, заниматься творческой деятельностью, познавать мир, быть автономным и независимым, чтобы гармонично взаимодействовать с окружающей средой. Для достижения поставленных целей личность должна быть компетентной, разносторонне развитой в интеллектуальном, эстетическом, физическом планах, быть целеустремленной, стремиться к успеху. Этим и объясняется включение индивидами в число приоритетных ценности «Достижение».

На следующем этапе анализа выявились некоторые различия ценностно-мотивационной структуры между двумя группами. Так, показатели по шкале «Гедонизм» у армян значительно выше, чем у русских. Исходя из этнографических источников, занимающихся изучением армянской ментальности, мы можем предположить, что армяне более русских направлены в сторону традиционных ценностей, ориентированы на патриархально-общинные устои. Именно для того, чтобы являться полноценным представителем своего коллектива, индивид в данной этнической группе должен быть жизнерадостным, стремиться получать удовольствие от жизни. Также, на наш взгляд, на предпочтение армянской выборкой гедонистических ценностей может оказывать влияние климато-географический фактор (Армения расположена южнее России). Не зря во многих источниках описан собирательный образ армянина, который характеризуется импульсивным темпераментом, высоким уровнем проявления эмо-

циональных реакций. В русской выборке, напротив, ценностям гедонистического плана предпочитают ценность «Универсализм». Это характеризует у представителей данной этнической группы стремление к высоким духовным началам, предпочтению эстетических и альтруистических ценностей. Мотивационные блоки «Стимулирование» и «Универсализм» в армянской выборке расположены на одном уровне. Как мы говорили ранее, этот выбор также может служить следствием психологических особенностей армян (темперамент, полнота ощущений, богатое воображение и т.д.). И еще для поддержания благополучия в коллективе представителям данной группы необходимы такие качества, как понимание, терпение, уважение друг к другу, взаимопомощь, что является яркой характеристикой черт данного народа. Наблюдается сходство в выборе обеими группами такой мотивационной цели, как «Конформность», которая входит в число менее приоритетных. Русские и армяне, по результатам анализа этнографических источников, издревле отличались доброжелательностью, терпимостью, уважением к старшим, толерантным отношением к другим народам. Ярким примером этому служат уважительное отношение и принятие русскими на своей территории армян, пострадавших в Карабахской катастрофе.

Как ни парадоксально, но обе этнические группы совпали и по выбору наиболее отвергаемых ценностей. Уникальность данного факта заключается в том, что ценностью, которая находится на последнем месте в ранговой последовательности, обозначена «Традиция». Противоречивость, на наш взгляд, очевидна. Несмотря на то что исторически эти две культуры считаются традиционными, данная мотивационная цель в общей выборке занимает последнюю ранговую позицию. Огромное количество исследовательских работ посвящено проблеме разделения обществ и этнических групп на традиционные и модернизированные. Более подробно данный вопрос был рассмотрен в трудах Инкелеса и Смита [Inkeles, Smith, 1974, p. 167–192].

Однако по результатам полученных нами эмпирических данных можно заметить противоречивые связи в структуре ценностных ориентаций обеих выборок, что сопряжено с трансфор-

мациями социальной (этнической) идентичности их представителей. В частности, модернизационные изменения социокультурной системы сопровождаются, как утверждают психологи [Лебедева, Татарко, Козлова, 2005, с. 197–218], «размыванием» этнической идентичности, повышением ее неопределенности или маргинальности.

Остановимся на последнем мотивационном блоке, который вошел обеими исследуемыми группами в число наименее приоритетных ценностей. Отвержение респондентами «Власти» в очередной раз доказывает, что представители русской и армянской групп ориентированы более на групповые ценностные ориентации, чем на собственные интересы.

Таким образом, статистический анализ данных позволил нам сделать следующие *выводы*.

1. Средние ранговые значения наиболее предпочитаемых ценностей в обеих выборках приближены по 5 мотивационным блокам («Безопасность», «Благосклонность», «Саморегуляция», «Достижения», «Гедонизм»).

2. В обеих этнических группах средние ранговые значения наиболее отвергаемых ценностей приближены по 2 мотивационным блокам («Власть» и «Традиция»).

3. В структуре ценностных ориентаций русских и армян существуют незначимые различия. Так, в армянской выборке ценности «Гедонизм», «Универсализм» и «Стимуляция» более предпочтительны, чем в русской.

4. Для русского и армянского этносов как ярких представителей культур коллективистского открытого типа ценности самоопределения («Универсализм», «Благожелательность») наиболее предпочтительны и вступают в конфликт с ценностями самовозвышения, акцентирующими собственные интересы («Власть», «Достижение», «Гедонизм»).

5. В настоящее время для обеих групп происходит отказ от традиционных ценностей (ценность «Традиция» в русской выборке занимает 10 место, в армянской – 8) и предпочтение ценностей индивидуалистического характера (ценность «Достижение» в русской и армянской выборках является одной из приоритетных и занимает 4 ранговую позицию).

Наше эмпирическое исследование имеет большую практическую и теоретическую важность, так как ставит своей задачей помощь в формировании человека, который обладает «глобальным видением» мировых процессов, но в то же время является носителем определенной этнокультуры.

Библиографический список

1. Илларионов Г.А. Возвратные процессы традиционализма на рубеже XX–XXI вв. // Вестник КГПУ. 2012. № 2. С. 281–286.
2. Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Козлова М.А. Модернизация общества и этническая толерантность // Толерантность в межкультурном диалоге / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М.: Изд-во ИЭА РАН, 2005.
3. Лебедева Н.М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 3. С. 26–36.
4. Мнацаканян М.О. Нации: психология, самосознание, национализм (Интегральная теория). М., 1999. 301 с.
5. Рудыхина О.В. Взаимосвязь толерантности с особенностями когнитивной и ценностно-мотивационной сферы в контексте стилевого подхода // Вестник КГПУ. 2010. № 3. С. 126–132.
6. Севастьянов А.Н. Диалектика русского этноса, или В поисках русского генофонда. М.: Луч, 2007. 416 с.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1999. 320 с.
8. Татарко А.Н., Козлова М.А. Сравнительный анализ структуры ценностей и характеристик этнической идентичности в традиционных и современных культурах // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 4.
9. Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы (Методические аспекты) // Мир психологии. 1999. № 3. С. 80–90.
10. Inkeles A., Smith D.H. Becoming modern. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1974.
11. Schwartz S.H. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53.

РОМАН ИНИЦИАЦИИ КАК ИНВАРИАНТНАЯ ФОРМА РОМАНА ВОСПИТАНИЯ

INITIATION NOVEL AS AN INVARIANT FORM OF EDUCATIONAL NOVEL

Н.С. Шалимова

N.S. Shalimova

Роман воспитания, роман инициации, повествовательная модель, тип героя, событие, экзистенциальный переворот.

Статья посвящена компаративному анализу романа воспитания и романа инициации. Роман инициации рассматривается как инвариантная модель романа воспитания, сравниваются тип героя, события, особенности композиционной структуры. Делается вывод о том, что поступательное движение героя в парадигме истины, добра и красоты сменяется возможностью экзистенциального переворота в сознании героя, доказательством самой возможности его бытия.

Educational novel, initiation novel, narrative model, the type of character, event, existential revolution.

The article is dedicated to the comparative analysis of educational novel and initiation novel. Initiation novel is considered as an invariant model of educational novel. The author compares the type of character, events, the features of the composite structure in both types. The author came to the conclusion that the progressive movement of the character in the paradigm of truth, good and beauty is replaced by the possibility of existential revolution in the consciousness of the character and the proof of the possibility of his being.

Роман инициации тесно связан с романом воспитания. Сохраняя его основные жанрообразующие характеристики, он трансформирует их, представляя инвариантную форму этого жанра. Роман воспитания, или воспитательный роман (нем. *Bildungsroman*), — тип романа, получивший распространение в литературе немецкого Просвещения. Его содержательной доминантой является нравственное, психологическое и социальное формирование личности главного героя. Роман воспитания традиционно рассматривался в литературоведении в рамках категории жанра как художественная целостность, обладающая своими конститутивными признаками: устойчивой структурой, особым типом героя, определенными сюжетными мотивами.

В отечественном литературоведении XX в. разработкой теории романа воспитания занимались А.В. Дialeктова [Дialeктова, 1972], В.Н. Пашигорев [Пашигорев, 1991], С.В. Гайжюнас [Гайжюнас, 1984] и др. Значимой в разработке поэтики жанра стала работа М.М. Бахтина «Роман воспитания и его значение в истории реализма» [Бахтин, 1975], в которой исследователь сформулировал главное отличие романной разновидности

сти от других — функция изменяющегося героя, а также дал классификацию романов воспитания по типу их хронотопов.

Изучение феномена литературных архетипов, свойственных повествовательной модели романа воспитания, осуществлялось Е.М. Мелетинским [Мелетинский, 1976], разработкой поэтики волшебной сказки, схема которой является структурной аналогией нарративной схемы романа воспитания, занимался В.Я. Пропп [Пропп, 2000]. Большой вклад в изучение структурных и семантических особенностей обряда инициации, архетип которого актуализируется в романе воспитания, внес А. ван Геннеп [Ван Геннеп, 1999].

В литературе XX в. структура романа воспитания существенно меняется, образуется инвариантная модель, называемая *романом инициации*. Изучение романа инициации носит дискретный, фрагментарный, несистемный характер. Анализируются отдельные произведения, без рассмотрения генезиса жанра, историко-литературной обусловленности его появления, а также вписанности конкретных произведений, в которых репрезентирован мотив-сюжет-жанр инициации, в творчество автора в целом. Мож-

но отметить работы, которые посвящены выделению и исследованию сюжетной схемы инициации. В статье Е.И. Адельгейма [Адельгейм, 2004] анализируется жанр романа инициации на примере польской литературы. Автор четко выделяет жанрообразующие признаки романа этого типа и его модели. Трансформации жанра романа становления в творчестве Г. Майринка посвящена статья А.В. Теличко [Теличко, 2013, с.151–156]. Преодолев сюжетную и тематическую схематичность, а также отказавшись от непременно счастливого финала, роман инициации «изображает биографию как бы пунктиром, повествование не воспроизводит последовательно весь процесс взросления, а сосредоточено на моменте достижения зрелости, воспринимаемом как биографическая цезура» [Адельгейм, 2004, с. 441]. Несмотря на то что предметом изображения остается «история героя», меняются ее акценты, на первый план выдвигается не путь, пройдя который, главный герой обретает опыт и взрослеет, а сама экзистенциальная возможность его становления в качестве субъекта. Если классический роман воспитания предполагает изображение линейного, конструктивного течения процесса становления, то в романе инициации старое «я» растворяется, и в результате деперсонализации рождается новое, персонаж меняется настолько, что становится принципиально не похожим на героев традиционного романа становления. Важно отметить причины возникновения этого жанра. Несмотря на популярность мотива и сюжета инициации, которые имеют архетипическую сущность, жанр романа инициации возникает во второй половине XX в., и это вполне объяснимо: в переломные исторические моменты, когда человек должен заново научиться ориентироваться в быстро меняющейся действительности, быть ответственным и взрослым, тема инициации оказывается наиболее актуальной.

Сопоставление романов инициации с традицией романа воспитания представляется возможным благодаря моноцентризму повествования, подразумевающему, согласно А.В. Дialeктовой, что все второстепенные фигуры «очерчены слабо, схематично, так как выполняют в романе эпизодическую роль: способствуют в данный момент формированию характера героя»

[Дialeктова, 1972, с. 37], то есть определяют его прогрессию как художественного центра, совершенно сверхположенной автором цели. Сюжет романа воспитания подчинен одному герою, все второстепенные персонажи лишь выполняют конструктивную или деструктивную функцию в его воспитании и формировании.

В романе инициации значение второстепенных персонажей вообще сводится к функции, которую они выполняют для неопита. В.Я. Пропп выделил «первичные элементы», под которыми он понимает функции действующих лиц. «Под функцией понимается поступок действующего лица, определённый с точки зрения его значимости для хода действия» [Пропп, 2000, с. 30]. Все функции распределяются по действующим лицам так, что можно выделить семь «кругов действий» и, соответственно, семь типов персонажей: вредитель, даритель, помощник, искомый персонаж, отправитель, герой, ложный герой [Там же, с. 80–89]. Например, «проводником», помогающим неопиту переступить порог посвящения, в романе-инициации является учитель или наставник. Особую роль в художественном мире произведения образ Учителя играет в романе Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Бинарные оппозиции «учитель – ученик», «ложный учитель – ученик» обрамляют композицию.

Художественная миссия учителя, как подчеркивает С.В. Гайжюнас, заключается «не в том, чтобы предотвратить заблуждение, а в том, чтобы руководить заблудившимся, помочь найти самого себя» [Гайжюнас, 1984, с. 28].

Если тип романа воспитания можно определить как роман о становлении героя в его многоплановости и сложности, показывающий постепенную эволюцию образа, то роман инициации посвящен *испытанию* героя, проверке его социально-онтологической модальности, выраженной в готовности быть взрослым. Изображая конденсацию жизненного опыта героя, его правдоискательства, роман воспитания особо акцентирует такие психологические структуры, как самоотречение и самопреодоление, рождение нового сознания в ходе напряженной борьбы со старым, конфронтация идей, взаимоисключающих состояний, диалектику формирования духовного мира героя. Тип героя романа воспитания – это герой-правдоискатель, а романа инициации –

герой-испытуемый, этому жанру не свойственна психологизация образа, развернутые интроспекции, мышление в парадигме добра и зла, внутренняя суть неопита проверяется в возможности действовать и меняться. Традиционно герой романа инициации – необычный ребенок, он «нерадивый, никчемный» (Холден Колфилд, Дж.Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи») или, наоборот, одаренный, обладающий необычными, подчас пугающими способностями (Фрэнк Колдхейм, И. Бэнкс «Осиная фабрика»). Ральф (У. Голдинг «Повелитель мух») также сразу выделяется возможностью мыслить, принимать решения, желанием брать на себя ответственность, что является принципиальным для неопита: «Ральф был такой спокойный, и еще высокий, и такое хорошее было у него лицо... он был, конечно, *не то, что другие*».

Для композиции романа воспитания характерны моноцентризм, ступенчатость, поэтапность, все это присутствует и в романе инициации, но выкристаллизовывается до четкой трехчастной структуры, совпадающей с этапами обряда. Нарративная схема романа, как и схема сказки, распадается на три части, а движение героя между локусами художественного пространства символически соответствует этапам обряда. Инициация состоит из трех этапов:

- сегрегация – отделение посвящаемого от старого окружения и разрыв с прошлой жизнью;
- транзикация (лиминация) – промежуточное состояние, реализующее само посвящение;
- инкорпорация (агрегация) – последующее включение индивида в жизнь общества в новом качестве.

В романе-инициации фабула подчинена закономерности перехода главного героя из одного состояния в другое. По мнению Е.М. Мелетинского, «эти этапы лучше всего назвать “образовательными ступенями”, поскольку можно проследить, какой опыт приобрел герой в том или ином эпизоде жизни и как этот опыт сказался в общей сумме результатов его воспитания» [Мелетинский, 1976, с. 150].

Несмотря на приближенное изображение обряда инициации, фикциональность повествования ослабляет отношение романа инициации к действительности и направляет внимание реципиента на внутреннюю референтность и худо-

жественную организацию текста, это способствует оживлению целостного отношения человека к действительности, а в конечном итоге тому, что роман инициации выполняет и социальную, и педагогическую и художественную функции.

Как инвариант мифа, роман воспитания является стереотипной художественной организацией с повторяющимися и эволюционирующими структурами воспитания и представления.

Основной метод изображения в этих двух типах романов: мифологизация, но в романе инициации мы видим эксплицитное наложение повествовательной модели на обрядовую схему, соответствие локусов художественного пространства этапам посвящения.

Если основная идея романа воспитания – это рождение и становление динамической личности, то для романа инициации важно проявление этой личности в действии, пройти посвящение – значит проявить себя сильной, цельной, зрелой личностью, пережившей *экзистенциальный переворот*.

Повествовательные особенности романа воспитания: биографизм, конфронтация идей, интеллектуальные дискуссии, относительная статичность формы, динамизм содержания. Эти особенности находят воплощение и в романе инициации, которому также свойственны стереотипность формы, четко вписанной в схему инициации, динамизм содержания, которое варьируется в связи с особенностями критерия инициации, общей формулой которого является *экзистенциальный переворот* в сознании героя, а частным выражением могут быть доказательство собственного бытия / гендерная трансформация («Осиная фабрика»), качественное внутреннее изменение, принятие себя и окружающего мира («Над пропастью во ржи»), возможность разумной организации пространства, *ответственность* («Повелитель мух»).

Общим выражением конфликта романа воспитания является движение героя от инфантильно-индивидуального к социально-гармоническому восприятию мира, конфликт же романа инициации нельзя охарактеризовать общей тенденцией, он всегда сопряжен с самим героем, экзистенциальным поворотом его сознания, это тоже инкорпорация, обращение к социуму и возвращение в него, но *в новом*

качестве, критерий прохождения инициации индивидуален.

Роман воспитания – описательный текст, хотя и содержащий имплицитную нарративность и событийную интенсивность, роман инициации же – нарративный, так как событие с его главными критериями, выраженными в фактичности и результативности, становится в нем главной поэтологической категорией.

Критерии событийности в романе-инициации совпадают с критериями событийности вообще, это: релевантность, непредсказуемость, консеквентность, необратимость, неповторяемость, но критерием прохождения является именно *экзистенциальный переворот* сознания героя, схожий с движением неопита к прозелиту в ходе инициации, который и репрезентирует социально-онтологическую модальность личности.

Делая выводы, нужно отметить, что эволюционируя, роман воспитания не изменяет свою первооснову, первичный принцип становления, но пафос правдоискательства в романе инициации трансформируется в возможность действовать и меняться, готовность быть взрослым. Так осуществляется проверка социально-онтологической модальности героя, который отождествляется с неопитом, проходящим посвящение.

Изменяются хронотоп романа, отдельные элементы фабулы и сюжета, но неизменным оказывается тип героя, сюжета, жанра. Форма романа воспитания более стабильна и статична, содержание более динамично и подвижно. Способ саморазвертывания духовной субстанции персонажа романа воспитания можно назвать интеллектуально-мифопоэтическим, в то время как в романе инициации он деятельный, бытийственный. Основным методом изображения в этих двух типах романов мифологизация, но в романе инициации мы видим эксплицитное наложение повествовательной модели на обрядовую схему. Сюжетная схема обряда посвящения в романе инициации репрезентирована трансляцией основных этапов, эволюция неопита имеет выраженный характер. Движение между локусами художественного пространства / этапами обряда имеет онтологическую и экзистенциальную направленность и показывает основные ступени взросления как поступательное движения ге-

роя в парадигме истины, добра и красоты. Итак, роман инициации – инвариантная форма романа воспитания, трансформировавшаяся в отдельный жанр, с аутентичными жанрообразующими характеристиками: трехчастная структура, соответствующая этапам обряда посвящения, проявление героя в действии (событие как основная поэтологическая категория), моноцентризм повествования, отсутствие традиционно счастливого финала, тип героя (пограничные состояния сознания, безумие, одиночество, тема смерти), система второстепенных персонажей (вредитель, даритель, помощник, искомый персонаж, отправитель, герой, ложный герой), категория внутренней статичности / динамики персонажа (экзистенциальный переворот) как критерий прохождения или непрохождения героем инициации.

Библиографический список

1. Адельгейм И.Е. «Всякое детство есть некая подвижная правда...»: проза инициации в молодой польской литературе конца XX – начала XXI века // Славянский вестник. М.: МАКС Пресс, 2004. Вып. 2. 608 с.
2. Ван Геннеп А. Обряды перехода. М.: Восточная литература, 1999. 198 с.
3. Гайжюнас С. Роман воспитания. Динамика жанровой структуры. Вильнюс, 1984.
4. Диалектова А.В. Воспитательный роман в немецкой литературе эпохи Просвещения. Саратов, 1972.
5. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М.: Наука, 1976. 406 с.
6. Пашигорев В.Н. Теоретические аспекты немецкого романа воспитания // Реализм в зарубежных литературах XIX–XX веков: сб. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та. 1991. Вып. 10
7. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М., 2000. 364 с.
8. Теличко А.В. Трансформация жанра «роман становления» в творчестве Г. Майринка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. № 8 С. 151–156.
9. Шкуратова Н.В. Роль писем в романе Дж. Остин «Нортенгерское аббатство» // Вестник КГПУ. 2014. № 1 С. 278–282.
10. Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. 408 с.

РОЛЬ ГАМЛЕТОВСКОГО КОНТЕКСТА В РОМАНЕ Г.Л. ОЛДИ «ВОЙТИ В ОБРАЗ»

THE ROLE OF HAMLET CONTEXT IN THE NOVEL «GETTING INTO CHARACTER» BY H.L. OLDIE

М.С. Щукина

M.S. Shchukina

Гамлет, контекст, Г.Л. Олди, интертекстуальность, метажанровая структура, роман-трагедия, «театр в театре», космогоническая тема, Сартр, культурный герой.

В статье исследуются функции гамлетовского контекста в романе «Войти в образ» Д.Е. Громова и О.С. Ладыженского на образном и структурном уровнях произведения. Рассматривается мифопоэтический аспект романа «Войти в образ», сопрягаемый Г.Л. Олди с христианскими и гамлетовскими мотивами.

Hamlet, context, H.L. Oldie, intertextuality, meta-genre structure, tragic novel, «theatre in theatre», cosmogonic theme, Sartre, cultural character.

This article studies the functions of Hamlet context at figurative and structural levels in the novel «Getting into Character» by D.E. Gromov and O.S. Ladyzhensky. The study is focused on the mythopoetic aspect of this novel, connected to the Christian and Hamlet motifs by H.L. Oldie.

В истории мировой литературы за четыре столетия сложилось два противоположных подхода к осмыслению образа шекспировского Гамлета: приверженцы первого видели в нем «гения мысли» (А.А. Блок), героя-борца с несправедливостью (И.А. Гончаров, А.А. Смирнов и другие). В основе «негероического» подхода – мнение И.В. Гете, представлявшего принца безвольным героем, поглощенным рефлексией, нашедшее отклик в оценке Гамлета И.С. Тургеневым и получившее известность в постмодернистских опусах рубежа XX–XXI веков: «Гамлет» А. Застырца, «Гертруда и Клавдий» Дж. Апдайка, «Гамлет-2» Г. Неболита, «Гамлет. Нулевое действие» Л.С. Петрушевской и другие. На фоне произведений, дегероизирующих образ Гамлета, в 1991 году появляется роман, на наш взгляд, противопоставленный по своей идейно-эстетической позиции в отношении образа Гамлета сложившейся «негероической» парадигме рубежа веков. Это роман Г.Л. Олди «Войти в образ».

Цель нашей работы – проанализировав гамлетовский контекст этого романа на образном и структурном уровнях текста, выявить те функции, которые он выполняет в произведении, и обосновать

таким образом предположение о героической рецепции образа Гамлета в романе.

Нами не найдено работ, касающихся гамлетовской рецепции в романе Г.Л. Олди. Но непосредственный интерес для нашего исследования представляют работы: «Гамлетовский цикл Марины Цветаевой», «Джойс и Шекспир (IX эпизод Улисса)», «Гамлет А. Блока» М.И. Воропановой, «Гамлет как вечный образ русской и мировой культуры» Вл.А. Лукова, Н.В. Захарова, Б.Н. Гайдина, посвященные вопросам гамлетовской рецепции в мировой литературе.

Псевдоним, или аббревиатурный антропоним (О сути термина см. в работе [Антонов, 2013]), Олди – результат сложения первых двух букв имен соавторов – Дмитрия Евгеньевича Громова и Олега Семеновича Ладыженского, а инициалы Г.Л. – первые буквы их фамилий. Главный герой романа Г.Л. Олди «Войти в образ» связан с образом Гамлета через вовлеченность в мир театра: Алекс Сайкин – актер, умеющий вживаться в образы. «Вам нельзя играть понарошку, вы слишком растворяетесь в образе» [Олди, 2011, с. 21], – говорит Мом. Роль Гамлета не оставляет героя и в мире Витражей, распавшемся на две враждующие части –

Степь и Город, в каждой из которых возрождается Алекс под именами Безмозглого или Девоны (что переводится с фарси «одержимый духами») соответственно.

В мире Витражей, как и в трагедии Шекспира, «Порвалась дней связующая нить» [Шекспир, 1994, с. 41]. «Времена такие... порванные» [Олди, 2011, с. 48], – оправдывается Подмастерье, пробующий ценой чужой жизни обрести силу слова, утратившего магическую власть в его мире. Когда-то мастера, управлявшие с помощью витражей (стихов) стихиями, «сломали» этот мир, и слова потеряли в нем силу: «Мастера <...> слова говорят, мир пополам ломают <...> а мы живи вот в таком – вывихнутом» [Олди, 2011, с. 39], – жалуется Девоне Скильярд, обитатель Города. Таким образом, помимо ряда аллюзий, на связь Алекса Сайкина с Гамлетом указывает тема мирового разлада.

Мир Витражей, оставленный магией, претерпев крах сложившихся ценностей, подобно шекспировской Дании, превратился в «гниющую среду, созревшую для веры. Или для театра» [Олди, 2011, с. 22]. С этой целью – водворить в него Театр, который станет своего рода религией, и с его помощью воссоздать утраченную гармонию – в мир Витражей попадает актер. Это сближает Алекса Сайкина с образом Гамлета и позволяет увидеть в Алексе универсальный тип персонажа – «культурного героя».

Симптоматично обращение Олди к стихотворениям «Гамлет» (1946) Б.Л. Пастернака, «Мой Гамлет» (1972) В.С. Высоцкого, ставших знаковыми для XX века. Пастернаковские строки появляются раз: «Гул затих, я вышел на подмости...» [Олди, 2011, с. 12], – говорит Алекс, становясь актером «великого театра» Мома. С ними в роман входит метафора «мир – театр», репрезентированная уже на композиционном уровне романа в тяготении эпической формы к драматическому роду словесности. Членение «Войти в образ» на акты, обилие диалогов, включение в текст пролога и интермедии с ремаркой, окончание глав словом «занавес» демонстрируют размывание жанровых рамок романа, его близость к драматическому произведению.

Вместе с тем «Войти в образ» пронизывают аллюзии и реминисценции из стихотворе-

ния «Гамлет», начиная с тревожного ощущения Девонкой предрешенности своей судьбы: «Я читаю жизнь с листа, как придется, не успевая разобрататься, подготовиться <...> Кто подsunул мне этот лист?...» [Олди, 2011, с. 62]. У Пастернака: «Но продуман распорядок действий, // И неотвратим конец пути...» [Пастернак, 2005, с. 515]. Кроме того, в зловещей сущности, названной Бездной, находим мы отголоски «сумрака ночи», наблюдающего за пастернаковским героем «Тысячью биноклей на оси» [Пастернак, 2005, с. 515]. Отсюда сравнение Мома, вынашивающего в себе Бездну, с театральным биноклем, сквозь который «глядит нетерпеливо ждущая Бездна...» [Олди, 2011, с. 22]. Образ Бездны, объединяющей миры, в одном из которых она желает воплотиться, уподобляется в романе первозданному Хаосу, дезорганизованному и недифференцированному, но стремящемуся к оформлению, к упорядоченности.

«Мой Гамлет» В.С. Высоцкого, переданный прозой, занимает четырнадцатую главу романа, чередуясь с отрывками из стихотворения в прозе О.С. Ладыженского «Последний спектакль» (1990), посвященного «Финальному бою Гамлета – В. Высоцкого» [Ладыженский, 2007, с. 172]. Близость Гамлета В.С. Высоцкого образу Девоны подчеркивается мотивом избранности («Клеймо на лбу мне рок с рожденья выжег...» [Высоцкий, 1991, с. 64]), ощущаемой Алексом. Именно его, неудачливого актера, избирают Сартр и Мом на главную роль в мире Витражей. Связь фигуры Высоцкого с образом Гамлета прослеживается в «Последнем спектакле», где сплелись в единое целое финал трагедии Шекспира с последними аккордами жизни В.С. Высоцкого, за неделю до смерти сыгравшего Гамлета в Театре на Таганке. Гамлет-Высоцкий в «Последнем спектакле» и есть безумец Девона, который и в смерти своей продолжает борьбу с несправедливостью миропорядка.

Таким образом, прямое и завуалированное цитирование в романе стихотворений Б.Л. Пастернака, В.С. Высоцкого и О.С. Ладыженского позволяет расширить гамлетовский контекст произведения. В Алексе Сайкине соединены черты шекспировского Гамлета и лирических героев Пастернака, Высоцкого и Ладыженского, переосмыслен-

ных в контексте трагического мироощущения человека XX века. «Век расшатался <...> Слова-то какие больные...» [Олди, 2011, с. 41], – говорит Девона. Кроме того, в романе подчеркивается связь образов Девоны-Гамлета и пастернаковского Гамлета-Христа: в тихой, грустной улыбке Девоны, дарующей светлую радость, в его строгих глазах, в образах-символах тернового венка и голубей, наконец, в его жертвенности, готовности отдать жизнь, чтобы «<...> никто не умер в дреме переулков, никто не выл от холода клинка, никто не зажимал ладонью раны <...> он умирал один» [Там же, с. 69]. Кроме того, Мом, уподобляя жизнь роли, а окружающую действительность спектаклю, обещает Алексу воскрешение: «Если вы умрете играя <...>, я гарантирую вам <...> участие в следующем акте» [Там же, с. 21].

Художественная реальность «Войти в образ» напоминает спектакль, разыгрываемый Момом и Сартром в мире Витражей при помощи актера. Именно в его мире, по словам Сартра, «возникла мысль, что все вокруг – есть сцена...» [Там же, с. 32], а соответственно, есть и режиссер, «ведущий от пролога к эпилогу...» [Там же, с. 32]. Роль режиссера принадлежит Мому, ставящему свою трагедию, центральный конфликт которой – столкновение Города со Степью, а финал – обретение существования Бездной. Таким образом, Мом выступает в качестве героя-трикстера, репрезентирующего деструктивную функцию культуры, ее стремление к дезорганизации и разрушению [Мелетинский, 1976]. Отсюда амбивалентность имени Мома, «правдивого лжью» [Олди, 2011, с. 72].

Роль Сартра – роль «великого зрителя», заключившего в себя всю Бездну в финале романа. Кроме того, он находит иной способ осуществления Бездны, «вписав» ее в книгу. Таким образом, Сартр, подобно Алексу, выступает в роле культурного героя: он упорядочивает Хаос, оформляя его в художественное произведение, что становится возможным при использовании в романе приема «театр в театре». Не случайно и имя Сартр, отсылающее к французскому философу XX века Ж.-П. Сартру, считавшему современного человека отчужденным от себя, лишенным личного существования, а значит, неспособным создавать свою исто-

рию [Сартр, 1999]. Персонаж Сартр, реализовав основную функцию культурного героя – «осмыслить» хаотичный мир [Мелетинский, 1976], предает ему завершенность в художественной форме, а значит, становится демиургом.

Таким образом, на структурно-композиционном уровне произведения гамлетовский контекст позволяет выстроить роман как театральное представление, как «театр в театре», обуславливая метажанровую природу романа «Войти в образ», определяемого нами как роман-трагедия. Что становится возможным, ссылаясь на «память жанра» М.М. Бахтина [Бахтин, 1963, с. 142], благодаря обращению авторов к трагедии Шекспира. Близость образов Алекса Сайкина и Гамлета Шекспира, опосредованная через образы лирических героев Б.Л. Пастернака и В.С. Высоцкого, позволяет авторам ввести в роман тему мирового разлада, а вместе с ней и космогоническую тему, и христианскую тему искупления грехов человечества жертвой Христа, образ которого сплетается в романе с образом Гамлета-Девоны.

Библиографический список

1. Антонов В.П. Лингвопрагматический потенциал аббревиатурных антропонимов современной эпохи // Вестник КГПУ. 2013. № 4. С. 189–194.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1963. 167с.
3. Высоцкий В.С. Мой Гамлет // Сочинения: в 2 т. М.: Художественная литература, 1991. Т. 2. 544 с.
4. Ладыженский О.С. Мост над океаном. М.: Эксмо, 2007. 448 с.
5. Мелетинский М.Е. Поэтика мифа. М.: Наука, 1976. 408 с.
6. Олди Г.Л. Войти в образ // Бездна голодных глаз. М.: Эксмо, 2011. 100 с.
7. Пастернак Б.Л. Гамлет // Полное собрание сочинений: в 11 т. М: Слово, 2005. Т. 4. 759 с.
8. Сартр Ж.-П. Что такое литература? Минск: Попурри, 1999. 448 с.
9. Шекспир У. Гамлет // Шекспир У. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Интербук, 1994. Т.8. 672 с.

ОЛЬГА ГАВРИЛОВНА ПЕЛЫМСКАЯ: К 100-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ (1915–1994)

OLGA GAVRILOVNA PELYSKAYA: ON THE OCCASION OF CENTENARY OF THE BIRTH (1915–1994)

В.И. Пантелеев

V.I. Panteleev

Пелымская Ольга Гавриловна, Красноярский государственный педагогический институт, ректор.

Научная биография О.Г. Пелымской, кандидата филологических наук, доцента, ректора Красноярского государственного педагогического института (1967–1978).

Olga Gavrilovna Pelymskaya, Krasnoyarsk State Pedagogical Institute, rector.

Curriculum vitae of Olga G. Pelymskaya, PhD in Philology, Associate Professor, Rector of Krasnoyarsk State Pedagogical Institute (1967–1978).

19 июня 2015 года исполняется 100 лет со дня рождения Ольги Гавриловны Пелымской, ректора Красноярского государственного педагогического института в 1967–1978 годах.

О.Г. Пелымская родилась 19 июня 1915 в с. Тайшет Нижнеудинского уезда Иркутской губернии. Во всех сохранившихся автобиографиях она неизменно отмечала, что родилась в семье железнодорожного рабочего. Но никогда не упоминала в них имен родителей. Тому, пожалуй, были свои причины. В автобиографии, датированной 1968 годом и более подробной, чем остальные, Ольга Гавриловна сообщила, что ее мать умерла в 1935 году, а отец был репрессирован в 1937 году. Как удалось установить благодаря сотрудникам архива Восточно-Сибирской государственной академии образования (вуза – правопреемника Иркутского государственного педагогического института), девичья фамилия О.Г. Пелымской была Трофимова (Архив ВСГАО).

В 1934 году, закончив с отличием Нижнеудинский педагогический техникум, Ольга Трофимова без экзаменов была зачислена в студенты литературного факультета Иркутского педагогического института.

В 1936 году, будучи студенткой, вышла замуж за студента Е.Е. Пелымского. Через год родился сын, его называли Эрнестом. В 1941 году

глава семьи, школьный учитель, будет призван в армию и погибнет на фронтах Великой Отечественной...

В 1939 году, получив по окончании института диплом с отличием, Ольга Гавриловна была распределена на работу преподавателем литературы в школу № 19 г. Иркутска, а с 1 сентября 1942 года стала ее директором. Время было военное, трудное, но со своими должностными обязанностями она справлялась неплохо. Вот как кратко охарактеризовал деятельность О.Г. Пелымской на посту директора школы заведующий иркутским гороно М. Иозеф: «Инициативна, исполнительна, энергична, требовательна» (Музей КГПУ).

В 1944 году на областной профсоюзной конференции учителей члена ВКП (б) с 1943 года Ольгу Пелымскую избрали председателем обкома профсоюза начальных и средних школ. Достойно проявила себя на этом поприще она довольно быстро и уже в мае 1945 года на сессии депутатов трудящихся Иркутской области была избрана на должность заведующего областным отделом культурно-просветительной работы.

На этом посту она занималась не только административной работой, но и нередко читала перед населением лекции по общеобразовательной тематике. И делала это очень даже неплохо. Директор Иркутского областного лекционного

бюро Приходько писал: «Ежемесячно в областное лекционное бюро поступает большое количество заявок на лекции тов. Пелымской. Качество её лекций является безупречным...» (Музей КГПУ).

С августа 1946 года Ольга Гавриловна переехала на постоянное жительство в Красноярск и работала на кафедре литературы Красноярского государственного педагогического института сначала ассистентом, позднее старшим преподавателем. Некоторое время, с ноября 1947 года, являлась деканом факультета иностранных языков.

На этом посту сумела показать себя с наилучшей стороны. «При её руководстве факультетом, – пишет в своей книге В.П. Иванов, – стали проводиться студенческие вечера на иностранных языках... создавались студенческие коллективы художественной самодеятельности. Концерты ансамбля преподавателей и студентов подчас собирали зрителей больше, чем выступления иных профессиональных коллективов... Интересна и разнообразна была работа факультета в подшефных школах г. Красноярска и края. Студенты и преподаватели выезжали в них для проведения конкурсов, олимпиад, факультативов, лекций, вечеров и т. д. В свою очередь, и члены коллектива подшефных школ бывали частыми гостями на факультете» [Иванов, 2012, с. 104].

Наряду с административной и преподавательской деятельностью О.Г. Пелымская вела и научно-исследовательскую работу. В 1951 году в Красноярске вышла из печати ее первая научная статья, посвященная творчеству Н. Гоголя. Потом были опубликованы статьи о Н. Островском, В. Маяковском... В общем, необходимый для поступления в аспирантуру задел был создан.

В декабре 1951 года заместитель министра просвещения РСФСР А.М. Арсеньев подписал приказ по министерству, согласно которому О.Г. Пелымская была прикомандирована с 1 февраля 1952 года в годичную аспирантуру Московского областного педагогического института.

12 февраля 1953 года на заседании ученого совета литературного факультета Московского областного педагогического института состоя-

лась публичная защита кандидатской диссертации О.Г. Пелымской на тему «Школьная повесть в советской детской литературе послевоенного периода».

Первым официальным оппонентом диссертации был очень известный в то время литературовед, театровед и драматург доктор филологических наук, профессор, член Союза писателей СССР Исидор Клейнер. В своем отзыве он высказался за присвоение соискателю ученой степени кандидата филологических наук, хотя и нашел в диссертационной работе ряд недостатков. К ним он отнес и то, что «говоря о значении гениального труда товарища Сталина по языкознанию для детской литературы, О.Г. Пелымская не всегда применяет его конкретно к разбору стиля самих произведений» (Музей КГПУ).

По результатам тайного голосования 13 членов ученого совета высказались за присвоение соискателю искомой ученой степени, три голоса были против, и один бюллетень был признан недействительным. 27 февраля 1953 года ученый совет Московского областного педагогического института на основании состоявшейся публичной защиты постановил присудить ученую степень О.Г. Пелымской.

В конечном итоге Высшая аттестационная комиссия при Министерстве высшего образования СССР утвердила не только присуждение О.Г. Пелымской ученой степени, но и (в феврале 1956 года) присвоение ей ученого звания доцента.

В Красноярском пединституте Ольга Гавриловна преподавала не только русскую, но и зарубежную литературу. «Лекции по античной литературечитаютсяею навысокомнаучном, теоретическом и методическом уровне», – так говорится в характеристике О.Г. Пелымской, подписанной в 1947 году директором Красноярского педагогического института Райским и секретарем парторганизации института Овчинниковым. Активно занималась она и общественной работой. Это были и лекции по линии Общества политических и научных знаний, и работа на общественных началах редактором общеинститутской газеты, секретарем парткома института (Музей КГПУ).

В 1957 году О.Г. Пелымская была назначена заместителем директора КГПИ по учебной работе. В 1961 году должность директора вуза была переименована в должность ректора, соответственно, с этого времени Ольга Гавриловна стала проректором.

Как отмечает В.П. Иванов, «приступив к работе в должности заместителя директора по учебной работе, Ольга Гавриловна уделила особое внимание оснащению кабинетов и лабораторий института техническими средствами обучения. При её непосредственном участии была создана лаборатория учебного кино, в которой велось индивидуальное обучение студентов мастерству демонстрации фильмов. На физико-математическом факультете была установлена ЭВМ “Наири-2”, помогавшая студентам осваивать курс вычислительной математики и программирования, готовить курсовые и дипломные работы.

В этот период прочно вошло оснащение кабинетов на факультетах русского языка и литературы и иностранных языков лингафонным оборудованием. В институте стали создаваться кабинеты школьно-вузовского типа» [Иванов, 2012, с. 104].

Тогда же по инициативе О.Г. Пелымской при физико-математическом факультете была открыта школа-филиал Московского физико-технического института (МФТИ). Директором школы-филиала был назначен В.П. Иванов.

С сентября 1967 по февраль 1978 года О.Г. Пелымская являлась ректором КГПИ. За годы ее руководства вузом он вырос, окреп. Вот как характеризует ее деятельность в этой должности А.Н. Фалалеев, в то время проректор по научной работе: «Она сумела сплотить коллектив ректората не как “рабочий организм в институте”, а как общество единомышленников, которым вместе было комфортно не только работать, но и отдыхать единой семьей, не забывая поздравлять друг друга с днем рождения, юбилеем, праздниками, знаменательными событиями. При этом мы понимали, что главным источником этого особого микроклимата, конечно же, была Ольга Гавриловна» [Цит. по: Иванов, 2012, с. 107].

Именно при ней был построен главный корпус института (с 1993 года – университета) по адресу ул. Лебедевой, 89.

Вспоминает В.С. Черкашин, кандидат физико-математических наук, профессор, в описываемый период являвшийся секретарем партбюро института: «Ольга Гавриловна вынесла тяжелое бремя строительства нового корпуса. По проекту он должен был быть четырехэтажным, но оказалось возможным прибавить еще один этаж за счет передачи Институту искусств старого корпуса (51-й школы). Пришлось дорабатывать проект. Ольга Гавриловна умела договориться с высоким начальством в строительстве и снабжении. Она часто рассказывала о соответствующих переговорах и сделках. Однажды и мне пришлось участвовать в такой сделке. Требовалось получить 800 м дефицитного кабеля. Но мы должны были принять на одну из наших кафедр сына начальника, от которого зависело получение этого материала. Ольга Гавриловна предложила мне убедить зав. кафедрой взять юношу на кафедру. Причем она предлагала сначала принять его на работу по приказу, а позднее провести по конкурсу. Я выдвинул встречное предложение: сразу провести по конкурсу. Вариант удался. Кабель был получен. Принятый юноша бременем нам не стал. Родители уже заранее договорились об аспирантуре для сына в Москве» [Цит. по: Иванов, 2012, с. 109].

С 1953 года Ольга Пелымская являлась членом редакционно-издательского совета, рецензентом и консультантом Красноярского книжного издательства. В 1950 – начале 1960-х годов в Красноярске имелось очень даже немного профессиональных литераторов. По большому счету, писатели в краевой столице были наперечет. О.Г. Пелымская отзывалась рецензиями на книги, изданные в Красноярске. Они публиковались обычно в местном альманахе «Енисей», бюллетене Красноярского краевого комитета КПСС «Блокнот агитатора», газете «Красноярский рабочий». Отдельные публикации выходили также в издававшихся в Новосибирске журнале «Сибирские огни» и газете Сибирского военного округа «Советский воин».

В то время в рецензиях было не принято лить елей. Как положено, сначала говорилось о достоинствах публикаций, а потом уже – о недостатках. Крепко, но по-доброму доставалось от Ольги Пелымской Игнатию Рождественскому, Зорию Яхнину, Ивану Сибирцеву. А вот обстоятельное предисловие к двухтомнику Николая Устиновича «Избранное», изданному в Красноярске в 1962–1963 годах, практически обошлось без критики. К тому времени этот писатель был отнюдь не начинающим автором, а общепризнанным мастером [Пелымская, 1955–1962].

В 1955 году директор Красноярского книжного издательства М. Глозус и и.о. главного редактора Л. Лившиц писали, что, помогая молодым и начинающим авторам издательства, «она не жалеет времени и сил» (Музей КГПУ).

В фондах объединенного музея им. В.П. Иванова КГПУ им. В.П. Астафьева сохранилось письмо русского писателя Алексея Черкасова Ольге Пелымской от 7 февраля 1971 года. В нем, в частности, он писал: «Про “Коня рыжего”. С конца декабря прошлого года рукопись в Красноярском издательстве со всеми рецензиями. Правда, вариант новый, и потому издательство снова рецензирует. В своем письме на имя директора издательства т. Полустарченко я просил, чтобы рукопись передали Вам на рецензию. И уверен был, что они так и сделали. Но, увы! Издатели не считаются с мнением писателей, страхуются со всех сторон...

А вот то, что издательство не передало Вам на рецензию “Коня рыжего”, – сие меня обидело. Кому же они отдали читать?..» (Музей КГПУ).

К слову сказать, «отдали они читать» роман А. Черкасова и П. Москвитиной «Конь рыжий» писателю, редактору отдела художественной литературы издательства Ивану Пантелееву. Как он вспоминал, роман был включен в план издательства, но требовал существенной доработки. А поскольку сам А. Черкасов приехать в Красноярск не мог по состоянию здоровья, то И. Пантелеев специально отправился в трехнедельную командировку в Симферополь для того, чтобы «сесть рядом с авторами и штудировать рукопись построчно». В 1972 году роман вышел в свет [Пантелеев, 1987, с. 218; 1990].

Как известно, основатель академической науки в Красноярске академик АН СССР Леонид Васильевич Киренский (1909–1969) после того как возглавил в 1957 году созданный при его участии институт физики АН СССР в Красноярске, сохранил за собой должность заведующего кафедрой физики КГПИ. Он был высококультурным человеком, широко интересовался художественной литературой, любил поэзию.

«У Ольги Гавриловны и Леонида Васильевича были общие поэтические интересы, – вспоминает член-корреспондент Российской академии образования Альберт Фалалеев. На этой почве они нередко встречались. Не забуду одну из таких встреч, в которой я тоже по случаю принимал участие. Мы шли по берегу Енисея в Красноярском Академгородке. И Киренский, и Пелымская, разговаривая о поэзии, читали наизусть стихи любимых поэтов в ходе той прогулки».

Будучи проректором и ректором, Ольга Гавриловна тащила на себе воз и колоссальной общественной нагрузки. Неоднократно избиралась депутатом Красноярского горсовета, возглавляла городской женский совет, имела целую кучу партийных поручений. В 1963 году ей довелось стать делегатом Всемирного конгресса женщин, проходившего в Москве.

Неоднократно Ольга Гавриловна удостоивалась правительственных наград. В 1957 году награждена медалью «За освоение целинных и залежных земель», в 1970 году – медалью «За доблестный труд. В ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина», а в 1971 году – орденом Трудового Красного Знамени. Дважды (в 1957 и 1962 годах) ей вручали нагрудный знак «Отличник народного просвещения».

В 1972 году ее имя было занесено в Книгу Почета ЦК ВЛКСМ, а годом позднее ее наградили знаком «За отличные успехи в работе высшего образования СССР».

Умерла Ольга Гавриловна 11 сентября 1994 года в Красноярске. Ее сын Эрнест Евгеньевич Пелымский работал на Красноярском радиотехническом заводе, а позднее стоял у истоков и работал в типографии Красноярского сельскохозяйственного института (ныне Красноярско-

го государственного аграрного университета). Его дочь (внучка Ольги Гавриловны) Евгения Эрнестовна Пелымская (в замужестве Рязанова) в 1986 году закончила Красноярский государственный медицинский институт и до сих пор занимается врачебной деятельностью.

Архивные материалы

1. Архив Восточно-Сибирской государственной академии образования. Оп.1а. Приказы ректора с 1932 по 1979 год, 1939 год. Л. 224, 398 (Архив ВСГАО).
2. Архив КГПУ им. В.П. Астафьева. 1985. Д. «Пелымская Ольга Гавриловна». Листы не нумерованы (Архив КГПУ).
3. Объединенный музей им. В.П. Иванова КГПУ им. В.П. Астафьева. Основной фонд. Д. «Пелымская Ольга Гавриловна, ректор КГПИ с 1967 по 1978 г.». Листы не нумерованы (Музей КГПУ).

Библиографический список

1. Иванов В.П. Ректоры Красноярского государственного педагогического института (университета им. В.П. Астафьева) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 96–110.

2. Пантелеев И.И. Корни и листья, или Рассказ о том, как создавалось сказание о людях тайги: Беседа с Иваном Ивановичем Пантелеевым о А.Т. Черкасове и его творчестве [Записала Татьяна Величко] // Красноярский рабочий. 1990. 2 июня. С. 6.
3. Пантелеев И.И. Штрихи былого // Связь времен. Красноярск: Кн. изд-во, 1987. С. 197–219.
4. Пелымская О.Г. Заметки о первых стихах З. Яхнина // Енисей. Красноярск, 1956. Книга № 19. С. 232–236.
5. Пелымская О.Г. Заметки о художественных произведениях для детей // Енисей. Красноярск, 1956. Книга № 17. С. 194–202.
6. Пелымская О.Г. Книга о юных сибиряках // Красноярский рабочий. 1955. 20 февраля.
7. Пелымская О.Г. Н.С. Устинович – певец советской Сибири // Устинович Н. Избранное. Красноярск, 1962. Т. 1. С. 5–34.
8. Пелымская О.Г. Поэзия любви [о поэзии И. Рождественского] // Енисей. Красноярск, 1957. Книга № 20. С. 298–302.
9. Пелымская О.Г. Рассказы, полные любви к людям // Сибирские огни. 1958. № 3. С. 185–186.
10. Пелымская О.Г. Сокровища кряжа Подлунного [О романе И. Сибирцева] // Красноярский рабочий. 1961. 4 января.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБУЛЬХАНОВА Ксения Александровна – доктор философских наук, профессор, академик РАО, член-корреспондент Международной академии психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии НИУ ВШЭ; e-mail: cpl@hse.ru

БАКШТ Дмитрий Алексеевич – аспирант кафедры отечественной истории, ассистент кафедры музееведения, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: baksht@mail.ru

БАЙМУХАМЕТОВА Вера Петровна – директор научной библиотеки, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: baimuhametova@mail.ru

БАРАХОВИЧ Павел Николаевич – соискатель кафедры отечественной истории, Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева; e-mail: spqr509@yandex.ru

БАСАЛАЕВА Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»; e-mail: basnv@mail.ru

БЕРЕБЕРДИНА Светлана Петровна – аспирант кафедры теории и методики обучения математике, Московский педагогический государственный университет; учитель математики, заместитель директора по научно-методической работе, МАОУ СОШ № 8 города-курорта Геленджик Краснодарского края; e-mail: sbereberdina@yandex.ru

БОГОМАЗ Ирина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой технологии и предпринимательства института математики, физики и информатики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: i_bogomaz@mail.ru

БОДУЛЕВА Алла Ралифовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков, Бирский филиал Башкирского государственного университета; e-mail: boduleva-a@yandex.ru

БОЧАРОВА Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зам. проректора по образовательной и учебно-методической деятельности, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

БУЛАТОВА Ксения Андреевна – старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: ksenia.khokhlova@gmail.com

ВАЛЮХ Елена Петровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

ВАН Анна Ивановна – аспирант факультета психологии, Сибирская академия права, экономики и управления (Иркутск); e-mail: van.anya2014@yandex.ru

ВАСИЛЬЕВА Наталия Владимировна – заведующая информационно-методическим отделом научной библиотеки, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: sevrunova@kspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ГАВРИЛОВА Ольга Михайловна – заведующая центром довузовской подготовки, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gavrilovala@kspu.ru

ГАВРИЛЮК Оксана Александровна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: oksana.gavriljuk@mail.ru

ГИБАЕВА Наталья Нагимовна – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; e-mail: ngibaeva@yandex.ru

ГОЛОВАНЬ Олеся Леонидовна – педагог дополнительного образования, ГБОУ «Межшкольный учебный комбинат» г. Абакана

ГОМБОЕВ Булат Борисович – аспирант кафедры теории и методики борьбы института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; e-mail: bulat_gomboev@mail.ru

ГОРБЕНКО Александр Юрьевич – аспирант, старший преподаватель кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: al_gorbenko@mail.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: tpgrass@mail.ru

ГРИШИН Александр Алексеевич – инструктор по единоборствам, аспирант, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; e-mail: irk-legioner@mail.ru

ДАНИЛОВА Людмила Николаевна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары); e-mail: lyuda_69@list.ru

ДМИТРЕНКО Наталья Олеговна – соискатель ученой степени кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ассистент кафедры изобразительного искусства, Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск); e-mail: 1wellaflex1@mail.ru

ДМИТРИЕВА Ольга Алексеевна – аспирант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; старший преподаватель; e-mail: dmipolga@mail.ru

ДОРОШЕНКО Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и ИТ в образовании, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: odnokolova77@mail.ru

ДУДЫШЕВА Елена Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физики и информатики, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (Бийск); e-mail: kinf@bigpi.bysk.ru

ЕЛИСЕЕВ Николай Николаевич – аспирант кафедры общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: PrepodAbakan@yandex.ru

ЗАВЬЯЛОВ Александр Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; методист КГБУ «Красноярский краевой Дворец молодежи»; e-mail: az@kspu.ru

ЗАВЬЯЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной и инновационной деятельности института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: iasc@kspu.ru

ЗАВЬЯЛОВ Дмитрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики борьбы института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: bulat_gomboev@mail.ru

КАЗАКОВА Татьяна Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»; e-mail: ktv999@mail.ru

КАРМАНОВА Светлана Валерьевна – аспирант кафедры общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: karmanovasv@list.ru

КАРПУХИН Константин Владимирович – директор музея истории Красноярской железной дороги ОАО «Российские железные дороги»; e-mail: kappa67@mail.ru

КАЧАЕВА Юлия Владимировна – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; e-mail: kachaewa@mail.ru

КОВРИЖКИНА Дарья Геннадьевна – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет; старший преподаватель кафедры русского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный университет им. И.П. Павлова; e-mail: dasha2509@inbox.ru

КОЛЯДА Артем Владимирович – аспирант, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; e-mail: whitepower7@mail.ru

КОНСТАНТИНОВА Анна Сергеевна – учитель математики МБОУ СОШ № 24; аспирант института математики, физики и информатики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: anna-univers@mail.ru

КОРОЛЁВ Семён Владимирович – аспирант кафедры информатики и ИТ в образовании, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Sam2503@inbox.ru

КРАВЧЕНКО Инна Александровна – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kravchenko_inna89@mail.ru

ЛЕБЕДЕВА Татьяна Петровна – доцент кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: simak55@mail.ru

ЛЕВШУНОВА Жанна Амирановна – старший преподаватель кафедры психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»; e-mail: zh.levshunova@mail.ru

МАКАРОВА Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, начальник УМУ, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (Бийск); e-mail: umu@bigpi.biysk.ru

МЕШКОВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия; e-mail: meshkovairina@rambler.ru

МОГЛАН Диана Васильевна – преподаватель кафедры математики и информатики, Бельцкий государственный университет им. А. Руссо (Республика Молдова); e-mail: di_2008@mail.ru

МОКРЕЦОВА Людмила Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ректор, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (Бийск); e-mail: rektor@bigpi.biysk.ru

МЫСКИН Сергей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, отдел психолингвистики, Институт языкознания Российской академии наук, (Москва); e-mail: myskinsv@yandex.ru

НЕКРАСОВ Владимир Петрович – старший научный сотрудник, кандидат технических наук, профессор кафедры информационных систем и технологий, Уральский технический институт связи и информатики (Екатеринбург); e-mail: nvp1947@mail.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. Решетнёва; Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: ale44132272@ya.ru

ПАНТЕЛЕЕВ Владимир Иванович – кандидат исторических наук, доцент кафедры логистики, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: vpanteleev@yandex.ru

ПЕРЕУС Олеся Вячеславовна – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; e-mail: oles7911@mail.ru

ПИКАЛОВА Альбина Александровна – аспирант кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет; e-mail: pikalova_albina@mail.ru

ПОЛЕВА Надежда Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики борьбы; заместитель директора по учебной работе ОНО института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: bulat_gomboev@mail.ru

ПРОКОПЕНКО Владимир Семёнович – преподаватель кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: xarm86@mail.ru

СЛАВИНА Людмила Николаевна – доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: 200146@mail.ru

СЛОБОДНЮК Сергей Леонович – доктор философских наук; доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры философских дисциплин, Магнитогорский государственный технический университет; e-mail: gumilev65@mail.ru

СОКОЛОВА Елизавета Валерьевна – аспирант кафедры элементарной математики и методики обучения математике, Московский педагогический государственный университет; e-mail: trexpfex@yandex.ru

СТЕПАНОВ Евгений Александрович – кандидат экономических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (научный исследовательский университет); e-mail: stepson02031977@mail.ru

ТЕСЛЕНКО Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения физике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: viteslenko@kspu.ru

ФОМИНА Елена Геннадьевна – старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: <http://intcom.krasgmu.ru>

ФРАНЦ Евгения Александровна – аспирант кафедры отечественной истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: evgenyafnants@mail.ru

ХАЛИМОВА Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: nmhal@mail.ru

ХАЧАТРЯН Ирина Авагимовна – аспирант кафедры педагогики и психологии начального образования; библиотекарь, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: mandarin.85@mail.ru

ШАЛИМОВА Надежда Сергеевна – аспирант кафедры мировой литературы факультета русского языка и литературы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dm561@ya.ru

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, институт космических и информационных технологий, профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет; e-mail: vshershneva@yandex.ru

ШИЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и образовательных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: 9029921905@mail.ru

ШИЛОВА Нина Васильевна – старший лаборант кафедры общей педагогики и образовательных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nschilova@mail.ru

ШИНДИНА Татьяна Александровна – доктор экономических наук, профессор, Южно-Уральский государственный университет (научный исследовательский университет); e-mail: Shindina@74.ru

ШТАРК Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: elenashtark@mail.ru

ШТУМФ Валентина Оскаровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: v.shtoumpf@yandex.ru

ШУЛИПИНА Светлана Витальевна – заместитель директора научной библиотеки, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: shulipina@kspu.ru

ЩУКИНА Марина Сергеевна – аспирант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: marishkaschukina@mail.ru

ЯКОВЛЕВ Валентин Валентинович – кандидат культурологии, доцент кафедры археологии, истории Древнего мира и Средних веков, Тюменский государственный университет, Институт истории и политических наук; e-mail: v-yakovlev@yandex.ru

ЯКОВЛЕВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и ИТ в образовании, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: yakovleva@kspu.ru

Credits

ABULKHANOVA Kseniya A. – Doctor of Philosophy, Academician of RAE, corresponding member of the International Academy of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology of personality at the Faculty of Psychology of National Research University – Higher School of Economics; e-mail: cpl@hse.ru

BAKSHT Dmitry A. – post-graduate student of the Department, Russian History of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, assistant of the Department of museology; e-mail: baksht@mail.ru

BAYMUKHAMETOVA Vera P. – Director of the Research Library of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: baimuhametova@mail.ru

BARAKHOVICH Pavel N. – external PhD student of the Department of Russian History, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: spqr509@yandex.ru

BASALAEVA Natalia V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Acting Head of the Department of Psychology of personality development of Lesosibirsk Pedagogical Institute – a branch of Siberian Federal University in Lesosibirsk; e-mail: basnv@mail.ru

BEREBERDINA Svetlana P. – post-graduate student of the Department of theory and methods of teaching mathematics at Moscow State Pedagogical University, math teacher in secondary school №8 of the resort town of Gelendzhik, Krasnodar Krai, deputy director for scientific and methodological work; e-mail: sbereberdina@yandex.ru

BOGOMAZ Irina V. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Technology and Entrepreneurship of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: i_bogomaz@mail.ru

BODULEVA Alla R. – PhD in Philology, Senior Lecturer of the Department of English Language and Teaching Methodology of Foreign Languages; Birk branch of Bashkir State University; e-mail: boduleva-a@yandex.ru

BOCHAROVA Yulia Yu. – PhD in Education, Associate Professor, deputy prorector for academic affairs of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

BULATOVA Kseniya A. – senior lecturer of the Department of Latin and foreign languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky; e-mail: ksenia.khokhlova@gmail.com

VALYUKH Helena P. – PhD in History, Associate Professor of the Department of Russian History, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

VAN Anna I. – post-graduate student of the Faculty of Psychology of the Siberian Academy of Law, Economics and Management, Irkutsk; e-mail: van.anya2014@yandex.ru

VASILYEVA Natalia V. – Head of Information and Methodological Department of the Research Library of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: sevrnova@kspu.ru

VASILYEVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of General language science, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

GAVRILOVA Olga M. – Head of Pre-University Training Centre of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; Gavrilova@kspu.ru

GAVRILYUK Oksana A. – PhD in Education, Head of the Department of Latin and Foreign Languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk); e-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

GIBAeva Natalia N. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University; e-mail: ngibaeva@yandex.ru

GOLOVAN Olesya L. – teacher of additional education, training school of Abakan

GOMBOEV Bulat B. – post-graduate student of the Department of theory and methods of struggle of the Institute of Physical Culture, Sport and Health named after I.S. Varygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; Senior Lecturer of the Department of Physical Education, the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism; Siberian Federal University; e-mail: bulat_gomboev@mail.ru

GORBENKO Alexander Yu. – post-graduate student and senior lecturer of the Department of World literature and methods of its teaching, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: al_gorbenko@mail.ru

GRASS Tatiana P. – PhD in Education, Associate Professor, the Department of Economics and Management, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; tgrass@mail.ru

GRISHIN Alexander A. – martial arts instructor, post-graduate student, National Research Irkutsk State Technical University; e-mail: irk-legioner@mail.ru

DANILOVA Lyudmila N. – post-graduate student of the Department of pedagogy and Yakovlev studies of Yakovlev Chuvash State Pedagogical University; e-mail: lyuda_69@liscell.ph.:ru.

DMITRENKO Natalia O. – external PhD student of the Department of music and art education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; assistant of the Department of Fine Arts, Pacific State University (Khabarovsk); e-mail: 1wellaflex1@mail.ru

DMITRIEVA Olga A. – post-graduate student of the Department of Correctional Pedagogy of the Institute of socio-humanitarian technologies; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; Senior Lecturer; e-mail: dmipolga@mail.ru

DOROSHENKO Elena G. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of computer science and IT in education; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: odnokolova77@mail.ru

DUDYSHEVA Elena V. – Associate Professor, PhD in Education, Head of the Department of Physics and Informatics of Altai State Academy of Education named after V.M. Shukshin (Biysk); e-mail: kinf@bigpi.biysk.ru

ELISEEV Nikolai N. – post-graduate student of the Department of General language science; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: PrepodAbakan@yandex.ru

ZAVYALOV Alexander A. – PhD in Education, Associate Professor of Higher Attestation Commission, Associate Professor of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, educator of Krasnoyarsk Regional Youth Centre; e-mail: az@kspu.ru.

ZAVYALOV Aleksandr I. – Doctor of Education, Professor, Deputy Director for Research and Innovation of the Institute of Physical Education, Sport and Health named after I.S. Yarygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: iasc@kspu.ru

ZAVYALOV Dmitry A. – Doctor of Education, Professor of the Department of theory and methods of struggle of the Institute of Physical Culture, Sport and Health named after I.S. Yarygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: bulat_gomboev@mail.ru

KAZAKOVA Tatyana V. – Senior Lecturer of the Department of psychology of personality development of Lesosibirsk Pedagogical Institute – a branch of Siberian Federal University in Lesosibirsk; e-mail: ktv999@mail.ru

KARMANOVA Svetlana V. – post-graduate student of the Department of General language science, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: karmanovasv@liscell.ph.:ru

KARPUKHIN Konstantin V. – Director of the Museum of History of Krasnoyarsk Railways of Russian Railways JSC; e-mail: kappa67@mail.ru

KACHAEVA Yulia V. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education of the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University; e-mail: kachaewa@mail.ru

KOVRIZHKINA Daria G. – post-graduate student of the Department of Russian as a foreign language and methods of its teaching at St. Petersburg State University; Senior Lecturer of the Department of Russian Language of Pavlov St. Petersburg State Medical University; e-mail: dasha2509@inbox.ru

KOLYADA Artem V. – post-graduate of National Research Irkutsk State Technical University; e-mail: whitepower7@mail.ru

KONSTANTINOVA Anna S. – math teacher of secondary school № 24; post-graduate student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: anna-univers@mail.ru

KOROLEV Semen V. – post-graduate student of computer science and computer engineering of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: Sam2503@inbox.ru

KRAVCHENKO Inna A. – post-graduate student of the Department of mathematical analysis and methods of teaching mathematics in high school; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; post-graduate student; e-mail: kravchenko_inna89@mail.ru

LEBEDEVA Tatiana P. – Associate Professor of the Department of Latin and foreign languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk); e-mail: simak55@mail.ru

LEVSHUNOVA Zhanna A. – Senior Lecturer of the Department of psychology of personality development of Lesosibirsk Pedagogical Institute – a branch of Siberian Federal University in Lesosibirsk; e-mail: zh.levshunova@mail.ru

MAKAROVA Olga N. – PhD in Education, Head of Academic Affairs Department of Altai State Academy of Education named after V.M. Shukshin (Biysk); e-mail: umu@bigpi.biysk.ru

MESHKOVA Irina V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of education and psychology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Academy; e-mail: meshkovairina@rambler.ru

MOGLAN Diana V. – Lecturer of the Department of Mathematics and Computer Science, The Alecu Russo Balti State University, the Republic of Moldova; e-mail: di_2008@mail.ru

MOKRETSOVA Lyudmila A. – Doctor of Education, Professor, Rector of Altai State Academy of Education named after V.M. Shukshin (Biysk); e-mail: rektor@bigpi.biysk.ru

MYSKIN Sergey V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences, the Department of psycholinguistics, Moscow, the Russian Federation, myskinsv@yandex.ru

NEKRASOV Vladimir P. – Senior Researcher, PhD in Engineering, Professor of the Department of information systems and technologies of the Ural Technical Institute of Communications and Informatics; e-mail: nvp1947@mail.ru, Ekaterinburg.

OSIPOV Alexander Yu. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Physical Education, the 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 V.F. Voyno-Yasenetsky; e-mail: ale44132272@ya.ru

PANTELEEV Vladimir I. – PhD in History, Associate Professor of the Department of Logistics, Krasnoyarsk State Agrarian University, email: vpanteleev@yandex.ru

PIKALOVA Albina A. – post-graduate student of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: pikalova_albina@mail.ru

POLEVA Nadezhda V. – PhD of Education, Associate Professor of the Department of theory and methods of struggle of the Institute of Physical Culture, Sport and Health named after I.S. Yarygin; Deputy Director for Academic Affairs of the Institute of Physical Education, Sport and Health named after I.S. Yarygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: bulat_gomboev@mail.ru

PEREUS Olesya V. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education of the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University; e-mail: oles7911@mail.ru

PROKOPENKO Vladimir S. – Lecturer of the Department of Latin and foreign languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk); e-mail: xarm86@mail.ru

SLAVINA Lyudmila N. – Doctor of History, Professor of the Department of Russian history of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 200146@mail.ru

SLOBODNYUK Sergey L. – Doctor of Philosophy, Doctor of Philology, Professor, Honored Scientist of Russia, Professor of the Department of philosophical disciplines of Magnitogorsk State Technical University; gumilev65@mail.ru

SOKOLOVA Elizaveta V. – post-graduate student of the third year of the Department of elementary mathematics and mathematics teaching methods of Moscow State Pedagogical University; e-mail: trexpfx@yandex.ru

STEPANOV Evgeny A. – PhD in Economics, Associate Professor of South Ural State University (Research University); e-mail: stepson02031977@mail.ru

TESLENKO Valentina I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of theory and methodology of teaching physics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: viteslenko@kspu.ru

FOMINA Elena G. – Senior Lecturer of the Department of Latin and foreign languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk); e-mail: http://intcom.krasgmu.ru

FRANTS Evgeniya A. – post-graduate student of the Department of Russian history of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: evgenyafrants@mail.ru

KHALIMOVA Nadezhda M. – Doctor of Education, Professor of psychological and pedagogical education of Khakas State University named after N.F. Katanov; e-mail: nmhal@mail.ru

KHACHATRYAN Irina A. – post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, librarian; e-mail: mandarin.85@mail.ru

SHALIMOVA Nadezhda S. – post-graduate student of the Department of World literature of the Faculty of Russian language and literature, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: dm561@ya.ru

SHERSHNEVA Victoria A. – Doctor of Education, Siberian Federal University, the Institute of Space and Information Technologies, Professor of the Department of applied mathematics and computer security, Krasnoyarsk; e-mail: vshershneva@yandex.ru

SHILOV Alexandr I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Educational Technology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; 9029921905@mail.ru

SHILOVA Nina V. – senior departmental assistant of the Department of general pedagogy and educational technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: nschilova@mail.ru

SHINDINA Tatatyana A. – Doctor of Economics, Professor of South Ural State University (Research University); e-mail: Shindina@74.ru

SHTARK Elena V. – Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, of Kras-

noyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno Yasenetsky; e-mail: elenashtark@mail.ru

SHTUMF Valentina O. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of psychology of childhood of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: v.shtoumpf@yandex.ru

SHULIPINA Svetlana V. – Deputy Director of the Research Library of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: shulipina@kspu.ru

SHCHUKINA Marina S. – post-graduate student of the Department of World literature and methods of teaching at the Faculty of Philology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: marishkaschukina@mail.ru

YAKOVLEV Valentin V. – PhD in Cultural Studies, Associate Professor of the Department of Archaeology, History of the Ancient World and the Middle Ages; Tyumen State University, the Institute of History and Political Science; e-mail: v-yakovlev@yandex.ru.

YAKOVLEVA Tatyana A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of computer science and IT in education; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: yakovleva@kspu.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

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. 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:

название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (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.

Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, 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 рублей за страницу. Для авторов – не сотрудников КГПУ стоимость 1 страницы представленного текста оплачивается в соответствии с установленным тарифом. Оплата осуществляется по договору. Форма договора (форма на сайте университета) заполняется **в двух экземплярах и высылается по почте вместе с бумажным вариантом статьи** на адрес: 660049, Красноярск, ул. Перенсона, 7, «Вестник КГПУ».

Всем авторам для получения номера журнала **необходимо оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).**

Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Таблицы, рисунки и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом. Просьба в названии файлов указывать свою фамилию («Иванов_статья», «Иванов_таблица»).

Требования к оформлению статей

Объем не более 10 страниц. Формат MS Word 97/2000 (doc); интервал – 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников – по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 кегель; список литературы по алфавиту.

Образец оформления статьи

1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, телефон, электронный адрес).

2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (8–10 строк) на русском и английском языках, ключевые слова на русском и английском языках (не менее 10).

Например:

Фамилия, Имя, Отчество – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова; т. 8-913-111-22-33; e-mail: ...@ mail.ru

И.О. Фамилия

**ДИДАКТИКА – ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ
СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА
К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

Дидактика, обучение, познание, образование, гуманитарные образовательные стратегии и тактики, образовательные результаты, «образующие» и «образующиеся».

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

I.O. Familia

**DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFERING
SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY
OF ACHIEVING EDUCATIONAL RESULTS**

Didactics, training, knowledge, education, humanitarian educational strategies, educational results, educators and educated.

The article discusses the contexts of understanding modern didactics as science, as practice and as art in the conditions of methodological evolutionism. It offers the ways of turning the theory of

training to achieving educational results and gives the author's vision of the opportunities of humanitarian educational strategies' development. The need in making emphasis on communication, interaction of the educator with the educated during educational activity is proved.

(Текст статьи...)

**Образец оформления
библиографического списка**

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей: например, в тексте: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93); в списке:

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. НАРТ – Национальный архив Республики Татарстан.

Архивные и справочные материалы, источники в статье указываются в круглых скобках: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93).

Библиографический список (по алфавиту)

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 41–49.
2. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.
3. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

ВНИМАНИЕ!

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются.

Статьи, ранее опубликованные в других изданиях или Интернете, не могут быть приняты к публикации.

Присланные материалы проверяются на оригинальность и в программе Антиплагиат.

Порядок рецензирования статей

Представленные статьи рецензируются и редактируются.

Требования к содержанию статей

1. В статье необходимо сформулировать научную проблему, степень её изученности, назвать наиболее значимые труды, достигнутый уровень исследования, обозначить место данного исследования в русле указанной проблемы.

2. Обозначить объект исследования.

3. Сформулировать цель исследования.

4. Описать методы исследования.

5. Осуществить научный анализ.

6. Отметить новизну результатов и область их применения.

7. Статья должна заканчиваться выводами. Текст вывода набирается отдельным абзацем, в котором акцентируются новизна результатов, эффективность их использования.

8. Наличие ссылок и библиографического списка.

9. Соответствие требованиям журнала к оформлению статьи.

Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи.

В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент.

Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии.

На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены.

Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов.

Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в следующий номер.

Редколлегия

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2014. № 4 (30)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.

Редакционно-издательский отдел КГПУ,

т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>

E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 05.12.14. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 36,0. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 12-038

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40